

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

ANNE CRISTINA CAMILO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL: sentidos discursivos de
discentes de Pedagogia da FE/UFG**

**GOIÂNIA-GO
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:

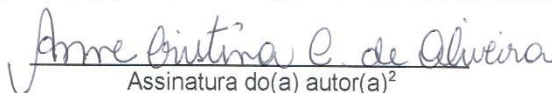
Nome completo do autor: Anne Cristina Camilo de Oliveira

Título do trabalho: **Formação docente e qualidade educacional: sentidos discursivos de discentes de Pedagogia da FE/UFG**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

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: 14 / 12 / 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.

ANNE CRISTINA CAMILO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL: sentidos discursivos de
discentes de Pedagogia da FE/UFG**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Formação,
Profissionalização Docente e Práticas
Educativas.

**GOIÂNIA-GO
2018**

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

Camilo de Oliveira, Anne Cristina

Formação docente e qualidade educacional: sentidos discursivos de discentes de Pedagogia da FE/UFG [manuscrito] / Anne Cristina Camilo de Oliveira. - 2018.
clxxxviii, 188 f.

Orientador: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

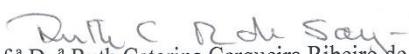
Bibliografia.

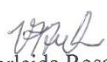
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. sentidos discursivos. 2. formação docente. 3. qualidade educacional. 4. discentes Pedagogia. I. Cerqueira Ribeiro de Souza, Ruth Catarina, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ANNE CRISTINA CAMILO DE OLIVEIRA – Aos dezessete dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (17/09/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza**, orientadora, doutora em **Psicologia** pela Paul Valéry Montpellier III, França, Prof.^a Dr.^a **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Solange Martins de Oliveira Magalhães**, doutora em **Educação** pela UFG, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: “**FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL: sentidos discursivos de discentes de Pedagogia da FE/UFG**”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Anne Cristina Camilo de Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


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


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


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

ANNE CRISTINA CAMILO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL: sentidos discursivos de
discentes de Pedagogia da FE/UFG**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestra em Educação, _____, perante a Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza (orientadora) – UFG

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

Prof^a. Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães – UFG

À Deus, minha fortaleza.

Aos meus pais: Eurilian Camilo e Marina
Cristina, pela educação ética e moral recebida.

Aos meus filhos: Carlos Antônio e Pablo
Leandro, pela compreensão e apoio

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof. Dra. Ruth Catarina pela paciência, pela presença, pela força, pelo encorajamento, pelo apoio nos momentos de desânimo, pelos diálogos, pelo rigor teórico e compromisso na orientação desta dissertação, pela generosidade e companheirismo indescritível e além de tudo isso, pela amizade construída ao longo desse processo.

À minha co-orientadora Prof. Dra. Solange pelo rigor nas orientações, pela disponibilidade em sempre ensinar e principalmente pelos conselhos que me ajudaram na escrita e na vivência como pesquisadora desta dissertação.

À Prof. Dra. Vanderleida, pelas importantes contribuições no momento da qualificação.

Aos professores: Adão Peixoto, Amone Inácia, Carlos Cardoso, Luiz Gustavo, Mona Bittar Simeí Araújo, que disponibilizaram momentos de suas aulas para que eu pudesse coletar os dados, em especial, ao professor Carlos Cardoso, que sem me conhecer, me deu dicas valiosas para a leitura dos textos em espanhol. A todos, o meu sincero agradecimento.

Aos amigos que ganhei de presente do grupo de pesquisa da Redecentro e das disciplinas cursadas: Beatriz, Adriana, Sílvia, Ivana, Rodrigo e Juliane. Obrigado por compartilharem comigo, as alegrias e tristezas que se vivenciam num Mestrado. Agradeço-lhes de coração!

Aos colegas professores e funcionários administrativos da Escola Municipal de Tempo Integral Frei Demétrio Zanketa, pela compreensão nos momentos de ausência e disposição em ajudar nos momentos em que precisei.

