

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

BEATRIZ GONTIJO DE JESUS

**SENTIDOS DISCURSIVOS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO
E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: GRADUANDOS(AS) DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/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: Beatriz Gontijo de Jesus.

Título do trabalho: Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG.

3. Informações de acesso ao documento:

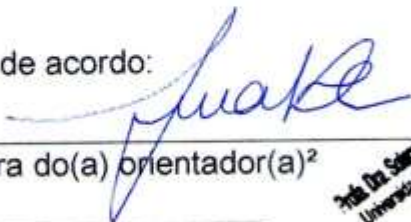
Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

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)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²



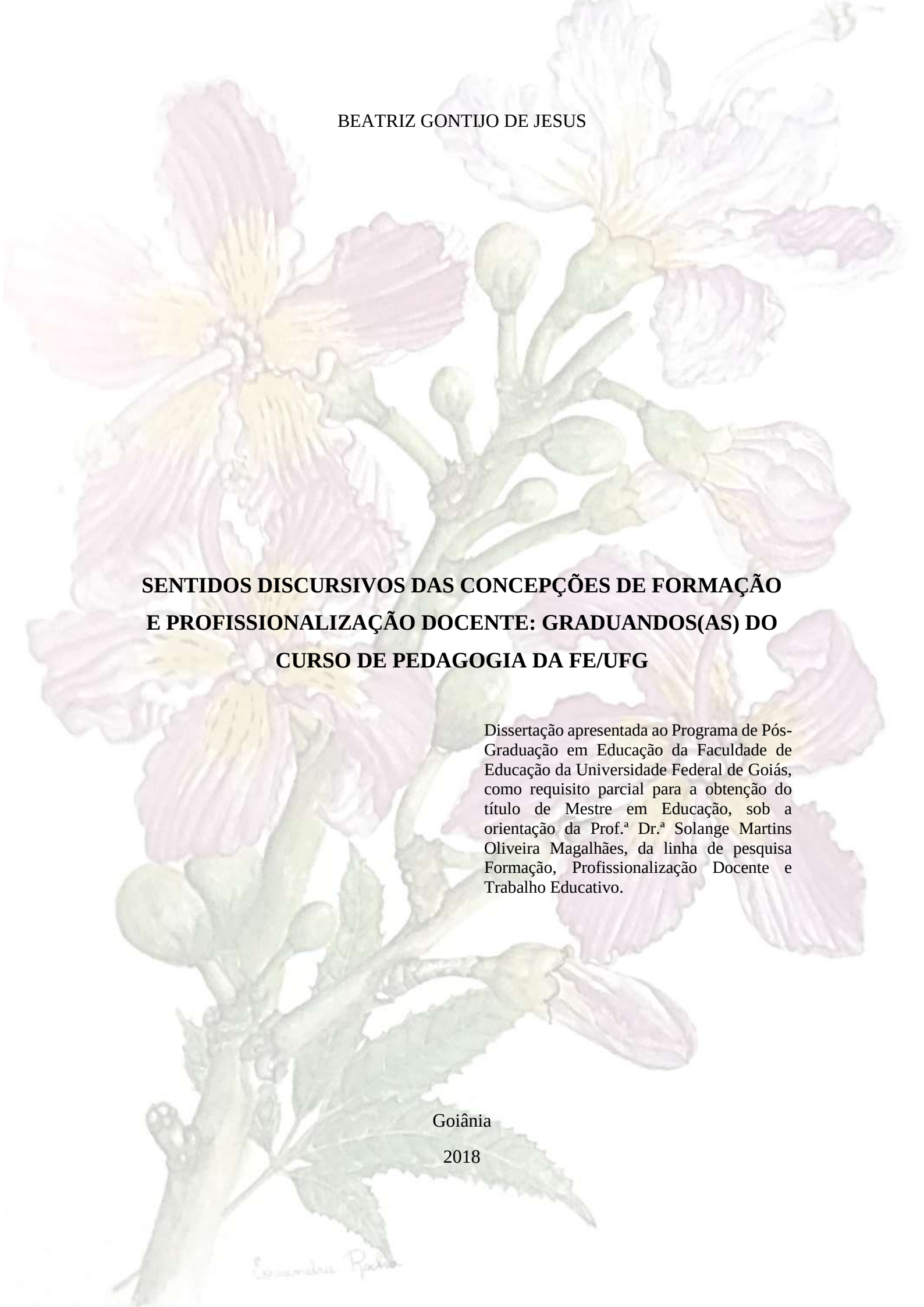
Data: 19 / 11 / 2018.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



BEATRIZ GONTIJO DE JESUS

**SENTIDOS DISCURSIVOS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO
E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: GRADUANDOS(AS) DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães, da linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Goiânia

2018

Esmeralda Rocha

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

Gontijo de Jesus, Beatriz

Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização
docente: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG
[manuscrito] / Beatriz Gontijo de Jesus. - 2018.

CLXVII, 167 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães.

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

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

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

1. Sentidos discursivos. 2. Formação docente. 3. Profissionalização.
4. Curso de Pedagogia. I. Martins Oliveira Magalhães, Solange , orient.
II. Título.

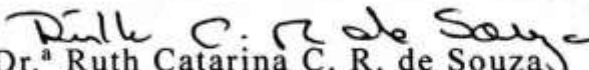
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE BEATRIZ GONTIJO DE JESUS – Aos dez dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (10/09/2018), às 14h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães, orientadora, doutora em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a Elsieni Coelho da Silva, doutora em Educação pela UFG; Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, doutora em Psicologia pela Paul Valéry Montpellier III, França e Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa, 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: **“SENTIDOS DISCURSIVOS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: GRADUANDOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de Beatriz Gontijo de Jesus, 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 Solange Martins Oliveira Magalhães 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 18h30min. 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.



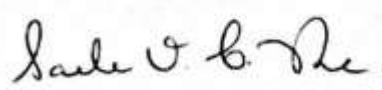
Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães
Presidente – PPGE/FE/UFG



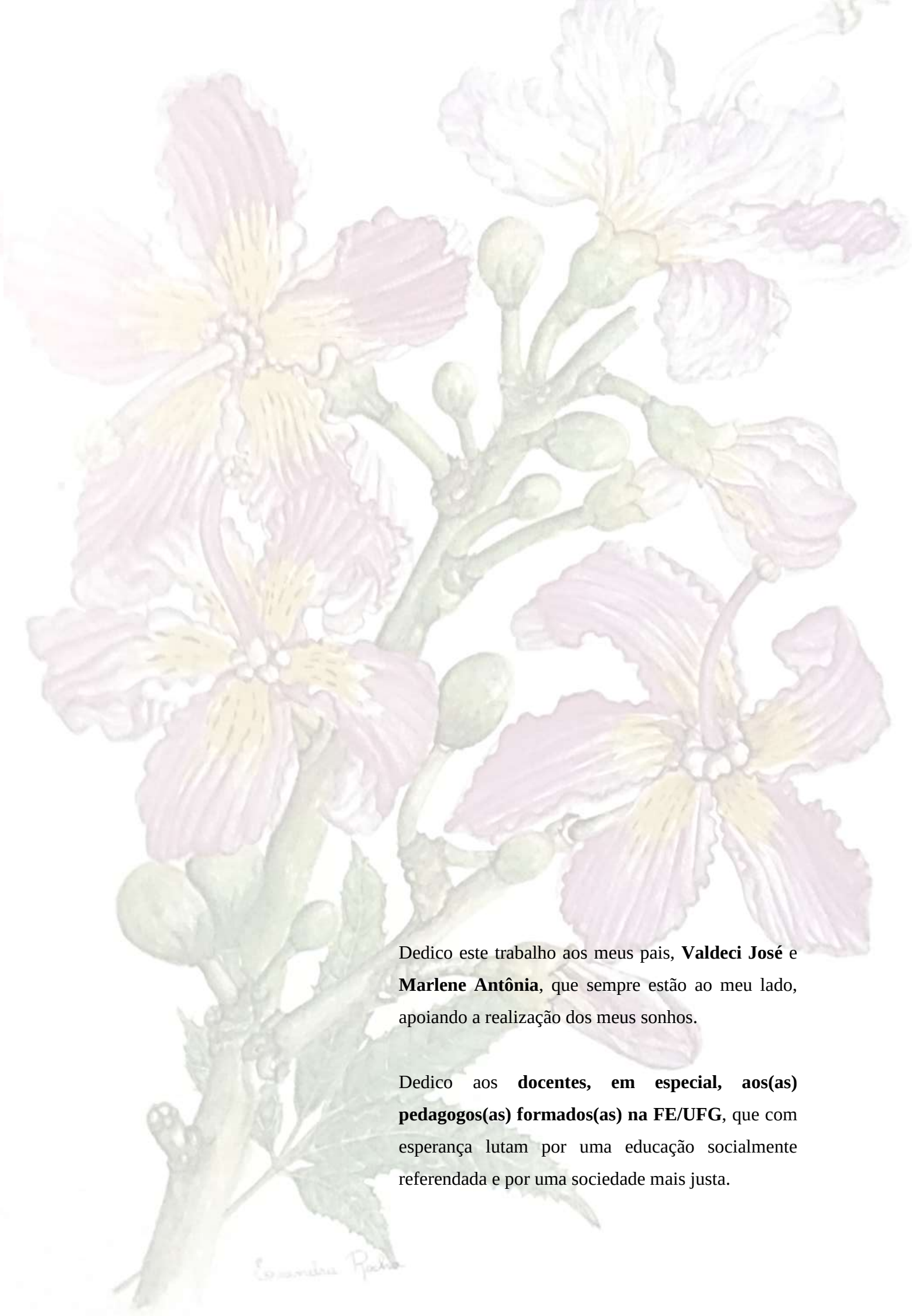
Prof.^a Dr.^a Elsieni Coelho da Silva
Membro – UFU



Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina C. R. de Souza
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFG



Dedico este trabalho aos meus pais, **Valdeci José** e **Marlene Antônio**, que sempre estão ao meu lado, apoiando a realização dos meus sonhos.

Dedico aos **docentes, em especial, aos(as) pedagogos(as) formados(as) na FE/UFG**, que com esperança lutam por uma educação socialmente referendada e por uma sociedade mais justa.

Esmeralda Rocha

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus**, por fortalecer os meus passos, com amor, carinho e proteção.

Aos meus pais, **Valdeci José e Marlene Antônia**, por sempre estarem ao meu lado com suas palavras carinhosas que significaram segurança e certeza de que não estou sozinha nesta caminhada.

À minha avó, **Agresia Maria**, meu exemplo de vida, que ao se orgulhar das minhas realizações, me deu forças para continuar superando todos os obstáculos.

À Minha irmã, **Susane Gontijo**, que sempre esteve ao meu lado, apoiando o meu caminhar na realização de meus sonhos.

Aos meus **tios, primos e demais familiares**, por sempre torcerem por meu sucesso.

Às “Zamigas”, **Lara Felisberto, Kethullin Rezende e Lucília de Oliveira**, pelo apoio, pelo companheirismo, pelos debates sobre educação, pelas risadas e pelas viagens.

À amiga **Emmanuele Rodrigues**, pelas palavras carinhosas que sempre me tranquilizam.

Aos amigos, **Larysse Soares, Gabriela Rodrigues, Joana D Arc, Leticia Borges, Nubia Souza, Marcos Costa e Marcos Antônio**, pelo incentivo nos meus sonhos.

À **Sandra Camargo**, que na minha graduação em Pedagogia apoiou e incentivou o meu sonho de fazer mestrado, me auxiliando na seleção do mestrado.

Aos amigos que o mestrado trouxe, meus companheiros de caminhada, **Rodrigo Roncato, Keides Batista, Alana Alvarenga, Jane Daley, Mariana do Vale, Mariana de Sousa, Bibiana Arantes, Renato Borges, José Neto, Juliane Aparecida, Lorena Pedroso, Heloany Nunes, Kelry Alves, Ivana Ramos, Silvia Adriane e Miriã Porto**.

Em especial, às minhas amigas, **Adriana Borges e Anne Cristina**, pelo companheirismo, pelo apoio, pelas aprendizagens e risadas. Vocês foram essenciais.

À **Professora Doutora Alessandra Oliveira Machado Vieira**, professora da disciplina “Psicologia da Educação I” e orientadora de iniciação científica na graduação, pelas aprendizagens, pela confiança e incentivo para que eu fizesse o mestrado e principalmente pela amizade que só se fortalece após a graduação.

À **Professora Doutora Solange Martins Oliveira Magalhães**, minha orientadora, exemplo de professora, pelos desafios e pela parceria na construção deste

trabalho. O caminho da pesquisa se tornou mais leve e agradável com o seu apoio e com os seus atos de acolhimento, carinho, ética, sensibilidade, criticidade e criatividade. Minha eterna gratidão.

À **Professora Doutora Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza**, membro da banca, pela coorientação desta pesquisa, pelos momentos de ensinamento, recheados de sensibilidade, solidariedade e carinho, principalmente no Estágio Docência, no ano de 2017, em suas disciplinas no curso de Pedagogia “Trabalho de Conclusão I” e “Trabalho de Conclusão II”.

À **Professora Doutora Sandra Valéria Rosa**, membro da banca, pelo posicionamento humano e ético, pelos ensinamentos, pelo apoio e carinho desde a minha graduação.

À **Professora Doutora Elsieni Coelho da Silva**, membro da banca, pelas valiosas contribuições neste trabalho.

À **Professora Doutora Valdeniza Maria Lopes da Barra**, por aceitar a suplência na banca avaliadora e por todas as contribuições neste trabalho.

À **Redecentro**, grupo de pesquisa ao qual este trabalho se vincula, pelo acolhimento e pelo aprendizado.

Aos **demais professores da UFG**, em especial, **Luelí Nogueira, Diane Valdez, Lúcia Maria, Fernanda Barros, Cleiry Carvalho, Vanessa Gabassa, Nancy Nonato, Ângela Mascarenhas, Ildeu Coêlho, Wanderson Ferreira, Carlos Cardoso, Márcio Penna, Maria Emília e Marília Gouvea**.

À **direção, coordenação e administrativos da FE/UFG**, pelo suporte no desenvolvimento da pesquisa.

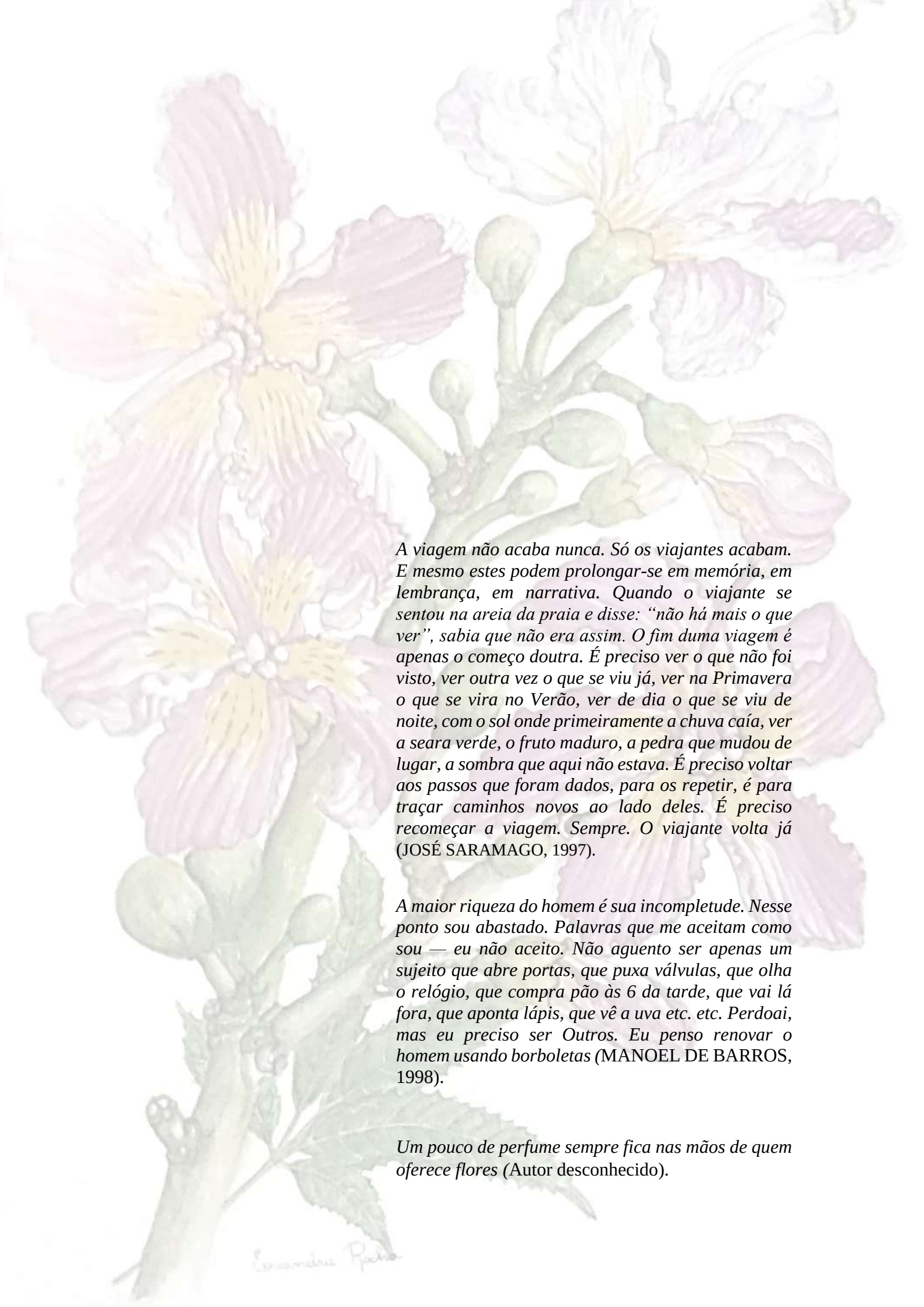
Ao **grupo administrativo do PPGE/FE/UFG**, pelo auxílio e apoio na Pós-Graduação.

Aos **discentes ingressantes e concluintes da FE/UFG**, ano de 2017, que se disponibilizaram a participar, apresentando suas valiosas concepções de formação e profissionalização docente.

Aos **docentes e demais funcionários da Escola Municipal Pontal Sul** pelo apoio na reta final desta dissertação.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, pela bolsa de estudos.

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto”.



A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, é para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (JOSÉ SARAMAGO, 1997).

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (MANOEL DE BARROS, 1998).

Um pouco de perfume sempre fica nas mãos de quem oferece flores (Autor desconhecido).

Esmeralda Rocha

RESUMO

JESUS, Beatriz Gontijo de. *Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG*. 2018, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo” do PPGE/FE/UFG, e integra a Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil. Pautando-se no método materialismo histórico dialético, trabalha com o tema: os sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia, da FE/UFG, do ano de 2017; utilizando-se do instrumento metodológico questionário, com perguntas fechadas e abertas. Na pesquisa, busca-se responder as seguintes questões: quais são os sentidos discursivos sobre a concepção de formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG? O que os sentidos discursivos dos estudantes revelam? Tendo como objetivo geral identificar, analisar e compreender os sentidos discursivos sobre a formação e profissionalização docente entre os discentes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG do ano de 2017; e como objetivos específicos analisar e compreender a constituição da universidade pública, o processo histórico da formação e da profissionalização docente, em especial do(a) Pedagogo(a), bem como descrever, analisar e compreender os sentidos discursivos e o perfil socioeconômico dos estudantes da graduação pesquisados e os demais dados coletados com as respostas as perguntas do questionário. Considerando, para isso, a influência das políticas educacionais, por meio de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa documental. Discute-se, ao longo dos capítulos, as repercussões das reformas educacionais mais recentes sobre a universidade pública e a educação, formação e profissionalização docente no curso de Pedagogia/FE/UFG. A historicidade sociopolítica do país é retomada no intuito de destacar como as mudanças ocorridas reconfiguram a formação de docentes e, por consequência, a educação brasileira por meio de sua reconceitualização como mercadoria, destituindo, desta maneira, tanto a formação como a educação do seu caráter de direito social, cuja principal exigência seria o trabalho de professores emancipados e conscientes. O que acarreta a realização de uma formação hegemônica e aligeirada, direcionada ao atendimento dos interesses dos Organismos Multilaterais, supervalorizando a prática, a eficiência, a competência e a eficácia. Constatando-se, assim, a alienação dos sujeitos no processo que modifica a função social dos docentes. Esta realidade está reforçada também nos processos de profissionalização docente, com a finalidade de que os professores sigam o discurso ideológico neoliberal, que retira a sua identidade e consciência de classe. Através da análise dos dados, compreende-se a necessidade da realização de discussões no curso de Pedagogia FE/UFG sobre as contradições e disputas ideológicas presentes na universidade pública, debatendo-se a respeito da concepção de formação e, em especial, de profissionalização docente contra-hegemônica, buscando a constituição de sujeitos desalienados, críticos, questionadores e autônomos, que lutam contra os ditames neoliberais. Mediante o trabalho com os sentidos subjetivos foi possível identificar também a existência de lacunas nos discursos dos discentes pesquisados, de termos como ensino, função social da escola, trabalho educativo, pesquisa e currículo, por isso a necessidade de serem repensados no curso.

Palavras-chave: Sentidos discursivos. Formação docente. Profissionalização. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

JESUS, Beatriz Gontijo de. *The discursive meanings from the conceptions of teachers' formation and professionalization – graduating students from the program Pedagogia, from FE/UFG*. 2018, 167 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

This dissertation is linked to the research line “Teachers’ Formation, Professionalization, and Educational Work” from PPGE/FE/UFG, and it is also part of Redecentro – Network of Researchers about teachers from the Middle Eastern region of Brazil. Guided by the dialectical historical materialism method, discussing the theme: the discursive meanings formation and professionalization of the beginners and graduating students’ from the undergraduate program Pedagogia, from FE/UFG, year of 2017; the methodology used was a questionnaire, with both open and closed types of questions. In the research, the goal is to answer the following questions - what are the discursive meanings about the conceptions of the formation and professionalization of the beginner and graduating teacher-students from the undergraduate program Pedagogia, from FE/UFG? Which kinds of discursive meanings do the students reveal? The main goal was to identify, to analyze, and to comprehend the discursive meanings about the beginners and graduating teacher-students formation and professionalization among the undergraduate students from the program Pedagogia, from FE/UFG, year 2017; and how the specific goals were to analyze and comprehend the constitution of the public university, the historic process of the teachers’ formation and professionalization, in special the teacher graduated from the program Pedagogia, as well as how to describe, analyze the discursive meanings and to comprehend the socioeconomic profiles of the of the teacher-students surveyed and the other data collected with the answers to the questionnaire questions. It was considered the influence of the educational politics, throughout a bibliographic survey and a documental research. It is discussed, through the chapters, the repercussions of the most recent educational reforms about the public universities and the teachers-students’ education, formation and professionalization, from undergraduate students from the program Pedagogia, from FE/UFG. The social political historicity from the country is resumed with the intent of highlighting how the changes occurred reshaped the formation of the teachers and, therefore, the Brazilian educational system through its reconceptualization as merchandise, removing, this way, the formation as well as the education of their character of social rights, in which the main requirement would be the performance of conscious and emancipated teachers. Entailing into the achievement of a lightened and hegemonic formation, focused on fulfilling the interests of Multilateral Organisms, overvaluing the practice, efficiency, competency, and efficacy. Stating, like this, the alienation of the individuals in the process that modifies the social functions of the teachers. This reality is also reinforced in the teachers’ professionalization processes, with the finality that they follow the neoliberal ideological discourse that excludes their identity and group conscience. Through the data analysis, it is understood the need of the implementation of discussions, during the undergraduate program Pedagogia from FE/UFG, about the contradictions and ideological disputes found in the public university, also the conception of the formation and, specially, a teachers’ professionalization against hegemonic ideals, which would bring up not alienated, critics, questioners and

autonomous individuals. Through this work with subjective meanings it was possible to also identify the existence of gaps in the discourses of the researched students, in terms discussed, such as teaching, social function of the schools, educational work, research and curriculum, therefore it was noticed the need of rethinking about those themes during the undergraduate program.

Key-words: Discursive meanings. Teachers' Formation. Professionalization. Undergraduate Program Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Número de Instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016.....	26
Figura 2 – Percentual de Instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016.....	26
Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2016.....	27
Figura 4 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2006-2016.....	80
Figura 5 – Primeira fase - localização do material analisado: quantidade de trabalhos encontrados por descritor no levantamento geral da BDTD.....	99
Figura 6 – Quantidade de trabalhos selecionados com os termos indutores no levantamento geral da BDTD.....	100
Figura 7 – Publicações na BDTD, no período de 2013 a 2016, sobre Formação por Região e Instituição.....	100
Figura 8 – Publicações na BDTD, no período de 2013 a 2016, sobre Profissionalização por Região e Instituição.....	101
Figura 9 – Quantidade de teses e dissertações nos temas formação e profissionalização, que compõem o universo de produções selecionadas.....	101
Figura 10 – Anos das publicações sobre Formação.....	102
Figura 11 – Anos das publicações sobre Profissionalização.....	102
Figura 12 – Quantidade geral de artigos do GT 08 “Formação de Professores”, nos anos 2013 e 2015.....	105
Figura 13 – Quantidade de trabalhos selecionados com os termos indutores no levantamento geral da 36ª e 37ª reunião da ANPEd.....	106
Figura 14 – Sexo dos discentes pesquisados.....	111
Figura 15 – Respostas dos ingressantes à pergunta “trabalha como professor(a)?”.....	112
Figura 16 – Respostas dos concluintes à pergunta “trabalha como professor(a)?”.....	113
Figura 17 – Quantidade de ingressantes que não responderam as questões abertas sobre a formação docente.....	114

Figura 18 – Quantidade de concluintes que não responderam as questões abertas sobre formação docente.....114

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

BCN - Base Comum Nacional.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira 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.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação.

CRUB - Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileira.

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais.

FE – Faculdade de Educação.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FORGRAD - Fórum dos Pró-Reitores de Graduação.

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

GT - Grupos de Trabalho.

IES - Instituições de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio.

ISEs - Institutos Superiores de Educação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

ONGs - Organizações não governamentais.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste.

SBPC - Comissão Nacional de Formação de Professores e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFG - Universidade Federal de Goiás.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UFT – Universidade Federal de Tocantins.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

UnB – Universidade de Brasília.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIUBE – Universidade de Uberaba.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
 CAPÍTULO I – UNIVERSIDADE PÚBLICA, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: HISTORICIDADE, POLÍTICA E IDEOLÓGICA.....	25
1.1 Universidade pública: locus necessário da formação docente.....	25
1.2 Formação, profissionalização e trabalho docente na perspectiva contra-hegemônica.....	38
1.2.1 Formação docente.....	40
1.2.2 Profissionalização docente.....	42
1.2.3 Trabalho docente.....	47
 CAPÍTULO II – O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PROCESSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	50
2.1 A historicidade e influências ideológicas e políticas: as relações e contradições entre educação, formação, profissionalização e trabalho docente.....	50
2.2 Formação de professores no curso de Pedagogia.....	70
2.3 O Curso de Pedagogia da FE/UFG: o Projeto Político Pedagógico – PPP (2003) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (2015)	82
 CAPÍTULO III – OS SENTIDOS DISCURSIVOS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	92
3.1 O Caminho da Pesquisa.....	93
3.2 Levantamento das Pesquisas Nacionais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).....	97
3.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	98
3.2.2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).....	104
3.3 A construção do Sentido Discursivo.....	107

3.4 Sentidos discursivos de formação e profissionalização docente dos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	110
3.4.1 Formação docente.....	115
3.4.2 Profissionalização docente.....	119
3.4.3 Articulação entre formação e profissionalização docente.....	122
3.4.4 O sentido subjetivo: ausências nos sentidos discursivos.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	139
Apêndice A – Questionário para coleta de dados.....	140
Apêndice B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	143
Apêndice C – Ficha de Análise – Descritor Formação.....	146
Apêndice D – Ficha de Análise – Descritor Profissionalização.....	154
Apêndice E - Títulos dos trabalhos publicados na modalidade comunicação oral no GT 08 na 36ª (2013) e na 37ª (2015) reunião da ANPEd.....	157
Apêndice F - <i>Ficha de Análise</i> da 36ª reunião da ANPEd.....	161
Apêndice G - <i>Ficha de Análise</i> da 37ª reunião da ANPEd.....	162
ANEXOS.....	163
Anexo A – Parecer de número 1.919.032 do Comitê de Ética da UFG.....	164

INTRODUÇÃO

A temática formação docente, com base em Chauí (2003), Guimarães (2004), Anes (2013), Magalhães (2014), dentre outros autores, tem estado cada vez mais presente nas pesquisas sobre a educação no Brasil, apresentando contradições e disputas ideológicas entre a manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa e o posicionamento contra-hegemônico¹ de resistência às políticas impostas pelo neoliberalismo².

Todavia, de acordo com Guimarães (2004, p. 19), a percepção sobre formação docente dos(as) graduandos(as) dos cursos de licenciatura do país por muitas vezes não é considerada e investigada, o que acarreta pouco conhecimento do que acontece dentro desses cursos, em especial no que se refere aos processos formativos que os configuram.

Associado à esta discussão, a respeito da perspectiva dos discentes sobre formação docente, percebe-se nesta dissertação a relevância de se analisar as concepções de profissionalização dos discentes, isto porque, compreende-se que formação e profissionalização docente são indissociáveis, visto que, segundo Guimarães (2004), elas estão relacionadas, por exemplo, à escolha da profissão, ao modo de início no campo de atuação, à sistematização do trabalho docente e à satisfação profissional com a carreira.

O **tema central** de estudo desta pesquisa consiste nos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), do ano de 2017. Segundo Ball (2002) citado por Tello (2013) e de acordo com Queiroz (2014), os sentidos discursivos não abarcam apenas as palavras dos sujeitos pesquisados, mas sim a ideologia, tanto deles quanto do pesquisador, ao se investigar as crenças, normas, emoções, escolhas epistemológicas, além do posicionamento político e

¹ Segundo Bernardes (2013), o posicionamento contra-hegemônico pode ser percebido por meio de pesquisas no campo educacional, realizadas nos programas de pós-graduação das universidades e nas associações e movimentos de docentes. Ressalta-se com Brzezinski (2008, p. 1141) que nestes movimentos e associações, dentre outras, estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Polícia e Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

² De acordo com Magalhães e Limonta (2011, p. 110), o neoliberalismo para atender aos interesses do capital impostos por intermédio dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem como finalidade: “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros” orientados pelos capitalistas.

ético. O que faz com que os sentidos discursivos não apresentem conceitos e percepções estanques, lineares e neutras.

Portanto, por meio dessa pesquisa busca-se responder as seguintes **questões**: Quais são os sentidos discursivos sobre a concepção de formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG? O que os sentidos discursivos dos estudantes revelam? Tendo como **objetivo geral** identificar, analisar e compreender os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente e os **objetivos específicos** são analisar e compreender a constituição da universidade pública e o processo histórico da formação e da profissionalização docente, em especial do(a) Pedagogo(a), levando-se em consideração a influência das políticas educacionais, com um levantamento bibliográfico e uma pesquisa documental, como também descrever, analisar e compreender os sentidos discursivos e o perfil socioeconômico dos estudantes da graduação pesquisados e os demais dados coletados com as respostas as perguntas do questionário.

Compreender o modo como as transformações sócio-políticas influem nas mudanças do “ser professor” envolve aspectos como a aceitação ou resistência frente à intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego, desarticulação política e sindical, perda da necessidade do trabalho coletivo, alienação e/ou mecanismos de resistência frente às políticas neoliberais.

Este objeto de investigação está diretamente relacionado também aos estudos da Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil³. De acordo com Souza e Magalhães (2014 e 2016a), os pesquisadores desta Rede analisam dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, construídas sobre os diversos aspectos ligados aos professores no período de 1999 a 2014, o que possibilita que os docentes pesquisadores percebam a indissociabilidade entre formação e profissionalização, suas contradições e a defesa da

³ Participam da rede sete Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste: o Programa de Pós-Graduação – FE/UFG, o Programa de Pós-Graduação – IE/UFMT, o Programa de Pós-Graduação – FE/UFMS, o Programa de Pós-Graduação – FE/UFU, o Programa de Pós-Graduação – FE/UnB, o Programa de Pós-Graduação – GAPP/IFE/UNIUBE e o Programa de Pós-Graduação – PROPESQ/UFT. Ressalta-se que os programas UFU e UNIUBE são considerados da Região Centro-Oeste pela Capes e o Programa da UFT participa do grupo devido às ligações históricas com o Programa da UFG (SOUZA e MAGALHÃES, 2014, p. 22).

universidade pública como local da formação docente de qualidade social, gratuita e emancipatória, conceitos que serão dialogados ao longo deste trabalho.

A Redecentro, de acordo com Souza e Magalhães (2016a, p. 3), realiza um trabalho colaborativo e formativo por meio de uma pesquisa metateórica com base na “abordagem qualitativa, pautada no método materialista histórico dialético, a partir do posicionamento ético-político e metodológico crítico contra-hegemônico”. Os pesquisadores da Redecentro, deste modo, identificam, catalogam e leem integralmente as pesquisas, utilizando para chegar aos seus objetivos “categorias de análise: temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico utilizado” (*Idem*, p. 3-4) que constituem a *ficha de análise*.

Explicita-se ainda que, de acordo com as autoras, as referidas categorias, quando analisadas, dizem respeito ao posicionamento epistemológico e político, como também metodológico, o que possibilita identificar qual é a vertente ideológica das investigações.

Assumindo o posicionamento da Redecentro, este trabalho está alicerçado no **método materialismo histórico dialético** (MHD) que, segundo Frigotto (2006, p. 77), refere-se a uma questão de postura social, pois está relacionado a uma compreensão de realidade, de mundo e também da vida no seu conjunto. De acordo com esse pensamento, antes de um método de pesquisa, o MHD “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Este método se alicerça nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels e na maneira que “esses pensadores, no século XIX, estudaram e criticaram o desenvolvimento da produção capitalista e da sociedade burguesa, bem como suas características, seus elementos e suas crises” (ANES, 2013, p. 20).

De acordo com Frigotto (2006, p. 79), para Marx, este método pode ser entendido como “um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Assim, nesta investigação, da mesma forma como se expõe o método - e como sistematizado por Anes (2013) - busca-se auxiliar com a perspectiva crítica na construção de um novo conhecimento, ligado de maneira dialética à realidade, levando-se em consideração a totalidade com base em categorias (historicidade, universidade, formação e profissionalização, etc.) que colaboram com o conhecimento crítico sobre a educação, a formação e a profissionalização docente no país.

Para investigar o tema utiliza-se uma ***abordagem quali-quantitativa de pesquisa***, devido ao fato de que tanto o levantamento bibliográfico quanto os sentidos discursivos requererem discussões qualitativas e quantitativas. Contudo, enfatiza-se que a investigação se desenvolve de acordo com uma ***abordagem qualitativa de investigação***, alicerçada nos estudos de Minayo (1997), com a finalidade de estudar os aspectos particulares da formação e profissionalização docente.

Desenvolve-se um ***levantamento bibliográfico***, por meio da realização de um diálogo crítico com os materiais estudados, além de uma ***pesquisa documental***, em que são analisadas as políticas públicas educacionais internacionais e nacionais, com foco na formação do(a) Pedagogo(a).

Como ***instrumento metodológico*** para a coleta das informações que compuseram os sentidos discursivos dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia/FE/UFG foi proposto um questionário com perguntas fechadas e abertas.

Com o caminho da pesquisa apresentado, explicita-se que este trabalho está organizado em três capítulos: *O primeiro* trata da constituição e das contradições da universidade pública e ressalta-se o posicionamento defendido nesta pesquisa de luta contra-hegemônico a favor da formação, da profissionalização e do trabalho docente que são aspectos que possibilitam a crítica, a autonomia, o questionamento, a desalienação e a emancipação. Assume-se o posicionamento de Brzezinski (2008), de que a formação inicial do docente deve ocorrer na universidade pública e de Chauí (2001; 2003 e 2014), a respeito das contradições da universidade como *instituição social* autônoma e crítica e como *organização social* que segue um modelo empresarial para responder aos interesses dos Organismos Multilaterais, principalmente após a Reforma do Estado na década de 90, nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC - (1995-2002). Este capítulo está fundamentado também nos estudos de Almeida e Tello (2013), Anes (2013), Bernardes (2013), Bites (2012), Coêlho (1996; 1999; 2003 e 2006), Contreras (2002), Dias Sobrinho (1999), Dowbor (2008), Freire (1996; 1997 e 2000), Frigotto (2001), Gonçalves (2017), Guimarães (2004, 2006 e 2009), Magalhães (2014), Magalhães e Anes (2016), Magalhães e Limonta (2011), Magalhães e Souza (2017), Queiroz (2014), Sacristán (1995), Saviani (2013), Severino (2003), Sguissardi (2006) e Souza (2014).