À minha família, mãe, pai, irmãos queridos e solidários, tios e tias, primos e primas, sempre presentes na minha vida. Em especial aos meus sobrinhos: Ádrya, Henrique Antônio, Suzanny, Ândrey Miguel, Caiã, Irruá e Kenan que, com muita dificuldade, compreenderam o meu afastamento temporário.

À minha querida avó Similiana Diniz, para os íntimos Dona Santa, que no alto dos seus 89 anos, sempre me apoiou e me deu forças para que eu continuasse.

Ao PPGE, corpo docente e técnicos administrativos pelo compromisso com a universidade pública e pela gentileza dispensada a mim.

Ao grupo de pesquisa NEPIEC, onde tudo começou.

À Prof. Marly Silveira, uma doce e surpresa amizade.

Aos meus filhos Carlos Antônio e Pablo Leandro, pela compreensão, força e incentivo.

Agradeço a todos aqueles que mesmo não tendo mencionado nominalmente estiveram comigo nessa jornada dando-me força e acreditando nas minhas potencialidades.

Infinito Particular

Marisa Monte

*Composição: Carlinhos Brown, Marisa Monte
e Arnaldo Antunes*

*Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler*

*Faça sua parte
Eu sou daqui
Eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara,
Sou porta-bandeira
De mim*

*Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular*

*Em alguns instantes
Sou pequenina e também gigante
Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha a minha cara
É só mistério
Não tem segredo*

*Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber*

*Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular*

RESUMO

OLIVEIRA, Anne Cristina Camilo de. Formação e qualidade educacional: sentidos discursivos de discentes de Pedagogia FE/UFG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Este trabalho refere-se ao desenvolvimento de dissertação vinculada à linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, integrante dos trabalhos desenvolvidos pela Redecentro - Rede de Pesquisadores (as) do Centro-Oeste. Metodologicamente, assumiu-se o método materialista histórico dialético no desenvolvimento de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, cujo objeto de investigação são os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes. A pesquisa foi desenvolvida com discentes do curso de Pedagogia FE/UFG (iniciais e finalistas) que responderam a seguinte questão: quais os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional entre os discentes de Pedagogia da FE/UFG? Quais perspectivas epistemológicas revelam? Para alcançar nosso objetivo, discutiu-se teoricamente a problemática da universidade contemporânea, das políticas educacionais e suas influências na formação e na definição de qualidade da educação. Os sentidos discursivos foram colhidos por meio de questionários e analisados segundo abordagem de Tello (2013) para destacar a perspectiva epistemológica e política dos discursos. Os resultados mostraram que há a prevalência entre eles de concepções de formação docente alinhados à perspectiva crítica que por sua vez, corresponde a epistemologia da práxis, no entanto, em relação a qualidade educacional observou-se um outro movimento, ao qual destacou-se a concepção de qualidade hegemônica que correspondem àquela presente nos discursos vinculados pelas políticas educacionais, aos quais sustentam a lógica neoliberal defendida pelos Organismos Multilaterais. Evidenciou-se também a superficialidade dos discursos, contradições e imprecisão nas exposições dos discentes indicando necessidade de maior investimento na formação. Em relação aos sentidos discursivos referentes à qualidade, observou-se o mesmo movimento. Como alternativa a essa realidade, propõe-se que em sua formação os estudantes se incorporem a luta pela qualidade social, comprometendo-se com o ser humano na sua formação integral, a partir da dimensão individual e social. Nesse sentido, entende-se que os discursos dos discentes poderiam se somar às discussões em torno da formação emancipadora de professores e qualidade educacional social e assim fornecer subsídios às futuras pesquisas e às ações pedagógicas, especialmente ao considerar o curso de Pedagogia/FE/UFG.

Palavras-chave: sentidos discursivos, formação docente, qualidade educacional, discentes Pedagogia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Anne Cristina Camilo de. Formation and educational quality: discursive meanings of students of Pedagogy FE / UFG. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Goiás, Goiânia, 2018.