No *segundo capítulo*, é apresentado a historicidade e as influências das políticas educacionais internacionais na formação, na profissionalização e no trabalho docente. Como também, um debate sobre as políticas públicas educacionais nacionais para formação e profissionalização docente, com análises das diretrizes para a formação de

professores e do curso de Pedagogia, com foco na FE/UFG, com um estudo dos dois últimos projetos políticos pedagógicos (2003 e 2015) da instituição, analisando-os de acordo com a epistemologia das políticas educacionais. Isso é feito por meio de um diálogo com Araújo (2016), Arnoni (2012), Bites (2012), Brenner, Cezar e Ferreira (2017), Brzezinski (1996; 2002 e 2016), Brzezinski et al. (2011), Cunha e Pinto (2009), Gomide (2010), Kuenzer e Rodrigues (2007), Leite (2013), Limonta (2009), Lindino (2016), Magalhães (2011), Neves (2013), Oliveira (2000), Rodrigues e Kuenzer (2007), Scheibe (2006), Scheibe e Bazzo (2013), Shiroma (2004), Shiroma e Cunha (2016), Shiroma e Evangelista (2003), Shiroma e Turmina (2011), Shiroma et al. (2017), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Silva (2001), Sousa (2016) e Souza e Magalhães (2016a e 2016b).

No *terceiro capítulo*, construiu-se a articulação dos resultados da análise dos dados coletados, alinhados à construção teórica-conceitual e discutiu-se a metodologia do trabalho, realizando-se a construção do aspecto concreto pensado da pesquisa com o levantamento das teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2013 a 2016, dos trabalhos publicados nos anais da 36ª (2013) e da 37ª (2015) reunião bianual da ANPED, no GT 08 “Formação de professores”, e a análise dos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG; além dos demais temas discutidos, com reflexões sobre os sentidos subjetivos dos discentes investigados. A pesquisa revela aspectos como a precarização das relações de trabalho e a falta de consciência de classe, enfatizando-se o posicionamento contra-hegemônico que faz frente aos ditames do capital, em que se ressalta uma ação que se configura como resistência e oposição à alienação dos sujeitos em processo formativo para a docência.

Nas *considerações finais*, expõe-se a sistematização do conhecimento construído nesta dissertação em forma de síntese, recuperando-se os objetivos gerais e específicos, o método, a metodologia da pesquisa, assim como os principais resultados desta investigação. Entende-se, com a análise dos sentidos discursivos, ser necessária a efetivação de debates no curso de Pedagogia FE/UFG a respeito tanto das disputas ideológicas quanto das contradições no âmbito da universidade pública, com foco não somente para as concepções de formação, mas também para a profissionalização docente, na perspectiva contra-hegemônica de emancipação e desalienação ao neoliberalismo, defendida nesta dissertação. No que se refere aos sentidos subjetivos observou-se a

ausência de discussão nas respostas dos questionários de termos como, por exemplo, trabalho educativo, pesquisa e currículo, o que evidencia ser preciso repensá-los no curso, pois existe a possibilidade destes pontos serem pouco discutidos.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE PÚBLICA, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: HISTORICIDADE, POLÍTICA E IDEOLOGIA

Apenas o sonho e a utopia podem nos dar o sentido implícito dessa realidade (a universidade que temos) e nos mostrar a universidade que ainda não existe (realmente autônoma) como um possível histórico, abrindo-nos o espaço para a produção da história, para nos tornarmos de fato agentes de nosso próprio fazer (COÊLHO, 1984).

Este capítulo marca a necessidade de retomar-se a gênese da universidade pública como espaço da formação, da profissionalização e do trabalho docente para discuti-los, pois muito do que se tem debatido atualmente poderia ser melhor compreendido se considerássemos as continuidades históricas e políticas que, por vezes, são deliberadamente ocultadas no processo para se construir representações ilusórias e das emergências do presente.

Assim, discorre-se a respeito do processo histórico da constituição da universidade pública, buscando-se compreender suas atuais contradições; localizamo-la como *lócus* da formação docente inicial, bem como ambiente de especificidades do campo da pesquisa desta dissertação, o curso de Pedagogia da FE/UFG, do ano de 2017.

Defendemos nesta dissertação a formação, a profissionalização e o trabalho docente na perspectiva contra-hegemônica como base de desalienação e emancipação. Enfatizando-se a este respeito, com base em Coêlho (2003), como exposto na epígrafe, que neste trabalho luta-se pela construção de uma universidade pública verdadeiramente autônoma, onde sejam formados sujeitos conscientes e críticos do que ocorre na sociedade e que estejam em busca por transformações políticas, sociais e econômicas.

1.1 Universidade pública: *lócus* necessário da formação docente

Assume-se nesta dissertação a compreensão de Brzezinski (2008) de que a formação inicial do docente deve ocorrer na universidade pública, pois é considerada como o *lócus* em que o professor terá a possibilidade de preparar-se para dominar o trabalho pedagógico, em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada podem consistir-se como prática social emancipadora.

Dado que, de acordo com Bernardes (2013, p. 125-126), a universidade, mesmo tendo incorporado fundamentos neoliberais que a transforma ao longo da história, como será discutido neste trabalho, “tem inerente à sua constituição uma íntima relação com a produção e difusão do conhecimento e o constante exercício da crítica sustentado no ensino, na pesquisa e na extensão”. Isso destaca a permanência de um movimento contraditório que envolve posicionamentos afirmadores da perspectiva neoliberal e “emancipatórios que nela emergem por meio da ação de sujeitos e do conhecimento por eles produzidos em resistência às forças regulatórias e reprodutoras” (*Idem*).

Conforme nos apresenta Coêlho (1996, p. 36), a universidade pública é o local do “[...] universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]”, e por ela poder promover um sentido implícito de realidade, sociedade e educação, deve ser lugar privilegiado da formação docente, pois nela existe a possibilidade de uma formação de qualidade social, gratuita e emancipatória.

Entretanto, a relevância da universidade pública tem sido bastante depreciada. O censo sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP), mostra que das 2.407 instituições de educação superior no país 87,70% são privadas e dentre estas predominam as faculdades isoladas, com um total de 88,4%, conforme figura a seguir.

Figura 1: Número de Instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Fonte: Censo do INEP sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016.

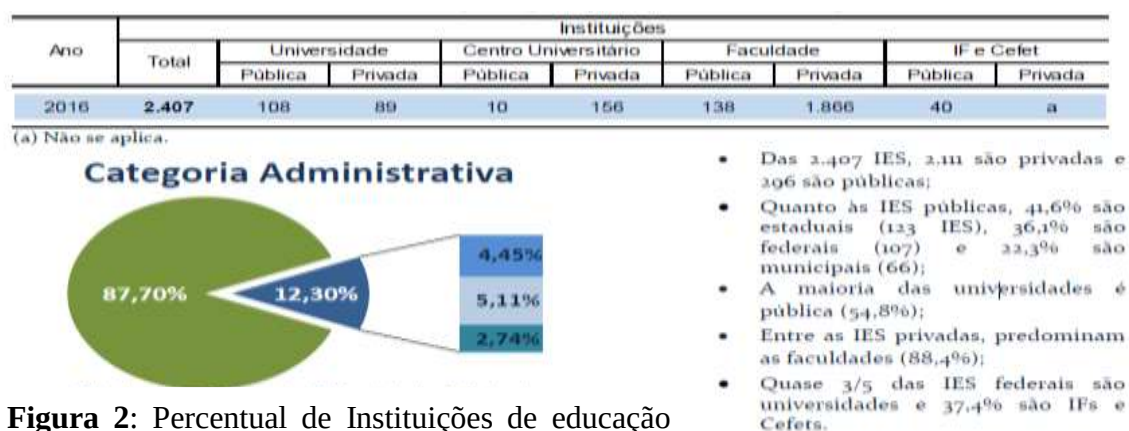
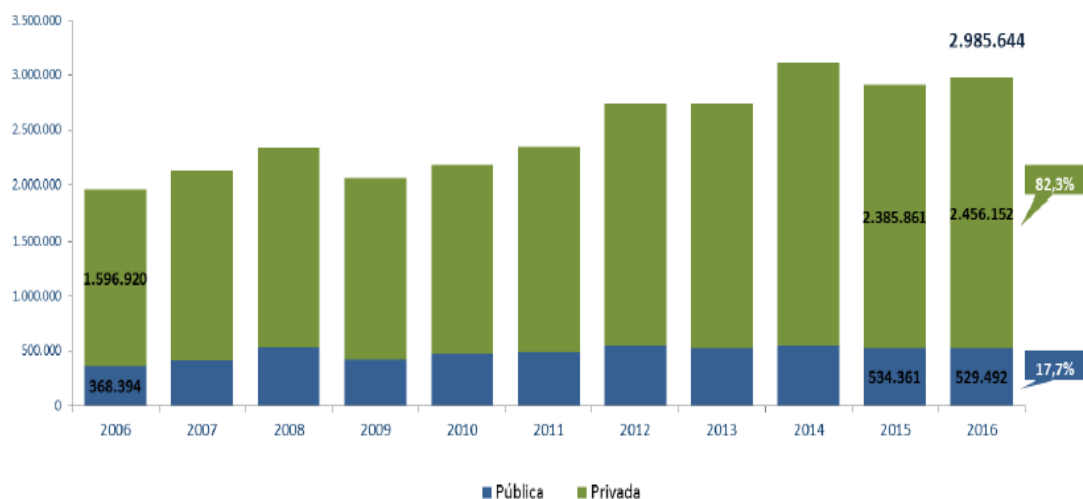


Figura 2: Percentual de Instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016.

Outro dado que se destaca no censo sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016, feito pelo INEP, refere-se ao fato de que dos quase 3 milhões de discentes que ingressaram especificamente em cursos de graduação, 82,3% estão em instituições privadas, assim como apresenta-se na figura 3.

Figura 3: Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2016



Fonte: Censo do INEP sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016.

O censo do INEP nos leva a questionar o porquê se diminuiu ideologicamente a relevância da universidade pública. Historicamente, de acordo com Anes (2013, p. 76), a universidade pública tem contato com as mais variadas situações sociais e questionamentos políticos, num processo que passou a instigar e a desafiar seus vários membros, além de provocar a “busca por novas perspectivas para adaptar-se e atualizar-se diante das demandas sociopolíticas surgidas” no contexto da formação humana. O que nos ajuda a afirmar que a universidade pública passou por uma intensa transformação ao longo das últimas décadas.

Para Magalhães e Limonta (2011, p. 117), a universidade é uma “[...] instituição histórica e crítica, que reflete as virtudes e vicissitudes da sociedade em que está inserida”, mas está sempre em tensão no que se refere às circunstâncias sociais e políticas postas em relação às suas práticas, sendo que o mesmo acontece com relação a sua autonomia. As autoras advertem que o atual processo sociopolítico e ideológico influi significativamente na relevância social da universidade. O que nos leva a perceber que o atual contexto histórico e político está modificando sua legitimação, comprometendo, inclusive, sua função social e depreciando-a frente a sociedade civil.

Compartilhamos com Chauí (2003) as duras críticas feitas ao processo histórico que envolve a universidade pública, bem como a destituição de seu papel na formação de professores. A autora afirma que originalmente, desde sua criação (século XIII europeu), a universidade pública se configurou como uma *instituição social*, o que significa que ela “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003, p. 02). Como *instituição social*, conforme a autora, a universidade está inserida social e politicamente com a função de responder às questões apresentadas pela sociedade, demonstrando de modo determinado a sua estrutura e a maneira como funcionam as relações sociais, uma vez que, no seu interior, é possível perceber as opiniões e as contradições que estão a sua volta no contexto social.

Chauí (2001, p. 35) afirma que a universidade “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”, isso se explica por ela não estar inserida em uma realidade separada, mas sim porque mostra-se como “uma expressão historicamente determinada de uma sociedade”. Como parte do contexto social, a universidade referencia uma ação social alicerçada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que deveria lhe conferir autonomia perante outras instituições sociais (CHAUÍ, 2003), sendo organizada por regras e valores de reconhecimento internos.

Coêlho (1999, p. 100), ao refletir a respeito de que o princípio que rege a universidade deveria lhe conferir autonomia, discorre que a autonomia universitária pressupõe independência das diversas instâncias decisórias. Desta maneira, nas palavras do autor:

Constituindo a essência da universidade, a autonomia é essa possibilidade que ela tem de tomar distância em relação ao Estado, aos interesses dominantes, ao capital, aos partidos políticos, aos movimentos docente, estudantil, técnico-administrativo e social em geral, às classes oprimidas, não se deixando dominar por nenhum deles, mas procurando compreendê-los, contribuir para transformá-los.

Segundo a citação acima, a questão da autonomia da universidade está diretamente relacionada à capacidade da universidade de se distanciar dos interesses dominantes, do capital, dos partidos políticos, dos movimentos docente, estudantil, técnico-administrativo e social em geral e das classes oprimidas. Contraditoriamente, essa relação mostra-se muito mais complexa no sistema capitalista, pois, como apresenta Chauí (2003, p. 12), a autonomia universitária é entendida e está diretamente relacionada a uma questão

de direito e poder. Primeiro, em função de sua capacidade de “definir suas normas de formação, docência e pesquisa”, influenciando os rumos da formação dos cidadãos em geral e, segundo, porque essa característica impõe à classe dominante repensar o seu papel como autodeterminação, tanto das políticas acadêmicas dos projetos da universidade quanto da gestão patrimonial, administrativa e financeira, o que ao final demandará a ação dos sujeitos no contexto social.

No movimento histórico brasileiro, conforme explicita Chauí (2014), temos que as deliberações sócio-históricas, gradativamente, empreenderam a passagem da universidade de seu papel de *instituição social* para *organização social*. Nesse processo destacam-se as mudanças enfrentadas pela universidade pública que indicam que foram gestadas pelas transformações que corresponderam a movimentos históricos associados às reformas educacionais neoliberais. Indicam também que houve exigências de mudanças na formação, a qual deveria adaptar os sujeitos e formá-los conforme os interesses do mercado. Ambas as situações acabariam mudando a universidade e gradativamente a própria sociedade.

A sucessão de transformações da universidade “correspondeu ao suposto ‘milagre econômico’, conforme foi assumido, dos anos 1970, ao processo conservador de abertura política dos anos 1980 e ao intenso movimento para implantação e consolidação do neoliberalismo, nos anos 1990” no Brasil (CHAUI, 2014, p. 4). Esse processo histórico gerou mudanças diversas e reformas na educação, sobretudo no ensino superior, o que exigiu o enquadramento da universidade para que ela ajudasse a entender e a atender as demandas do mercado capitalista da época.

Chauí (2014) nos mostra que as transformações na universidade ocorreram por meio de três etapas sucessivas, as quais foram reflexos das transformações do capital: a *primeira etapa* a configurou como *universidade funcional*; a *segunda*, como *universidade de resultados* e a *terceira*, e atual, como *universidade operacional*. Vamos descrevê-las para melhor compreensão.

No que se refere à primeira mudança, *universidade funcional*, foi uma fase ocorrida nos anos 70 e considerada como um prêmio de consolação oferecido pela ditadura ao seu alicerce político-ideológico, constituído pela classe média sem influência na sociedade, pois a ela foram oferecidos “prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário” (CHAUI, 2014, p. 4). Na universidade funcional foram criados vários cursos superiores e transmitia-se a ideia de que as universidades poderiam promover uma formação rápida de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

No entanto, podemos entender com a autora que ao adaptar a universidade “às exigências do mercado [...] alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho” (CHAUÍ, 2014, p. 4). Logo, já se destituía a universidade de seu papel social.

A segunda etapa, descrita pela autora como *universidade de resultados*, se constituiu nos anos 80, gestada pela universidade anterior. Nessa fase, a universidade apresentou duas novidades: primeiro, a ampliação do ensino superior na presença das escolas privadas, responsáveis por alimentar o desejo de ascensão social da classe média; em segundo lugar, o início da parceria das empresas privadas com a universidade pública. Sendo que para Chauí (2014, p. 4),

[...] este segundo aspecto foi decisivo na medida que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses.

Para a autora, um dos motivos principais para a constituição da *universidade de resultados* se deu por meio da união da universidade pública com as empresas privadas, isto porque as empresas não apenas criaram empregos aos profissionais universitários e estágios, todos remunerados, mas também passaram a custear pesquisas voltadas para as suas necessidades. Esse processo gerou a aceitação social das mudanças que se sobrepunham à universidade pública.

A terceira etapa, *universidade operacional*, ainda de acordo com Chauí (2014, p. 5), representa a fase atual da universidade pública, ela passa a ser vista como uma *organização social* direcionada “para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos”, mostrando-se organizada tanto por programas quanto por estratégias que buscam a eficácia organizacional, uma vez que, na atualidade, exige-se ideologicamente que ela seja construída para ser flexível. Isso coloca em dúvida sua estabilidade, meios e objetivos, pois ela passa a ser orientada por contratos de gestão e tem a sua produtividade avaliada. Podemos dizer, desta forma, que a universidade é

[...] definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2014, p. 5).

Conforme essa ideia, podemos conceituar a universidade operacional como uma *organização social* em que o conhecimento intelectual não se configura como sua principal finalidade, em razão de que os docentes e os discentes têm sua vida acadêmica alicerçada em determinações que desprestigiam o trabalho intelectual, justamente porque a finalidade desta fase da universidade – operacional – se constitui em atuar com a eficácia do modelo empresarial.

Na contemporaneidade, como salientado por Magalhães e Limonta (2011, p. 110), a universidade pública brasileira “tem sido atingida por inúmeras retaliações resultantes da lógica produtiva que regula a sociedade”, por estar sob constante influência das políticas neoliberais que se aprofundam em todos os contextos da sociedade, isto é, cultural, social e econômico.

Refletindo sobre o contexto político que gerou as mudanças na universidade pública, Chauí (2001, 2003 e 2014) afirma que com a reforma do Estado, sobretudo nos últimos anos da década de 90, e em especial no governo FHC (1995-2002), a universidade pública passou a ser compreendida não mais como uma *instituição social*, mas sim como uma *organização social*. Em razão de que, como explicado anteriormente neste capítulo, para a autora a *instituição social* se compreende introduzida tanto na divisão social quanto política. Porém, atualmente, por encontrar-se na fase da *organização social*, a universidade admite sua integração na divisão social sem muitos questionamentos, pois o objetivo que lhe é imposto configura-se basicamente na atitude de vencer as competições financeiras com as universidades privadas.

Coêlho (2006, p. 44) também destaca que, principalmente desde os anos 1990, os aspectos que influenciaram as transformações na universidade também influíram a sua produção intelectual. Para o autor, a reforma do Estado e da organização social fez com que a universidade pública assumisse a finalidade de construir conhecimentos encomendados, “saberes práticos, atividades que respondem a objetivos imediatos do Estado, das empresas e de grupos”, deixando em um segundo plano, por exemplo, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, ao ser retirada da universidade a sua autonomia no que abarca a produção de conhecimentos, ensino, pesquisa e a extensão, nas palavras de Magalhães e Limonta (2011), passa-se controlar a universidade, sobretudo com a utilização de avaliações, por meio do controle dos seus recursos, editais e concessão de prêmios, além de se estabelecer que ela seja o *locus* de formação de um professor de sucesso para o capitalismo. No caso da produção do conhecimento, como apresentado por Souza e

Magalhães (2016a), sustenta-se determinações relacionadas ao setor privado, com base na perspectiva neoliberal.

A respeito do aspecto das políticas educacionais na universidade pública, segundo as autoras, temos no governo FHC, ainda nos anos 1990, o começo da implantação de uma política educacional voltada para a reforma do ensino superior, que apresentava a necessidade da realização de

[...] uma reforma ampla neste nível de ensino, cujo objetivo foi descentralizar recursos, promover a heterogeneidade da oferta de cursos de formação e estreitar suas relações com o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que procurou conformar a universidade na lógica do capital (MAGALHÃES; LIMONTA, 2011, p. 112).

Desta forma, para as autoras, foi no governo FHC (1995-2002) que se instaurou a maior reforma do ensino superior, cujas finalidades se configuraram em ofertar diferentes cursos de formação e aproximar suas relações com o mercado de trabalho, seguindo a lógica do capital. Naquele momento existiu a intenção do governo de modificar os objetivos, conteúdos e metodologias trabalhados neste nível de ensino para a constituição de uma formação universitária que respondesse às necessidades advindas do capitalismo. O que provocou uma aceleração da expansão das vagas nas universidades, pois o governo considerou ser o ensino superior o “responsável pelas pesquisas e inovações tecnológicas que responderiam a evolução do mercado” (*Idem*).

Além dessas considerações que envolviam as decisões tomadas no governo FHC, as autoras expõem que a perspectiva neoliberal também se desenvolveu e teve continuidade no governo Lula (2001-2010), pois, com a denominada democratização do acesso e expansão do ensino superior, conforme proposta do governo, foram ampliadas as distâncias sociais por “não proporcionarem uma formação que garantisse nem a inserção no mercado de trabalho, muito menos melhorias nas condições de vida e consumo por meio do trabalho remunerado” (*Ibidem*, p. 113-114).

Nos dois governos Lula, como também no governo Dilma Rousseff (2011-2016), identificam-se a mercantilização da educação como forte aspecto da educação formal no Brasil, prevalecendo, na maioria dos casos, a baixa qualidade da formação e a consequente precarização do trabalho do professor no ensino superior.

Conforme afirmam as autoras, a crescente inserção de mecanismos de mercado tanto no gerenciamento quanto no financiamento das universidades públicas, assim como também

[...] ideologias, conceitos, projetos e discursos muito próprios dos campos produtivos, financeiro e industrial se materializam sob a forma nebulosa da ideia de “novas competências e habilidades” necessárias para atender ao mercado (MAGALHÃES; LIMONTA, 2011, p. 114).

De acordo com a citação acima, no governo Dilma Rousseff temos a depreciação da qualidade da formação nas universidades e, com isso, também houve a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação como grandes traços da educação brasileira. Assim, com a introdução cada vez maior dos dispositivos de mercado no gerenciamento e financiamento das universidades, principalmente das públicas, ideologias, conceitos, discursos e projetos da lógica produtiva, industrial e financeira se concretizam e reifica-se um pensamento que destacava a necessidade de “novas competências e habilidades” - essas seriam essenciais ao mercado capitalista.

Isto se agravou, segundo Shiroma et al. (2017, p. 44), com o *impeachment*⁴ do governo da Presidenta eleita Dilma Rousseff e com o atual governo interino de Michel Temer, em razão de que os professores “são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital”. Posto que concerne ao ensino superior formar a maioria da nova geração de trabalhadores, isso faz com que a educação seja entendida como mercadoria.

A compreensão de educação como mercadoria modificou a formação de professores e a docência, inferiu na contratação de professores, na pesquisa e na produção do conhecimento, pois como afirma Chauí (2003), na universidade como *organização social*, tanto a docência como a formação, a pesquisa e a produção do conhecimento passam a ser compreendidos como ações que devem promover a transmissão de conhecimentos, de maneira rápida, na forma de manuais de leitura fácil para os estudantes. Exemplificando, no caso da contratação dos docentes, por exemplo, podemos ressaltar que ela é realizada desconsiderando-se o aspecto de que os professores dominam os pressupostos da docência, elege-se o domínio do “campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins” (CHAUÍ, 2003, p. 7) porque, no modelo

⁴ Segundo Dourado (2017), “o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade e resultado na cassação do mandato no dia 31 de agosto de 2016”. Com este cenário, o Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República.

organizacional, a pesquisa é mais considerada, ou seja, basta ao professor promover a pesquisa que a docência fica relegada ao segundo plano.

Em uma *organização social*, a pesquisa se configura como uma “estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objeto delimitado” (*Idem*), já que em uma organização não é vista como relevante nem a reflexão crítica nem a análise dos conhecimentos com sua transformação, mas sim as competições no mercado capitalista. Até mesmo porque, de acordo com Chauí (2001, p. 190), tem-se a concretização do binômio autonomia/heteronomia, pois de forma contrária à autonomia, anteriormente apresentada, na universidade como *organização social* se apresenta a heteronomia, em que a dependência da universidade ao neoliberalismo é claramente visível com “o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrado e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, as multiplicações de comissões e relatórios etc.” Dado que, em uma universidade como *organização social*, que é administrada por contratos de gestão e é avaliada por meio de índices de produtividade, o seu produto é a educação e seus operários serão os professores, os quais devem responder às exigências do mercado.

Apresenta-se assim, com base na autora, que a universidade como *organização social* opera conforme as políticas hegemônicas. O que “não surpreende, então, é que este operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna” (CHAUI, 2001, p. 190). Ao final, enquanto organização social a universidade tem uma falsa autonomia em relação ao seu trabalho com a formação, a docência e a pesquisa.

No que se refere ao trabalho docente, esse mesmo processo firmou o pensamento econômico na universidade e conforme Oliveira (2000, p. 36), o trabalho acadêmico só tem importância social e econômica no momento em que “formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho, ou quando pesquisam e geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e serviços que possibilitem a ampliação do capital”, o que confere uma visão produtivista e economicista da sociedade capitalista ao trabalho docente na universidade como *organização social*.

Com esse entendimento sobre a universidade como *organização social*, Sguissardi (2006) fornece provas contundentes de que a universidade [...] está passando por profunda mudança (p. 103-104), em que o “dilema – público versus privado/mercantil – ocupa lugar central” (*Idem*, p. 104). Ao que Chauí (2003) acrescenta que as universidades públicas têm se sobressaído à ideia de sociedade do conhecimento, pois o

aspecto mais relevante consiste no uso competitivo e intenso dos conhecimentos, já que a *sociedade do conhecimento* é orientada pela lógica do mercado, principalmente o financeiro.

Desta maneira, expondo uma postura crítica a respeito da universidade como organização social e sua relação com a *sociedade do conhecimento*, a autora explicita que com as mudanças do capital e da ciência, juntamente com as transformações tecnológicas no que diz respeito à disseminação da informação, o conhecimento e a informação começaram a constituírem-se como forças produtivas e “passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução” (CHAUI, 2003, p. 8). No capitalismo, o domínio econômico não é só do capital produtivo, mas sim do capital financeiro e “a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, pois o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz a própria informação” (*Idem*).

Por conseguinte, a *sociedade do conhecimento* desencadeia efeitos muito consistentes na sociedade, tais como o fato de o poder econômico sustentar-se na posse de informações e, desta forma,

[...] essas tornam-se secretas e contribuem um campo de competição econômica [...] sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente (CHAUI, 2003, p. 8).

Segundo a autora, na citação acima, o poder econômico se respalda no fato de se ter informações que ao se constituírem secretas, colaboram para a competição econômica, juntamente com o fato de haver impedimento dos poderes democráticos alicerçados no direito de ter contato com a informação, como também de produzi-la e de realizar a sua circulação na sociedade.

Assim, de acordo com Anes (2013, p. 81), a universidade pública no contexto atual, “em função do valor que é dado atualmente à sociedade do conhecimento” e na perspectiva da universidade como *organização social*, vem “sendo consolidada, apoiada e amplamente difundida no cenário político e educacional” (*Idem*). Isso em razão de que, para o autor, entende-se que a universidade atualmente deve realizar suas atividades em prol do crescimento produtivo e econômico. Em outras palavras, a universidade como *organização social* vem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade e

constituindo, de acordo com Coêlho (2006), uma universidade alicerçada no aprender a fazer, que objetiva formar somente pessoas que executam atividades.

Enfatizando-se que, com a passagem da universidade de *instituição social* para *organização social*, a universidade assume-se como modelo de empresa, embasando-se “nas deliberações legais e nos princípios econômicos internacionais”, o que acarreta ao ensino superior no Brasil sua transformação em mercadoria. A universidade, “do ponto de vista de seu regime jurídico e da sua manutenção exclusiva ou não por parte do tesouro do Estado, não é garantia de que ela possa ser definida como bem público” (SGUISSARDI, 2006, p. 121), ou seja, como uma universidade pública para todos, pois ela passa a poder ser privatizada, aspecto bastante enfatizado atualmente.

Desta forma, as transformações políticas que tiveram interferência no entendimento da universidade influenciaram profundamente a educação e a fizeram passar a ser compreendida como um serviço não somente do Estado, já que passou a ser gerida por empresas, conforme Cunha (2004) citado por Magalhães e Limonta (2011, p. 111).

Coêlho (2011, p. 134) acrescenta que com a fragmentação da universidade, tem-se no ensino superior “o culto da imagem, da novidade, dos últimos produtos lançados no pseudomercado, e o primado da quantidade, da eficiência e da produtividade na organização das universidades e faculdades, no ensino e na pesquisa”, como tem-se também um afastamento tanto dos docentes quanto dos estudantes da “relação rigorosa e crítica com o saber, as ideias, a teoria, os livros, do convívio com o pensamento, a reflexão e a crítica, próprios do trabalho intelectual” (*Idem*). Então, os exercícios de buscar, interrogar, pensar, imaginar, criar, ensinar e aprender esvaecem-se porque para o autor o ensino superior na universidade como *organização social*, funcionalista e administrativa, banaliza, simplifica e empobrece a formação.

A partir de nosso foco teórico – o materialismo histórico dialético – associamo-nos a Magalhães (2014), para quem a mesma universidade pública, no presente, vive um estado constante de contradições por se constituir como um espaço tanto de aceitação da hegemonia como também de locus de resistência às considerações políticas. Assim como Chauí (2003), ressaltamos que na universidade existem os posicionamentos, as atitudes e projetos discordantes que representam as contradições e divisões da sociedade.

Com Magalhães (2014, p. 110), desta maneira, afirmamos que na universidade pública de um lado constroem-se opiniões que a possibilitam assumir-se como solidária e mantenedora do *status quo* da hegemonia burguesa e de outro lado tem-se a militância

contra-hegemônica, que coloca a universidade “numa posição de enfrentamento, com uma atuação que deveria somar-se a grupos de resistência e oposição às reordenações dessa hegemonia”. O que faz com que a universidade pública se configure como um local da luta entre aqueles que defendem a constituição de uma universidade alicerçada na hegemonia do neoliberalismo e aqueles que assumem um posicionamento contra-hegemônico e de resistência às políticas impostas e formulam novas.

No que se refere à resistência no contexto da universidade pública, destaca-se os comentários de Dias Sobrinho (1999, p. 29), em que se considera que para alguns a universidade deve, acima de tudo, apresentar respostas

[...] a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva de eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa.

Somando as observações de Chauí (2003), Magalhães (2014) e Dias Sobrinho (1999), este trabalho se posiciona no campo da resistência, da contra-hegemonia, pois optamos pela defesa da historicidade e autonomia da universidade para que ela preserve a sua função social de desenvolvimento, como também de formação, e busque a participação ativa dos cidadãos na sociedade. Isso porque não se espera que os sujeitos que saiam da universidade pública executem as determinações do mercado capitalista, ou seja, “rotinas nos setores da produção e de serviço, mas que, na esfera da ação, da *práxis*, não abandonem a dimensão do pensamento, da crítica, da liberdade, da ética, do ser, da criação do novo, do sonho, da utopia” (COÊLHO, 2003).

Assim, ao analisarmos a historicidade e a motivação política e ideológica que transformaram a universidade pública, temos que destacar que as mesmas influências geraram forças ideológicas contrárias, subjacentes à proposta neoliberal, que convergem sobre a educação, formação, profissionalização e o trabalho docente, o que nos leva a questionar como essa instituição pública tem articulado esses processos. Discussão está que será abarcada ao longo desta dissertação, tendo por início a apresentação do posicionamento contra-hegemônico que defendemos a respeito dos conceitos de educação, formação, profissionalização e trabalho docente.

1.2 Formação, profissionalização e trabalho docente na perspectiva contra-hegemônica

Após discorrer a respeito tanto da constituição quanto das contradições da universidade pública no Brasil, julga-se ser necessário o debater sobre a compreensão dos conceitos de educação, formação, profissionalização e trabalho docente na articulação teórica da concepção neoliberal e da contra-hegemônica, adotada nesta dissertação, defendendo-se a constituição de uma educação libertadora, emancipadora, crítica e autônoma, além das concepções de formação, profissionalização e trabalho docente com base na perspectiva materialista histórico-dialético. Considerando que a educação, de acordo com Almeida e Tello (2013, p. 10), configura-se como um instrumento de vários usos políticos, pois “ele tem tanta mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas” ou o posicionamento contra-hegemônico emancipatório, que possibilita o diálogo e as ações da coletividade.

De acordo com Anes (2013, p. 76), em cada momento histórico a educação tem contato com as mais variadas situações e questionamentos “que passaram a desafiá-la e a instigá-la na busca por novas perspectivas para adaptar-se e atualizar-se diante das demandas sociopolíticas surgidas”, provocando mudanças na universidade pública e, por conseguinte, nos cursos de formação.

Desta forma, segundo Frigotto (2001, p. 79-80) os processos educacionais na sociedade capitalista configuram-se em “práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna”. Neste contexto neoliberal, a educação é compreendida como um modo de adaptação e adestramento, pois abarca a conformação de “um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente” (*Idem*, p. 80).

Conforme a lógica neoliberal, alicerçada nas orientações dos Organismos Multilaterais, a educação configura-se como bancária, denominada e explicada por Freire (1997, p. 34) como instrumento da opressão, em que o professor se constitui como aquele que sabe e os discentes como os que nada sabem. Cabendo deste modo, ao professor, realizar os atos “de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, expondo uma “cultura do silêncio” de uma sociedade opressora e contraditória. Assim, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (*Idem*, p. 33) como

aqueles que apenas aceitam os depósitos de conteúdos, como um banco, para guardá-los em gavetas e compartimentos que só serão utilizados quando o professor assim decidir e solicitar.

Segundo Frigotto (2001), tem-se então o desafio de conseguirmos coletivamente distinguir o projeto de educação alicerçado nos Organismos Multilaterais hegemônicos que defendem o neoliberalismo, de um projeto em que se busca construir uma perspectiva de emancipação humana. Isto é, um projeto contra-hegemônico, que Souza e Magalhães (2016a), compreendem como um movimento de resistência ao controle das políticas neoliberais internacionais e nacionais.

Bernardes (2013, p. 112) ressalta que por mais grande que seja a força hegemônica que tenta indicar apenas “um único modelo possível de *organização social*, ela não é capaz de anular a emergência de outros modelos que continuam circulando socialmente, e que se manifestam nos diferentes espaços” em que é formulada e implementada a política educacional.

Sob este ponto de vista, com base na autora em um movimento de contestação das estruturas hegemônicas de dominação, nesta dissertação se objetiva “o conhecimento que nos leve à compreensão dos nexos constitutivos dos processos formativos e das concepções que os regem” (BERNARDES, 2013, p. 17), uma vez que nos posicionamos “contra qualquer ação educativa que provoque a degradação e a opressão do homem em suas relações” (*Idem*).

A este respeito, nos associamos a Souza (2014, p. 82), e defendemos “a perspectiva da educação como bem público em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos, em outras palavra, defendemos o posicionamento contra-hegemônico, cujas ações visam à emancipação. Afirmando-se, como Freire (1996, p. 109), que a educação se constitui como uma “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” e não como reprodução da ideologia dos dominantes. Para o autor a educação é práxis, em que teoria e prática não se separam na intenção da construção de uma compreensão consciente e crítica da realidade. A educação é tida como “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 1997, p. 92).

Acrescentando-se que, segundo Dowbor (2008, p. 47), a educação deve se constituir “sempre como vida e nunca como morte”, ou seja, uma educação em que se acredite que o ser humano é capaz “de aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de se rebelar” (*Idem*) contra os ditames da classe dominante.

Esta compreensão de educação emancipatória e transformadora, até então discutida, embasa e relaciona-se às concepções indissociadas de formação, profissionalização e trabalho docente contra-hegemônicos apresentadas e analisadas a seguir.

1.2.1 Formação docente

Em diálogo com a concepção de educação contra-hegemônica trabalhada nesta dissertação, Souza (2014, p. 82) abarca que a formação docente necessita aprofundar a relevância e os caminhos para interagir dignamente tanto consigo mesmo quanto com o outro. Aspectos esses que embasam o pensamento que defende que a formação requer “preparar professores em sua complexidade, a partir da reflexão e do pensamento crítico, da valorização do pensamento emancipatório e de libertação e da ênfase no pensamento crítico e inovador”. Estando subtendido nesta compreensão “o cultivo da dimensão utópica, compreendida como a aprendizagem de se construir o que se projeta, no sentido do bem comum” (*Idem*).

A autora com este pensamento associa a questão da formação docente utilizando a perspectiva *Bildung*, que “enquanto movimento formador, tem como núcleo fornecer bases para que os sujeitos desenvolvam autonomia e possam criar e transformar realidades” coletivas e individuais. Para a autora, essa concepção de formação necessita de autocompreensão, tanto dos discentes quanto dos docentes, “para desenvolverem suas consciências cognitiva e valorativa, a fim de que possam compreender o caráter histórico-social, prático e de poíesis – do sensível – da educação” (*Ibidem*, p. 83). Constituindo, deste modo, uma formação docente integral, problematizadora e humanizadora, que leva em consideração os aspectos intelectuais, subjetivos, políticos, afetivos, sociais e culturais.

Segundo Bernardes (2013, p. 139), a formação docente contra-hegemônica valoriza as dimensões política, técnica, ética e estética, além da criticidade e da passagem de uma consciência ingênua para uma consciência que seja crítica e criativa, compreendendo a dialeticidade da relação entre ensino e pesquisa, “objetividade e subjetividade, [...] autonomia do pensamento e historicidade”, assim como a cultura, a politicidade, a afetividade, a liberdade e o protagonismo dos sujeitos, de maneira a construir uma práxis transformadora.

Ampliando a construção da concepção de formação docente contra-hegemônica,

Brzezinski (2008, p. 1141-1142) afirma que a formação docente consiste em um processo em que estão imbricadas a “complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes”, consistindo, assim, em uma prática pedagógica em que teoria e prática se relacionam, ou seja, é práxis. Desta maneira, “o futuro professor vai construindo sua prática coletivamente, o que o torna um profissional ativo e não meramente reprodutivo dos conhecimentos gerados por outrem” (BITES, 2012, p. 50), como objetivam os Organismos Multilaterais com as políticas públicas educacionais.

De acordo com Severino (2003, p. 75), de maneira contrária à formação docente defendida pelo neoliberalismo, a formação do professor deve ir muito além do preparo técnico com um domínio de determinadas habilidades didáticas e informações, pois a emancipação de uma sociedade é necessária uma formação humana na sua integralidade, em que o professor possa, com a realização do seu trabalho, colaborar para que seus educandos vivam a dimensão solidária e coletiva de sua existência. Em que, com um conhecimento crítico e contra-hegemônico acerca da realidade, os discentes possam ser desalienados e assim atuantes na sociedade, refletindo criticamente sobre os discursos hegemônicos presentes no neoliberalismo.

Colaborando com este entendimento, com base em Anes (2013, p. 66), o docente, encaminhado a uma formação integral precisa “construir sua identidade associada a conceitos e ideias que suscitem uma compreensão crítica sobre sua função social”. O que de acordo com o que é defendido nesta dissertação e apresentado pelo autor, requer que o profissional da educação seja formado preferencialmente na universidade pública; apropria-se de uma concepção de educação com foco na emancipação humana, ter a práxis como princípio educativo; ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem, desenvolver novas pesquisas; fazer o uso de novas tecnologias como recursos didáticos-pedagógicos, além de ter a docência como base de sua formação e atuação em qualquer espaço ou contexto educativo.

Compreendendo-se, portanto, segundo Coêlho (1996, p. 35), que a formação docente constituída na universidade pública deve ter por finalidade de desenvolver no ser humano “[...] a capacidade de [...] entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo”.

Para a construção de uma posição contra-hegemônica de formação - assumida

nesta dissertação, se enfatiza também a concepção de Freire (2000, p. 32) de que é altamente relevante formar professores que tenham consciência da não existência de neutralidade na educação, como também de que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda”, o que acarreta, segundo o autor, que “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1997, p. 19).

Depois de construirmos com Anes (2013), Bernardes (2013), Brzezinski (2008), Chauí (2003), Coêlho (1996), Freire (1997 e 2000), Severino (2003) e Souza (2014) o conceito de formação contra-hegemônico, vamos problematizar a função social que o trabalho docente demanda. Conforme afirma Anes (2013, p. 13), a função social envolve ser um mediador das relações de classes estabelecidas na sociedade alicerçada no neoliberalismo, como será amplamente trabalhado no segundo capítulo, ela tem sido solicitada para se configurar como um mecanismo de fortalecimento das concepções neoliberais, mas sabe-se que, dialeticamente, também pode consolidar “ações de contra-hegemonia aos valores propagados no contexto político e social, como forma de contestação do sentido economicista atribuído à formação humana e à formação docente”.

Indissociada dessa discussão sobre formação, o conceito de profissionalização docente alicerçado na perspectiva contra-hegemônica, contra os ditames neoliberais, é abarcado a seguir.

1.2.2 Profissionalização docente

A compreensão das concepções de educação e de formação docente contra-hegemônicas, permite compreender também a necessidade de problematizar a profissionalização, porque a entendemos como indissociada dos conceitos trabalhados nesta dissertação. Sendo assim, de acordo com Guimarães (2006, p. 131) e como já debatido, a profissionalização, especificamente a docente, pode ser analisada por diversos aspectos, dependendo da perspectiva teórica, social, econômica e política que a embasa, o que expressa a complexidade da profissionalização docente.

Atualmente, com base no referido autor, o tema tem sido concebido, predominantemente, de acordo com quatro perspectivas. “A primeira patrocinada pela sociologia das profissões, vincula-se mais à discussão do estatuto profissional das profissões” (GUIMARÃES, 2006, p. 133), que se refere a ocupações que fazem parte ou

não da profissão. Estando no centro desse debate, os critérios que especificam as ocupações e o conceito de profissão serão apresentados a seguir. A segunda perspectiva tem origem, de modo predominante, nas reformas educacionais, ligada ao cenário do mundo do trabalho que reflete-se “em diretrizes para a formação profissional e, especificamente para o professor, no desenvolvimento e certificação de competências profissionais” (*Idem*). Já a terceira está mais relacionada a um posicionamento crítico a respeito do conceito de profissionalização. Dado que, “os seus pontos angulares situam-se no contexto da divisão social do trabalho” (*Ibidem*) e tratam principalmente da exploração profissional e do professor, como também do processo de proletarianização. Se associando, deste modo, à crítica sobre a Reforma Educacional que requer, como trabalhado neste primeiro capítulo, um profissional que atenda os interesses do mercado. Por fim, a última e mais nova perspectiva, sem desmerecer as demais, aborda tanto a profissão quanto a profissionalização, considerando o contexto histórico e os aspectos específicos das várias atividades.

A análise das perspectivas e as ideias de Guimarães (2006) indicam que, não há como trabalhar o conceito de profissionalização sem abarcar uma profissão. Deste modo, nesta dissertação, assume-se o entendimento de profissão de Guimarães (2006, p. 132)

[...] como constituída historicamente, relacionada ao mundo do trabalho e ao poder exercido por segmentos ligados a ofícios que se fazem valer, na sociedade, como grupos mais ou menos fechados, com saberes próprios [...] Nesse sentido, as profissões surgem, constituem-se e se afirmam como tais, transformam-se, permanecem ou fenecem.

Neste sentido, a profissão está historicamente ligada ao mundo do trabalho e se constitui de ofícios importantes para a sociedade, com seus conhecimentos específicos. Para Guimarães (2006), as pessoas que desenvolvem trabalhos no âmbito da educação estão introduzidas no cenário de uma profissão.

Brzezinski (2016b, p. 113) discute a importância de considerar-se “a concepção de profissionalização docente como unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo.” A profissionalidade, com base na autora, em Bites (2012) e em Sacristán (1995), refere-se aos pontos de atuação prática do docente e é característica do seu trabalho pedagógico-didático, ou seja, abarca o que é específico da ação docente, como o conjunto de comportamentos, atitudes e valores, e também o domínio de saberes, conhecimentos, competências e habilidades consideradas características profissionais

essenciais para um sujeito constituir-se docente. Estando relacionada assim, a “valores sociais e pessoais, as práticas metodológicas, o currículo e a avaliação e manifestando-se no exercício de diferentes funções como ensinar, organizar o espaço, as atividades e os materiais que serão utilizados [...]” (BITES, 2012, p. 17).

O profissionalismo, para Brzezinski (2016b, p. 113), é definido “como desempenho competente e compromissado dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão docente”, pois significa a “representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso”, que dizem respeito aos meios para o trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 40).

De acordo com Bites (2012, p. 18), profissão, profissionalidade e profissionalismo, apesar de serem conceitos distintos, entrelaçam-se. “Conforme o nosso juízo, o profissionalismo envolve valores morais e éticos no desenvolvimento da atividade profissional. Inclui compromisso pessoal e social com a profissão”.

Estas definições das concepções de profissionalização e dos demais conceitos que os cercam, nos faz concluir que a profissionalização como defendida no neoliberalismo não é algo positivo para os docentes, pois, ela configura-se como um meio de construção de um consenso entre os professores para seguir as orientações dos Organismos Multilaterais, que requer profissionais acríticos, técnicos, competitivos, eficazes e eficientes à lógica do mercado, com uma formação padronizada e fragmentada, “cujo conhecimento resume-se ao domínio da matéria que irá lecionar, à forma como irá transmiti-lo e à sua capacidade de se adaptar às dificuldades diárias do exercício de sua atividade profissional” (BITES, 2012, p. 52).

De forma oposta à compreensão apresentada com a ideologia neoliberal, argumenta-se aqui que a profissão docente possui características próprias. Sendo assim, não é apropriado uniformizar nem sua formação nem a prática profissional, como também não se deve “promover a alta fragmentação das atividades e não levar em conta a necessidade humana (envolvimento emocional, demonstração de afetividade) no desenvolvimento do trabalho docente” (ENGUITA, 1991 *apud* BITES, 2012, p. 52).

Portanto, para Guimarães (2009, p. 23), é necessário trabalhar “em favor de uma profissionalização que contemple a especificidade da profissão docente”. Até mesmo porque, por se referir ao processo de constituição do docente, de acordo com Guimarães (2006, p. 132), a profissionalização corresponde à construção de um estatuto profissional do docente,

[...] estatuto profissional, nesse contexto, não significa somente “regulamento ou conjunto de regras de uma organização e funcionamento de uma coletividade” (Houaiss 2001), mas a condição de um segmento profissional na sociedade. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas.

Por isso com a citação, se pode compreender que o estatuto profissional do docente deve versar sobre os aspectos da formação docente, tanto inicial quanto continuada, como também envolver as condições materiais e imateriais de trabalho - salário, jornada de trabalho e, por fim, a associação dos docentes com instituições associativas e sindicais. Segundo Guimarães (2006, p. 132), numa perspectiva contra-hegemônica, a profissionalização abarca a situação da categoria profissional dos professores na sociedade e analisa os “aspectos externos da profissão – formação, salário, regras para a organização da categoria, *status*, relações com sindicatos e com as instituições contratantes -, como também dos aspectos internos –” que se referem aos desgastes físicos e psicológicos inerentes à profissão.

Desta maneira, é possível perceber que a temática profissionalização docente envolve vários pontos relacionados às questões da docência como profissão, isto é, aos “– limites, equívocos, possibilidades, e constituição da entidade e estatuto de ética –, a proletarização – perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração -, relações de trabalho, autonomia [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 21), dentre outros.

Associado a essa compreensão, Magalhães (2014), declara que a profissionalização diz respeito à busca por ir além da atividade pedagógica sem preparo, sendo a procura de “[...] um lugar, no sentido de reconhecimento social e de valor econômico de um determinado grupo profissional” que em sua base carrega complexidades e diferenças.

Para Magalhães (2014, p. 115), ao se ter por “pressuposto que a profissionalização também pode ser elemento-chave para a emancipação está-se adotando a ideia de coerência entre os processos formativos e uma proposição valorativa de educação”. Isto é o que buscamos ao defender a profissionalização docente contra-hegemônica, posto

que, assim como a autora, consideramos que sem a educação, a formação e a profissionalização docente críticas, fica comprometido “o exercício democrático no campo educativo, pois não haverá o forte ideal de compromisso com a emancipação do homem” (MAGALHÃES, 2014, p. 127).

Neste contexto de busca da emancipação humana, luta-se de forma contrária à atribuição da profissionalização dada pelos Organismos Multilaterais de controle dos docentes e a sua relação, de acordo com Shiroma e Evangelista (2010), com o pagamento de salários segundo a performance, as competências e a competição por bônus, alicerçada em parâmetros quantitativos. Em síntese, para Brzezinski (2016b) é pertinente considerar que as políticas públicas educacionais alicerçadas na ideologia neoliberal estão longe de buscar a valorização do docente e o seu digno desenvolvimento profissional.

Deste modo, revelando a contradição, defende-se neste trabalho as transformações em relação a esta dimensão. Posicionamento este que tomou forma em movimentos e lutas da categoria profissional que, por sua vez, “impulsiona o desenvolvimento da profissionalização docente, com o despertar de uma consciência coletiva, engendrada nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios” (BRZEZINSKI, 2016b, p. 115).

Por isso, de acordo com Magalhães (2014, p. 121), uma postura crítica que advém de preocupações com questões da formação e da profissionalização docente, em especial nas universidades públicas, pode nos auxiliar na constituição de um conceito de profissionalização contra-hegemônico, foco deste subtítulo, o que “[...] implica um conjunto de conhecimentos, saberes e capacidades marcados por um *continuum* de mudanças que se confundem com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e processos pedagógicos e da práxis educativa”.

Assim, “para que a profissionalização seja levada a efeito como um processo marcado por um *continuum* de transformações” (BRZEZINSKI, 2016b, p. 115) que possibilite ao docente chegar às condições necessárias de formação docente e de uma práxis de qualidade socialmente referenciada, é preciso que o Estado implemente uma política tanto de formação quanto de valorização docente que não esteja ligada aos interesses neoliberais.

Esta problematização, conforme Magalhães (2014, p. 123), nos leva a considerar que “a profissionalização constrói-se articulada dialeticamente aos processos formativos, pois são complementares, uma vez que proveem o professor das experiências e dos

conhecimentos necessários para o exercício de sua função de maneira profissional”, auxiliando na construção de sua identidade profissional.

Segundo a autora, esta é uma identidade coletiva, efeito de um processo de contínuas socializações, constituída “por meio de uma dupla transação que o indivíduo realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo (ser pessoa); e outra, externa, dele com o mundo (ser cidadão)” (*Idem*). Isto é, um movimento em que ela tanto é formada quanto transformada de modo sucessivo, no que se refere a como somos representados e tratados nos sistemas culturais ao nosso redor.

Ampliando esta discussão, Anes (2013, p. 67) apresenta que conectado no processo de desenvolvimento da educação no país, como também nos encaminhamentos ideológicos e políticos assumidos pela sociedade, pode-se considerar que o professor continua “construindo sua identidade pelas relações estabelecidas entre seu pensamento e sua história, sua prática e a própria sociedade”. Até mesmo porque, consoante com o posicionamento MHD, a identidade profissional docente, ou seja, o ser professor, “não é determinada pela consciência do professor, mas ao contrário, é sua forma de ser e estar em sociedade e as relações que estabelece com o meio em que vive que determinam sua consciência” (*Idem*). Devido a isso, como referente da sua própria condição humana, o professor é compreendido como ser social, sendo capaz de construir “sua identidade por meio de suas objetivações e pela práxis produzida no seu processo de trabalho e pelas relações estabelecidas com os outros homens (*Ibidem*).

Para finalizar este capítulo, com base na perspectiva contra-hegemônica, a seguir se discutirá o trabalho docente, pois não dissociamos os conceitos de educação, formação, profissionalização e trabalho docente.

1.2.3 Trabalho docente

Na mesma lógica da construção da concepção de educação, formação e profissionalização, destacamos a de trabalho docente, alicerçada no referencial crítico-marxista, Magalhães e Souza (2017, p. 5), expõem que o trabalho docente é um histórico “[...] princípio ontológico constituidor dos sujeitos. Por meio do trabalho, ‘o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano’. O trabalho se configura como condição ontológica da existência humana, pois é “antes de qualquer coisa e/ou finalidade, objetivação humana que fundamentalmente produz relações entre homem e natureza, sujeito e objeto”. Desta

forma, é uma prática que “humaniza e que permite a apropriação de conhecimentos, ideias e funções que cotidianamente, por meios das mais distintas experiências e relações, nos tornam outros” (MAGALHÃES; ANES, 2016, p. 229).

Magalhães e Souza (2017) consideram ainda que o trabalho docente ligado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que possibilita a desalienação e a emancipação dos sujeitos, necessita ser desenvolvido como práxis. Isto porque, de acordo com Queiroz (2014, p. 45), o trabalho docente enquanto práxis influencia o processo tanto de formação quanto de constituição do homem, no estado de mediação entre teoria e prática, ou seja, ele media a “relação entre o indivíduo e o saber historicamente construído e as ações que se realizam no seio da prática social global”. Ressaltando, desta forma, que “é a práxis que expressa compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdade e injustiças” (MAGALHÃES e SOUZA, 2017, p. 3).

De acordo com a perspectiva dialética e com Magalhães e Anes (2016, p. 241), a práxis consiste no lugar de referência, pois “tem em sua gênese conceitual, de ordem marxiana, a necessidade de romper com qualquer fragmentação, especialmente aquelas que tendem a colar de um lado e de outro lado partes que necessariamente se entrecruzam dialeticamente” com a finalidade de entender a realidade, como se percebe na relação entre teoria e prática.

As autoras, afirmam que a práxis é uma “atividade humana e potencialmente transformadora, devido a sua capacidade de possibilitar que o homem se humanize [...], ou seja, que resgate o sentido ontológico e omnilateral do trabalho” (MAGALHÃES e ANES 2016, p. 241).

Colaborando com esta compreensão, Magalhães e Souza (2017, p. 4), assevera que “[...] 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 mesma”. Isto porque, ela consiste na ação que, para se aprofundar de modo “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” (*Idem*).

Desta forma, se pode entender que se a teoria é um momento preciso da práxis, esse é um aspecto que difere das ações mecânicas de repetir e transmitir o discurso da hegemonia no processo de ensino-aprendizagem. Pois, como abordado, o trabalho docente enquanto “práxis reafirma a atividade humanizadora no processo ensino-

aprendizagem” (MAGALHÃES e SOUZA, 2017, p. 4), ele é a ação que implica em luta pela constituição de sujeitos livres, conscientes e emancipados.

Portanto, de acordo com Magalhães (2014, p. 127), e considerando toda a discussão realizada nesta dissertação a respeito dos conceitos de educação, formação, profissionalização e trabalho docente, evidencia-se que não tendo formação e profissionalização docente politizadas compromete-se “o exercício democrático no campo educativo, pois não haverá o forte ideal de compromisso com a emancipação do homem. A partir de uma postura crítica, podemos concluir que o trabalho docente” pode ser caracterizado pela autenticidade do posicionamento político do professor, evidenciando, por exemplo, se ele está do lado dos Organismos Multilaterais ou da população menos favorecida.

Para ampliar a compreensão sobre as concepções de educação, formação, profissionalização e trabalho docente, no capítulo seguinte discute-se a história e influências tanto ideológicas quanto políticas do capital internacionais e nacionais nas referidas concepções. Com foco no curso de Pedagogia no Brasil, e principalmente no curso de Pedagogia da FE/UFG, campo de pesquisa desta dissertação.

CAPÍTULO II

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PROCESSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Não basta saber ler mecanicamente que a “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 2003).

Neste segundo capítulo abarca-se a historicidade e as influências das políticas educacionais internacionais na universidade pública, assim como na educação, na formação, na profissionalização e no trabalho docente. Apresenta-se, em seguida, uma discussão a respeito das políticas públicas nacionais de formação e profissionalização docente. Em especial, uma análise da Diretrizes para esta formação com foco no curso de Pedagogia da FE/UFG, por meio da observação dos dois últimos projetos da instituição que alicerçam o curso, são eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵ de 2003 e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)⁶ de 2015. Desta forma, os documentos são analisados a partir da epistemologia das políticas educacionais.

Ressaltando-se, mais uma vez, o posicionamento contra-hegemônico, nesta dissertação defendido, em que, assim como exposto na epígrafe, com base em Gadotti (2003), considera-se que saber ler mecanicamente um determinado enunciado não é o suficiente para transformar a sociedade, é preciso que os sujeitos entendam o contexto histórico, social, político e econômico; que os trabalhadores saibam quem lucra com o seu trabalho e como mudar essa realidade.

2.1 A historicidade e influências ideológicas e políticas: as relações e contradições entre educação, formação, profissionalização e trabalho docente

Os anos 1990, como exposto no primeiro capítulo, formaram portadores de várias constituições e contradições que influenciaram a universidade pública, principalmente

⁵ O PPP (2003) da FE/UFG pode ser acessado em: <https://fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>.

⁶ O PPC (2015) da FE/UFG pode ser acessado em: https://fe.ufg.br/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839.

nos governos FHC (1995-2002) - período em que o neoliberalismo foi implementado e se fortaleceu no Brasil, e segundo Gomide (2010) representou uma nova direção política posta ao país, processo que envolveu a sua reestruturação produtiva e reorganização de suas ações, com vista a atender ao mercado financeiro internacional.

O processo de reestruturação produtiva, segundo a autora, no aspecto econômico, acarretou transformações profundas na economia brasileira. Desde 1995, empregou-se uma composição societária ancorada no ideário capitalista, que articulou a refuncionalização do Estado Brasileiro, subordinado “às orientações neoliberais de livre comércio, [...] e desregulação trabalhista” (GOMIDE, 2010, p. 109), com uma grande redução de investimentos no setor social, o que abarca a educação.

Na perspectiva ideológica, firmaram-se fundamentos liberais que ajudaram a impor a ideia da necessidade de se melhorar a competitividade e a eficiência da mão de obra para que se atendesse melhor o mercado brasileiro e o internacional, o que envolveu repensar também a educação.

Deste modo, o processo de reestruturação produtiva trouxe para o Brasil profundas transformações na economia nacional, mas com altos custos sociais para grande parcela da população brasileira. Isso gerou, conforme afirma Gomide (2010), algumas consequências que se destacaram e se agravaram com a situação de penúria de grande parte da população como, por exemplo, o desemprego, a exclusão e a miséria. Ao mesmo tempo uma pequena parcela dos brasileiros se consolidou como a classe dominante do país. Coube ao Estado brasileiro, assim, a aparente função de diminuir, para a maior parcela da população, as consequências da desigualdade social imposta pelas mudanças⁷ no país com o neoliberalismo. Para tanto, criou-se um rol de políticas assistenciais objetivando supostamente atender os brasileiros que vivenciaram a exclusão social, intensificando o mercado de trabalho informal e ampliando as demandas de terceirização e privatização⁸.

Neste contexto, conforme Gomide (2010, p. 109), a educação passou a receber especial atenção e foi posta em um lugar central, pois tornou-se considerada “como definidora da competitividade entre as nações”. Afirmava-se que o mercado de trabalho

⁷ Essas mudanças foram agudizadas com a reestruturação produtiva que, segundo Anes (2015), se iniciou no Brasil a partir da década de 1970, período de crise econômica mundial, dizendo respeito a uma nova organização da produção associada ao desenvolvimento e à consolidação da ideologia neoliberal.

⁸ Segundo Dourado (2002), o termo privatização se refere às transferências do Estado da produção de bens e serviços à sociedade para a iniciativa privada.

precisava de profissionais competentes e que essa era condição principal de empregabilidade, sobretudo em períodos de crise econômica. Conforme apresentado por Dias-da-Silva (2005, p. 383), a educação brasileira passou a ser conceituada como mercadoria e não mais como um direito social de toda a população brasileira, “com a substituição dos argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício’”. Segundo Bites (2012, p. 34), como o Estado buscava o “desenvolvimento econômico para a ampliação do mercado globalizado”, passou a nivelar a educação aos moldes empresariais exigidos, com a finalidade de satisfazer os interesses do mercado.

Esse posicionamento do Estado foi analisado por Shiroma e Evangelista (2003, p. 1), nos possibilitando a compreensão de que, no âmbito de Reforma do Estado brasileiro, nos governos FHC (1995-2002), existiu uma defesa do projeto neoliberal com a manutenção de “um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência e ineficácia”, reforçando-se um *slogan* que pregava que em função de sua má qualidade, não se tinha mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho.

Isto porque, segundo a análise de Bites (2012, p. 38), até os anos 90 a educação oferecida aos trabalhadores passa a ser questionada pelo Estado, “sob alegação de que as instituições formadoras desconheciam os requisitos necessários a cada indivíduo para que este exerça sua função laboral em uma empresa”. De acordo com as orientações do neoliberalismo, o modelo escolar até então proposto não se configurava como eficiente para formar sujeitos aptos ao trabalho, que atendessem ao novo modelo competitivo de sociedade, e, por isso, ele precisava ser modificado.

Com este ponto de vista se implanta a Reforma do Estado no Brasil e com ela ocorre a expansão da educação escolar, alicerçada no projeto neoliberal, o que para Neves (2013, p. 1) foi um aspecto marcante na política educacional no país devido ao fato de que pelo grande número de professores ou pela influência que realizam “na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a práticas desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para a construção e consolidação de qualquer projeto político-social” (*Idem*, p. 2). Isso fez com que, citando o censo da educação básica de 2012 (governo FHC), nos primeiros cinco anos de neoliberalismo, em 1995, aumentasse a matrícula na educação básica para um número de aproximadamente 44 milhões de estudantes, sendo que esse total teve um novo aumento em 2011, indo para 51 milhões de discentes que deveriam seguir as exigências neoliberais.

Como abarcado no capítulo anterior, com as mudanças do Estado, segundo Chauí (2014), foi requerido o auxílio da universidade pública, quer seja na produção de conhecimento e de novas tecnologias, quer seja nos processos formativos. O intuito era atender as necessidades do mercado capitalista da época, o que ocasionou transformações importantes nas universidades, que passaram a ser constituídas como *organizações sociais*, ou seja, estruturadas para manterem cursos de formação que gerassem profissionais competitivos, eficazes e eficientes, com base nas orientações do neoliberalismo.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 5) acrescentam que nesse contexto sociopolítico redefiniu-se a função das universidades públicas, logo se buscou articular a formação, a profissionalização e o trabalho docente aos componentes primordiais para a consolidação da hegemonia capitalista, estando “em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva” a função de formar as próximas gerações, conforme medidas neoliberais.

Com o fortalecimento do projeto neoliberal, como ressaltou Gomide (2010), as políticas educacionais passaram a seguir as recomendações definidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as quais passaram a orquestrar as normas para a universidade, bem como a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

A UNESCO foi criada no centro da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de maio de 1946, em uma convenção aprovada por meio do Decreto nº 9290, com a suposta finalidade de gradativamente atingir, “pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1946, p. 83 *apud* GOMIDE, 2010, p. 108), assim como promulga a ONU.

O Brasil, como signatário da Conferência Geral da ONU, segue suas orientações (difundidas via UNESCO) para a educação. A educação é tomada como a responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo “dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade” (GOMIDE, 2010, p. 109), características ideologicamente essenciais ao mercado de trabalho da sociedade capitalista.

Com base na autora e em Shiroma, Campos e Garcia (2005), se pode considerar, desta maneira, que os preceitos da Reforma do Estado, em 1990, implantaram um projeto neoliberal de educação alicerçado em orientações da UNESCO e de outros Organismos

Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Os Organismos citados difundem ideias e recomendações fundamentais para modificar o sistema educativo brasileiro. Isto porque, segundo Souza e Magalhães (2016a, p. 55), encampam a defesa de um conceito de “qualidade neoliberal posto a educação, a formação”, a profissionalização e ao trabalho docente, retirando destes campos sua relevância social, sintentizando-os “às atividades técnicas, desligadas das dimensões política, ética, estética e cultural” (*Idem*).

Em outras palavras, de acordo com Anes (2013, p. 13), os Organismos Multilaterais citados exigiram que o Estado tivesse o controle amplo da educação e, nesse processo, também asumiram o controle da prática e da função social do docente. Portanto, passou-se a controlar a formação e a profissionalização dos docentes, subtraindo-lhes a possibilidade de formar sujeitos emancipados e críticos. Forçava-se, assim, a formação e a profissionalização de um sujeito reprodutor do modelo de educação neoliberal, cujo principal foco ideológico seria “condicionado a fortalecer práticas e ideias que colaborem com o desenvolvimento de uma concepção política, cujo valor é atribuído ao mercado e ao desenvolvimento da economia” (*Idem*, p. 14), com base no projeto neoliberal implantado.

Considera-se que as transformações educacionais apresentadas até então, em que a educação se separou dos seus aspectos culturais, éticos, estéticos e políticos e passou a ser compreendida como responsável pela construção de um ser humano ideologicamente flexível, competitivo e eficiente para a sociedade capitalista, tomaram forma porque em seus documentos os Organismos Multilaterais não somente apresentavam recomendações sobre a educação e a formação docente a serem seguidas, “mas também produziam o discurso ‘justificador’ das Reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430). Ou seja, as referidas Organizações, além de comandarem a Reforma Educacional no Brasil e na América Latina, também exportaram a tecnologia que deveria auxiliar na sua efetivação.

No que tange ao Organismo Multilateral UNESCO, formulou-se uma concepção de educação pautada num discurso ideológico que firmava a ideia de educação “como um processo formativo de valores e atitudes, com o papel de combater a exclusão social,

erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia” (GOMIDE, 2010, p. 110) e desenvolver uma cultura de paz. Mas ao analisar a realidade brasileira, que já apresentava alto nível de desemprego e miséria, sabe-se que a concepção de educação sustentada pela UNESCO teve, contraditoriamente, a finalidade última de constituir a conformação na sociedade, visto que a concepção defendida não se caracteriza de fato no combate à exclusão social, mas sim como um distanciamento entre o discurso e a prática, pois a desigualdade social não diminuiu, muito pelo contrário, aumentou e fortaleceu a formação de sujeitos alienados, conformados com a falta de emprego e de melhoria de vida, o que a longo prazo mantinha a desigualdade social.

Para que as mesmas ideias sobre a educação fossem implantadas na América Latina, a UNESCO, juntamente com o Unicef, o PNUD e o BM, como afirma Cunha e Pinto (2009, p. 580), reforçou suas ações, convocando em 1990 os países signatários para a reunião que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no mesmo ano, com o nome de Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse reforço provocou a mobilização de muitos países emergentes em defesa de uma educação aparentemente incluyente para minimizar as distâncias existentes entre os países ricos e pobres - sendo que os últimos são compreendidos como subdesenvolvidos, com “o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento”. Isso fez com que tal conferência fosse compreendida como

[...] um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. Respalhada em indicadores estatísticos alarmantes, divulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (GOMIDE, 2010, p. 110).

De acordo com a citação acima, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), demarcou o início das discussões a respeito das políticas educacionais para a América Latina. Por meio de suas diretrizes, buscou-se consolidar as imposições neoliberais à Região. Segundo a Unicef (1991), com base na apresentação de indicadores estatísticos assumidos como preocupantes, como o da década de 90, que indicava o número de mais de 100 milhões de crianças que não tinham acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, mais de um terço dos adultos não tinham acesso às tecnologias e mais de 100 milhões de pessoas não conseguiram concluir o ensino básico. O que exigiu, para os países signatários, a construção da Declaração

Mundial sobre Educação para Todos, um Plano de Ação com a finalidade de supostamente sanar as carências básicas relacionadas à aprendizagem na América Latina.

Dado que o documento que resultou desta Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 110), reforçava o discurso ideológico neoliberal, buscou-se para a educação uma qualidade neoliberal hegemônica, pois mesmo demonstrando o interesse pela defesa da “universalização e do acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica”, a história mostra que esse era apenas um discurso ideológico. Visto que, com base em Cunha e Pinto (2009, p. 580), na educação superior brasileira, por exemplo, “o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso”, enfatizou-se a perspectiva universal da meritocracia acadêmica em que, no geral, os candidatos que eram aprovados nestes exames são “procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda” (*Idem*).

Com relação ao Plano de Ação elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), preocupava-se em atender as principais necessidades de aprendizagem dos povos da América Latina e, para tanto, foi construído por meio de um conjunto “de medidas genéricas, em que se reflete uma concepção de educação generalista, que explora a família, a comunidade civil e os meios de comunicação de massa” (*Idem*), objetivando apenas implementar suas diretrizes.

Entre as suas fundamentais indicações, teve-se o foco na formação educativa, em nível de educação básica, com a compreensão de que toda a população soubesse os “códigos da modernidade”, que se referem aos conhecimentos basilares necessários “para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 64 *apud* GOMIDE, 2010, p. 111), mas o objetivo final era homogeneizar as ações pedagógicas necessárias à lógica da produção, necessitando do homem unicamente a adaptação às exigências neoliberais.

Ressalta-se, desta forma, segundo Neves (2013, p. 6), que a educação escolar segundo a Reforma Educacional, alicerçada no *slogan* de “**Educação para todos**”, teve como forte objetivo “a expansão das oportunidades educacionais, circunscritas aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política” dos trabalhadores, de acordo com as recomendações do projeto neoliberal claramente defendido pela UNESCO.

Uma *segunda* Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 111), que se alicerçou nas mesmas orientações das diretrizes expostas em Jomtien (1990), foi a Conferência de Nova Delhi, realizada no ano de 1993. Nela foi reconhecida a relevância “da educação como promotora de valores humanos, necessários para enfrentar os problemas sociais, mais urgentes, focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade”, assim como a melhoria na defesa do meio ambiente e nas condições de vida, modificando a função social da escola na internalização da herança cultural. Isto porque, para a autora, ao certificarem “[...] vagas para todas as crianças na escola, garantindo a alfabetização e a eliminação das disparidades de acesso à educação básica” (UNESCO, 1993, *apud* GOMIDE, 2010, p. 111-112), houve a desconsideração das dificuldades administrativas, estruturais e técnicas existentes na escola pública, além da convocação de atos complementares por parte da família como também da comunidade.

A *terceira* Conferência foi realizada em Dakar, no ano 2000, e os países signatários avaliaram os resultados e metas propostas nas Conferências anteriores, redefinindo prazos que haviam sido estipulados para a década de 90. Adiaram para 2015 o alcance das metas anteriormente expostas como, por exemplo, a universalização e o acesso à educação para todos os indivíduos, pois se compreendeu que várias lacunas ainda persistiam frente à “vigilância da sociedade civil para assegurar que a questão educativa brasileira fosse encarada como problema e desafio de âmbito nacional” (UNESCO, 2000 *apud* GOMIDE, 2010, p. 112).

Todavia, para Neves (2013, p. 7) tais mudanças foram realizadas devido ao fato de que nos anos 2000 passou-se a destacar a relação entre educação e produção, com um protagonismo maior do “empresariado brasileiro nos rumos da educação [...]”. Tal reversão explicita-se na mudança do *slogan* ‘**Educação para todos**’ para ‘**Todos pela educação**’ na segunda metade dos anos 2000”. Porquanto, de acordo com o Banco Mundial (2011) citado por Neves (2013), o país começa a desenvolver de forma mais sistemática a estratégia para 2020 do BM, que recebeu o nome de *Aprendizagem para todos*. O que para Shiroma et al. (2017, p. 25-26), refere-se a um instrumento essencial de intensificar o desenvolvimento segundo as diretrizes capitalistas, com a finalidade de ressaltar a necessidade de avaliação e prestação de contas, de maneira a responsabilizar os docentes pelos resultados de aprendizagem dos discentes. Recorrendo-se a vigiar, punir e prescrever a *Aprendizagem para todos*.

Segundo Shiroma e Cunha (2016, p. 140), neste cenário, com a referida estratégia para 2020, o BM remendou a adesão de novos instrumentos de avaliação, necessários

para possibilitar análises mais aprofundadas das capacidades do país em diversas áreas da educação, como “o desenvolvimento na primeira infância, a avaliação dos estudantes e políticas de professores, equidade e inclusão, educação terciária e o desenvolvimento de competências”.