This work is related to the development of a dissertation linked to the research line "Training, Teaching Professionalization and Educational Practices" of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás, a member of the work developed by Redecentro - Rede de Researchers from the Midwest. Methodologically, the dialectical historical materialistic method was adopted in the development of a case study, with a qualitative approach, whose object of investigation are the discursive meanings on teacher training and educational quality of the students. The research was developed with students of the FE / UFG Pedagogy course (initials and finalists) who answered the following question: what are the discursive meanings about teacher education and educational quality among FE / UFG Pedagogy students? What epistemological perspectives do they reveal? In order to reach our objective, the theoretical problems of the contemporary university, educational policies and their influences in the formation and definition of the quality of education were discussed theoretically. The discursive meanings were collected through questionnaires and analyzed according to Tello's (2013) approach to highlight the epistemological and political perspective of speeches. The results showed that there is a prevalence among them of conceptions of teacher formation aligned with the critical perspective that, in turn, corresponds to the epistemology of praxis, however, in relation to the educational quality was observed another movement, to which stood out the conception of hegemonic quality that corresponds to that present in the discourses linked by the educational policies, to which they support the neoliberal logic defended by the Multilateral Organizations. The superficiality of the discourses, contradictions and imprecision in the expositions of the students, indicating the need for greater investment in training, was also evidenced. In relation to the discursive meanings related to quality, the same movement was observed. As an alternative to this reality, it is proposed that in its formation students should join the struggle for social quality, committing themselves to the human being in their integral formation, from the individual and social dimension. In this sense, it is understood that the discourses of the students could be added to the discussions about the emancipating formation of teachers and social educational quality and thus to provide subsidies for future researches and pedagogical actions, especially when considering the course of Pedagogy / FE / UFG.

Key words: discursive meanings, teacher training, educational quality, students Pedagogy.

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEPPE - Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais
FE - Faculdade de Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NGP - Nova Gestão Pública
OCDE - Organização Mundial do Comércio
OS's - Organizações sociais
ONG's - Organizações não governamentais
OREALC - Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
QT - Qualidade Total
SUS - Sistema Único de Saúde
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos discentes de acordo com o sexo	139
Tabela 2: Distribuição dos discentes de acordo com a idade	141
Tabela 3: Distribuição dos estudantes que trabalham como professor.....	142
Tabela 4: Distribuição dos discentes que trabalham como professor na escola pública ou privada	142
Tabela 5: Distribuição dos discentes que trabalham como professor em relação ao tempo que atua na profissão	144
Tabela 6: Distribuição dos discentes que não atuam como professor quanto à ocupação profissional	145
Tabela 7: Distribuição dos discentes quanto aos motivos de escolha do curso.....	146
Tabela 8: Distribuição dos discentes quanto a graduação em outra área	147
Tabela 8: Distribuição dos discentes em relação a vontade de fazer outro curso de graduação.....	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO CAPITALISTA: OS IMPACTOS PARA A UNIVERSIDADE	31
1.1 Reestruturação produtiva e neoliberalismo: contexto histórico	32
1.2 A reconfiguração do Estado moderno na década de 90: globalização, Terceira Via e redes de governança	40
1.3 Universidade pública em tempos neoliberais: historicidade e crises	54
CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CAMPO DE TENSÃO E EMBUSTES	68
2.1 Formação docente e políticas educacionais contemporâneas: historicidade, legislação e resistências	69
2.2 Formação e profissionalização docente: a questão epistemológica.....	84
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO POSTO EM TEMPOS NEOLIBERAIS	96
3.1 Qualidade Total: conceito e historicidade	96
3.2 Qualidade Social.....	120
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL PARA OS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA FE/UFG: ASPECTOS METODOLÓGICOS E SENTIDOS DISCURSIVOS	124
4.1 O Processo da pesquisa: fundamentos teórico-metodológicos.....	124
4.2 Os sujeitos da pesquisa: discentes de Pedagogia da FE/UFG, turmas 2017 e 2018.....	138
4.3 Sentidos discursivos produzidos pelos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG	150
4.3.1 Análise dos sentidos discursivos dos discentes do 2º período do curso de Pedagogia FE/UFG.....	151
4.3.2 Análise dos sentidos discursivos dos discentes do 7º ano do curso de Pedagogia FE/UFG	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171