Desta maneira, as Conferências Mundiais Educacionais geraram documentos cujas características ideológicas influenciaram profundamente as universidades e, conseqüentemente, a educação, a formação, a profissionalização, bem como o trabalho docente. Alguns dos documentos patrocinados pela UNESCO, como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Educação: um tesouro a descobrir de Jacques Delors (1998), são exemplos de influência.

No que se refere especificamente ao Relatório Faure (1972), de acordo com Shiroma e Turmina (2011, p. 12), este documento expõe a análise de aspectos “de um mundo e de uma educação em crise e anuncia a necessidade da construção de uma nova concepção de mundo, de preparo de um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva”. Desse modo, tornaram-se conhecidos conteúdos, valores, habilidades e estratégias educacionais essenciais à sociedade capitalista, pois era preciso transformar os sistemas de ensino para a incorporação do trabalhador em uma sociedade que passou a valorizar as inovações tecnológicas, isso com a constituição de uma educação permanente que privilegia o “aprender a ser” um novo homem. Localiza-se nesta compreensão a origem do *slogan* “**Educação ao longo da vida**”, assim como a necessidade de (con) formação desse homem de novo tipo com os problemas sociais.

A respeito do Relatório Delors (1996), com base na crítica desenvolvida por Shiroma e Turmina (2011, p. 13), ressalta-se as orientações para “aprender a ser”, diga-se, conforme o capital, com concepções, conceitos, soluções e propostas para se guiar a formação do homem às competências exigidas no século XXI. Isto porque os constituidores do Relatório expuseram o fato de ser preciso se educar para a superação de si mesmo, para o desenvolvimento das virtudes cívicas, com a necessidade e a responsabilização da participação de todos, pois “prescrevem uma educação que atenda a formação de um trabalhador [...] eficiente, pró-ativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais”, por meio do estímulo da iniciativa, considerando-se o espírito empreendedor, os recursos locais e o auto emprego.

Para Shiroma et al. (2017, p. 28), com esta compreensão do Relatório Delors (1996), “a intervenção docente fica, [...] reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos”. Não sendo necessário, assim, uma

formação docente longa, dado que o relevante consiste no treinamento alicerçado em demandas pragmáticas.

Relacionado ao entendimento até então exposto, a educação, a formação e a profissionalização docente foram alicerçadas no discurso ideológico neoliberal, intervindo da mesma forma na função social dos docentes. No caso da profissionalização docente, o documento mais recente foi publicado em um livro denominado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe” de Bruns e Luque (2014), financiado pelos mesmos Organismos Multilaterais BM, BID e CEPAL. Este livro, da mesma maneira que os outros documentos dos Organismos Multilaterais, a partir de uma perspectiva crítica, apresenta propostas para transformar a educação, a formação e, principalmente, a profissionalização docente na América Latina e no Caribe, mas na realidade dá continuidade às exigências do capital de maneira ideológica, já que apesar de conter palavras que apresentam a luta para se ultrapassar as desigualdades sociais com a construção de seres críticos, na verdade a finalidade continua sendo determinada pelos interesses do capital.

Evidencia-se que as ideias difundidas pelo livro revelam que a qualidade da educação depende da qualidade dos docentes, mas a qualidade difundida é a hegemônica e mercadológica, e a centralidade nos professores é para justificar seu controle. O que é proposto para possibilitar a qualidade seria o recrutamento dos jovens mais talentosos para a docência, assim como “o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12), em todos os dias e com todos os discentes. Para isso, de acordo com o livro, é preciso implementar a constituição de novas estratégias para capacitar e motivar os professores competentes e eficazes, bem como recrutar novos e melhores professores que, conforme os pressupostos dos Organismos Multilaterais, seriam excelentes e bem recompensados por meio do pagamento de bonificações e gratificações.

Não obstante, de modo intencional, sem explicar o contexto e os reais fundamentos da realidade docente, é considerado no livro que quase todos os países da América Latina e do Caribe demonstram estarem confinados em uma armadilha de padrões escolares baixos, com níveis baixos de ingresso na profissão e pouco profissionalismo na sala de aula, promovendo aprendizagens deficientes na maioria dos estudantes. Essas compreensões dos docentes são postas e reafirmadas constantemente para gerar o consenso ativo sobre a má qualidade da educação e da formação docente

entre os professores e a sociedade. Assim, justifica-se também o pagamento de gratificações e bonificações e demais programas que buscam recompensar a “qualidade” dos docentes, o que gera um fértil terreno para efetivação da lógica neoliberal e muda a realidade da educação, da formação, da profissionalização docente e da função social dos professores.

Compreendendo isto, aprofundar a **temática profissionalização** implica ater-nos à discussão sobre todo o contexto dos docentes na América Latina e no Caribe, em que foram apresentadas propostas de mudanças específicas à profissionalização e, por consequência, ao trabalho docente. Uma importante orientação sobre a temática, defendida pelo projeto neoliberal, encontra-se no livro de Bruns e Luque (2014), “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”. Sua análise crítica, conforme expõe Gonçalves (2017, p. 97), mostra que é possível entender o modo como se descaracteriza a docência como profissão e como se marginaliza a formação do professor, mantendo-se um discurso ideológico neoliberal coercitivo e camuflado em seus objetivos, o que apenas fortalece a desprofissionalização dos professores. Ao final, as ações delegadas à profissionalização fortalecem o consenso ativo entre os professores, os quais cuidaram, pelo menos em tese, dando continuidade entre aqueles que influenciam.

Segundo Lindino (2016, p. 38), a política de profissionalização é “incitada pelo Estado atualmente como competitividade”, exigindo a qualificação dos mesmos a curto prazo. Isso seria o mesmo que dizer que a qualificação é exclusivamente mercadológica e rotular a profissão e sua exigência de excessiva eficácia, sem se importar com as necessidades reais do trabalho docente e com a permanência na profissão.

De acordo com Arnoni (2012, p. 62), é possível perceber a existência de uma “intencionalidade de o capital propor um ‘ciclo perfeito’ para direcionar a ação das diferentes instâncias sociais na educação escolar, do nível universal ao local e novamente ao universal”, com o propósito de alcançar a aprendizagem esperada pelo neoliberalismo, o que consiste em uma intervenção do capitalismo na organização da práxis educativa.

O interesse pela profissionalização docente consolida-se como político, gestado pelos Organismos Multilaterais, faz parte de um amplo projeto que visa: globalizar ou privatizar a educação, ou seja, controlar a educação da América Latina e Caribe, e isso passa pela formação e pela profissionalização dos docentes, num amplo processo que os destitua de sua identidade e dos seus interesses coletivos.

Segundo crítica construída por Shiroma e Turmina (2011), da qual partilhamos, se pode afirmar que a partir de um aspecto político, as exigências da profissionalização reforçam meios de se atender às exigências do capital, moldando um novo tipo de professores, promovendo e reforçando as instáveis condições tanto sociais quanto profissionais. Dado que, para os Organismos Multilaterais, aprender conhecimentos não se constitui como o bastante para a atuação profissional, mas sim é necessário transportá-los para a vida social e produtiva do país do século XXI.

Com a percepção do que apresentam os documentos citados e como alicerçam as políticas públicas brasileiras, se pode entender que os documentos reforçam a ligação entre educação e capital no intuito de responder a exigência da aquisição de habilidades e competências para o atendimento do mercado. Na companhia de Arnoni (2012) e Anes (2013, p. 115), assumimos as críticas aos documentos considerando que com a educação e a formação docente neoliberal tem-se a disseminação da compreensão de que compete ao sujeito construir atos “para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, e que a educação deve favorecer o desenvolvimento de uma participação cívica, entendida como um dos valores da nova sociabilidade”, falsificada pelo neoliberalismo.

Acrescenta-se a esta discussão, sobre o campo educacional e na formação docente, a ideia de Chauí (2017), apresentada no vídeo *A tragédia neoliberal e a meritocracia*, em que é mostrado que a ideologia neoliberal anunciada fortalece o posicionamento social de transformação dos direitos sociais em serviços no nosso país, os quais podem ser comprados no mercado, desobrigando o Estado e as empresas da realização destes.

A ideologia neoliberal prega a constituição da ideia de que a mudança dos direitos sociais é o mais correto a se fazer na sociedade brasileira, pois, com o neoliberalismo, não se considera a existência de classes sociais, mas sim que cada pessoa é um investimento que a família realiza, por exemplo, por meio do auxílio da obtenção de diploma, do seguro saúde e do seguro de aposentadoria. Essa visão faz com que o indivíduo não se considere mais como um trabalhador, senão como uma pequena empresa que possui um conjunto de elementos que o possibilitarão competir em nível elevado com os demais, sem acarretar nenhuma despesa à empresa maior que necessita de seus serviços.

Para Chauí (2017), por conseguinte, se configura a tragédia neoliberal para o povo brasileiro e, portanto, aos professores, recorte trabalhado nesta dissertação, em que a

ideologia neoliberal fortalece a competitividade e o individualismo⁹, fazendo desmanchar, assim, a referência de classe trabalhadora, desconstituindo-se a ideia de que a função docente está envolta no trabalho coletivo e na militância política. Nesse sentido, o professor passa a ter a compreensão de que pode realizar sua profissão sem a interferência de outras pessoas, “entrando de cabeça” na exploração do neoliberalismo, inclusive considerando-se integrante do sistema.

Consolida-se, desta forma, o campo da meritocracia, que diz respeito justamente ao fato de o sujeito fazer atividades por conta própria, com a percepção de que ele próprio como indivíduo obteve seu sucesso de acordo com seu mérito, pois isso é algo positivo na perspectiva neoliberal. Assim, é possível compreender, com base em Neves (2013), como a educação e a formação são colocadas em articulação com a mundialização neoliberal, uma vez que esta é baseada nas relações capitalistas e se constitui como temática importante no contexto das ações neoliberais de Terceira Via.

As políticas de Terceira Via, de acordo com Souza e Magalhães (2016b, p. 29), dizem respeito a um movimento que se alicerça “na criação e propagação de conceitos que passam a ser aceitos socialmente, compreendidos e assumidos na lógica regulatória”, visto que, para as autoras, as políticas de Terceira Via são estratégias neoliberais para manter a classe burguesa no poder. Dessa forma, por exemplo, elas ditam os rumos da educação e da formação docente, bem como gestam indicadores da qualidade hegemônica para esses campos e muitos outros, conforme ditam os Organismos Multilaterais. Segundo Neves (2013, p. 2), as políticas de Terceira Via¹⁰ referem-se à “expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal, implantados a partir de meados da década de 1990”, como viemos discutindo neste trabalho. Em razão de, nos anos de 90, período de início do capitalismo de Terceira Via, os membros da classe dominante no país se

⁹ Neste trabalho o termo individualismo, alicerçado no projeto neoliberal, é entendido como uma postura de atuar sozinho na sociedade, no sentido contrário a uma ação coletiva, em que cada pessoa é posta a se reconhecer como uma empresa de acordo com os ditames neoliberais.

¹⁰ Para a autora, o neoliberalismo de Terceira Via alicerça-se “na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social” (NEVES, 2013, p. 5). “Terceira Via é um conceito criado por Antony Giddens (2001) para caracterizar um projeto político que se coloca como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor, não é necessário denominar este projeto de Terceira Via. Ele pode ser chamado de social-liberalismo ou mesmo de neodesenvolvimentismo. O que importa não é a nomenclatura adotada, mas o emprego de suas diretrizes no desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos” (*Idem*, p. 6).

centrarem em três movimentos simultâneos, que reportam a: “1) disseminação de suas ideias, valores e práticas neoliberais reforçando o projeto político hegemônico; 2) a refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora; e 3) a criação de novos sujeitos políticos coletivos” (*Idem*, p. 6).

Com base em Neves (2013), que se alicerça em Martins (2009), ao caracterizar cada um dos três movimentos que tiveram foco na constituição do capitalismo de Terceira Via, se pode expor que no *primeiro* movimento, responsável pela difusão, de maneira direta ou não, das ideias, valores, concepções e práticas neoliberais, a mídia, a escola e as igrejas se configuraram como aparelhos particulares de hegemonia cultural - beneficiados pela ação política, pois devido ao contato direto com a população puderam auxiliar na promoção e consolidação do projeto neoliberal. O *segundo* movimento foi denominado como refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora, porque buscou trazer para dentro da ordem os conflitos de classe, com o objetivo de findar o entendimento referentes às contradições entre capital-trabalho. Nele, os partidos, os movimentos sociais populares, como também os sindicatos “foram convidados a participar, de forma subalterna, da implementação das políticas públicas, diluindo o potencial contestador de suas reivindicações” (NEVES, 2013, p. 6). E o *terceiro* movimento se configurou na constituição de novos sujeitos políticos coletivos, orientados principalmente “para a defesa de interesses específicos de afirmação de identidades culturais (negros, idosos, mulheres, jovens, gays, entre outros) e a prestação de serviços sociais” (*Idem*), conforme a ideologia neoliberal. Enfatiza-se também que as organizações não governamentais (ONGs) e, em seguida, as fundações e os institutos empresariais, tiveram função importante na implementação do neoliberalismo de Terceira Via.

De acordo com Neves (2013), neste cenário do neoliberalismo de Terceira Via, os professores, em sua grande maioria, participaram como sujeitos e como objetos, como docentes e também como discentes dos movimentos da denominada “pedagogia da hegemonia”¹¹. De acordo com Magalhães (2014) citando Neves (2005), exige-se uma supervalorização de uma dimensão praticista no campo da formação docente, para que seja fundamentada em técnicas do “aprender a fazer”, que serão aplicadas posteriormente na atuação docente. Para Magalhães (2014, p. 111), a Pedagogia da Hegemonia requer

¹¹ Com base em Neves (2013, p. 2), se compreende que o conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana, diz respeito, a “um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular”.

um mecanismo que é implantado na formação inicial dos docentes, assumindo-se a perspectiva “da aquisição de conhecimentos para a de desenvolvimento das competências”, que colabora tanto para a fragilização quanto para a fragmentação da formação docente, aspectos que irão se refletir no trabalho docente.

A partir da reflexão proposta pelas autoras, Gomide (2010) Magalhães (2014), Neves (2013), Shiroma e Evangelista (2003) e Shiroma e Turmina (2011), podemos inferir que os professores foram inseridos num projeto político maior, que visava

[...] aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação (NEVES, 2013, p. 2).

Com a citação acima, entendemos que os professores foram ligados a dois princípios de um grande projeto neoliberal, que diz respeito a: promoverem mais produtividade racionalizada e, ao mesmo tempo, possibilitarem o fortalecimento do novo modelo de sociabilidade neoliberal. Isso em razão de que os professores, em sua grande maioria, passam a realizar suas atividades como atores coadjuvantes da solidificação da hegemonia burguesa, sobretudo ao divulgarem os valores e práticas de tal classe.

Pontuando-se com Bernardes (2013, p. 111), contudo, sabe-se que apesar de o discurso oficial neoliberal ser “predominante, ele não é consensual nem conforma um único tipo de formação”, o que também abre espaço para a contradição com existência da formação docente contra-hegemônica, principalmente nos contextos das universidades públicas, as quais são voltadas para a emancipação humana, temática que foi discutida no último tópico do primeiro capítulo.

Deste modo, ao se retomar as discussões a respeito da ligação dos professores ao projeto hegemônico neoliberal, como exposto por Neves (2013), pode-se ressaltar que a sua finalidade era que os professores se tornassem propagadores da perspectiva neoliberal nas instituições de ensino, conforme as demandas de formação docente neoliberal. O professor tornou-se especialista de um determinado conhecimento, acabando por expor o conteúdo de forma fragmentada e superficial e, segundo a lógica proposta, se constituiu na expressão da formação aligeirada - quer seja a inicial ou a continuada, preferencialmente à distância.

O mesmo exemplo ocorre na pós-graduação, já que a mesma lógica neoliberal conduz os caminhos da formação *stricto sensu*, invadindo igualmente a produção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não é compreendido como um processo que pode ser produzido por professor e discente, com a finalidade de formar seres críticos e emancipados. Isso poderia emancipar os professores, o que se configura como um perigo ao Estado neoliberal, na sua proposta de consolidar indicações para formar seres para o mercado de trabalho. Conforme crítica construída por Shiroma e Evangelista (2003, p. 6), atualmente tem-se a finalidade da formação, da educação e da produção do conhecimento voltadas ao mercado capitalista, portanto, o professor deve se constituir como um “cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”, mas distanciado da capacidade de crítica e emancipação. Como viemos discutindo, por princípios neoliberais, a sua formação é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender às demandas do mercado.

De acordo com Shiroma (2004), no cenário neoliberal, para que haja consenso e aceitação da perspectiva de Terceira Via e fortalecimento da pedagogia da hegemonia, infere-se a busca dos Organismos Multilaterais pelo “professor profissional”, que, conforme significados forjados no Organismos Multilaterais, consiste no profissional que experimenta soluções, que atende com eficiência e eficácia os interesses da instituição de trabalho, apresentando compromisso com o aluno cliente, desenvolvendo “motivação individual para o trabalho” e assim se afastando da “mobilização de sua categoria”, de uma maneira “que se sentiria mais membro de determinada organização escolar do que trabalhador de uma categoria profissional”, assim como viemos discutindo.

Ao mesmo tempo esse professor fica sujeito ao controle do Estado, submetido às avaliações permanentes de suas competências, monitorado, classificado e remunerado por sua produtividade. Isto porque, segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 10), “a avaliação afere, [...] o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado”, e também, como já ressaltado, precisa responder aos indicadores de uma suposta qualidade. Não alcançar os padrões exigidos justifica responsabilizar o professor por atividades para as quais não foi preparado e com o discurso da competência, o professor é posto na ilusão de que pode escolher entre duas possibilidades: “ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes” (*Idem*).

Dado que, como afirma Magalhães (2014, p. 111), “diante de uma formação inicial fragilizada, o docente é obrigado a se profissionalizar, mas numa lógica mercantil”, a promessa de que a profissionalização vai ajudá-lo a superar as deficiências da educação é uma mentira, uma vez que o processo apenas visa depositar no docente a culpa dos problemas educacionais, em função de suas opções não adequadas na formação inicial.

Segundo Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização tem ganhado importância estratégica ao Estado neoliberal, tendo sido proposta como uma maneira de adequar os docentes supostamente desprovidos de competências às determinações do capitalismo. O que para as autoras expõe o porquê da centralidade que os Organismos Multilaterais têm dado à profissionalização docente, que está articulada à privatização da educação, revelando uma continuidade da investida neoliberal na esfera educacional.

Com este ponto de vista se pode compreender, de acordo com Guimarães (2004), que no Brasil a construção da profissionalização, assim como da formação e do trabalho docente, enfrenta obstáculos referentes à sua própria especificidade. No atual cenário político-social, a profissionalização tem sido pensada como um meio para fazer com que os professores trabalhem de acordo com os interesses do neoliberalismo.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 16), com base em Gramsci (1984, p. 27), o Estado evidencia ter aprendido de forma magistral a função de “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma)”, ora com maior foco na formação, ora com uma maior centralidade na profissionalização docente, pois considera que a repetição é o meio didático mais eficiente para conformar a mentalidade dos docentes, o que também afeta o trabalho docente. Evidencia-se, deste modo, que a palavra profissionalização no discurso neoliberal está relacionada aos conceitos de competência, autonomia, eficiência, eficácia e qualidade para o mercado, e isso também acontece na formação docente e no trabalho dos professores.

Outro aspecto que se destaca sobre a implementação da profissionalização para Shiroma (2004) consiste em que a profissionalização com o discurso neoliberal, na busca por competência, eficiência e eficácia, acaba por promover o consenso entre os docentes, visto que aparentemente atende a uma antiga demanda da categoria por mais qualificação, anestesando, assim, por muitas vezes, os sindicatos, “com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 14). O que colabora com que movimentos reivindicatórios para a profissão docente como, por exemplo, greves por melhores condições de trabalho e salários, se enfraqueçam, agregando cada vez mais um número menor de docentes.

Movimentos estes dos docentes que, segundo Shiroma (2004, p. 119), causam preocupações aos órgãos governamentais e internacionais, posto que em seus documentos apresentam a consideração de “que o professorado constitui o maior obstáculo para a concretização das reformas”, impondo-se, desta maneira, como anteriormente exposto, a necessidade do Estado da conquista da adesão dos docentes “ao projeto reformador, seja por coerção, seja por cooptação ou seja por uma espécie de adesão por ingenuidade” (*Idem*).

Fica claro, com base na autora, que para os docentes a busca por profissionalização refere-se a um modo de conseguir boas condições de trabalho, reconhecimento social, assim como um melhor salário. Ao passo que, para o Estado, a profissionalização “é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores” (SHIROMA, 2004, p. 122). Sendo assim, analisando de forma crítica o conceito de profissionalização neoliberal, ainda de acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 2), citando Freitas (2002), conclui-se que “contraditoriamente a política de profissionalização aprofunda a desqualificação e a desvalorização docente, entendida por alguns autores como desprofissionalização”, retirando-se do professor sua autonomia, assim como sua competência intelectual.

Neste contexto de conformação neoliberal, Shiroma e Evangelista, (2010) com base em Menga e Boing (2004), consideram que a desprofissionalização se articula à precarização do trabalho do professor. Por conseguinte, de acordo com Magalhães e Anes (2016, p. 229), o trabalho docente, assim como os outros tipos de trabalhos dessa sociedade, assume aspectos negativos ao estar sujeito à exploração (mais valia) e relacionado à lógica de acumulação produtiva. Como consequência, segundo Magalhães et al. (2016, p. 268), “os homens passam a ser controlados e alienados, e isso envolve a apropriação de seu próprio trabalho”.

A relação direta entre profissionalização e trabalho docente mostra que, de acordo com Limonta (2009, p. 138), “os trabalhadores são expropriados e explorados no grau máximo de suas capacidades laborativas”, pois no modo de produção capitalista, a força de trabalho é transformada em mercadoria e o trabalho é separado de seu produto. Limonta (2009, p. 227), com base em Lukács (1989), observa, desta forma, que o capitalismo “retira do homem sua essência, o trabalho como práxis ontológica, tomando-o circunstancialmente e negando ao homem, portanto humanizar-se”. Salienta-se assim, com Magalhães e Souza (2017), que de forma contrária ao que tem ocorrido na sociedade

marcada pelo neoliberalismo, neste trabalho assume-se a defesa do trabalho alicerçado na concepção de Marx como princípio ontológico e constitutivo do ser humano.

Segundo Magalhães e Anes (2016, p. 233. Inclusão nossa), pode-se perceber na prática do projeto neoliberal a existência de um processo muito “bem articulado entre política, economia, educação, e *formação docente*, onde o trabalho docente, assim como o trabalho de modo geral, sofreu e ainda sofre com as condições de bastante intensificação e precarização” por meio de baixos salários, falta de valorização da carreira docente, contratos temporários, assim como perda dos direitos trabalhistas, o que lhe confere um caráter pragmático comprometido com interesses do capital. Constitui-se, assim, segundo Magalhães e Anes (2016, p. 235), em uma engenhosa maneira de “como ideologicamente o capital converte a educação e o trabalho do professor para atender as suas exigências”.

Queiroz (2014, p. 72), neste cenário neoliberal, considera que o trabalho docente torna-se cada vez mais técnico, pois “tende a perder seu sentido de mediação do conhecimento e do sujeito, convertendo-se em atividade puramente prática que envolve a realização de tarefas diversificadas, a serem cumpridas em ritmo acelerado e forçado” e a eficiência e a produtividade são analisadas em avaliações neoliberais, destituindo do homem, segundo Anes (2013, 56), a “sua capacidade crítica, reflexiva e potencialmente criadora e transformadora da vida humana”, além de inviabilizar, com base em Magalhães e Souza (2017), o movimento de resistência às atuais condições neoliberais.

À vista disso, as autoras ressaltam que “o trabalho docente foi cooptado para fortalecer as forças produtivas que geriam o capital, quer seja como produtora de conhecimento ou no processo formativo de outros sujeitos” (MAGALHÃES; SOUZA, 2017, p. 6), realizando e fortalecendo as deliberações políticas, que assim como discutido neste capítulo, se relacionam aos interesses neoliberais dos Organismos Multilaterais. Em outras palavras, neste contexto, segundo Silva (2011, p. 17), o docente “que se concentrava nas condições de seu trabalho [...] passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico”, levando-o a perda de autonomia.

Como consequência de um trabalho docente que se torna gradativamente alicerçado na *perspectiva mercadológica* do projeto social e político neoliberal, para Leite (2013, p. 166-167. Inclusão nossa), os professores estão ligados em uma ampla rede e a cada momento há maior reestruturação de seu trabalho, a que são expostos:

a) a imposição constante de procedimentos de controle técnico no currículo *das instituições de ensino*, onde se tem uma integração

instrumental de sistemas administrativos; b) currículos redutores de orientação comportamental; c) “competências” de ensino predeterminadas de forma inteiramente exógena; d) respostas dos alunos igualmente predeterminadas, com mecânicas avaliações prévias e posteriores (tanto as avaliações da aprendizagem como as chamadas avaliações institucionais).

Apresenta-se, de acordo com a citação, que as mudanças que as funções docentes têm sofrido desde a década de 90, com controle técnico constante do currículo, apresentam aspectos referentes às orientações comportamentais nas escolas ou universidades, com predomínio de considerações sobre competências de ensino, além de que as respostas dos discentes são por muitas vezes predeterminadas para serem utilizadas apenas em avaliações prévias e ao final da exposição de conteúdo. Nesse sentido, o trabalho docente que as instituições de ensino abrigam define-se “como um trabalho produtivo da esfera econômico-material, [...] a atividade docente assume a padronização e a segmentação como características centrais” (LEITE, 2013, p. 167).

Com as atuais condições do trabalho docente, para Limonta (2009, p. 238), o professor pode não se configurar como um “trabalhador intelectual, criador de conhecimentos e formas de transmitir esses conhecimentos”, mas sim como um executor e “repetidor” de atividades, pois

[...] repassa ao aluno um conhecimento que é de antemão selecionado, organizado e determinado não por ele, mas planejado num plano situado acima daquele onde acontecem as situações de ensino. Desqualifica-se na medida em que qualificação e formação passam a ser entendidas como a capacidade de melhor e mais rápido “repassar” aos alunos o que deve ser ensinado (*Idem*).

Com a citação se pode compreender que na atual sociedade marcada pelo neoliberalismo, o professor pode não se constituir como um trabalhador intelectual que constrói conhecimento, mas sim como um repetidor das deliberações dos Organismos Multilaterais, com a finalidade de “repassar” de forma rápida os conteúdos aos discentes. Conteúdos estes que não foram selecionados pelo professor, mas sim em um contexto situado acima daquele onde ocorrem as situações de ensino. O que pode acarretar ao professor a falta de autonomia sobre o seu trabalho, sendo ele responsável unicamente “pela implementação das leis de educação, das propostas e do currículo [...], sem participar de sua formulação e avaliação” (LIMONTA, 2009, p. 238), inclusive porque

os seus processos de formação e de profissionalização são monitorados, bem como o seu trabalho docente.

O que proporciona concluir, portanto, com base em Magalhães e Souza (2017, p. 2. Inclusão nossa), que as mudanças na realidade dos docentes abarcam seu processo de formação e profissionalização e acabam refletindo no trabalho docente. Entende-se que as políticas públicas consolidam “a submissão (*dos professores e demais sujeitos sociais*) à lógica dominante, o que conseqüentemente acaba fortalecendo um trabalho docente alienado”.

Não se pode esquecer, todavia, de enfatizar mais uma vez a existência do posicionamento contra-hegemônico, cujo principal objetivo é promover a resistência aos ditames do capital com *perspectiva emancipadora*, temática que foi debatida neste trabalho no primeiro capítulo.

Em seguida, descreve-se os posicionamentos e contradições postos às políticas públicas educacionais brasileiras e em especial às voltadas para o curso de Pedagogia, recorte temático dessa dissertação.

2.2 Formação de professores no curso de Pedagogia

Através da discussão construída no tópico anterior, sobre as “influências” de políticas públicas internacionais na educação, na universidade pública, na formação, profissionalização e trabalho docente, é possível afirmar, com Souza e Magalhães (2016a), que essas influências constituem lutas ideológicas, sobretudo no contexto da universidade, local em que existe uma disputa entre aqueles que se posicionam contra o neoliberalismo – grupo contra-hegemônico - e os que concordam com a Reforma Educacional – grupos a favor da hegemonia. O grupo contra-hegemônico acredita que as atuais políticas defendem a manutenção do *status quo*, posicionamento também desta dissertação, seguindo as orientações sociais da classe dominante, conforme analisamos. Posto que o *grupo hegemônico*, apesar de em seus discursos defender a qualidade socialmente referendada para a educação, formação e profissionalização docente, colocam em prática os fundamentos da qualidade neoliberal, que com políticas de controle e regulação objetivam formar sujeitos produtivos, eficientes e eficazes, pautando-se nos interesses do capital.

A influência política e ideológica também avança sobre a formação do(a) Pedagogo(a), conforme Brenner, Cezar e Ferreira (2017), o curso de Pedagogia no Brasil

tem sua historicidade definida pelas transformações estruturais e políticas, iniciado com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que possibilitou a criação desse curso no país. De acordo com os autores, citando Pimenta (2006), o curso de Pedagogia inicialmente não buscava habilitar docentes para o trabalho com crianças, pois foi “criado no interior das faculdades de filosofia, ciências e letras, para formar bacharéis e licenciados com base em uma organização curricular representada pelo esquema ‘3 + 1’”, o que significava três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, conforme também argumentou Scheibe (2006, p. 179). Deste modo, o bacharelado em Pedagogia era caracterizado como um curso “técnico em educação”, que qualificava o profissional para trabalhar tanto no Ministério da Educação quanto nas secretarias estaduais de educação, e a licenciatura o habilitava para formar professores para trabalharem nas escolas primárias.

Para Limonta (2009) estas características perduraram até 1996, quando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), se iniciou um amplo processo de reorganização curricular das licenciaturas, inclusive do curso de Pedagogia, conforme se discute a seguir.

Nesse contexto, segundo Brenner, Cezar e Ferreira (2017, p. 2), até que o curso de Pedagogia fosse constituído como temos hoje no Brasil, compreendido como licenciatura, assumindo a função de formar os profissionais que trabalharão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em locais não escolares ocorreram várias reformulações “em torno dos aspectos teórico-metodológicos e pedagógicos, seus propósitos foram impactados com as fragmentações ocorridas ao longo da história dos seres humanos na sociedade, logo da educação”.

Sousa (2016, p. 43), colaborando com esta discussão sobre a Pedagogia, afirma que o curso “tem sido alvo de debates polêmicos e propostas traduzidos em um grande número de estudos”, principalmente a partir da LDB 9.394/1996. Limonta (2009, p. 30) acrescenta que a referida lei objetivou assegurar uma maior autonomia para a universidade, mas o que ocorreu foram “diferenciações no sistema de ensino superior, com finalidades sociais, acadêmicas e jurídicas distintas”, fazendo com que o ensino superior no país tenha se constituído numa variada rede de instituições e cursos de diferentes naturezas. O que leva a compreensão, com base na autora, de que “[...] qualquer análise sobre o ensino superior não pode prescindir de uma reflexão inicial a respeito do processo que resultou nesta configuração tão complexa” (*Idem*).

Segundo Scheibe e Bazzo (2013, p. 18), a LDB 9.394/1996, na Reforma Educacional brasileira da década de 1990, recebeu foco central para que se consolidasse no Brasil a concepção de uma educação embasada no “ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório”, ou seja, uma educação voltada a atender às necessidades e interesses das Organizações Multilaterais. Na realidade, a LDB 9.394/1996 tem explicitado que não busca ultrapassar as desigualdades sociais brasileiras, mas sim que legisla mantendo uma pequena parte dos brasileiros, como a classe hegemônica, com poder econômico, social e político, e conforme apresenta Frigotto (2001), tem constituído exclusão, desemprego e subemprego a maior parcela da população brasileira.

Ressalta-se, com estas considerações gerais sobre a constituição da LDB 9.394/1996 e sua finalidade para o neoliberalismo, bem como com base em Limonta (2009, p. 80), que não cabe nesta dissertação “historiar a trajetória da lei e os impasses que a marcaram desde o início”, pois com o recorte temático é necessário analisar e compreender, especialmente, os artigos que abarcam o curso de Pedagogia. Evidenciando, assim, que no artigo 62 é retirado “da universidade a formação de professores, levando-a para os Institutos Superiores de Educação (ISEs), regulamentado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997¹²” (*Idem*). Estabelecendo-se no artigo 63 “[...] que a formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorrerá nestes institutos, no curso denominado Normal Superior” (*Ibidem*).

De acordo com Brzezinski (2002, p. 13), isso revela que houve desqualificação na formação inicial dos docentes, principalmente ao propor a mudança da sua formação da universidade pública para os ISEs, em que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa passou a não ser entendida como relevante para a formação, assim como o fato de a licenciatura e o bacharelado terem sido separados, o que “inviabiliza a construção de um projeto democrático e de qualidade *socialmente referendada* para a formação dos educadores” (OLIVEIRA, 2005, p. 198. Inclusão nossa). Até mesmo porque a LDB 9.394/1996 possibilita interpretar, de modo equivocado, que o docente “é um profissional

¹² Limonta (2009, p. 80) expõe que “o decreto nº 2.306/1997 foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que não faz menção aos ISEs”. Uma vez que, segundo a autora, neste último decreto mencionado, em seu artigo 12 é estabelecido: “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I – faculdades; II – centros universitários; e III – universidades”.

da prática, como se está requeresse apenas a transmissão de conteúdos e não a produção de saberes por meio de severo processo de investigação” (BRZEZINSKI 2002, p. 13).

Gonçalves (2017, p. 90) acrescenta a esta discussão que, a lógica das competências institucionalizada na LDB 9.394/1996 vem orientando “o discurso da hegemonia nos diversos níveis de ensino e carreiras profissionais, e na Pedagogia não é diferente”. Além disso, não se pode ignorar a ação do grupo hegemônico na constituição de um espaço fora da universidade pública para a formação do docente, por exemplo, nos ISEs, “em faculdades particulares, em cursos a distância e pela complementação pedagógica que é oferecida como cursos de extensão para professores em exercício” (*Idem*), para que sejam formados docentes seguindo as orientações do neoliberalismo. Isto é, eficientes, flexíveis, mas mal formados teoricamente, considerando que teoria e prática, neste contexto, não são compreendidas como indissociáveis, pois existe a exaltação da prática na formação com a finalidade de impedir que se constituam seres autônomos, críticos e emancipados.

Porquanto, como discutido neste capítulo da dissertação e apresentado por Santos e Limonta (2014, p. 189), “essas ações fazem parte de um movimento, em nível internacional, de proletarização, desintelectualização”, como também de controle do professor, com a finalidade de modelar um novo perfil de profissional, “caracterizado pela elevada competência técnica e mínima consciência política” (*Idem*).

Scheibe (2006, p. 183) destaca que, em seguida da promulgação da LDB 9.394/1996, as instituições de ensino superior do país foram convocadas pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC), “pelo Edital 04/97, para apresentarem sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares referentes aos diferentes cursos”. Diretrizes estas que iam de encontro, muitas vezes, às mudanças que vinham ocorrendo na sociedade com o projeto neoliberal. Conforme a autora, a Reforma do Estado dos anos 90, já discutida neste trabalho, propôs na formação docente e, em especial, na formação do(a) Pedagogo(a), um novo entendimento sobre ser professor. Deste modo houve a assimilação ao discurso educacional de termos que representavam o discurso neoliberal, presentes no curso de Pedagogia, os quais se tornaram recorrentes, como: “‘currículo por competência’, ‘avaliação do desempenho’, ‘promoção por mérito dos professores’, ‘produtividade, eficiência e eficácia’” (*Idem*, p. 185).

O MEC, de acordo com Gallo (2009) e Limonta (2009, p. 82), ao estabelecer a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispôs “sobre as ISEs em sua estrutura, organização e funcionamento sem citar, seja explícita ou implicitamente, o

curso de Pedagogia”, acabou respaldando a constituição de um curso de formação de professores aligeirado e técnico-profissionalizante, ignorando a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, construída em 1998, em Campinas, no IX Encontro Nacional pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Nesse encontro, um grupo contra-hegemônico apresentou uma reação inicial da comunidade acadêmica aos ditames da hegemonia da classe dominante de transformar a educação e a formação do professor em mercadoria.