INTRODUÇÃO

O tema *formação docente* está sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil. A ênfase nesse assunto deve-se, entre outros fatores, às políticas públicas educacionais demandadas, que se intensificaram na década de 90. Neste aspecto, o professor torna-se, com base no discurso oriundo dos reformadores, elemento central para tais políticas. Isso porque ele é o formador ‘da mão de obra’ que irá para o mercado de trabalho atender aos auspícios do capital e, ao mesmo tempo, formar o consenso de que o capitalismo é a melhor alternativa econômica na contemporaneidade. Por formação docente, entende-se, neste trabalho, como aquela que contempla no processo formativo não só o exercício da profissão, mas, também, que caminha em prol da construção de uma humanidade mais consciente e emancipada. Assim, a formação docente deve ser analisada em sua totalidade por meio de uma perspectiva dialética que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

Complementando a discussão sobre a *formação docente*, o tema *qualidade educacional* também está presente no debate educacional brasileiro, já há algum tempo, como informa Oliveira (2012). Qualidade é aqui compreendida como conceito histórico que se situa no tempo e no espaço e sua concretização vincula-se às demandas sociais, na dinâmica das contradições de um dado processo histórico. Com base nesse entendimento, observa-se que o tema qualidade educacional está inserido em um contexto contraditório, permeado por avanços e retrocessos no âmbito das políticas públicas educacionais. Se assim o é, as propostas de análise do conceito de qualidade devem levar em consideração os fatores sociais, econômicos e políticos, que lhe são inerentes - em um contexto macroestrutural articulado às questões microestruturais, como a formação e a profissionalização docente, entre outras. Nessa perspectiva, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. De outro lado, [...] ressalta que as finalidades educativas e, portanto, o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203)

Diante do exposto, compreender o que os futuros professores podem conceber por formação e qualidade educacional nos ajuda a entender como se dá a construção do conceito de qualidade aqui analisado, bem como em quais conhecimentos estão alicerçados os saberes e discursos deles. No entanto, este ‘formar-se professor’ insere-se em um cenário socioeconômico mais amplo, por vezes cruel e decisivo, que tem orientado as políticas públicas educacionais brasileiras na atualidade. Trata-se do capitalismo que tem como uma de suas características a dominação de uma classe sobre a outra. Em uma conjuntura de economia global, destaca-se a dominação dos países centrais (países ricos) sobre os países periféricos (países pobres); e o Brasil está localizado no grupo dos países periféricos. Assim, a crítica é a de que o nosso país ao fazer parte da economia-mundo e participar da nova divisão internacional do trabalho faz de maneira subalterna e passiva (NEVES, 2008), tornando-se um fantoche nas mãos das grandes potências. Dessa forma, as políticas públicas, de modo geral, e da educação, em particular, estão condicionadas às exigências das agências financiadoras, que mandam e desmandam sobre políticas e/ou ações que terão ou não continuidades.

Nestas circunstâncias, a formação docente e o discurso sobre a qualidade educacional tornam-se políticas estratégicas tanto para o Estado quanto para os organismos multilaterais, como Banco Mundial e Unesco, que veem na educação e na formação dos professores a base para obter o trabalhador necessário à sustentação do capital. Sabe-se, sem ingenuidade, que a formação docente não é a única responsável pelas mazelas educacionais em nosso país, porém ela cumpre papel importante, como já foi citado, na formação da classe trabalhadora, em especial, alienada e conformada. Partindo dessa premissa, observa-se que a preocupação maior dos reformadores das políticas públicas educacionais brasileiras não é com a concepção de homem/formação humana tal como Marx (2008) abordou em sua teoria¹, mas sustenta concepções que consolidam a ideia de educação como mercadoria e a de formação docente para o mercado de trabalho, articuladas a concepção de “qualidade total” que adentraram todas as esferas educacionais, contribuem para a contaminação da subjetividade de professores e discentes tornando-os alienados no seu trabalho.