Outro fator relevante da história da Pedagogia, ainda em 1999, se refere ao Parecer CNE/CES nº 970, de 09 de novembro, que buscou “colocar a pá de cal na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica no curso de Pedagogia” (LIMONTA, 2009, p. 82), uma vez que o referido parecer foi pautado pelo decreto presidencial nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que apresentava “[...] que a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar exclusivamente no curso Normal Superior, restando ao curso de Pedagogia a função de preparar qualquer outro profissional da educação” (*Idem*).

No entanto, segundo Limonta (2009, p. 82. Grifos da autora) citando Silva (2003, p. 85), esse decreto presidencial apenas fez com que se acirrasse a luta em relação à constituição dos ISEs, assim como do curso Normal Superior. Em decorrência disso, adiante da abrangência das atividades de resistência estruturadas por membros da comunidade acadêmica referente “[...] ao cumprimento da determinação do ato do Executivo, outro decreto, o de nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* do decreto anterior pelo *preferencialmente*”. Destaca-se que, apesar do curso Normal Superior, ao contrário da Pedagogia, ter em seu alicerce “[...] identidade, conteúdo e *lócus* muito bem determinados, não ganhou a confiança (nem a simpatia) do público e das instituições de ensino superior” (LIMONTA, 2009, p. 83), principalmente das instituições públicas.

Seguindo a cronologia exposta por Limonta (2009), ainda com base em Silva (2003), em julho de 2000 o Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno, deliberou uma comissão bicameral, composta pelos membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, para a construção de uma análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, instituída pelo MEC. Em fevereiro de 2001, veio a conhecimento da população brasileira uma versão preliminar do documento, intitulada “proposta de Diretrizes para a formação

inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior, versão preliminar”. Esse documento foi direcionado para a apreciação das organizações e entidades educacionais em audiências públicas regionais realizadas em: “Porto Alegre (21 de março de 2001); São Paulo (20 de março de 2001); Goiânia e Recife (21 de março de 2001) e Belém (23 de março de 2001)” (LIMONTA, 2009, p. 83), e teve também a participação de representantes da ANFOPE, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do

Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), FORUMDIR e Comissão Nacional de Formação de Professores e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (*Idem*).

Entretanto, mesmo que as organizações e entidades educacionais defendessem uma educação e formação alicerçada na qualidade socialmente referendada, segundo Silvia (2001) citada por Limonta (2009), elas tiveram suas contribuições nas audiências públicas quase totalmente ignoradas, fazendo com que a “proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior, versão preliminar” permanecesse basicamente como a versão constituída pela comissão bicameral.

Em consequência disso, de acordo com Scheibe (2006) e Scheibe, e Bazzo (2013) e Limonta (2009), em 08 de maio de 2001 foi aprovado o Parecer CNE nº 9, regulamentado em seguida nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e a nº 2 de 19 de fevereiro também de 2002, que determina a duração, assim como a carga horária destes cursos. De modo que, ligado a estas resoluções estavam sendo construídas “as diretrizes específicas de cada licenciatura, ficando a Pedagogia, mais uma vez, à margem de todo esse processo, pois o parecer e suas posteriores resoluções não tratam deste curso” (LIMONTA, 2009, p. 83-84).

Arnoni (2012, p. 63), citando Moraes (2003), expõe que nestas DCNs (2002) têm-se a exaltação da prática, com o aumento de horas de atividades práticas no currículo dos

cursos de licenciatura, inclusive da Pedagogia. Esse comentário é assumido como uma crítica, uma vez que na perspectiva neoliberal a prática “é considerada como ‘critério de qualidade’ da formação docente”, pois com a prática é possível centrar-se “na aquisição de competência via mobilização de conhecimentos” (ARNONI, 2012, p. 64). O que faz com que a prática concebida desta forma fique dissociada da teoria, tendo em vista o entendimento de que a prática consegue suprir as necessidades do capitalismo referentes à manutenção do poder e do capital financeiro, destacando a relevância do discurso das competências.

Neste contexto, Bernardes (2013, p. 108) afirma que nas DCNs (2002) se pode observar uma concepção de educação, assim como nos demais documentos, que “envolve um projeto de dominação e de recomposição da hegemonia à reflexão em função das mudanças da sociedade, mas esvaziada de consciência crítica” - como já discutimos, consolidando o controle do Estado sobre o professor.

Depois de percorrer “uma multiplicidade de legislações e diversas alterações na sua identidade formativa” no decorrer de sua história, provocadas por disputas entre o grupo hegemônico e contra-hegemônico da sociedade brasileira (SCHEIBE, 2006, p. 175), segundo Sousa (2016, p. 45), na segunda metade da década de 2000 “a área da formação de docentes para a educação básica, no Brasil, foi influenciada por outros importantes fatos. Um deles de grande expressão, foi a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia”, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5 de 14 de dezembro de 2005, estabelecendo-se “a docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, como a base da formação do(a) Pedagogo(a) professor e gestor” (LIMONTA, 2009, p. 75); e da Resolução CNE/CP nº 1 de maio de 2006, que expõe indicações aos curso de Pedagogia das condições e princípios “de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino” (BRASIL – RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, p. 1), como também pelas instituições de educação superior no Brasil.

Ao analisar as DCNs para o curso de Pedagogia (2006), Araújo (2016, p. 200) considera que a constituição dessas diretrizes consiste em “uma conquista para os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que define esse curso como *lócus* da sua formação”, dando um salto qualitativo na compreensão de formação docente dos documentos anteriores.

Todavia, para Limonta (2009, p. 120), é compreensível que a concepção de curso e de formação do(a) Pedagogo(a), apresentada nas DCNs para o curso de Pedagogia

(2006), “[...] não é unânime e nem representa a posição de todos os educadores brasileiros”. Existe um grupo de estudiosos do campo da educação no país, em que se destacam José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco¹³, que em 20 de setembro de 2005 divulgaram o “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”. Este manifesto defende que o curso de Pedagogia tem como especificidade “a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social” (*Idem*, p. 121), objetivando, assim, o “aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade” (*Ibidem*).

Por conseguinte, com base no entendimento do “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”, Libâneo (2006) destaca que os aspectos teóricos do texto das DCNs para o curso de Pedagogia (2006) deveriam ser analisados de forma cuidadosa. Dado que Rodrigues e Kuenzer (2007), também fazendo a crítica ao referido documento, apontam que o alicerce das Diretrizes configura-se na perspectiva tecnicista de formação, pois existe um destaque ao aspecto instrumental do conhecimento em que, assim como na maioria dos documentos das políticas públicas apresentados neste trabalho, tem-se a separação entre teoria e prática, com um grande destaque para a prática.

Segundo a crítica das autoras citadas, apesar de algumas passagens das DCNs para o curso de Pedagogia (2006) fazerem menção “à necessária relação entre teoria e prática e mesmo à práxis”, existe na verdade um “mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria” (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 54). Compreendida desta maneira, a Pedagogia se resume a

[...] observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitem analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência (*Idem*, p. 55).

¹³ Limonta (2009, p. 120) indica a leitura de “LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999; LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-976, out. 2006; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, vol. 37, p. 63-97, abr. 2007”.

Isto é, com a ênfase dada à prática nas DCNs para o Curso de Pedagogia (2006), os cursos, desde seu início, acabam inserindo o(a) futuro(a) Pedagogo(a) em momentos reais de trabalho, mesmo que não possuam estudos teóricos e metodológicos para sua atuação. Ação está que se configura como oposta ao que é defendido neste trabalho, pois, com base em Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 273), compreende-se que a prática por si só não forma sujeitos emancipados e críticos, não bastando, “portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda”.

Essas reflexões acerca do curso de Pedagogia nos levam a considerar, com base em Cunha (2010), a necessidade de mudar o entendimento dos cursos de formação de professores para que o discente tenha a possibilidade de ter contato com o ensino como processo, constituindo a relação entre ensino e pesquisa, além de compreender de maneira dinâmica o contexto histórico em que tal processo é construído e, desta forma, ajudar a configurar os futuros professores como agentes de transformação social.

Outra política educacional que influencia a educação e a formação do(a) Pedagogo(a) é o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) lei nº 13.005/2014, que também diz respeito ao curso de Pedagogia. Este documento, de acordo com Dourado (2015, p. 301), foi aprovado “pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, [...] inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”, pois ele apresenta 20 metas e diversas estratégias - desde a educação básica até a educação superior, com suas etapas e modalidades, abarcando discussões acerca da “qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (*Idem*).

Contudo, é relevante ressaltar que, apesar de não ter vetos na aprovação PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014, o seu processo de elaboração, de acordo com Brzezinski (2016a), foi pautado por intensos debates, em que de um lado estão as ações da complexa sociedade política, relacionadas aos empresários e, de outro, está o posicionamento de resistência das entidades, sindicatos e movimentos organizados da sociedade civil, como a ANPEd e a ANFOPE, em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, de qualidade social para toda a população brasileira. Os debates construídos por essas organizações sobre o PNE (2014-2024) lei nº 13.005/2014 se deram por três anos e meio no caminho de tramitação na Câmara dos Deputados, o que “foi, de fato, um exercício democrático neste território de disputa com enfrentamentos e contribuições” (BRZEZINSKI, 2016a, p. 3).

Ao analisar o PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014, em vigor atualmente, a autora ressalta que apesar de enfatizar a formação docente, o plano não articula a valorização do profissional da educação. A este respeito, Souza e Magalhães (2016a, p. 57) analisam a relação entre a educação e a formação, presente no documento, além dos posicionamentos políticos e ideológicos e advertem que o PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014 está respondendo a interesses da classe hegemônica, abrigando a compreensão da educação “como mercadoria, cujo fim é formar e difundir o consenso ativo entre educadores, pais, alunos e comunidade [...]”, apresentando “interesses econômicos, sociais e culturais contraditórios àqueles defendidos pelas associações, movimentos sociais e entidades científicas” (*Idem*).

Um documento que, de acordo com Araújo (2016), incorporou os resultados das discussões realizadas sobre o PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014, e que também apresenta o início de uma possível compreensão diferente de educação e formação, advinda do Parecer CNE/CP nº 2 de 25 de junho de 2015 e da Resolução nº 2 de 02 de julho de 2015, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos(as) e cursos de segunda licenciatura), como também para a Formação Continuada – DCNs. Isto porque, segundo Dourado (2015, p. 306), a constituição da nova DCNs para a formação de profissionais da educação (2015), a ser implementada no prazo de dois anos, objetiva uma maior organização das políticas de formação docente, pois ressalta o repensar e avançar nos atuais marcos referenciais “para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior”, e de valorização dos profissionais da educação.

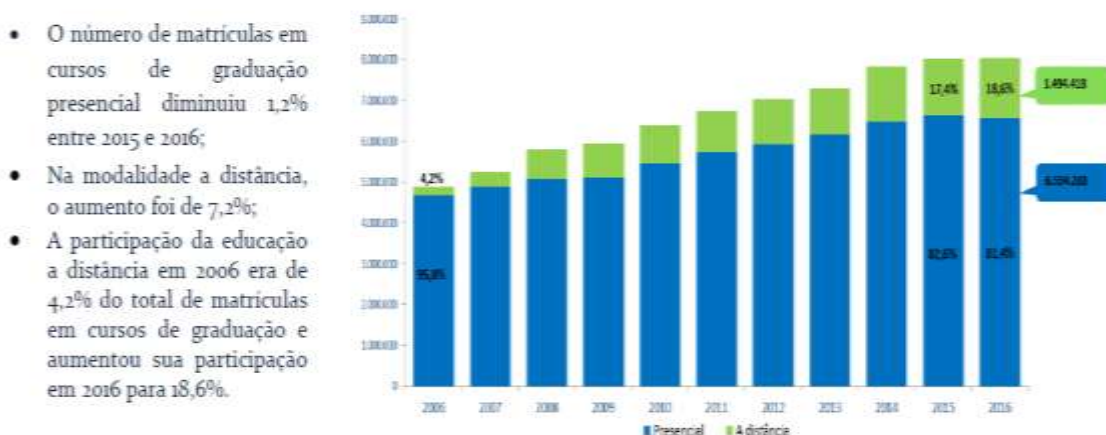
Desta forma, Dourado (2015, p. 315) entende que as novas DCNs tem a possibilidade de contribuir com a valorização desses profissionais nos aspectos da carreira, do salário e das condições de trabalho. Além de colaborar com a superação da divisão existente entre teoria e prática na formação, “bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores”. Para o autor, as DCNs para a formação de profissionais da educação (2015) advogam sobre a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), “privilegiando as universidades, com a efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica” (*Idem*), sem desconsiderar as colaborações dos fóruns permanentes de formação e das outras

“instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns” (*Ibidem*).

Contudo, consideramos importante analisar se a indissociabilidade entre teoria e prática será levada em conta no momento em que os discentes tiverem contato com o trabalho pedagógico, pois de acordo com as DCNs para o curso de Pedagogia (2015), os cursos ao longo de 4 anos, com um total de 3.200 horas, deverão ter 400 horas de prática ao longo do processo formativo, ou seja, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e outras 200 horas de atividades que podem ser realizadas na iniciação à docência. Podendo possibilitar que, como observado por Kuenzer e Rodrigues (2007), no vigor das DCNs para o Curso de Pedagogia (2006) anteriormente discutidas, os discentes tenham contato com momentos de trabalho antes que sejam realizados estudos, tanto teóricos quanto metodológicos, inclusive nas horas destinadas à iniciação à docência. Para o momento, concordamos com essa análise.

Após analisar histórico e ideologicamente as principais políticas educacionais que influenciam a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho docente, em especial do(a) Pedagogo(a), é necessário discutir ainda sobre o aumento do número de matrículas no Ensino a Distância (EaD), assim como é apresentado no Gráfico, a seguir, do censo sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016 do INEP, em que as matrículas já atingem quase 1,5 milhão em 2016, o que corresponde a 18,6% do total matrículas da educação superior.

Figura 4: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil - 2006-2016.



Fonte: Censo do INEP sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016.

Dado que, juntamente com as análises das políticas públicas até então trabalhadas, nos proporciona refletir, em conformidade com Martins (2010, p. 23), que a formação docente pode “aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas” que percebem na modalidade a distância uma possibilidade de formar professores de acordo com as necessidades neoliberais, com pouco investimento financeiro e estrutural. Atendendo “a uma ordem de fatores econômicos e sociais e a claros interesses de classe, no que se inclui o vasto filão de mercado que se abre para os empresários da educação” (*Ibidem*).

Para Shiroma et al. (2017, p. 39), portanto, são diversos os interesses políticos e econômicos tanto do Estado quanto do setor privado no cenário da EaD, que objetivam impossibilitar que na universidade pública se construam “as condições para a produção e difusão de um conhecimento científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor”.

O que nos faz afirmar, assim como exposto por Martins (2010, p. 29), que “não nos ‘parece adequado’ que a formação inicial do professor deva ser presencial! Temos certeza! Tal afirmação, reconhecidamente categórica, não resulta de nenhum tipo de preconceito” a respeito das novas tecnologias de comunicação e informação, “mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional” (*Idem*).

Por fim, relacionado a este posicionamento, no cenário brasileiro atual é relevante discutir também sobre a padronização e controle apresentados pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Visto que, o manifesto contrário a estes Programas, elaborado pelas entidades nacionais do campo da educação como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, contesta os editais Capes n. 6 e 7/2018, que tratam do PRP e do Pibid, respectivamente. As orientações referentes a estes dois Programas relacionam-se à política atual de formação docente do MEC, aplicada para subordinar os programas de formação docente (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Colocação esta que, segundo o Manifesto (2018), se dá a qualquer ligação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e no qual o processo de construção, discussão e aprovação tem sido foco de críticas contundentes, desde 2015, elaboradas pelas entidades acadêmicas e científicas. Devido, por exemplo, “a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada

que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes” (MANIFESTO DAS ENTIDADES NACIONAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO CONTRA À PADRONIZAÇÃO E CONTROLE IMPOSTOS PELO PRP, 2018, p. 1) e a não possibilidade de assegurar os cursos e Licenciatura das IES a reescreverem os seus Projetos Pedagógicos.

No tópico seguinte, discute-se os conceitos de educação, formação, profissionalização e trabalho docente por meio de uma análise dos dois últimos Projetos Políticos Pedagógicos (2003 e 2015) do curso de Pedagogia da FE/UFG, com algumas aproximações da *epistemologia da prática* e da *epistemologia da práxis*.

2.3 O Curso de Pedagogia da FE/UFG: o Projeto Político Pedagógico – PPP (2003) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (2015)

Antes de abordar os dos dois últimos Projetos Políticos (2003 e 2015) do curso de Pedagogia da FE/UFG e retomando o que já foi trabalhado nesta dissertação sobre as políticas públicas internacionais e nacionais para a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho docente, com base em Souza e Magalhães (2016a e 2016b), fundamenta-se a análise apresentando a *epistemologia da prática* e a *epistemologia da práxis*.

Desta forma, considera-se que para o estudo da epistemologia, a perspectiva da *epistemologia da prática* é o positivismo. Este posicionamento epistemológico e político-ideológico refere-se ao neoliberal, “[...] que se caracteriza, entre outros atributos, por não apresentar perspectiva e transformação social e por compreender as relações sociais como dadas e não como históricas” (SOUZA e MAGALHÃES, 2016a, p. 53), e que o enfoque epistemológico é o da “opção metódica do pesquisador na produção do conhecimento, é filiada ao método positivista” (*Idem*). O que segundo Gonçalves (2017, p. 95), “[...] dissocia teoria e prática, supervaloriza o ensino não crítico e hegemônico”, pois o compreende como reprodução do conhecimento.

Com este entendimento e com base nos estudos de Duarte (2000, p. 70) citado por Souza e Magalhães (2016a, p. 56), é possível explicitar que a *epistemologia da prática* consiste na

[...] teoria do conhecimento que se caracteriza como peculiar, individual, não incorporado pela racionalidade científica. Essa se

organiza a partir do conhecimento pragmático, adota a dicotomia na relação teoria e prática, privilegia o poder da prática como fonte de conhecimento, considera que a verdade somente resulta da prática.

Deste modo, a *epistemologia da prática*, por sustentar concepções que desarticulam a relação teoria e prática, retira a importância social da educação e da formação, defendendo as atividades técnicas e desconsiderando a teoria, em que o conhecimento não se configura como construção, mas sim como apropriação da realidade de maneira fragmentada, conforme afirma Souza e Magalhães (2016b).

De maneira contrária, a *epistemologia da práxis*, apresentada por Souza e Magalhães (2016a, p. 49) como contra-hegemônica, “expressa a resistência à política neoliberal, exigindo qualidade social para a educação”. Possibilitando, assim, o entendimento de “que a perspectiva da *epistemologia da práxis* é a dialética. O posicionamento epistemológico constitutivo da cosmovisão é crítico, contra-hegemônico, se vincula ao marxismo” (SOUZA e MAGALHÃES, 2016b, p. 26) e que o enfoque epistemológico está fundamentado no método materialista histórico dialético.

Posto que, conforme a construção teórica de Souza e Magalhães (2016b, p. 53), a *epistemologia da práxis* tem características mediadoras e requer que a indissociabilidade entre teoria e prática

[...] seja remetida ao plano do método materialista histórico-dialético, por ser este o que propicia, por intermédio de suas categorias, a compreensão da produção do conhecimento como práxis. Reconhece-se o valor teórico da prática e o valor prático da teoria, ressaltando, portanto, a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção do conhecimento e de compreensão da realidade.

Por meio da citação acima as autoras consideram que, na *epistemologia da práxis* busca-se pela qualidade socialmente referendada na constituição do conhecimento, da educação e, conseqüentemente, da formação do(a) Pedagogo(a). Trata-se da compreensão da existência de uma relação dialética da teoria e da prática, pois considera-se que elas são indissociadas. Objetivando, desta maneira, a desalienação na sociedade, pois de acordo com Gonçalves (2017, p. 95), embasado nos estudos e discussões realizados por Souza e Magalhães, a *epistemologia da práxis* é “caracterizada pela perspectiva crítica, emancipadora, que tem no trabalho o processo formativo, contra-hegemônico e histórico [...]”.

Portanto, evidencia-se que a categoria fundante na *epistemologia da práxis* é o conceito de práxis, que segundo Souza e Magalhães (2016b, p. 26) é considerado “como atividade social humana, sendo assim fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e com a ‘omnilateralidade’ da formação humana”. As autoras, citando Vásquez (1986), apontam que a categoria práxis proporciona que as relações indispensáveis à produção do conhecimento não sejam separadas, “mas ligadas e em observância da unidade dinâmica” (*Idem*).

Com este embasamento teórico e iniciando a exposição histórica de acordo com Martins (2007, p. 114), a Universidade Federal de Goiás (UFG) pela Lei Federal nº 3843, homologada pelo presidente Juscelino Kubitschek, foi constituída em 14 de dezembro de 1960, resultando da união de escolas isoladas já existentes em Goiás e tendo influência “do ideário desenvolvimentista, o qual atribuía à universidade a possibilidade de propulsora do progresso do Estado”.

Neste cenário, segundo a autora, a UFG não “trazia no bojo das discussões a preocupação com a formação de professores em Goiás” (MARTINS, 2007, p. 115), sendo que apenas em 1962 foi criada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), de acordo com o Decreto Federal nº 51.582, com a finalidade de ser uma Faculdade nuclear, com a função de oferecer recursos materiais e didáticos para os colégios, e que também “preparasse trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades científicas e técnicas; preparasse trabalhadores para o magistério e para a orientação, administração de escolas e sistemas escolares” (MOURA, 1998, p. 73 *apud* MARTINS, 2007, p. 115).

Apesar das mencionadas funções, com base em Martins (2007, p. 115), a FFCL da UFG vivenciava dificuldades tanto de estrutura quanto de funcionamento, o que acontecia também no “âmbito nacional, com o quadro deficitário de seus profissionais e os baixos índices de produtividade”.

Para tentar solucionar esta problemática, de acordo com Martins (2007, p. 115) citando Moura (1998), aconteceu um seminário nacional organizado pelo MEC que objetivava debater as possíveis soluções dos problemas estruturais e de funcionamento da FFCL da UFG. Na ocasião, três opções foram expostas: a primeira delas acabava com a FCCL, o que requeria uma reorganização das disciplinas nos Institutos, cabendo às Faculdades somente aquelas rigorosamente profissionais. A segunda apresentou a divisão “da FCCL em várias Escolas ou Institutos concentrando a formação básica e profissional em cada unidade. A terceira que se torna o modelo adotado pela UFG apresenta a FCCL

como eixo integrador das demais instituições universitárias”, se configurando, desta forma, como um órgão basilar com uma grande variedade de cursos.

Entretanto, segundo informações do site da FE/UFG¹⁴, com a finalidade de acabar com a carência de docentes licenciados no Estado de Goiás, em 1980 a Faculdade de Educação desta instituição foi criada a partir da reestruturação da FFCL. Sendo assim, a FE nasceu a partir da separação da FFCL em quatro unidades, são elas: o Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Educação, como já exposto.

Desde então, pode-se considerar, com base no mencionado site da instituição, que a FE trabalha de forma prioritária com a formação de professores e psicólogos, por meio do curso de Pedagogia, do curso de Psicologia, bem como pela oferta de disciplinas de formação docente para as outras licenciaturas da UFG.

Ainda segundo o site da instituição, o posicionamento adotado é o de que a universidade pública, como assumido neste trabalho, se configura como o local privilegiado de produção, apropriação e divulgação de conhecimentos. Este ponto salienta a relação entre ensino, pesquisa e extensão, alicerce de toda a sua proposta de formação, em que estão relacionadas as várias práticas socioculturais e pedagógicas, considerando seu aspecto transformador e criador de novas possibilidades teórico-práticas. O que se relaciona ao que foi discutido sobre a *epistemologia da práxis*, assumindo-se a ligação dialética existente entre o processo de formação e o campo das relações sociais em geral, tendo por base um projeto coletivo de educação que defende os interesses públicos da maioria da população brasileira.

No que se refere especificamente ao curso de Pedagogia da FE/UFG, campo da pesquisa desta dissertação, pode-se destacar que: ele é oferecido na modalidade presencial; funcionando nos turnos matutino e noturno em regime semestral; podendo ser cursado entre no mínimo oito (8) e no máximo quatorze (14) semestres; com ingresso por meio de processo seletivo em que são ofertadas cento e quarenta (140) vagas, setenta (70) para o turno matutino e setenta (70) para o turno noturno, divididas em duas turmas de trinta e cinco (35) discentes.

De forma mais detalhada, para analisar o curso é relevante expor também a sua proposta político pedagógica, embasada no PPP (2003) e no PPC (2015), os documentos que alicerçam as últimas discussões e mudanças políticas sobre o curso no Brasil.

¹⁴ O site está disponível em <https://www.fe.ufg.br/p/6812-historia>.

Assim, para substituir o PPP - FE/UFG regulamentado pela Resolução CCEP nº 207 de 27 de janeiro de 1984, o PPP – FE/UFG aprovado em dezembro de 2003 pela Resolução CEPEC nº 638, implementado em 2004, e em vigor até o ano de 2017, propôs mudanças na formação docente do(a) Pedagogo(a) realizada até então.

O PPP (2003) representou o trabalho coletivo de professores, alunos e funcionários da FE/UFG, assim como dos Campus Avançados de Jataí e Catalão, para formular a concepção de formação do(a) Pedagogo(a) defendida no curso, com base nas discussões a respeito das mudanças ocorridas na educação brasileira após a Reforma Educacional iniciada nos anos 90, em que ocorreram várias mudanças políticas, econômicas e sociais com transformações na esfera da educação. Assim, foram implementadas tanto reformas quanto políticas educacionais para “‘ajustar’ esse setor às novas demandas e às exigências do processo da acumulação capitalista, sobretudo no que se refere à reordenação do mundo do trabalho” (PPP – FE/UFG, 2003, p. 9), com modificações na formação docente e na estruturação curricular, assim como já discutido nesta dissertação.

De maneira especial, se destaca nessas transformações a elaboração da LDB 9.394/1996 e das DCNs (2002), “bem como as referências produzidas pelos diferentes grupos de professores, pesquisadores e alunos” (PPP – FE/UFG, 2003, p. 4) por meio das suas associações e movimentos coletivos como, por exemplo, a ANPEd, a ANFOPE e a ANPAE. Em razão da regulamentação da LDB 9.394/1996, como já debatido neste capítulo, começou-se o processo de nova organização curricular das licenciaturas, inclusive da Pedagogia, com finalidade de atender as necessidades e os interesses das Organizações Multilaterais, relacionadas à *epistemologia da prática*, o que fez com que o entendimento de flexibilização curricular fosse incorporado “às diretrizes nacionais inseparáveis do atendimento das demandas de reforma do Estado, em que a ‘noção de igualdade e cidadania cede lugar a uma visão de equidade e idiossincrasia” (CURY, 2002, p. 20 *apud* PPP – FE/UFG, 2003, p. 9-10), valorizando a não criticidade e separando teoria e prática.

No contexto de transformações e contradições sociais e políticas no país, que influenciaram a organização curricular do curso de Pedagogia, tratando dos principais aspectos abarcados no PPP da FE/UFG (2003, p. 14), destaca-se também que neste documento se encontra a compreensão de educação defendida desde o currículo anterior como “uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais”. O que implica o trabalho de

formação do(a) Pedagogo(a) como ser social formador de seres da cultura, críticos, autônomos e criativos.

Deste modo entendida, essa formação requer “como condição mesma de sua existência e sua finalidade primeira, a autonomia das pessoas, da educação, da escola, da universidade, dos trabalhadores docente e discente, do ensino e da pesquisa” (PPP – FE/UFG 2003, p. 14). De modo que a formação abre-se “à teoria, à cultura, à crítica, à superação do que existe, incluindo a prática existente e a invenção do novo, do diferente, do radicalmente outro” (*Idem*).

Este segundo projeto também reitera a defesa da docência como base da identidade do(a) Pedagogo(a), com reflexões que objetivam entender os desafios deste profissional acerca do seu trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da sua atuação enquanto gestor das políticas educacionais no país e em outras áreas, nos sistemas de ensino ou em outros contextos que tenham relação com a dimensão educativa. Não confundindo, assim, “docência com regência em sala de aula e formação do professor para os anos iniciais com uma formação menor para o(a) Pedagogo(a), a maioria dos docentes da Faculdade” (PPP – FE/UFG, 2003, p. 10) optam por formar professores e ressaltam a relevância do trabalho docente, principalmente dos profissionais que “na educação infantil e nos anos iniciais da escola fundamental, trabalham para fundar no rigor, na crítica e na criação os alicerces do processo formativo” (*Idem*).

Enfatizando-se, de acordo com o PPP – FE/UFG (2003, p. 8), que a FE/UFG ao construir o currículo do curso tendo a docência como base da formação do(a) Pedagogo(a), luta-se pela autonomia do trabalho docente, por tentar romper com o ensino tecnicista, assim como com “a formação do(a) Pedagogo(a) especialista, limitado à administração e ao ensino em sala de aula, e contesta a dicotomia licenciatura e bacharelado, pedagogia e outras licenciaturas, gestor e professor, como expressão da divisão do trabalho da escola”.

Segundo Magalhães (2011, p. 171), a formação docente é concebida no projeto “como processo de inserção crítica dos sujeitos no universo da cultura, do pensamento, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade”. De acordo com a análise desta compreensão, o documento já se posicionava contra a acumulação de informações das diversas áreas do saber, do aprender a fazer e aprender a aprender, pois o que se objetiva no curso consiste na formação crítica, no aprendizado do trabalho com os conceitos, assim como com “[...] as articulações da teoria e da prática, indispensáveis

à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação, inclusive no plano da escola e do ensino” (PPP – FE/UFG, 2003, p. 14).

Para a efetivação de aspectos considerados básicos, na concepção de formação docente discutida anteriormente, estão presentes no PPP – FE/UFG (2003) os seguintes objetivos:

- a. o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b. o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c. uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d. a unidade entre teoria e a prática;
- e. a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f. a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciados na esfera da compreensão e produção do saber;
- g. a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h. a interdisciplinaridade na organização curricular (PPP – FE/UFG, 2003, p. 15).

Dessa forma, ressalta-se a existência da perspectiva, no projeto, de que assim como no entendimento da *epistemologia da práxis*, teoria e prática são indissociáveis enquanto práxis. Assim como ensino, pesquisa e extensão o são na busca, dentre outros aspectos, por uma formação integral e sólida em que se possa entender criticamente a sociedade e a educação. Uma vez que, o PPP – FE/UFG (2003, p. 14) propõe a formação de um docente que promova “as complexas relações entre educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social”, tal como a superação dos processos de exploração e dominação para a construção da democracia, da igualdade, da solidariedade e da ética.

Quanto ao posicionamento político contra-hegemônico, o PPP – FE/UFG do curso de Pedagogia (2003, p. 8-9) se posiciona contrário à degradação do espaço público, especialmente da universidade, que - como discutido no primeiro capítulo desta dissertação, após os anos 90 tem sido compreendida como *organização social* voltada ao mercado de trabalho, com consolidação de cursos de formação de profissionais competitivos e eficientes para o neoliberalismo. Uma vez que, “a FE/UFG afirma o caráter público e a autonomia da universidade e se contrapõe à estratégia de expansão do

trabalho tecnicista, cuja finalidade é gerar recursos financeiros e enxugar custos”, fazendo com que a educação e a formação docente sejam compreendidas como mercadorias lucrativas.

De acordo com o PPP – FE/UFG (2003, p. 9), o curso de Pedagogia esteve no centro do debate nacional, juntamente com associações e movimentos coletivos anteriormente mencionados, alicerçando-se em um posicionamento contra-hegemônico, reagindo contra as determinações neoliberais, apresentadas nas políticas públicas educacionais, voltadas aos interesses dos Organismos Multilaterais. As mudanças político-pedagógicas no país, além de legais, vêm se materializando e requerendo “destaque a reorganização dos níveis e modalidades da educação nacional, a redefinição da atuação da União, estados e municípios no tocante à educação escolar e à definição da educação básica”, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas transformações foram seguidas “por lutas pela ampliação do direito a uma educação que contemple padrões de qualidade, em todos os níveis e modalidades, como condição necessária a uma compreensão crítica da existência social e dos saberes historicamente produzidos” (*Idem*).

Com todo o exposto a respeito do curso de Pedagogia da FE/UFG, abarcado pelo PPP – FE/UFG (2013, p. 12), se pode ressaltar que em variados momentos históricos projetos e propostas referentes ao curso foram debatidos, destacando-se principalmente o aspecto do lugar da formação e da profissionalização docente, apesar desta última ter sido pouco debatida teoricamente. Em todo esse processo é possível perceber o compromisso da Faculdade “com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com o ensino de qualidade social”. Portanto, a importância de se construir no curso “a sólida formação teórica, em que exista o compromisso social e político do educador e a consolidação da formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior em universidade pública”.

Outro posicionamento que é apresentado no PPP – FE/UFG (2003, p. 10) e que também está ligado à *epistemologia da práxis*, é a concepção de trabalho docente que se configura no processo em que tanto o educador quanto o educando entendem, “de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade”, assumindo-se pensar, criar e realizar não só a educação, mas também a escola e o ensino em seus variados aspectos.

Isso nos leva a pensar que as concepções de educação, formação, profissionalização e trabalho docente, até então trabalhadas no PPP – FE/UFG (2003) se contrapõem ao aporte histórico que se fortaleceu desde a década de 1990, do grupo hegemônico. Consideração que reporta às complexidades das políticas educacionais, até mesmo porque, com base em Kuenzer e Rodrigues (2007), e em Souza e Magalhães (2016a, p. 56), as políticas neoliberais buscam a qualidade do mercado, inclusive no curso de Pedagogia, que se alicerça nos interesses do capitalismo, com o objetivo de “formar distintos recursos humanos e difundir as competências úteis ao mercado”. Assim como debatido nesta dissertação, entendemos que ela está alicerçada na *epistemologia da prática*, que “[...] sustenta a posição hegemônica, consolidando uma concepção mercadológica para a educação” (*Idem*, p. 49).

No que se refere ao PPC – FE/UFG (2015) em vigor a partir de 2018, ele é válido para os estudantes ingressantes naquele ano e para os ingressantes do ano de 2017 que demonstrarem o desejo de mudar sua formação para seguir o novo documento, por meio do preenchimento do Termo de Solicitação e Compromisso, que se encontra em anexo ao Termo de Esclarecimento em que são explicitadas aos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG as orientações gerais sobre as mudanças curriculares. Com base neste Termo, aos discentes que iniciaram o curso em 2016 ou em anos anteriores é recomendado que permaneçam no currículo de 2003, pois a mudança poderá acarretar a permanência do discente no curso por mais tempo do que o calculado no PPC (2015). Contudo, o graduando(a) que tenha o interesse de migrar para o currículo novo, poderá realizar esta mudança, mas necessitará abrir um processo no Centro de Gestão Acadêmica (CGA), pois o pedido será examinado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia (NDE).

Sobre as modificações com o PPC – FE/UFG (2015), é perceptível a mudança da duração do curso, pois no projeto anterior constava 3.120 horas e no atual projeto configura-se em 3.304 horas, seguindo as determinações das novas DCNs para o curso. Logo, além das discussões a respeito da LDB 9.394/1996 e das DCNs (2002), tem-se a consideração do contexto da formação docente do(a) Pedagogo(a) e também das DCNs para o curso de Pedagogia (2006) e DCNs para a formação de profissionais da educação (2015). Estas políticas públicas educacionais, de acordo com o projeto, se consolidam em um cenário educacional em que cada vez mais é possível perceber a defesa dos interesses neoliberais para que ocorra a conformação, tanto técnica quanto ético-política, dos docentes ao capitalismo.

Por conseguinte, o atual projeto junto com as associações e movimentos coletivos vêm mantendo os mesmos princípios norteadores já explicitados, ou seja, a defesa da educação, formação, profissionalização e do trabalho docente contra-hegemônicos, com qualidade socialmente referenda. Tudo isso em favor da necessidade de definição de uma política nacional global que trata da formação dos profissionais da educação e da valorização do magistério, e que abarque nas “políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e formação continuada” (PPC – FE/UFG, 2015, p. 6-7 *apud* ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR e CEDES, 2001, p. 1), compreendida como direito dos docentes e responsabilidade do Estado, assim como das instituições contratantes. Este é o posicionamento contra-hegemônico assumido nesta dissertação.

No próximo capítulo será abordado o levantamento das pesquisas nacionais sobre o tema desta dissertação para identificar, analisar e compreender como ele vem sendo investigado. Da mesma forma serão trabalhados os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente, dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG.

CAPÍTULO III

OS SENTIDOS DISCURSIVOS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2006).

Alicerçando-nos nas palavras de Frigotto (2006), apresentadas na epígrafe deste capítulo, é possível ponderar que nossa finalidade com este trabalho, ao construir uma análise dos sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente dos discentes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG do ano de 2017, consiste em auxiliar possíveis transformações neste campo de estudo, assim como para os pesquisadores nesta investigação envolvidos. Porque com o método materialismo histórico dialético (MHD), que alicerça esta dissertação, como anteriormente explicitado, compreendemos que vivemos em uma teia de relações, em que mudanças acontecem durante todo o caminho.

Neste capítulo, inicialmente é explicitado o percurso metodológico da pesquisa com a apresentação e discussão sobre o método MHD, bem como sobre os procedimentos da investigação: o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. Logo após, com os descritores “Formação” e “Profissionalização”, categorias principais desta dissertação, realiza-se a exposição e a análise do levantamento das teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2013 a 2016, e dos trabalhos publicados nos anais 36º (2013) e da 37º (2015) reuniões bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT 08 “Formação de professores”, com a finalidade de levantar, analisar e compreender se e como os sentidos discursivos dos graduandos dos cursos de licenciatura, em especial da Pedagogia, tem sido trabalhados, buscando colaborações a pesquisa aqui em questão.

Em seguida, também se expõe teoricamente o conceito de sentido discursivo em diálogo com o conceito de sentido subjetivo para a construção da sistematização, análise e compreensão dos dados coletados, com explicitação do percurso da coleta de dados, recortes das respostas dos discentes ingressantes e concluintes pesquisados, e a retomada teórica dos conceitos de universidade pública, educação, formação, profissionalização,

trabalho docente, entre outros temas discutidos no primeiro e no segundo capítulo deste trabalho.

3.1 O Caminho da Pesquisa

A pesquisa em questão tem por **tema** os sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia, da FE/UFG, do ano de 2017. Busca-se responder as seguintes **questões**: Quais são os sentidos discursivos sobre a concepção de formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG? O que os sentidos discursivos dos estudantes revelam? Tendo como **objetivo geral** identificar, analisar e compreender os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente e como **objetivos específicos**: analisar e compreender a constituição da universidade pública, o processo histórico da formação e da profissionalização docente, em especial do(a) Pedagogo(a), levando em consideração a influência das políticas educacionais, com um levantamento bibliográfico e uma pesquisa documental, bem como descrever, analisar e compreender os sentidos discursivos e o perfil socioeconômico dos estudantes da graduação pesquisados e os demais dados coletados com as respostas as perguntas do questionário.

A investigação do levantamento bibliográfico e dos sentidos discursivos das concepções dos sujeitos pesquisados partiu de uma **abordagem quali-quantitativa**, por apresentar discussões tanto qualitativas quanto quantitativas, mas de forma geral a pesquisa foi desenvolvida com base em uma **abordagem qualitativa**, que segundo Minayo (1997, p. 21) se refere a questões específicas, pois “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Isto porque trabalha com um conjunto de fenômenos humanos que são uma parte da realidade social, como as crenças, as aspirações, os significados e as atitudes dos sujeitos, pois não nos diferenciamos apenas pelo agir, mas também por pensar e interpretar as ações com uma realidade compartilhada com outros seres humanos. Não existindo, com base na autora, a possibilidade de descrever a realidade exatamente como ela é, o que acarreta a necessidade de que os pesquisadores diminuam os juízos de valores.

Em outras palavras, segundo Lima e Mioto (2007), a sociedade é bem mais plural do que os estudos realizados a respeito dela, ressaltando ainda que qualquer objeto de estudo tem particularidades porque é histórico, e por apresentar-se localizado

temporalmente, cabendo mudanças. Deste modo, assim como expõem as autoras, nós acreditamos que o objeto tem consciência histórica, são todos os homens que lhe dão sentido ao relacionar-se com a sociedade, além de que o pesquisador se identifica com seu objeto de alguma forma, representando assim uma identidade com o sujeito e sendo ideológico por estar relacionado a um ponto de vista sobre o mundo.

A definição da abordagem qualitativa exige considerar que, para Lima e Miotto (2007), o *primeiro* passo para a escolha do caminho metodológico de uma pesquisa se configura pela escolha do método, ou seja, da narrativa teórica que terá relação com o entendimento de mundo e de homem em que o investigador apreenderá os meios de interação do homem com a realidade.

Esta investigação, como já exposto, está alicerçada na concepção do **método** MHD, que de acordo com Souza e Magalhães (2013, p. 162-163) diz respeito à compreensão de homem como sujeito ativo, que tem a possibilidade de transformar a realidade em que a contradição é predominante, relacionando-se “ao entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente de sua totalidade histórica, viabilizando a construção do conhecimento como um todo novo”. Nesta concepção existe a compreensão dos determinantes sociais, históricos e culturais da condição humana, em que o processo de desenvolvimento humano se dá pela interação social e cultural entre os sujeitos e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Segundo Souza, Magalhães e Guimarães (2014, p. 48), no método MHD o foco está nas transformações que ocorrem ao longo de todo o processo, pois tal método indica que na relação entre sujeito e objeto, o sujeito e o objeto têm na construção do conhecimento uma função ativa. Dado que os dois sofrem modificações durante o caminho, “que é contraditório, dinâmico e histórico”, em razão de que o mundo não está acabado, mas sim em construção e transformação constante.

Nesta mesma linha de entendimento, Lima e Miotto (2007) apresentam que, no método MHD se deve realizar tanto uma revisão quanto uma reflexão crítica sobre tudo o que já foi analisado a respeito do objeto estudado, de uma maneira a considerar as contradições e os conflitos existentes, e o movimento histórico com as dimensões política, filosófica e material que estão relacionadas ao objeto de estudo. Isto porque, torna-se necessário

[...] a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas,

envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. É, portanto, um estudo aprofundado sobre a produção do conhecimento que envolve concretamente o objeto. (IANNI, 1988 apud LIMA E MIOTO 2007, p. 40).

As autoras Lima e Mioto (2007), embasadas em Quiroga (1991), manifestam que o conhecimento não consiste unicamente na transposição da realidade ao pensamento, pois de forma contrária, trata-se da reflexão crítica construída de um determinado conhecimento que se configurará em uma síntese, ou seja, o concreto pensado. De acordo com Marx (1983, p. 258), “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, que é construído no pensamento tendo como resultado a síntese.

Segundo Queiroz (2014, p. 34), o método MHD acarreta a imersão do pesquisador no objeto de estudo “para ‘extrair’ dele, tanto quanto seja possível, as múltiplas determinações concretas que o constituem”. O que requer realizar uma pesquisa “em profundidade para apreensão da totalidade (não do tudo) e da historicidade de que é feito o objeto” (*Idem*). Enfatizando-se que, para a autora, o entendimento dialético da totalidade pressupõe o reconhecimento tanto das relações das partes com o todo quanto delas entre si.

De acordo com Lima e Mioto (2007), o *segundo* passo para a definição do percurso da investigação se refere à escolha dos procedimentos, como o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. Pois, para as autoras, ao se utilizar o levantamento bibliográfico, realiza-se uma movimentação constante de compreensão dos objetos, assim como de leitura, de realização de perguntas e de diálogo crítico com todos os materiais a serem estudados sobre o assunto pesquisado, tais como livros, dissertações e teses.

Para selecionar os materiais usados no levantamento bibliográfico, anteriormente explicitados, foram realizadas várias leituras, seguindo as orientações de Salvador (1986) citado por Lima e Mioto (2007). Inicialmente foi realizada uma *leitura rápida de reconhecimento do material*, observando o que pode ser utilizado na investigação. Em seguida uma *leitura exploratória*, em que se analisou de fato a relevância das informações do texto para a investigação. Realizou-se também uma *leitura seletiva*, em que se objetivou precisar o material que realmente foi utilizado no trabalho ligando-o aos objetivos da pesquisa. Assim como a *leitura reflexiva e crítica* do material, em que se buscou responder aos questionamentos da pesquisa e, por fim, a *leitura interpretativa*,

que teve a finalidade de interpretação das informações apresentadas pelo autor para a constituição das relações destas informações com os objetivos elaborados.

No levantamento bibliográfico foi utilizado, com base nas autoras, um roteiro para a leitura contemplando inicialmente a identificação dos materiais, a caracterização da obra e as contribuições para a investigação, com a finalidade de mediar a escrita do trabalho. Isto é, construir a síntese integradora do estudo, que se trata da análise realizada com base nos dados coletados, para que se consiga uma reflexão crítica do que foi proposto na investigação.

Além disso, ao longo do processo da pesquisa foi possível, por exemplo, incluir ou excluir uma obra, pois para Lima e Miotto (2007) a base deve ser o desenho metodológico circular apresentado por Mercado-Martinez (2004), em que não se trabalha com uma linha reta. Justamente por ser circular existe uma maior flexibilidade na investigação, dependendo do que ocorrer ao longo do caminho, o que não quer dizer que o levantamento bibliográfico não irá requerer disciplina em sua realização, mas sim que ela se configura, pelo contrário, como um procedimento metodológico altamente complexo.

Portanto, segundo Lima e Miotto (2007) se pode considerar que no levantamento bibliográfico é altamente importante ter por base um caminho planejado, pois é necessário ter atenção em todo o processo, com critérios selecionados para construir as soluções para o que foi proposto na pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisadas ao longo da dissertação: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 2) o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, regulamentado nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e nº 2, de 19 de fevereiro também de 2002, que expõe a duração e a carga horária deste curso; 3) o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG, de 2003 implementado em 2004 e em vigor até o ano de 2017; 4) o Parecer CNE/CP nº 5/2005 5) a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia; 6) a lei nº 13.005/2014 que delibera sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024); 7) o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e 8) a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos(as) e cursos de segunda licenciatura); 9) o Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE/UFG de 2015, em vigor a partir de 2018, como também para a Formação Continuada; 10) o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e seus desdobramentos em 2018 e 11) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), também em 2018. Objetivando, assim, construir uma discussão sobre as políticas educacionais nacionais e a formação do(a) Pedagogo(a).

O *terceiro* passo, por fim, é o da exposição do percurso da investigação, em que as autoras, com base em Salvador (1986), definem três fases, a primeira é a investigação das soluções, que aborda o caminho das soluções da pesquisa, em que o pesquisador deve realizar o “levantamento do material bibliográfico, teste do instrumento para levantamento das informações e levantamento das informações” (LIMA E MIOTO, 2007, p. 42). A segunda fase ocupa-se da análise explicativa das soluções, que é elaborada tendo como referência os dados obtidos nos livros e textos selecionados e, por fim, a terceira é a síntese integradora das soluções - em que são feitas reflexões e são propostas soluções para os questionamentos do objeto de estudo.

Mediante a exposição teórica explicitada ao longo deste tópico, a seguir é abarcado o levantamento das teses e dissertações no BDTD, no período de 2013 a 2016, e posteriormente os artigos publicados no GT 08 “Formação de professores”, nos anais da 36º (2013) e da 37º (2015) reuniões bianuais da ANPEd.

3.2 Levantamento das Pesquisas Nacionais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Com a intenção de compreender se e como os estudos nacionais estão contribuindo com a discussão que ajudará na construção de sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente, realizou-se nesta dissertação um levantamento das teses e dissertações no BDTD, no período de 2013 a 2016, e nos artigos publicados nos anais da 36º (2013) e da 37º (2015) reuniões bianuais da ANPEd, no GT 08 “Formação de professores”, com a utilização dos descritores “Formação” e “Profissionalização”, por serem estes as principais categorias de análise desta investigação. A escolha pelo BDTD e a ANPEd se deu pelo fato do reconhecimento nacional dos pesquisadores, em nosso caso da área da Educação, assim como dos docentes e discentes de pós-graduação da divulgação das pesquisas no país sobre educação, como será tratado a seguir, quando descrevermos cada um dos levantamentos.

Para selecionar o material a ser utilizado nos levantamentos foram realizadas diversas leituras. Retomando-as, segundo Salvador (1986) citado por Lima e Mioto (2007), inicialmente foi feita uma *leitura rápida de reconhecimento do material*; em seguida uma *leitura exploratória*, que analisou se de fato as informações do texto eram relevantes para a investigação. Foram realizadas também uma *leitura seletiva*, refletindo os objetivos da pesquisa, e uma *leitura reflexiva e crítica* do material para responder as questões da pesquisa: Quais são os sentidos discursivos sobre a concepção de formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG? O que os sentidos discursivos dos estudantes revelam? Por fim, realizou-se a *leitura interpretativa*. Estas leituras foram sistematizadas a seguir.

3.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

O levantamento das teses e dissertações utilizadas neste trabalho teve como parâmetro cronológico os anos de 2013 a 2016 e como descritores os termos “Formação” e “Profissionalização”, por estarem ligados ao objeto de pesquisa. Foi realizada a sistematização e a escolha do material na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois, de acordo com informações do próprio portal da BDTD¹⁵ (2017), esta biblioteca digital tem por finalidade unir em um só local as teses e dissertações defendidas no Brasil e também por brasileiros no exterior.

Segundo o portal da BDTD (2017), a biblioteca digital foi lançada no ano de 2002 e é preservada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na esfera do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com financiamento da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

Na realização do levantamento se explicita que, no campo de busca do portal, foram utilizados os descritores “Formação” e “Profissionalização”, delimitando a procura por meio dos filtros de busca disponibilizados na Biblioteca, onde foi requerida a apresentação dos trabalhos que continham os termos mencionados nos programas de Pós-Graduação em Educação no país, encontrados na Plataforma online entre os anos de 2013 a 2016. Processo este em que foi apresentada a seguinte quantidade de trabalhos por descritor:

¹⁵ O portal pode ser acessado em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>.

Figura 5: Primeira fase - localização do material analisado: quantidade de trabalhos encontrados por descritor no levantamento geral da BDTD.

Principal termo de busca	Período analisado	Total de trabalhos encontrados
Formação	2013 a 2016	1.057 trabalhos
Profissionalização	2013 a 2016	45 trabalhos
		Total de trabalhos: 1.102

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Com este total de 1.102 trabalhos, seguindo as leituras sistematizadas por Lima e Mioto (2007) alicerçadas em Salvador (1986) e anteriormente explicitadas, o próximo passo para a sistematização dos trabalhos a serem analisados foi a primeira *leitura de reconhecimento do material bibliográfico*. Isto é, a observação dos títulos dos trabalhos que possivelmente poderiam ser utilizados na investigação.

A leitura dos títulos possibilitou a identificação de que muitos trabalhos apenas apresentavam os descritores “Formação” e “Profissionalização” para expor o Programa de Pós-Graduação em Educação a que estavam vinculados. Desta forma, dos 1.102 trabalhos foram selecionados somente aqueles que a leitura do título evidenciou que se referiam a trabalhos sobre formação e/ou profissionalização docente, temática desta pesquisa. Assim o número foi bastante reduzido, restando 6 trabalhos que responderam ao descritor “Formação” e 2 ao descritor “Profissionalização”, o que nos levaria a 8 arquivos, contudo 1 destes dois trabalhos também foi levantado no termo “Formação”, de modo que foram selecionados 7 trabalhos distintos, tendo em vista os seus títulos¹⁶.

Com os 7 títulos levantados pôde-se construir uma primeira análise do conteúdo dos trabalhos de cada um dos dois descritores pesquisados, em que foi possível verificar os seguintes dados:

¹⁶ Em outras palavras, não entraram nesta seleção os trabalhos que abarcam outros temas, tais como formação do professor da educação infantil, formação do professor da educação especial, formação do gestor escolar, formação do professor da educação a distância, formação do professor de matemática, universidade aberta no Brasil, universidade moderna, profissionalização docente em creche, etc.

Figura 6: Quantidade de trabalhos selecionados com os termos indutores no levantamento geral da BDTD.

Termos/palavras consideradas na leitura dos títulos	Total de trabalhos selecionados
Formação de professores/docente, formação inicial, profissionalização docente, licenciatura, Pedagogia, pedagogos(as), graduandos(as), discentes e estudantes.	7 trabalhos

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Uma categoria construída diz respeito ao Programa de Pós-Graduação do trabalho selecionado, essa identificação das instituições possibilitou a sistematização das publicações por região. Evidenciando, desta forma, como apresentado na figura abaixo, que no descritor “Formação” há um predomínio de publicações na Região Sudeste, em especial na Universidade de São Paulo.

Figura 7: Publicações na BDTD, no período de 2013 a 2016, sobre Formação por Região e Instituição.

Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
		UFPE	1	UFG	1	USP	2		
		UFBA	1			UNESP	1		
Total	0	Total	2	Total	1	Total	3	Total	0

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

A figura a seguir, com a sistematização dos trabalhos do termo “Profissionalização”, expressa que há uma falta de discussões sobre o tema nas Regiões Norte, Sudeste e Sul. De acordo com o levantamento realizado na BDTD, estudos sobre esta temática foram desenvolvidos somente nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Figura 8: Publicações na BDTD, no período de 2013 a 2016, sobre Profissionalização por Região e Instituição.

Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
		UFS	1	UFG	1				
Total	0	Total	1	Total	1	Total	0	Total	0

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

O nível de publicação do material selecionado foi outra categoria construída, conforme mostra a figura apresentada abaixo, em que foram levantados, até esta etapa da pesquisa na BDTD, 4 dissertações e 3 teses para análises aprofundadas.

Figura 9: Quantidade de teses e dissertações nos temas formação e profissionalização, que compõem o universo de produções selecionadas.

Dissertações	Teses
4	3

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Sobre o recorte temporal de realização do levantamento das teses e dissertações na BDTD, entre 2013 e 2016, pode-se perceber que os trabalhos selecionados no descritor “Formação”, de acordo com a perspectiva dos discentes, foram identificados com um maior domínio no ano de 2013, como exposto na figura a seguir.

Figura 10: Anos das publicações sobre Formação.

	2013	2014	2015	2016
Teses	2		1	
Dissertações	3			
Total	5	0	1	0

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

A respeito do descritor “Profissionalização”, por meio da análise da figura 11, apresentada a seguir, é possível destacar que os trabalhos selecionados são apenas dos anos de 2013 e 2014. O que expõe que há uma falta de trabalhos sobre o tema profissionalização docente nos dois anos seguintes aos pesquisados nesta dissertação, isto é, 2015 e 2016.

Figura 11: Anos das publicações sobre Profissionalização.

	2013	2014	2015	2016
Teses				
Dissertações	1	1		
Total	1	1		

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Após a realização da leitura de reconhecimento dos 1.102 trabalhos do levantamento inicial, por meio da observação dos títulos, seguiu-se o trabalho na *Ficha de Análise* para o descritor “Formação”¹⁷ e na *Ficha de Análise* para o descritor

¹⁷ Apêndice C

“Profissionalização”¹⁸, em que, com a *leitura exploratória*, foram sistematizadas algumas informações de cada dissertação ou tese, são elas: ano de publicação, tipo de trabalho, nome do autor(a), título, resumo e palavras-chave. Desta forma, no próximo passo do desenvolvimento da metodologia do levantamento das teses e dissertação no BDTD foi feita a leitura das palavras-chaves e dos resumos dos trabalhos com a *leitura exploratória*, em que foi possível sistematizar as principais palavras-chave do descritor “Formação”, entre elas estão: formação de professores, formação do educador, educação, universidade, pedagogia, estudante universitário, identidade profissional e identidade docente. Assim como as do termo “Profissionalização”, em que o único trabalho selecionado apresenta as seguintes palavras-chave: trabalho, educação, juventude, perspectivas profissionais, construções sociais e estudantes universitários.

Após essa etapa de construção das *Fichas de Análises*, realizou-se a *leitura seletiva* com a finalidade de precisar o material, que resultou no total de 6 trabalhos a serem utilizados na dissertação. Ligando-os aos objetivos da investigação, foi realizada uma observação mais detalhada do que foi selecionado.

Desta forma, ao rever os objetivos desta dissertação, pôde-se perceber que como recorte final nenhum trabalho está de acordo com o que se busca investigar nesta pesquisa. Isto porque os trabalhos não abarcam os sentidos discursivos produzidos e publicados no recorte escolhido para análise. No descritor “Formação”, as finalidades das pesquisas consistem em investigar: a formação acadêmica e humanizadora do educador, a perspectiva que os discentes têm de seus docentes, a (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, a construção da identidade profissional docente com base em uma abordagem da psicologia sócio-histórica e o processo de identificação e identidade profissional dos discentes concluintes. Enquanto no descritor “Profissionalização”, destacou-se a relação do trabalho com a juventude. O que nos impossibilita seguir para a leitura reflexiva e crítica dos trabalhos, assim como as demais leituras em que se buscava responder aos questionamentos da pesquisa. Nesta etapa pretendia-se compreender as especificidades de cada trabalho ao analisar, em cada um, como foram expostos os objetivos, o método, a metodologia, o ideário pedagógico (com as concepções de educação, escola, professor, processo ensino-aprendizagem e formação), etc.

¹⁸ Apêndice D

Todavia é possível salientar a relevância destas discussões que abarcam a defesa da universidade pública como *locus* principal da formação docente inicial, como o defendido nesta dissertação. Além de que se pôde observar algumas semelhanças entre o caminho desta pesquisa e o apresentado nas dissertações e teses analisadas que estudaram cursos de licenciaturas, em especial do curso de Pedagogia como, por exemplo, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Também é importante destacar que a discussão teórica sobre o conceito de vozes de Bakhtin foi identificada, esta teorização nos ajudou a compreender a identidade profissional docente, alicerçando nossa construção do conceito de sentido discursivo aqui trabalhado.

3.2.2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Neste levantamento, assim como já exposto, foram utilizados os anais das comunicações orais da 36ª (2013) e 37ª (2015) reunião bianual da ANPED, publicados no GT 08 “Formação de professores”, disponíveis nos sites de cada um dos eventos. De acordo com as informações do portal da ANPED¹⁹ (2017), a associação fundada em 16 de março de 1978 configura-se como uma entidade que não tem fins lucrativos e que abarca os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, bem como docentes e discentes ligados a estes programas e outros pesquisadores da área, objetivando desenvolver a ciência, a educação e a cultura, com base na participação democrática, da justiça social e da liberdade.

Deste modo, também de acordo com o portal da ANPED (2017), as reuniões tanto nacionais quanto regionais desta Associação formaram um ambiente de discussão e de aperfeiçoamento não só para os pesquisadores, mas também para os gestores, docentes e discentes da área. O que pode auxiliar no debate a respeito dos sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente.

Ao se ter acesso às publicações deste GT, nas reuniões explicitadas, tentando construir uma visão geral do universo empírico e teórico nesta fonte de pesquisa, foi necessário quantificar o número total de trabalhos na modalidade comunicação oral publicados em cada uma das reuniões analisadas da ANPED, por meio de uma tabela²⁰ com cópia de todos os títulos, o que nos levou ao quantitativo de trabalhos a seguir:

¹⁹ Este portal está disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

²⁰ **Apêndice E**

Figura 12: Quantidade geral de artigos do GT 08 “Formação de Professores”, nos anos 2013 e 2015.

36ª Reunião (2013)	37ª Reunião (2015)
GT 08: 18	GT 08: 36
Total geral de artigos encontrados	
54	

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Tendo como ponto de partida o universo total de 54 trabalhos, realizou-se uma nova filtragem, seguindo as leituras apresentadas por Salvador (1986) e citadas por Lima e Miotto (2007), assim como exposto no levantamento das Dissertações e Teses na BDTD, no tópico anterior. A saber, realizou-se a *leitura para reconhecimento do material bibliográfico*, com a observação dos títulos dos artigos que tinham a possibilidade de serem utilizados na pesquisa, tendo relação com os temas investigados.

Nesta leitura dos títulos foi possível identificar que os trabalhos não apresentam o termo “Profissionalização”, e que o termo “Formação” é utilizado principalmente para discutir a formação continuada ou fazer referência a outro curso não trabalhado nesta dissertação. Assim, foram selecionados apenas aqueles artigos em que, com a leitura do título, a relação com o curso de Pedagogia e a formação de professores ficou evidente - sem especificar uma única licenciatura. Por meio deste novo recorte foram selecionados 2 trabalhos, sendo 1 da 36ª reunião da ANPEd e o outro da 37ª reunião.

Com os 2 artigos selecionados, uma análise inicial do conteúdo dos trabalhos de cada uma das duas reuniões da ANPEd pesquisadas com o descritor “Formação” foi construída, estruturando-se da seguinte maneira:

Figura 13: Quantidade de trabalhos selecionados com os termos indutores no levantamento geral da 36ª e 37ª reunião da ANPEd.

Termos/palavras consideradas na leitura dos títulos	Total de trabalhos selecionados
Formação de professores, formação inicial e Pedagogia.	2 trabalhos

Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Um aspecto observado neste momento, no levantamento das Teses e Dissertações na BDTD, foi o Programa de Pós-graduação do trabalho selecionado. Contudo, na ANPEd não se pôde sistematizar as instituições as quais os 2 artigos sobre formação docente estão vinculados, pois em um deles há mais de um autor (publicação construída em parceria) e os autores estão ligados a instituições diferentes.

Após a realização da seleção dos trabalhos por meio dos títulos, o levantamento seguiu na *Ficha de Análise* para a 36ª reunião²¹ e da *Ficha de Análise* para a 37ª reunião²², em que com a *leitura exploratória* foram organizadas algumas informações de cada trabalho, são elas: ano de publicação, tipo de trabalho, nome do autor(a), título, resumo e palavras-chave. Assim, nesta etapa buscou-se verificar se de fato os artigos selecionados são importantes para a pesquisa e neste momento foi feita a leitura dos resumos e das palavras-chaves dos trabalhos.

O resultado da leitura foi a retirada dos dois artigos do levantamento, uma vez que o da 36ª reunião aborda as DCNs para o curso de Pedagogia (2006), o Enade e a base docente; e o trabalho da 37ª reunião trata do processo de constituição dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em especial do curso de licenciatura de um Instituto Federal situado no sul do país. Isto impossibilitou a realização da *leitura seletiva*, da *leitura reflexiva e crítica* e da *leitura aprofundada e interpretativa* dos trabalhos publicados na 36ª e na 37ª reunião bianual da ANPEd.

²¹ Apêndice F

²² Apêndice G

No entanto, assim como pontuado anteriormente, os trabalhos do GT 08 “Formação de Professores” contribuem com esta dissertação no que se refere às discussões a respeito das políticas educacionais nacionais dos cursos de licenciatura e, principalmente, sobre as DCNs para o curso de Pedagogia (2006). O que está relacionado a um dos objetivos específicos deste trabalho, que é analisar e compreender a influência das políticas educacionais na formação e na profissionalização docente, em especial do(a) Pedagogo(a).

Destaca-se também um debate, a respeito da ANFOPE, com perspectiva contra-hegemônica na luta em oposição à manutenção do *status quo*, bem como o posicionamento da instituição de ter a docência como ponto principal da formação dos educadores, inclusive do(a) Pedagogo(a), envolvendo o debate sobre a constituição da Base Comum Nacional para a formação docente e como isso alteraria o trabalho docente.

Ao final, o percurso metodológico evidencia a relevância do levantamento bibliográfico realizado nesta dissertação, pois ao objetivar analisar e compreender como os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente têm sido estudados, e considerando os próprios trabalhos como possíveis formadores de sentido discursivo, que podem influenciar o sentido dos sujeitos investigados. Nota-se a falta de estudos e pesquisas que considerem o ponto de vista e o discurso dos discentes, especificamente os do curso de Pedagogia, como trabalhado nesta investigação.

Esta temática será aprofundada nos próximos dois tópicos desta dissertação, com uma construção e discussão teórica do conceito de sentido discursivo, em diálogo com a compreensão de sentido subjetivo e com a apresentação e análise dos dados coletados com os discentes ingressantes e concluintes no curso de Pedagogia da FE/UFG, ano de 2017.

3.3 A construção do Sentido Discursivo

Para elaborar as análises dos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente, dos discentes pesquisados é necessário explicitar o que neste trabalho se compreende por sentido discursivo. Conforme Ball (2002, p. 3), citado por Tello (2013, p. 68), pode-se considerar por sentido discursivo “[...] a construção histórica e política na qual determinados atores adquirem um rol fundamental em termos de performatividade através das políticas de subjetividade ‘como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação’ [...]”. Os sentidos discursivos não consistem apenas em

palavras, mas também em “um conjunto inter-relacionado de crenças e normas denominado ‘ideologia’” (ZIZEK, S. 1992; VAN DIJK, T., 1989 *apud* TELLO, 2013, p. 68) (grifos do autor, tradução livre).

Segundo Queiroz (2014, p. 32), a escolha pela utilização do discurso ajuda o pesquisador a estudar o texto, suas escolhas epistemológicas, o que revela as posições assumidas pelos sujeitos, bem como seu posicionamento político, ideológico e ético. A compreensão de discurso, “a aceitação, a concordância, como a réplica, a contestação, a recusa e a negação” do sentido do texto, não se apresenta como um dado pronto, mas sim como um dado construído ao longo da análise, por isso é histórico, temporal, contextualizado, cultural e social.

Queiroz (2014, p. 29), enfatiza que na análise do discurso existe o encontro de dois autores e por consequência de dois textos, isto é, do que está finalizado e do estudo que sobre ele está sendo construído. Assim, a análise se constitui enquanto troca e diálogo, com as interrogações que são elaboradas pelo pesquisador, pois as ações do homem devem ser entendidas “como ato e [...] este não pode ser compreendido fora do signo virtual que expressa tal ato”. Signo que, “quando estudamos o homem, buscamos e encontramos [...] em toda parte e devemos tentar compreender sua significação”.

Vargas (2013, p. 288) afirma que na teoria de Bakhtin “a consciência no indivíduo toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de sua interação social”. No signo a consciência individual se desenvolve, apresentando suas leis e lógicas, trata-se da “interação socioideológica, ou seja, lógica das relações dialógicas, do plurilinguismo dialogizado” (*Idem*).

Por certo, de acordo com Queiroz (2014, p. 30), ao analisarmos determinado texto em primeiro lugar “estamos estudando, no limite, o sujeito que o produziu – e que se deixa mostrar – e os sujeitos estudados por ele”. Em segundo, ainda para a autora, estudar pessoas apenas é possível por meio da mediação da palavra, já que não se pode ter acesso à vida e às ideias a não ser pela linguagem.

Enfatizando-se, desta maneira, que as respostas dos discentes materializam e representam o posicionamento histórico e cultural dos pesquisados, não sendo possível, assim, separá-las de seus aspectos sociais e ideológicos. Dado que, “o enunciado abarca a dimensão linguística e a situação social, o lugar de produção do discurso. E este não é outra coisa senão a ‘língua viva e concreta’” (QUEIROZ, 2014, p. 30). Estudar um texto equivale, então, a estudar seu enunciador, porque o texto consiste no local não somente

da imersão unicamente nas ideias, mas também “no sujeito e de todo o seu complexo discurso – sua identidade, ideologia, crenças e posicionamentos” (*Idem*, p. 30).

Portanto, com as discussões até aqui construídas, compreende-se que os textos construídos pelos discentes, que se interrogam como discurso, não são neutros e muito menos inaugurais. Não são “neutros porque implicam comprometimentos éticos e políticos dos autores com suas opções epistemológicas. Não são inaugurais, pois trazem em suas tecituras outras “vozes” (ouvidas e lidas) que, por sua vez, se repõem ou se contestam” (*Ibidem*, p. 96).

Esta discussão dialoga com o conceito de subjetividade que Rey (2005, p. 20) nos apresenta. Por sentido subjetivo, o autor entende “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Compreendendo, desta maneira, a subjetividade como um sistema complexo, capacitado para expressar por meio “dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação (*Idem*, p. 19).

O autor, ao definir sentido subjetivo, tem a intenção de expor “a natureza do sentido, o qual se separa da palavra e se delimita em espaço simbolicamente produzidos pela cultura, que são as referências permanentes do processo de subjetivação da experiência humana” (*Ibidem*, p. 20-21), enfatizando que os processos simbólicos e as emoções nos referidos espaços não podem ser entendidos por meio de processos externos e padronizados ao sistema subjetivo no qual o sentido é construído.

Deste modo, de acordo com Sobrinha (2012, p. 43), os sentidos subjetivos podem ser caracterizados “como uma representação do que a aprendizagem provoca dentro do sujeito, tendo em vista, que esse processo não é externo, pois os sentidos subjetivos são construções tanto únicas quanto específicas de cada pessoa. Sendo um processo rodeado “por traços emocionais e que necessita da efetiva participação do sujeito para que possa ser caracterizado, pois a aprendizagem caracteriza-se por um processo que ocorre por meio da participação efetiva do sujeito.”

Segundo Rey (2005), ao incluir o sujeito na pesquisa começa-se a construir inteligibilidade sobre novos aspectos que intervêm no processo em função da produção de sentidos por parte do sujeito, proporcionando, desta forma, a construção de novas zonas de sentidos e espaços de inteligibilidade que se constroem “na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (*Idem*, p. 06).

A finalidade desta investigação se relaciona com o referido acima porque intenta-se dar voz aos discentes investigados no que se refere aos sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente, o que será debatido a seguir.

3.4. Sentidos discursivos de formação e profissionalização docente dos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG

Neste tópico, objetiva-se analisar, articular e compreender as concepções de formação e profissionalização dos discentes ingressantes e concluintes dos dois períodos (matutino e noturno) do curso de Pedagogia da FE/UFG, ano de 2017, levando em consideração a construção teórico-conceitual desta investigação. Os dados foram coletados por meio de questionário²³ com perguntas fechadas e abertas, proposto a 86 discentes, sendo eles 51 ingressantes e 35 concluintes, distribuídos em 7 turmas entre 4 disciplinas do curso de Pedagogia da FE/UFG, sendo elas “Sociedade, Cultura e Infância” para ingressantes e “Trabalho de Conclusão de Curso I”, “Estágio III” e “Estágio IV” para os concluintes. Consideramos que por meio dos questionários os sujeitos, ao serem instigados, refletirem sobre as questões e escreverem suas respostas, estão produzindo conhecimento, o que nos possibilitou estudar de forma detalhada os sentidos discursivos das concepções investigadas nesta dissertação, de modo refletido e escrito.

A coleta de dados teve início com a aprovação no Comitê de Ética da UFG pelo Parecer de número 1.919.032, de 14 de fevereiro de 2017. Desta forma, as normas estabelecidas pelo Comitê foram seguidas, isto é, o instrumento foi testado e todas as informações prestadas no questionário são de caráter confidencial, sendo colhidas e utilizadas somente para fins acadêmicos. Além de que, para preservação dos participantes da pesquisa, não utilizamos nas análises os nomes dos sujeitos pesquisados, mas sim os números dos questionários, como uma forma de assegurar o sigilo e a privacidade. Todos os participantes foram esclarecidos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁴ (TCLE), sobre os benefícios e riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa. Ressaltando-se também que o participante teve o direito de retirar o seu consentimento desta investigação a qualquer momento, sem que isso provocasse qualquer penalidade ou constrangimento.

²³ Apêndice A

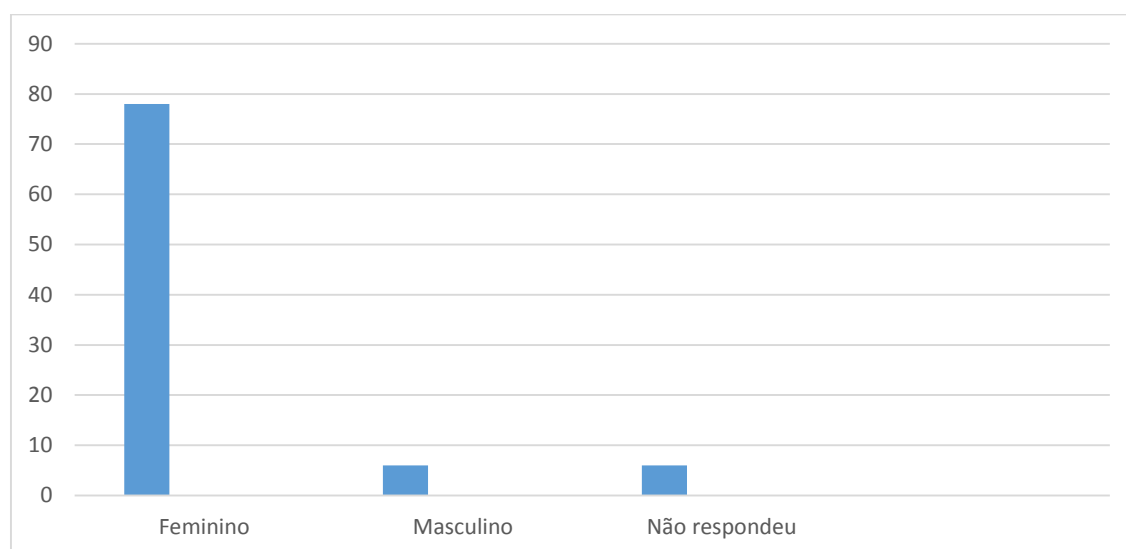
²⁴ Apêndice B

Para a análise dos dados, foram realizadas sistematizações dos discursos dos discentes pesquisados do curso de Pedagogia em gráficos, materializados nas respostas às questões fechadas e abertas do questionário por meio de leituras e releituras atentas para a realização da análise dos sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente por meio do trabalho com o conceito de sentido discursivo, anteriormente construído.

Nosso primeiro passo metodológico foi a caracterização dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, para isso foram elaboradas perguntas fechadas e abertas que abrangeram os dados pessoais e socioculturais dos sujeitos pesquisados, como: nome, sexo, idade, se trabalha como professor, há quanto tempo e em que instituição.

A partir dos dados coletados, um primeiro ponto que chama a atenção é o predomínio de graduandas no curso, como apresentado a seguir, em que dos 86 discentes investigados, 78 são do sexo feminino, 6 são do sexo masculino e 2 não responderam.

Figura 14: Sexo dos discentes pesquisados.



Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Esse dado evidencia a relevância de se discutir sobre gênero, pois assim como exposto por Barbosa, Alves e Martins (2011), o trabalho com crianças, em especial na Educação Infantil, pode ser marginalizado por estar relacionado a um dom feminino, devido ao senso comum de considerar a mulher, de forma inata, preparada para se doar, dar amor e afetividade como uma mãe abnegada, sensível e pura.

Apple (1987, p. 5), afirma que os professores não constituem apenas sujeitos situados em uma classe, mas são também pessoas localizadas em um gênero próprio, o

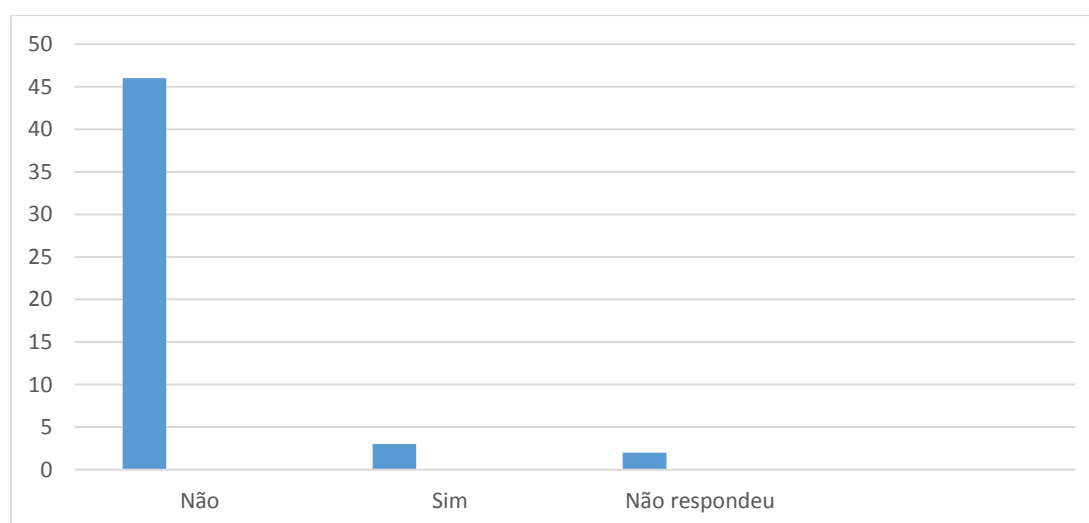
que se relaciona a questões econômicas, sociais e políticas. Podendo ser assim desdobramento das “práticas sexistas de recrutamento e promoção, a tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante.”

Acrescente-se que, para Alves (2006, p. 10) essa visão colaborou com a desvalorização social dos professores, com a concepção de magistério como dom e vocação, justificando, assim, o desprestígio da docência para a criança pequena. De modo que a profissão é considerada como uma atividade que “poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças”.

Este entendimento se distancia do que aqui é defendido, pois acreditamos, que a docência não é algo que pode ser naturalizável, menos ainda que não haveria necessidade de formação “decorrente da biologização da maternidade” (ALVES, 2006, p. 10). Muito pelo contrário, lutamos pela formação docente inicial contra-hegemônica, realizada na universidade pública, como defendido por Brzezinski (2008), em que o sujeito se constitua como ser crítico, autônomo e ativo na construção do conhecimento, o que pode ser realizado também por docentes do sexo masculino.

Outra informação importante sobre a caracterização dos sujeitos pesquisados resulta da pergunta: “trabalha como professor(a)?”. Dos 51 ingressantes 46 responderam não trabalhar como professor, 3 discentes apresentaram resposta afirmativa e 2 não responderam, como pode-se observar e se analisar na figura apresentada logo abaixo.

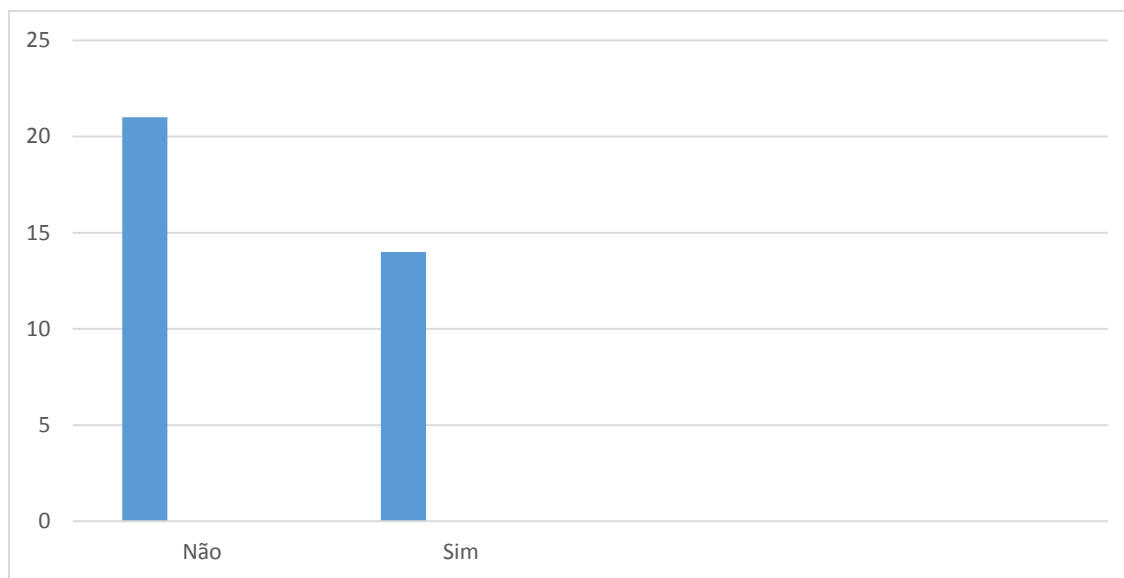
Figura 15: Respostas dos ingressantes à pergunta “trabalha como professor(a)?”.



Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

No que se refere aos discursos dos 35 discentes concluintes acerca da pergunta sobre experiência atual com o trabalho docente, 21 sujeitos responderam não e 14 responderam sim, aspectos que podem ser examinados na figura apresentada logo a seguir.

Figura 16: Respostas dos concluintes à pergunta “trabalha como professor(a)?”.

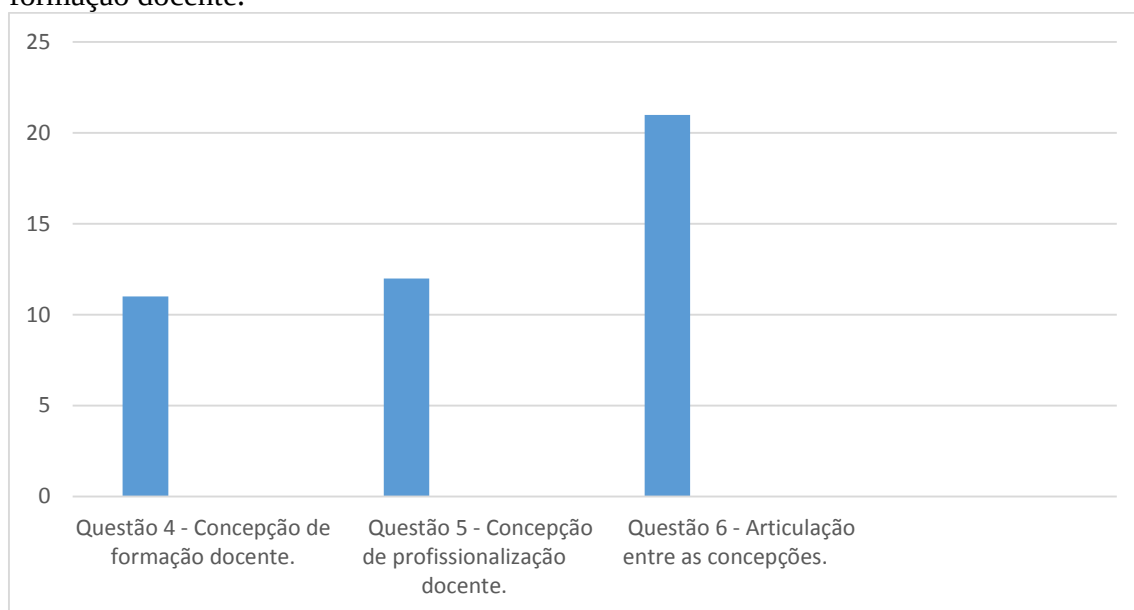


Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Nota-se, assim, uma contradição. Um número significativo dos discentes pesquisados, até ser proposto o questionário desta pesquisa, não trabalhava como professores, apresentando uma realidade diferente do senso comum, em que muito se afirma de que os discentes do curso de Pedagogia, antes mesmo de iniciá-lo, já desenvolvem a profissão docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma segunda seção, no questionário, seguiu-se para as informações sobre a formação docente dos discentes investigados. A este respeito explicita-se que, dos 86 questionários trabalhados nesta investigação, nem todos apresentaram respostas nas perguntas abertas. Como se observa e analisa na figura exposta a seguir, dos 51 questionários dos ingressantes, 11 não responderam a questão número 4 sobre a concepção de formação docente, 12 nada expuseram a respeito da concepção de profissionalização da questão número 5 e 21 não discorreram na questão número 6 sobre a possível articulação entre os conceitos de formação e profissionalização docente.

Figura 17: Quantidade de ingressantes que não responderam as questões abertas sobre a formação docente.



Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

No entanto, dos 35 discentes concluintes, 1 não expôs na questão 4 a concepção de formação docente, 2 não apresentaram na questão 5 a concepção de profissionalização docente e 3 não refletiram e discutiram na questão 6 sobre a possibilidade de haver articulação entre as concepções de formação e profissionalização docente.

Figura 18: Quantidade de concluintes que não responderam as questões abertas sobre formação docente.



Fonte: Pesquisa elaborada por Beatriz Gontijo de Jesus.

Ao se analisar os gráficos percebe-se uma aproximação das quantidades de respostas das questões abertas entre os ingressantes e concluintes, apesar do número total de ingressantes ser maior que o de concluintes. Sendo possível observar que, ao iniciar o curso os discentes apresentam dificuldades de construir as concepções aqui estudadas, o que muda ao longo do curso, pois a quantidade de discentes concluintes que não responderam é menor.

Os discursos sobre formação e profissionalização docente, presentes nas respostas dos discentes, serão analisadas teoricamente nos tópicos seguintes, com o auxílio dos autores e documentos utilizados no decorrer deste trabalho. As referidas concepções consistem nas categorias de análise desta pesquisa por serem os principais temas estudados no decorrer desta dissertação. Salienta-se novamente, a partir de Ball (2002), citado por Tello (2013) e com Queiroz (2014), que a análise do sentido discursivo vai muito além das palavras, pois refere-se também às crenças, normas e escolhas epistemológicas.

3.4.1 Formação docente

No que se refere especificamente à **categoria formação docente**, pergunta 4 do questionário buscou-se levantar os sentidos discursivos das concepções dos discentes ingressantes e concluintes sobre este termo, consistindo assim em “escreva sua concepção de formação docente”. O que resultou que em dos 86 estudantes ingressantes e concluintes pesquisados, 33 (28,38%) das respostas a referida questão, apresentaram discussões sobre a relevância da função social do docente, como pode ser observado em seguida.

Discentes ingressantes:

Eu vejo uma oportunidade de **contribuir para a formação dos meus futuros alunos. Torná-los cidadãos responsáveis e com uma capacidade crítica.** *Ingressante 16.*

Possibilidade de ampliar o conhecimento e ter uma visão crítica para transformar e ajudar na construção do saber na criança. *Ingressante 20.*

Pretende formar crianças capazes de respeitar as diferenças raciais, econômicas, étnicas, dentre outras. **Incentivar o aluno a**

evoluir como ser humano, respeitando suas peculiaridades.
Ingressante 22.

Discentes concluintes:

A formação docente deve ir além dos conteúdos, pois o cotidiano em sala é repleto de desafios e possibilidades, **o docente deve ser formado em uma perspectiva crítica, embasado nas teorias, mas visando a formação do ser humano.** *Concluente 61.*

A formação vem para abrir um leque de conhecimentos a respeito da pedagogia e como ela atua na sociedade, **preparar pessoas para questionar e contribuir no meio em que se vive.** *Concluente 67.*

Penso que numa formação docente, fundamentada na ética, respeito, dignidade, que **o professor possa estar capacitado e preparado para uma atuação mais humana junto aos alunos.** *Concluente 74.*

Com a análise dos sentidos discursivos, percebe-se que existe uma compreensão dos pesquisados nas respostas mais elaboradas sobre a importância de se formar seres críticos, de forma processual, considerando o trabalho coletivo e a militância política. Posicionamento desta dissertação com a defesa da formação docente contra-hegemônica, em que alicerçada em Brzezinski (2008) e em Severino (2003), busca-se a desalienação, a autonomia e a emancipação contra os ditames neoliberais.

A proposta teórica contra-hegemônica está também defendida no curso de Pedagogia da FE/UFG, assim como apresentado no PPP (2003) e no PPC (2015), e pode estar contribuindo para que os discentes desta instituição possam ter os referidos posicionamentos sobre formação docente.

Outro aspecto que se destaca nas respostas da pergunta 4 sobre formação docente, e que se relaciona a discussão até então neste tópico construída, refere-se que dos 86 discentes investigados 15 (12,90%), salientam os termos teoria e prática, como visto abaixo nas respostas selecionadas.

Discentes ingressantes:

Formação docente é a **capacitação teórica e prática** do responsável pela educação. *Ingressante 24.*

Acredito que a formação docente, seja a **capacitação, teórica e prática** do estudante do curso de pedagogia para repassar e construir conhecimento. *Ingressante 38.*

Discentes concluintes:

A concepção de formação para mim é a **junção da teoria / prática**, conhecimento dos fundamentos da educação e criticidade para compreender as leis e documentos que regem a nossa área. *Concluintes 54.*

Formação docente são as práticas pedagógicas. A **relação entre teoria e prática**. Uma formação que contemple a reflexão e a criticidade. *Concluintes 58.*

Respostas estas que nos fazem refletir sobre as contradições presentes na universidade pública, em que, como discutido no primeiro capítulo, alicerçada em Chauí (2003), Magalhães (2014) e Dias Sobrinho (1999), a universidade é território de contradição, pois existem muitas forças que atuam na educação, na formação, na profissionalização e no trabalho docente. Ao mesmo tempo em que pode existir a produção de um sentido discursivo crítico contra-hegemônico, também há como encontrar o mercadológico, embasado no neoliberalismo, em que existe a separação entre teoria e prática.

Visto que, pode-se analisar as respostas selecionadas de duas maneiras, isto é, em um primeiro ponto as respostas apesar de conter as palavras teoria e prática não apresentam desenvolvimento sobre a sua relação e algumas se juntam a termos presentes no discurso positivista, tradicional e neoliberal de educação e formação docente como “capacitação” e “repassar”. Contudo, pode-se pensar também sobre um possível início da percepção da indissociabilidade entre teoria e prática, que assim como exposto no segundo capítulo com Gonçalves (2017), pode estar relacionado à percepção da relevância da indissociabilidade na formação completa dos sujeitos.

Entendimento que se relaciona também à *epistemologia da práxis*, abordada nesta pesquisa a partir de Souza e Magalhães (2016b), que tem características mediadoras e solicita que a indissociabilidade entre teoria e prática seja remetida ao método materialista histórico-dialético, pois é este o que propicia, por meio de suas categorias, o entendimento da produção do conhecimento enquanto práxis, em que se reconhece a importância do

valor teórico da prática, assim como do valor prático da teoria, considerando a unidade teoria-prática para a produção do conhecimento e para o entendimento da realidade.

Desta forma, a formação completa pode relacionar-se também ao entendimento da formação docente alicerçada na perspectiva de *Bildung*, assim como apresentado no primeiro capítulo com Severino (2003) e Souza (2014), em que se busca desenvolver alicerces para que os sujeitos possam construir autonomia para criar e transformar a realidade, considerando os aspectos intelectuais, subjetivos, políticos, sociais e culturais. Como se nota, a seguir, em 4 (3,44%) respostas à pergunta sobre a concepção de formação docente dos 86 sujeitos pesquisados.

Discentes ingressantes:

Unir o conhecimento teórico as práticas educacionais, a fim de formar um educador completo. *Ingressante 12*

A formação docente, para mim, é uma **formação geral**, com disciplinas teóricas e práticas voltadas para o ensino de crianças, jovens, adultos e portadores de necessidades especiais. *Ingressante 19.*

Discentes concluintes:

Formação docente vai além, seu objetivo é de formar um sujeito crítico, um **ser humano mais completo**. Essa formação docente é contínua é um processo permanente de aprendizagem. *Concluente 55.*

A formação humana do professor deve atender aos aspectos sociais de produzir no indivíduo, o que há de conhecimento produzido historicamente. Por esse motivo a formação docente **deve ser integral e crítica para contribuir na autonomia**. *Concluente 68.*

Até mesmo porque, como percebido no discurso dos discentes, como debatido no primeiro e segundo capítulo, de acordo com Severino (2003) e discutido por Souza e Magalhães (2016a), a formação docente não deve se restringir à preparação técnica com um domínio de algumas habilidades didáticas e informações pautada na qualidade neoliberal com políticas de controle e regulação buscam formar sujeitos produtivos, eficientes e eficazes, pautando-se nos interesses do capital, mas sim a uma formação humana na sua integralidade, para que o educador possa, com a realização do seu trabalho,

colaborar com a desalienação de seus discentes, na busca da qualidade social referendada de construção de seres críticos, ativos e autônomos na sociedade.

Em seguida, apresenta-se os recortes e as análises dos sentidos discursivos no que se refere à concepção de profissionalização docente das respostas dos discentes ingressantes e concluintes investigados.

3.4.2 Profissionalização docente

Na **categoria profissionalização docente**, tema da questão número 5 do questionário, de enunciado “escreva sua concepção de profissionalização docente.”, assim como debatido no segundo capítulo desta dissertação, e quando foi trabalhado os Projetos Políticos do curso (2003 e 2015), dos 86 discentes 18 (15,48%) revelam uma falta de discussão teórica na FE/UFG sobre o termo, assim como nas pesquisas da área da Educação, como por ser percebido no levantamento bibliográfico das teses e dissertações no BDTD, no período de 2013 a 2016 e no levantamento dos artigos publicados nos anais da 36ª (2013) e da 37ª (2015) reuniões bianuais da ANPEd, em que se notou escassez de investigações que tem como foco a concepção de profissionalização docente.

Desta forma, apesar dos Projetos Políticos Pedagógicos (2003 e 2015) da FE/UFG, analisados no segundo capítulo desta dissertação, requererem discussões sociais, políticas, econômicas e críticas, ainda predomina as influências das disciplinas e de discussões que compreendem a profissionalização como algo negativo para os professores, em especial para os(as) pedagogos(as). Referindo-se a uma criação do neoliberalismo com os Organismos Multilaterais para o mundo capitalista do trabalho. Como pode ser percebido com a análise dos sentidos discursivos das respostas selecionadas e expostas em seguida.

Discentes ingressantes:

A profissionalização docente é a educação do professor que se **volta para áreas específicas do trabalho**, que visa ensinar os requisitos que o mercado de trabalho cobrará de quem exerce a função docente. *Ingressante 1.*

Profissionalização é um **meio mais rápido para se chegar ao mercado de trabalho**, onde são aprendidas técnicas. *Ingressante 7.*

Profissionalização docente **se volta único e somente para o campo de trabalho tendo ênfase mais na prática**. *Ingressante 35.*

Discentes concluintes:

Para mim profissionalização docente é diferente de formação docente. Profissionalização **remete a tecnização do trabalho do professor**. *Concluente 52.*

É a banalização da formação docente. **Parece estar ligada a uma produção em massa para atender a demanda de mercado**. *Concluente 60.*

Enquanto ação remunerada à docência na sociedade capitalista em atender os interesses liberais, dessa forma educação equivale à mercadoria e atende exigências da hegemonia dominante. Penso que a profissionalização da docência **tem muitos pontos negativos, pois cria técnicos e perde seu caráter humanizatório**. *Concluente 68.*

Os discursos sobre a concepção de profissionalização dos sujeitos pesquisados estão relacionados à perspectiva mercadológica hegemônica, o que chama a crítica elaborada por Shiroma e Turmina (2011), que com base no fundamento político, as exigências da profissionalização nos documentos oficiais busca apenas fortalecer modos de se responder às exigências do capital, construindo um novo tipo de docente, solidificando as instáveis condições sociais e profissionais. Essas características estão presentes nos sentidos discursivos das falas dos estudantes.

Nesta perspectiva, como debatido no segundo capítulo, de acordo com Shiroma (2004) e Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização docente para o neoliberalismo objetiva apenas a constituição, no docente, de competência, eficiência e eficácia. Gerando, deste modo, a desqualificação e desvalorização do professor, pois com isso retira-lhe sua autonomia, criticidade e sua percepção de classe. Os Organismos Multilaterais defendem competições na profissão buscando por aqueles que melhor atendem às suas exigências, e os estudantes não superam essa demanda internacional.

Sobre os discursos de 16 (13,76%) dos 86 sujeitos pesquisados na resposta sobre a concepção de profissionalização docente dos discentes ingressantes e concluintes,

destacou-se o fato da palavra profissionalização indicar a continuidade dos estudos dos docentes, em Especializações e Pós-graduações, assim como exposto a seguir.

Discentes Ingressantes:

A profissionalização é a **continuidade do aprendizado, se especializar no conteúdo estudado**. *Ingressante 15.*

A profissionalização **está voltada para cursos extracurriculares, palestras e seguindo os estudos mestrado, doutorado e pós-doutorado**. *Ingressante 17.*

Discentes Concluintes:

Profissionalização docente é algo positivo, pois **os professores devem buscar o conhecimento constantemente, se aperfeiçoando, participando de cursos, projetos, especializações, buscando uma formação continuada**. *Concluinte 61.*

A concepção de profissionalização docente é de **um(a) professor(a) comprometido com a educação e principalmente com a continuação de sua formação**. *Concluinte 63.*

Dados que podem se relacionar ao que é apresentado por Magalhães (2014), em que frente a uma formação docente fragmentada e fragilizada, o docente se vê forçado a se profissionalizar, mas isso sobre a lógica neoliberal. O que o leva a acreditar que a profissionalização vai auxiliá-lo a deficiências da formação inicial, mas na verdade somente objetiva depositar no docente a responsabilidade e a culpa dos problemas da educação, devido as suas escolhas não adequadas na formação docente para os Organismos Multilaterais. Até mesmo porque, como anteriormente retomado e segundo Shiroma (2004) e Shiroma e Evangelista (2010), para o neoliberalismo, a profissionalização docente, assim como a formação, tem como finalidade a construção de docentes competentes, eficientes e eficazes para o mercado capitalista e não seres autônomos e emancipados.

Concepções estas sobre profissionalização docente que não se relacionam, portanto, a concepção contra-hegemônica defendida neste trabalho, está se refere à busca pela valorização docente. Visto isso, de acordo com Guimarães (2006), como debatido no primeiro capítulo, a profissionalização diz respeito tanto aos aspectos externos à

profissão, como à formação, ao *status*, ao salário, às relações com os sindicatos e com as instituições contratantes, bem como aos aspectos internos, os desgastes psicológicos e físicos da profissão.

Em conformidade com o que defendemos, é necessário que isto se desenvolva, de acordo com Guimarães (2004, p. 111), “por exemplo, por meio de planos de carreira e estatutos profissionais adequados, estabilidade dos docentes e exercício da profissão em tempo integral ou como atividade principal, definição de parâmetros para ingresso na profissão”, garantindo o trabalho qualificado da prática educativa, incentivo à formação continuada e aperfeiçoamento profissional. Os aspectos da profissionalização docente apontam também a necessidade do “trabalho articulado entre instituições formativas e instituições contratantes dos sistemas de ensino, assim como maior intercâmbio e parcerias com associações e sindicatos” (*Idem*) que defendem a valorização docente.

Ampliando-se esta discussão, a seguir, os sentidos discursivos referentes à possível articulação das concepções de formação e profissionalização docente - por parte dos discentes investigados - serão identificados e analisados.

3.4.3 Articulação entre formação e profissionalização docente

No final do questionário, com a questão número 6 e o enunciado “pode-se dizer que há articulação entre formação e profissionalização docente? Em caso afirmativo, explique essa articulação.”, objetivou-se verificar as posições dos sujeitos pesquisados sobre a ligação entre formação e profissionalização docente, para elaboração de uma síntese articuladora entre as concepções analisadas. Apesar das concepções de formação terem sido comumente definidas através de posicionamentos diferentes das de profissionalização docente, o posicionamento de que existe articulação entre os termos analisados predominou em 53 (45,58%) respostas dos 86 discentes pesquisados, como pode ser visto nos discursos abaixo.

Discentes ingressantes:

Sim, a formação inclui também o processo de profissionalização do professor, e parte importante e pode-se dizer que a formação não se dê por completo concluída sem que o docente consiga se profissionalizar através dela. *Ingressante 1.*

Sim, a formação é indispensável, porém, a profissionalização é a produção de medidas melhores para o desempenho das atividades. *Ingressante 37.*

Discentes concluintes:

Acredito que sim, pois se o docente recebeu uma formação de qualidade, por mais que os recursos sejam escassos ele conseguirá na medida do possível desenvolver seu trabalho. *Concluente 56.*

Sim, pois eu penso que não basta apenas nos formar e ter uma formação, porém temos sempre que nos profissionalizar de modo que fiquemos sempre antenados com as mudanças. *Concluente 84.*

Dados estes que nos leva a considerar como importante destacar que apesar de não existir clareza, em especial, na concepção de profissionalização docente, há ideia de meritocracia parece permear as respostas, isto é, o entendimento de que aqueles que mais se dedicam e mais se esforçam merecem receber prêmios por suas atitudes. O que se relaciona as colocações de Shiroma e Evangelista (2003), de que o Estado Brasileiro ao não responder as exigências dos Organismos Multilaterais, responsabiliza o docente por atividades que não foi preparado, utilizando-se do discurso da competência, em que o docente acredita que pode escolher entre duas opções de ou se profissionalizar com uma formação continuada, aumentando suas competências, ou participa de outra lista a dos considerados incompetentes pelo neoliberalismo. O que claramente lutamos contra, nesta pesquisa, dado que, defendemos que a profissionalização docente, assim como já debatido nesta dissertação, não diz respeito apenas ao como o docente trabalha, mas sim a pontos internos e externos da profissão.

Análise esta que assim como as demais ressaltam a complexidade de pesquisas como esta investigação e o longo caminho que ainda temos a trilhar, além de que, com base nos estudos de Guimarães (2004, p. 97), destaca-se que os resultados vão além da formação de professores da FE/UFG, “passando a compor a reflexão e o desenvolvimento da pesquisa na área”. Em outras palavras, contribui-se com o conhecimento sistematizado da temática trabalhada. Por conseguinte, apresenta-se a necessidade do trabalho com uma concepção de formação e, como observado nesta pesquisa, principalmente de profissionalização docente alicerçada na perspectiva contra-hegemônica, objetivando a constituição de seres críticos, questionadores e autônomos. Até mesmo porque, como discutido a seguir, no último tópico deste capítulo, além do predomínio da perspectiva

hegemônica também é perceptível a existência de lacunas nos discursos dos discentes investigados, o que indica aspectos importantes para esta pesquisa.

3.4.4 O sentido subjetivo: ausências nos sentidos discursivos

Ao longo das análises dos discursos dos discentes ingressantes e concluintes, notou-se a ausência de termos e discussões que consideramos importantes, sustentados na perspectiva contra-hegemônica. Trata-se de aspectos relevantes para a construção de concepções ligadas à educação, formação, profissionalização e ao trabalho docente, pois se articulam aos conteúdos do curso de Pedagogia da FE/UFG.

Identificamos a ausência de concepções ensino, função social da escola, trabalho educativo, pesquisa e currículo, essa ausência também representa um sentido subjetivo dos discursos dos pesquisados, sendo possível levantar a hipótese de que os pontos mencionados estão em deficiência na formação do(a) Pedagogo(a) da FE/UFG. Como explica Rey (2005), o sentido subjetivo se distancia da palavra e de processos padronizados e se relaciona a áreas simbolicamente construídas pela cultura. Os mesmos, segundo Sobrinha (2012, p. 43), podem ser identificados como a representação do que a aprendizagem pode promover no sujeito. De modo que, no caso das respostas dos discentes ingressantes e concluintes, expressa-se a falta de preocupação dos sujeitos investigados com as temáticas anteriormente apresentadas, o que suscita uma hipótese: a necessidade de que as mesmas sejam melhor trabalhadas no curso de Pedagogia.

Por fim, com todas as discussões realizadas ao longo desta dissertação e, em especial neste capítulo, é possível perceber como os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente se transformam do início ao final do curso de Pedagogia da FE/UFG. Considerando-se, assim, que tais concepções dos estudantes concluintes podem receber ou não influências das disciplinas realizadas ao longo do curso, de congressos, palestras, mesas redondas, grupos de estudos e pesquisa. Quando isso ocorre, a compreensão dos estudantes se distancia do senso comum e mostra gradativo progresso no sentido de discussões mais críticas, conscientes e políticas. Até mesmo porque, é plausível a hipótese de que no contexto atual de mudança de currículo, do PPP (2003) para o PPC (2015), está presente a exigência de aumento dos debates políticos fundamentados em autores críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as questões da pesquisa “Quais são os sentidos discursivos sobre a concepção de formação e profissionalização docente dos(as) graduandos(as) ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG? O que os sentidos discursivos dos estudantes revelam?”; o levantamento bibliográfico; a pesquisa documental; o levantamento das teses e dissertações no BDTD, no período de 2013 a 2016; os artigos publicados no GT 08 “Formação de professores”, publicados nos anais da 36ª (2013) e da 37ª (2015) reuniões bianuais da ANPEd; e os sentidos discursivos e subjetivos dos sujeitos pesquisados, encontrados nas respostas refletidas e escritas no instrumento metodológico questionário com perguntas fechadas e abertas; evidencia-se que a construção do concreto pensado sobre os conceitos trabalhados, o posicionamento e a consideração de que o conhecimento crítico na universidade pública por meio do trabalho docente emancipador pode colaborar para a formação e profissionalização de Pedagogos(as) menos alienados e, assim, atuantes na sociedade. De forma que essas profissionais reflitam, de maneira autônoma e consciente, sobre os discursos hegemônicos presentes nas políticas públicas, o que possibilita a efetivação de transformações em todos os níveis de educação.

A este respeito, enfatiza-se por meio das análises com abordagens quali-quantitativa e qualitativa dos discursos dos discentes ingressantes e concluintes investigados, que se modificam do início ao final do curso de Pedagogia da FE/UFG, a necessidade de debater no curso, desde o PPC (2015), não apenas sobre a formação docente contra-hegemônica, discurso encontrado nas respostas dos sujeitos pesquisados, mas também sobre a profissionalização docente com base nesta perspectiva de emancipação humana. Dessa maneira se pode contribuir para que a profissionalização não seja mais considerada por alguns estudantes como algo negativo para a profissão e que, pelo contrário, seja compreendida como a que abrange a situação da categoria docente como profissão, envolvendo pontos como: formação, relações com os sindicatos, remuneração, questões da jornada de trabalho, relações de trabalho, consciência de classe, status, autonomia e desgastes físicos e psicológicos.

Afirma-se, com base no método MHD, a defesa de uma formação docente que tenha como *lócus* principal a universidade pública, campo da pesquisa desta dissertação, para uma prática social emancipadora, em que o docente e o discente possam ter contato com o conhecimento historicamente construído, além de que, com base na perspectiva

Bildung, sejam levadas em consideração as dimensões intelectuais, subjetivas, políticas, sociais e culturais.

Esta discussão é necessária dado que, como se pode observar ao longo desta pesquisa, o número de universidades privadas, principalmente as faculdades isoladas, vem crescendo a cada ano, revelando uma possível queda da importância ideológica da universidade pública.

Nesta dissertação, como já afirmado, assume-se uma perspectiva contra-hegemônica para a desalienação e a emancipação na construção do estudo. Portanto, espera-se contribuir com o conhecimento sistematizado sobre os temas formação e profissionalização docente, no espaço da universidade pública, especialmente porque esta investigação se configura como resistência e oposição à formação e à profissionalização docente que busca responder aos interesses neoliberais. A abordagem aqui adotada intenta também que a universidade pública não seja mais compreendida como uma *organização social*, formando docentes que reproduzem o conhecimento.

Porquanto, compreende-se neste trabalho que a formação docente não diz respeito somente a um certificado, que confere a aprendizagem de competências para realização do trabalho docente de forma eficaz e eficiente para o neoliberalismo, bem como a profissionalização não é um meio para fazer com que os professores trabalhem seguindo os interesses do mercado. Mas sim que a formação e profissionalização docente, em especial do(a) Pedagogo(a), pode contribuir para que sejam formados sujeitos de forma integral, ativos na construção do conhecimento e capazes de agir e transformar a realidade. Até mesmo porque o conhecimento se constitui em todos os instantes e não se configura como algo pronto e acabado, que deve ser transmitido.

Isto porque, discutiu-se nesta dissertação as repercussões das reformas educacionais sobre a universidade pública, formação, profissionalização docente e o curso de Pedagogia, ocorridas nos anos 1990, em especial, nos governos FHC (1995-2002), período em que o neoliberalismo tanto foi implementado quanto se fortaleceu no Brasil. O que acarretou um novo direcionamento político ao país, abarcando a sua reestruturação produtiva e a reorganização de suas ações, com a finalidade de atender ao mercado financeiro internacional, com orientações dos Organismos Multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL),

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), dentre outros mencionados e analisados no decorrer dos capítulos desta dissertação.

Em seguida, com a intenção de elaborar um debate a respeito das políticas educacionais nacionais e a formação do(a) Pedagogo(a), realizou-se análises críticas e detalhadas dos seguintes documentos: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 2) o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, regulamentado nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, o curso de licenciatura, de graduação plena e nº 2, de 19 de fevereiro também de 2002, que expõe a duração e a carga horária deste curso; 3) o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG, de 2003 implementado em 2004 e em vigor até o ano de 2017; 4) o Parecer CNE/CP nº 5/2005 5) a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia; 6) a lei nº 13.005/2014 que delibera sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024); 7) o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e 8) a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos(as) e cursos de segunda licenciatura); 9) o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE/UFG de 2015 em vigor a partir de 2018, como também para a Formação Continuada; 10) o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e seus desdobramentos em 2018 e 11) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), também em 2018.

Assim, a historicidade sociopolítica do país foi retomada, destacando-se como as mudanças ocorridas reconfiguram a formação de docentes da educação brasileira por meio de sua reconceituação como mercadoria, que destitui a formação e a educação do seu caráter de direito social, cuja principal exigência seria o trabalho de professores emancipados e conscientes. Esse movimento traz sérias consequências para os professores em formação, como a formação aligeirada, hegemônica e mercadológica voltada para o mercado, e a substituição dos argumentos de natureza teórica por ideias direcionadas à questão da gestão dos professores e da educação. Constatando-se, deste modo, a alienação dos sujeitos no processo que modifica a função social dos docentes.

Este quadro tem resultado na conformação técnica e ético-política das novas gerações de professores, que começa na formação inicial e é gerida até os processos de profissionalização docente, fazendo com que vários professores aceitem como verdade o

discurso ideológico neoliberal, coercitivo e camuflado em seus objetivos, e o assumam de modo a gerar o consenso ativo entre os próprios professores e a sociedade.

Por fim, com a análise do discurso dos(as) graduandos(as) pesquisados em relação à concepção de formação, foi observado em alguns discursos o início da compreensão da relevância de se formar seres críticos e autônomos, de modo processual, levando em consideração tanto o trabalho coletivo como a militância política e a indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, a práxis. E principalmente, a necessidade de se discutir a concepção de profissionalização docente contra-hegemônica de emancipação humana, visto que muito estudantes ligaram o termo ao neoliberalismo. Identificou-se também, nas respostas abertas dos questionários, com a análise dos sentidos subjetivos, a existência de lacunas no discurso pela ausência de termos como: concepções ensino, função social da escola, trabalho educativo, pesquisa e currículo. O que nos faz refletir sobre a possibilidade de que estes termos sejam pouco trabalhados na formação do(a) Pedagogo(a) da FE/UFG e, assim, apresenta-se a necessidade repensá-los ao longo do curso.

Nesse sentido, relembrando a falta de estudos e pesquisas que analisam os sentidos discursivos dos(as) graduandos(as) dos cursos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia, segue a indicação para que sejam feitas novas investigações sobre a temática aqui em questão, com a finalidade de que se possa consolidar esse tipo de estudo, compreendendo-se, assim, as especificidades dos cursos de licenciatura e principalmente o seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: MG. Outubro de 2006.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. *As concepções de professores e suas influências para a formação docente em educação física*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 228 f. 2013.

_____. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. *Revista Profissão Docente Uberaba*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 47-60, ago./dez. 2015.

APARÍCIO, Ana Silvia Moço, et al. *A formação do pedagogo: Quem são e o que dizem os alunos concluintes de um curso de pedagogia*. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 33-51, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.

ARAÚJO, Denise Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: conquistas e desafios. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Didática e Currículo: Impactos dos Organismos Internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul./dez. 2012.

BARBOSA, Ivone, G.; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma Aparecida T. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPEC/Ed. PUC-Goiás. 2011.

BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 221 f. 2013.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. *Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 247 f. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ROCHA, Evandra. Imagem da marca d'água - flor Paineira-rosa da. In: *O jardim da vida*. Editora Ucg, 2004.

BRASIL, Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: *Diário Oficial da União*, 19 de fevereiro de 2002a.

_____. Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: *Diário Oficial da União*, 20 de fevereiro de 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: *Diário Oficial da União*, 14 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. ° 1/2006, de 15 de maio de 2006. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: *Diário Oficial da União*, 16 de maio de 2006.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014.

_____. Parecer CNE/CP n. 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, 25 de junho de 2015.

_____. Resolução CNE/CP n. 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial Em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: *Diário Oficial da União*, 02 de julho de 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior. Brasília, 2016.

BRENNER, Carmem Eloísa Berlote; CEZAR, Taíse Tadielo; FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho e o entendimento de Pedagogia nos discursos de futuros pedagogos: possibilidades para um trabalho com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: *Anais da XIV Jornada do HISTEDBR - Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa*. UNIOSTE – Foz do Iguaçu – PR. 2017.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalidade docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. v. 29. n. 105. Campinas, set./dez. 2008.

_____. Plano Nacional da Educação 2004-2012: território em disputa face aos projetos educacionais antagônicos?. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Políticas e Formação de professores – Pós-Graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, v. 2, 2016a.

_____. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (FARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016b.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. p. 175-193. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Rev. Bras. Educ. 2003.

_____. *Contra a universidade operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magana UP, 2014.

_____. A tragédia neoliberal e a meritocracia, Marilena Chauí. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5jNea8b3hUE>. Acessado em 18 de março de 2017.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Por uma outra formação no ensino superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. Repensando a formação de professores. *Revista NUANCES: estudos sobre educação* – ano IX, v. 09, n°s 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

_____. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 17-43.

_____. *A autonomia universitária e a questão política: uma visão crítica*. Goiânia, 1984. 9p.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: 500 anos de educação no Brasil, p.151-204, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. O olhar do outro: o aluno no processo de construção do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Ângela Imaculada de; FREITAS Dalben. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://fae1.fae.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF#page=130>.

CUNHA, Maria Isabel da.; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. In: *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: *Revista Avaliação*, Campinas, v. 4, n. 2, jun. 1999

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas e formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. In: *Educação e Sociedade*. vol. 23, n. 80, Campinas, p. 234-252. 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-234, abr./jun., 2015.

_____. Plano Nacional de Educação: antecedentes históricos. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DOWBOR, Fátima Freire. Do ato de preparar para receber o outro. In: CARVALHO, Sonia Lúcia de; LUPPI, Deise Aparecida (Org.). *Quem educa marca o corpo do outro*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FE/UFG. *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003. Disponível em: <https://fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>.

_____. *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://fe.ufg.br/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não – cartas a quem ousa estudar*. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2006.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: um debate identitário. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GONÇALVES, Kelry Alves. *A Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste – e a formação de professores: pesquisa como práxis*. Dissertação de mestrado. Goiânia: FE/UFG. 227 f. 2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

História da Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/p/6812-historia>. Acessado em 14 de julho de 2016.

KUENZER, Ácacia Zeneida.; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? In.: *RBPAE* – v. 23, n. 2, p. 253-275, mai./ago., 2007.

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

LEITE, Ivonaldo. Trabalho docente em perspectiva sócio-histórica: a posição de classe do professor e os desafios contemporâneos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 49, p. 164-176, mar., 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Ver. Katál.* Florianópolis v. 10. n. esp., 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese de doutorado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 331 f. 2009.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. O Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 32, jan./abril, 2011. p. 163-182.

_____. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2011.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ANES, Rodrigo Roncato Marques. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 223-249, set./dez., 2016.

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; MAGALHÃES, Amanda Oliveira; SOARES, Jackeline Império. Trabalho docente: concepções e perspectivas. In: *I Simpósio de Filosofia, Educação e Psicologia – Filosofia, Educação e Psicologia: diálogos possíveis*. 2016.

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Trabalho docente como práxis. In: *IV Seminário de la Red Estrado Argentina – La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. 2017.

MANIFESTO DAS ENTIDADES NACIONAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO CONTRA À PADRONIZAÇÃO E CONTROLE IMPOSTOS PELO PRP, Brasília, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites*

contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 246 f. 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular. 1983.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estatégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36º Reunião Nacionada ANPED*, Goiânia-GO. 2013.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira de. O curso de Pedagogia e a Formação Docente: uma discussão necessária. *Revista técnico-científica das faculdades de Atibaia*, Boa Vista-Atibaia-SP, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. Tese de doutorado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 210f. 2000.

Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acessado em 01 de março de 2017.

Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 14 de março de 2017.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. Tese de doutorado. Goiânia: FE/UFG. 255 f. 2014.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. *As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. Olhar o professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.

_____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

REY, Fernando González. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Portugal: Ed. Porto, 1995.

SANTOS, Willian Batista dos; LIMONTA, Sandra Valéria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, vol. 24, n. 47, p. 176-194, set./dez., 2014.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set., 2010.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, p. 71-81, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: *Universidad e investigación científica*. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Noviembre 2006. ISBN: 978-987-1183-62-3. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Valdemar%20Sguissardi.pdf>.

SHIROMA et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). *Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: *Trabalho e Educação*, v.13, n. 2, ago./dez., 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, jul./dez., 2005, p.427-446. Disponível em: <http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. 34ª. *Reunião Anual Anped*.

Educação e Justiça Social, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT0953%20int.pdf>.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Didática e Currículo: Impactos dos Organismos Internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOBRINHA, Denise Elsa Nogueira. *Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 160 f. 2012.

SOUSA, José Vieira. Formação de professores e avaliação da qualidade da educação superior: o curso de Pedagogia nos ciclos do SINAES. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

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 Docente*. Belo Horizonte, V. 08, n. 14. Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas. Iria Brzezinski (organizadora). Jan-jun. 2016a.

_____. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências?. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares (*in memoriam*). Método e Metodologia na Pesquisa sobre Professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

TELLO, Cesar, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional*. São Paulo: Mercado das Letras, Apresentação. p. 9-23, 2013.

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120>.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Unicef, 1991.

VARGAS, Adriana Trindade. Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na Teoria Bakhtiniana e na Teoria Pechetiana. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê*: Tradução nº 48, p. 283-290, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A:

Prezado (a) discente,

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “**Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG**” e solicitamos sua ajuda. A pesquisa é vinculada à Rede de pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil (REDECENTRO) e está sendo desenvolvida pela mestrandia Beatriz Gontijo de Jesus sob a orientação da Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães e coorientação da Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

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 no período de 1999 a 2015.

O questionário aqui apresentado foi construído por membros da Rede e foi validado entre pesquisadores do campo. As informações coletadas serão utilizadas como contribuições para a análise e compreensão dos sentidos discursivos no que se refere à concepção de formação docente e profissionalização dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFG e nesse sentido pedimos a sua colaboração ao responder o questionário.

Muito obrigada pela participação!



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Dados pessoais e socioculturais

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Trabalha como professor (a)? () Sim () Não.

Em caso afirmativo trabalha em: () Escola pública () Escola particular

Há quanto tempo atua na profissão? _____

Você tem outra ocupação profissional? () Sim () Não.

Em caso afirmativo qual? _____

Informações sobre a formação docente

1- O curso de Pedagogia foi sua primeira opção?

() Sim () Não

2- Por quê?

3- Em caso negativo, qual foi sua primeira opção?

4- Escreva sua concepção de formação docente.

5- Escreva sua concepção de profissionalização docente.

6- Pode-se dizer que há articulação entre formação e profissionalização docente? Em caso afirmativo, explique essa articulação.

FONTE: Redecentro/UFG.

Apêndice B:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO QUESTIONÁRIO

Você/Senhor/Senhora está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG**” vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e integrada à Rede de pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil (REDECENTRO). Meu nome é **Beatriz Gontijo de Jesus**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Formação de professores. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães e a coorientadora é a Prof.^a Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte desse trabalho, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (biagontijoufg@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99339-3874 e (62) 3575-8466. 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:

Essa pesquisa possui como temática: “Sentidos discursivos sobre formação e profissionalização entre alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG)”, desta maneira, a proposta da pesquisa constitui-se em analisar e compreender os sentidos discursivos no que se refere à concepção de formação docente e de profissionalização dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFG.

Caso aceite participar dessa pesquisa informamos que haverá a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas e posteriormente você poderá ser convidado a participar de um grupo de opinião sobre o tema, voltado a colher informações mais detalhadas e gravadas para esta pesquisa. As informações colhidas serão utilizadas somente para fins científicos, descritos no protocolo desta pesquisa. Para preservação da sua identidade os nomes serão fictícios, como uma forma de assegurar o sigilo e a privacidade dos participantes. Você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso lhe cause qualquer penalidade ou constrangimento.

Os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa estão ligados a uma contribuição ao conhecimento sistematizado sobre os temas formação docente e profissionalização com a análise, compreensão e divulgação dos sentidos discursivos das concepções de formação docente e de profissionalização dos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG. A participação na pesquisa não acarretará nenhum risco a você, pois se trata de um trabalho com finalidades exclusivamente acadêmicas. Mas, havendo algum item no questionário que cause desconforto a você, 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. Contudo, o participante terá direito à indenização em caso de danos advindos da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu....., inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “**Sentidos discursivos das concepções de Formação Docente e Profissionalização dos Alunos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Beatriz Gontijo de Jesus sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação nesse trabalho. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de 2017.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice C

Ficha de Análise – Descritor Formação

ORD	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	RESUMO
1.	2013	Tese	Silva, Lavínia de Melo e	A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador	Este trabalho é um estudo de caráter exploratório que busca compreender se, e em que nível, princípios norteadores da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do educador no curso de Pedagogia, particularmente no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Partimos da premissa de que as ações formativas implementadas nesse Centro universitário não priorizam aspectos de humanização do ser humano em seu processo de desenvolvimento, além de considerar que a eventual existência de uma correlação positiva entre a formação humana e a formação acadêmica se deve mais à condição de autoformação do discente e à ação de alguns docentes do que, propriamente, à ação intencional da academia, nessa direção. Destacamos, assim, a educação como experiência formativa, que se estabelece em contextos históricos e culturais de modo dinâmico e intersubjetivo, que favorece a configuração do indivíduo como um ser dotado de capacidades para desenvolver e integrar suas dimensões humanas no contato e interação com o meio social. Os pressupostos teóricos apresentados estabelecem uma estrita relação entre o sentido da formação humana e o campo educacional; ratificam a íntima conexão entre o indivíduo, a cultura e a sociedade, tomando por referência o pensamento de diversos autores. Os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados empíricos foram: (1) A Análise do Conteúdo do Projeto Pedagógico do Centro de Educação da UFPE, resultante da reforma do Curso de Pedagogia no período 2001-2007, que

					evidencia, no processo de formação acadêmica do educador, um grande investimento nas Dimensões Epistemológica e Cultural (DEC) e Técnico-Profissional (DTP) como norteadoras do fazer pedagógico na atualidade, em detrimento das questões vinculadas ao desenvolvimento integral do humano, indicadas nas Dimensões Ético-Política (DEP) e Pessoal e Coletiva (DPC); (2) A elaboração da Escala de Formação Humana do Educador (EFHE), composta de 48 itens e três índices ou subescalas: Desenvolvimento Pessoal e Relacional (Dpr), Compreensão do Papel do educador (Cpe) e Compreensão de Educação, Escola e Pedagogia (Ceep), aplicada a alunos iniciantes e formandos do curso de Pedagogia (N=253). Observamos que entre os alunos iniciantes os índices analisados apresentam uma correlação positiva de moderada a forte entre si e entre os alunos concluintes uma correlação moderada alta do Idpr com os demais índices (Icpe e Iceep), e uma forte correlação entre Icpe e Iceep, identificando-se uma pequena variação na compreensão do papel do educador e certa apropriação perceptiva do que seja educação, escola e pedagogia. Identificamos, ainda, que em todos os índices estudados a variação entre as médias apresentadas por alunos iniciantes e concluintes apresenta nível de significância estatística; e (3). A realização de Entrevista Narrativa com 04 (quatro) docentes, a partir das quais podemos afirmar que o processo de humanização do educador/educando não se apresenta como meta primordial no processo de formação acadêmica no CE/UFPE, tampouco se expressa como uma intenção coletiva de formação no movimento de reforma do referido curso. Os dados empíricos obtidos a partir das análises realizadas nos levam a refutar parcialmente nossa hipótese de pesquisa, embora questionemos a relevância desse achado considerando o pouco investimento da Universidade no sentido da humanização do educador, bem como a condição própria do indivíduo de mover-se nesse sentido.
--	--	--	--	--	--

					Palavras-Chave: Formação Humana. Formação Acadêmica. Educação. Pedagogia. Formação do Educador.
2.	2013	Tese	Camila Alberto Vicente de Oliveira	O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?: um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás	Atualmente, tem crescido o número de pesquisas que tem a formação e a prática do professor universitário como objeto de estudos. Nesse cenário, a presente tese, vinculada à linha de pesquisa Didática, teorias do ensino e práticas escolares, teve como objetivo geral contribuir para a reflexão sobre a docência no ensino superior a partir do olhar que o estudante universitário lança aos seus professores. Pretendeu, ainda, identificar o perfil desses estudantes, quais as relações que estabelece com o seu curso, os sentidos atribuídos por ele à sua formação inicial e os processos utilizados nos processos de ensino na Universidade que contribuem para sua aprendizagem. Para tanto, foi aplicado questionário para estudantes ingressantes e concluintes de licenciaturas de todas as áreas do conhecimento - ofertadas no Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG), e realizada entrevista coletiva com alguns estudantes desses cursos. Após a coleta, análise e discussão dos dados, foi possível perceber que o licenciando do CAJ/UFG tem um perfil que se aproxima das informações disponibilizadas pelo Censo do Ensino Superior (2011) e que escolheu a licenciatura como primeira opção com vistas a obter uma formação profissional em uma área de interesse. Esse aluno atribui valor significativo ao seu curso de graduação acreditando que este é a base para a sua futura atuação docente; considera bom professor aquele que domina e garante condições para a transmissão do conteúdo e, por vez, o mau professor é aquele que não respeita o aluno e não compreende suas dificuldades. Mantém uma boa relação com seu professor, porém revela que as metodologias de ensino que favorecem sua aprendizagem são aquelas nas quais pode participar ativamente. Nos depoimentos, os estudantes revelam, ainda, as dificuldades percorridas no relacionamento com seus professores e a distância entre aquilo que lhes é ensinado e a realidade da escola básica,

					mantendo, em alguns casos, a formação pedagógica para o final do curso. Conclui-se, defendendo com base naquilo que os estudantes pensam de seus professores a reconfiguração do papel do aluno nos processos de ensino na Universidade: tornar-se co-autor nesse fazer formativo. Palavras-Chave: Docência no ensino superior. Estudante universitário. Universidade. Educação.
3.	2013	Dissertação	Pinto, Andréia Guilhen	Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional	Nesta dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, apresentam-se os resultados de um estudo que teve como preocupação central a discussão sobre a formação inicial de professores. O interesse em discutir o assunto surgiu a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), cujos dados preliminares indicaram que grande número de estudantes cursam Pedagogia por falta de opção ou porque foram aprovados no vestibular, sendo que alguns sequer sabem explicar as razões desta escolha, o que sugere falta de interesse pelo curso e pela profissão docente. Com base nessa constatação, o objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de formação inicial de professores indagando acerca de sua influência na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, os futuros alunos e a escola e analisar a construção da identidade profissional pelos estudantes do curso de Pedagogia. Para tanto, foi realizada uma comparação das respostas dadas pelos estudantes no início do curso de Pedagogia e nos últimos anos deste. O mesmo questionário aplicado aos estudantes do 1º e 2º anos, que participaram do projeto de Iniciação Científica em 2009, foi aplicado aos estudantes de 3º e 4º anos matriculados em 2011. O tratamento e a análise dos dados deram-se através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se a Análise de Conteúdo à luz

					de Laurence Bardin. As questões fechadas do questionário foram tratadas com o auxílio do software SPSS. Palavras-Chave: Educação. Educação - Estudo e ensino. Representações sociais. Professores - Formação. Identidade profissional.
4.	2013	Dissertação	Juliana Trindade Barbaceli	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização	Este trabalho visa entender como se configura a identidade profissional docente durante a formação inicial, especificamente a identidade dos docentes formados no curso de pedagogia da Universidade de São Paulo. Ao realizar uma pesquisa com estudantes de pedagogia, buscamos conhecer melhor sua realidade e analisar como, durante a formação profissional inicial, ocorre o início da formação de uma identidade profissional e como esse processo se relaciona com as transformações educacionais (leis, projetos, papel atribuído e imagem associada ao professor) presentes em diferentes momentos da história brasileira. Por meio de uma revisão bibliográfica e histórica foi possível compreender de que forma ocorreram mudanças estruturais nesta área e como a identidade docente modificou-se a partir delas. Realizamos também uma revisão do conceito de identidade a partir de diferentes perspectivas e adotamos neste trabalho a abordagem da psicologia sócio-histórica como fundamentação teórica. Além disso, foram realizadas entrevistas e questionários com estudantes do curso de pedagogia. Os dados obtidos a partir desses instrumentos são analisados a partir de dois conceitos principais: o conceito de vozes, de Bakhtin (1997, 1998), e o de gênero, de Clot (2007). Utilizamos a ideia de papéis docentes como referência a representações sociais históricas sobre a profissão docente e o trabalho de Campos (2004) sobre formação por competências, é utilizado para a apresentação de um novo tipo de professor ideal o professor polivalente ideia presente no discurso dos estudantes entrevistados. Assim, pudemos identificar aspectos presentes no curso de graduação em

					pedagogia da Universidade de São Paulo que contribuem para a constituição de uma identidade profissional docente em seus alunos. As análises dos dados elucidaram uma função primordial das instituições universitárias: a aproximação dos estudantes com o gênero docente, processo que ocorre durante o curso de graduação, constitui a identidade universitária desses sujeitos e continua a acompanhá-los em sua atividade profissional. Palavras-Chave: Formação de professores. Identidade docente. Identidade universitária.
5.	2013	Dissertação	Almeida, Liliane Barros de	A gênese do ensino superior e o sentido da formação	Discute-se, nesta dissertação, as origens do pensamento educativo, a maneira como a formação humana foi pensada pelos gregos e posteriormente pelos medievos, e a partir daí, pensa e questiona a educação superior nos dias de hoje. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico e filosófico que se fundamenta no estudo bibliográfico de publicações sobre o tema. Procura-se demonstrar as transformações históricas, o contexto social, político e econômico no qual o ensino superior e a formação se inserem, bem como o nascimento da universidade na Idade Média como instituição de formação humana. A partir da Modernidade, e sobretudo com o nascimento e desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a formação passa a atender às regras do consumo ditadas pelas mídias, pela profissionalização, pela instrumentalização, reduzindo o campo da educação às formalidades funcionais necessárias para operar o instituído socialmente. Neste estudo procura-se evidenciar a origem e o sentido do ensino superior no processo de modernização que prioriza a burocracia, a produtividade e a eficácia, em detrimento do fazer humano, intelectual e do pensamento vivo, criativo e questionador. A formação no ensino superior comprometida com a formação intelectual caminha em direção à superação do instituído, por meio da cultura, do rigor, do pensamento e da ação. Essa formação exige a transformação das ações em pensamento

					vivo e instigante, questionando e compreendendo o sentido da sociedade, da educação e da existência humana. Palavras-chave: Educação, Ensino Superior, Conhecimento, Formação.
6.	2015	Tese	Mascarenhas, Aline Daiane Nunes	Formação de Pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais	Esta pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que implicaram nos processos de identificação e identidade profissionais construídos pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em relação às diversas habilitações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP (2006). Utilizou-se especialmente os trabalhos de Pimenta (1998; 2002, 2004), Libâneo (2000; 2006; 2010) e Franco (2008; 2011) que denunciam, em suas pesquisas, a problemática em torno de um currículo fragmentado em várias habilitações e a defesa da Pedagogia como a base da formação e da atuação profissional do pedagogo, em oposição às recomendações enfatizadas pelas DCNP que colocam à docência como a base da formação. A pesquisa é do tipo exploratória e se ancora na abordagem qualitativa, o que permitiu um conhecimento mais adequado da realidade instituída mediante os atos de currículos dos graduandos (alunos concluintes) face à construção da sua identidade como pedagogos. Utilizou-se, nesta pesquisa, os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, análise documental do projeto de curso de Pedagogia da UEFS e a técnica de grupo focal com o total de 26 sujeitos, no período de 2013 a 2015. Concluímos nesta tese que: a) a carga horária de 3.200 horas é insuficiente para formar perfis de diferentes profissionais em um único curso; b) a construção do perfil profissional nesse curso está pautado exclusivamente na docência na educação infantil e ensino fundamental; c) são insuficientes os conhecimentos profissionais para atuação do Pedagogo em diferentes espaços, conforme prevê a DCNP; d) são frágeis também os conhecimentos vinculados às

					metodologias de ensino, no curso, o que reverbera na insegurança profissional dos futuros pedagogos em lecionar conteúdos principalmente nas áreas de português e matemática. Palavras-Chave: Pedagogia. Atribuições profissionais. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Docência. Atos de currículo.
--	--	--	--	--	---

Apêndice D

Ficha de Análise – Descritor Profissionalização

ORD	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	RESUMO
1.	2014	Dissertação	Sacramento, Hellen Rejane dos Santos	Juventude universitária e seus rumos à profissionalização: caminhos que se constroem	O trabalho tem como objeto a relação juventude - trabalho - educação. Para tanto, elegeu-se como objetivo geral explorar aspectos ligados à vivência na graduação, e proposições de futuro a partir da experiência pessoal dos investigados nos dois universos eleitos como centro da pesquisa, como os sujeitos constroem uma identidade acadêmica e profissional mediante a relação que estabelecem com esses dois campos, perceber seu movimento, sua experiência no fazer-se pelo trabalho e pelo curso. Essa pesquisa justifica-se pelo interesse de enveredar no ideário de acadêmicas a respeito da graduação e do curso. Para alcançar os objetivos dessa pesquisa foram realizadas entrevistas com seis jovens acadêmicas para compreender essa representação de acordo com o relato das estudantes. São apresentadas perspectivas de formação profissional e construção; dos sujeitos como estudantes e trabalhadores baseadas em contribuições de autores como Maria Helena Abramo, Marília Spósito, Machado Pais, Alain Coulon que orientam discussões sobre juventude no Brasil, Portugal e França. Aportes que sinalizam maneiras distintas de identificação, construção e vivências juvenis apreciadas em três capítulos para entender possíveis significados de ser jovem universitário e trabalhador, caminhos traçados que tenham ou não sido planejados no conjunto de experiências a que estão (ou estiveram) sujeitos as jovens investigadas e conforme delineiam em entrevistas. A busca consiste em explorar aspectos ligados à

					vivência na graduação, e proposições de futuro a partir da experiência pessoal das investigadas nos dois universos eleitos como centro da pesquisa, como os sujeitos constroem uma identidade acadêmica e profissional mediante a relação que estabelecem com esses dois campos, perceber seu movimento, sua experiência no fazer-se pelo trabalho e pelo curso. A exposição da pesquisa dá-se da seguinte forma: O capítulo I volta um olhar para a juventude como construção social, perspectivas em torno da temática, o entendimento de juventude e problematizações que tendencialmente cercam-na, conjecturas pontuadas ao lidarmos com jovens universitários. O capítulo II pontua-se a respeito de lógicas e desafios estabelecidos pelo mercado de trabalho em que pesem ofertas, demandas de empregabilidade e vinculação. O capítulo III traz possíveis reflexões, sobretudo ligadas à carreira acadêmica como provável caminho direcionador à carreira profissional, elementos estruturadores do curso, composição curricular, formação perpetrada como forma de melhor compreender as suas exigências aos estudantes e seu desenrolar na compreensão das falas dos sujeitos. O Curso de Pedagogia surge nas falas como caminho a gerar oportunidades variadas. Palavras-Chaves: Trabalho. Educação. Juventude. Perspectivas profissionais. Construções sociais. Estudantes universitários.
2.	Dissertação	Almeida, Liliane Barros de	A gênese do ensino superior e o sentido da formação	Dissertação	Discute-se, nesta dissertação, as origens do pensamento educativo, a maneira como a formação humana foi pensada pelos gregos e posteriormente pelos medievos, e a partir daí, pensa e questiona a educação superior nos dias de hoje. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico e filosófico que se fundamenta no estudo bibliográfico de publicações sobre o tema. Procura-se demonstrar as transformações históricas, o contexto social, político e econômico no qual o ensino superior e a formação se inserem, bem como o nascimento da universidade na

					Idade Média como instituição de formação humana. A partir da Modernidade, e sobretudo com o nascimento e desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a formação passa a atender às regras do consumo ditadas pelas mídias, pela profissionalização, pela instrumentalização, reduzindo o campo da educação às formalidades funcionais necessárias para operar o instituído socialmente. Neste estudo procura-se evidenciar a origem e o sentido do ensino superior no processo de modernização que prioriza a burocracia, a produtividade e a eficácia, em detrimento do fazer humano, intelectual e do pensamento vivo, criativo e questionador. A formação no ensino superior comprometida com a formação intelectual caminha em direção à superação do instituído, por meio da cultura, do rigor, do pensamento e da ação. Essa formação exige a transformação das ações em pensamento vivo e instigante, questionando e compreendendo o sentido da sociedade, da educação e da existência humana. Palavras-chave: Educação, Ensino Superior, Conhecimento, Formação.
--	--	--	--	--	--

Apêndice E

Títulos dos trabalhos publicados na modalidade comunicação oral no GT 08 na 36ª (2013) a 37ª (2015) reunião da ANPEd

36ª REUNIÃO (2013)	37ª REUNIÃO (2015)
Qualidade dos cursos de Pedagogia: discurso e prática da base docente	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação
A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores	Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física
Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular	Formação de professores e educação a distância: conexões a partir das reuniões anuais da ANPEd
Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública	Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia
O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção	Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais
Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez	Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência
Educação Continuada: um Estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza
O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola
Blogs de Educadores: possíveis veículos de formação continuada?	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária
A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica	A perspectiva curricular CTS nos estágios curriculares realizados em espaços de educação não formal: contributos para a formação de licenciandos em ciências biológicas

A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação	O corpo como objeto de coerção: um estudo sobre o processo de internalização e externalização de regras pelo docente.
As Coreografias Didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da Docência Superior	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo
A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação	Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente
Licenciatura em Letras Língua Espanhola: o processo formativo em questão	Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir
Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior
O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de ouro preto
Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil
Contribuições da Psicologia na formação do professor de Educação Física	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior
	Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades
	“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: o impacto da violência escolar no cotidiano e na formação docente
	O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino
	Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE)

	A adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em professores do ensino fundamental e médio
	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil.
	Um estudo etnográfico em duas escolas de uma Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a complexidade das interações entre o circuito de coprodução: sistema, organização e ordem
	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico
	A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva
	O Pibid na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência
	Formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura em matemática: para além da utopia
	Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar
	A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular
	Violência, Cidadania e Formação de Professores em Direitos Humanos: uma articulação possível?
	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente

	Aproximações entre epistemologia e hermenêutica: reflexões acerca do trabalho docente na formação de professores
	Aprendizagem compartilhada da ação docente
	A Formação do Professor de Sociologia da Escola Básica: problematizando algumas questões a partir da Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais

Apêndice F

Ficha de Análise da 36ª reunião da ANPEd

ORD	REUNIÃO /ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	RESUMO
1.	36ª/2013	Trabalho	SOUZA, Valdinei Costa	Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente	Este artigo discute a base docente presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de pedagogia, buscando identificar como ela se relaciona com as questões aplicadas pelo Enade para aferir o desempenho dos graduandos do curso. Considerando esse propósito, analisa os embates teóricos ocorridos no processo de formulação e aprovação do documento que norteia a avaliação e regulação estatal dos cursos de pedagogia, classificando as questões do Enade entre as áreas agregadoras do conteúdo curricular do curso definidas pelo próprio Exame. Como resultado, aponta que a qualidade aferida pelo Enade parece estar em descompasso com a proposta da base docente, uma vez que a frequência na cobrança de conhecimentos pertinentes ao magistério além de ser baixa, tem diminuído ao longo do tempo e está atrelada a uma ínfima participação de conteúdos mais afetos à formação do especialista em educação. Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais (pedagogia); Enade; base docente.

Apêndice G

Ficha de Análise da 37ª reunião da ANPEd

ORD	REUNIÃO /ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	RESUMO
1.	37ª/2015	Trabalho	Ângela Flach e Mari Margarete dos Santos Forster	Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir	O propósito desta pesquisa foi compreender o processo de implantação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tomando como objeto de análise um curso de licenciatura de um Instituto Federal situado no sul do Brasil. A abertura de cursos desta modalidade representa uma novidade para muitas destas novas instituições, que não possuem ainda experiências consolidadas neste cenário de cursos. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa apropriou-se da utilização de um estudo de caso e da realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados demonstrou que ainda há fragilidades a serem superadas no que se refere à consolidação do curso aqui estudado, em especial no que diz respeito ao fortalecimento de uma identidade para o curso. De toda forma, as experiências desenvolvidas, apesar das diversas dificuldades relatadas pelos sujeitos entrevistados, denotam que há possibilidades interessantes que se delineiam para esta modalidade de ensino que vem sendo ofertada pelos IFs. Palavras-chave: Institutos Federais. Formação de professores para a Educação Básica. Formação inicial de professores.

ANEXOS

Anexo A:



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos discursivos das concepções de formação docente e profissionalização dos alunos do curso de pedagogia de uma universidade pública

Pesquisador: Beatriz Gontijo de Jesus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64091917.3.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.919.032

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Sentidos discursivos das concepções de formação docente e profissionalização dos alunos do curso de pedagogia de uma universidade pública. **Pesquisador Responsável:** Beatriz Gontijo de Jesus. **CAAE:** 64091917.3.0000.5083.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar e compreender os sentidos discursivos no que se refere a concepção de formação docente e profissionalização dos estudantes iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Objetivo Secundário:

- Analisar e compreender a constituição da universidade pública;
- Analisar e compreender o processo histórico da formação de professores;
- Analisar e compreender as concepções de formação;
- Analisar e compreender o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;
- Analisar e compreender historicamente as concepções de profissionalização;

Endereço: Prédio da Reitoria Tâneas Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1153 E-mail: cep.prp@ufg.br



Continuação do Formulário 1.916.032

- Descrever, analisar e compreender o perfil sócio econômico dos estudantes da graduação (idade, vínculo empregatício, se possuem bolsa, escolaridade dos pais, advindos de escolas públicas ou particulares etc.);
- Apresentar, discutir, analisar e compreender os demais dados coletados;
- Construir o concreto pensado da pesquisa com os conceitos de formação e profissionalização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa não acarretará riscos ou dano à do participante, pois se trata de um trabalho com finalidades exclusivamente acadêmicas. Mas, havendo algum item no questionário que cause desconforto ao participante não será necessário respondê-lo. Também será garantido a privacidade e a confidencialidade, minimizando dessa forma a possibilidade de qualquer dano.

Benefícios:

Não terá benefício direto, portanto esta pesquisa visa contribuir com o conhecimento sistematizado sobre os temas formação docente e profissionalização com a análise, compreensão e divulgação dos sentidos discursivos das concepções de formação docente e de profissionalização dos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG. Não terá benefício direto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sessenta participantes.

Com a investigação espera-se ressaltar a relevância de que universidade pública deve ser o locus principal da formação docente de qualidade socialmente referendada, crítica e emancipadora, como também as diferentes concepções de formação e profissionalização docente dos graduandos iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia da FE/UFG, apresentando, analisando e compreendendo como estas concepções se transformam do início ao final do curso.

Coleta de dados: questionário e grupo de opinião

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto devidamente assinada.
- Termo de compromisso das pesquisadoras envolvidas.
- Anuência da instituição Proponente sobre infraestrutura.
- Anuência da Redecentro (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do centro-oeste).
- Apresentar:
- TCLE para a aplicação do questionário, para maiores de 18 anos.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1153 E-mail: cnp.ppl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.918.022

TCLE para os pais/responsáveis dos menores de 18 anos, para a aplicação dos questionários.

TALE para menores de 18 anos, na aplicação dos questionários.

TCLE para a aplicação do grupo de opinião, maiores de 18 anos.

TCLE para os pais/responsáveis pelos menores de 18 anos, para a participação do grupo de opinião.

TALE para os participantes do grupo de opinião.

Os modelos apresentados estão adequadamente construídos, apresentam um box para a permissão ou não da divulgação da voz/opinião nos resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_844270.pdf	25/01/2017 19:44:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_Grupo_de_Opiniao_Responsaveis.pdf	25/01/2017 19:44:22	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_Questionario_Responsaveis.pdf	25/01/2017 19:44:05	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	11/01/2017 12:03:22	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Outros	Questionario.pdf	11/01/2017 12:01:23	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria - Tênis Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1153

E-mail: cep.prp.ufg@gmail.com

	UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	
---	--	---

Continuação do Parecer: 1316/2017

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE2_Grupo_de_Opiniao.pdf	11/01/2017 12:00:45	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE1_Questionario.pdf	11/01/2017 12:00:18	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_Grupo_de_Opiniao.pdf	11/01/2017 11:59:38	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_Questionario.pdf	11/01/2017 11:59:11	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Dedaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	11/01/2017 11:45:44	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Dedaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_REDECENTRO.pdf	11/01/2017 11:45:29	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Dedaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_FE.pdf	11/01/2017 11:44:59	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	11/01/2017 11:42:31	Beatriz Gontijo de Jesus	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 14 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cnp.ppl.ufg@gmail.com