Opondo-se a essa visão mercadológica de educação, de formação e profissionalização docente e qualidade educacional; esta pesquisa propõe discutir o tema “Formação Docente e Qualidade Educacional” com base na premissa de que a realidade atual se apresenta dinâmica e ao mesmo tempo conflituosa, permeada por convicções e concepções diferentes acerca do

¹ Marx (2008) defende que a questão da subjetividade humana é indissociável da intersubjetividade, o ser do homem, a sua essência e existência, não são dadas pela natureza - mas produzidas pelos próprios homens por meio do ‘trabalho’ (SAVIANI, 2003).

tema em questão. Educação aqui neste trabalho é compreendida como práxis humana e histórica (SAVIANI, 2013), e por isso é um fenômeno e uma prática complexos. A educação surge concomitantemente com o aparecimento do homem na Terra. No entanto, o homem é diferente do animal porque ele necessita produzir constantemente a sua existência; em termos gerais, se os animais se adaptam a natureza, o homem é o contrário, ele tem que adaptar a natureza a si, ele tem que agir sobre a natureza, transformando-a. Esse ato de transformar a natureza é o que nós conhecemos como trabalho. O homem vive do processo de produção dos meios da sua própria existência, portanto, no momento que surge o homem surge a questão de ele constituir a si mesmo e do aprendizado das formas da sua própria produção. Na origem da humanidade, a educação e o processo de subsistência do homem tanto material quanto o não-material imbricam-se, em outras palavras, quando surge a educação, surge também o trabalho (SAVIANI, 2013).

O autor (2013) ainda afirma que o “homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (2013, p. 12), assim, a educação é produto do trabalho dos seres humanos e por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Porém, esse trabalho realizado pelos humanos não é uma ação mecânica, automática, pelo contrário, é uma ação intencional, ou seja, o homem antecipa mentalmente a finalidade da sua ação, o que o difere dos outros animais. Arnoni (2012) também analisa sobre a intencionalidade do trabalho em Marx (2008)

Pressupomos o trabalho sobre forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 2008 apud ARNONI, 2012, p. 71)

É por meio da conscientização que o sujeito pode intervir na sua realidade. Severino (2011, p. 9) também destaca nos seus escritos a capacidade teleológica dos homens, “que dispõem da necessidade e da capacidade de estabelecer fins para sua ação.” Eis aí uma das especificidades da educação, ou seja, é um trabalho que precisa ser pensado, planejado intencionalmente, ação que pode tanto emancipar sujeitos como aliená-los. A outra característica, segundo Saviani (2013), é que a educação se insere no âmbito do trabalho não-material, ou seja, “da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes,

habilidades, numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana ” (SAVIANI, 2013, p.12). E, por último, a educação como trabalho não material, constitui-se em um processo dialético, em que o produto (educação) não se separa do ato da produção (fenômeno educativo). Professores e estudantes ensinam e aprendem ao mesmo tempo, tornando a educação um processo humano, histórico, intencional, coletivo e dialético e que objetiva a produção da humanidade nos diferentes sujeitos, o que concordamos veementemente.

Como produto do trabalho dos seres humanos, a educação é ‘intimada’ a responder aos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação reproduz a sociedade na qual está inserida, porém, concomitantemente, essa pode ajudar na projeção da sociedade que se quer, sendo transformada em campo de disputa pela hegemonia, pois como prática histórica e social é ao mesmo tempo constituída e constituinte das relações sociais, o que a torna em evidência pelos diferentes grupos sociais que buscam o poder. Exatamente por isso é necessário nos perguntarmos em quais contextos a educação contemporânea está inserida e quais demandas é instada a responder. Historicamente, é possível observar que, em diferentes momentos no Brasil, as políticas educacionais foram marcadas por tensões e contradições, continuidades e descontinuidades que, de uma forma ou de outra, influenciaram e ainda influenciam o sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2015). Esse contexto, segundo Saviani (2015), tem prejudicado sobremaneira a educação, uma vez que os projetos são interrompidos, na sua grande maioria, por motivos políticos e econômicos. Isso quer dizer que o modelo de educação, consolidado no Brasil e as políticas que o orientam, esteve e ainda está atrelado às necessidades econômico-sociais da sociedade. Portanto, compreender as políticas públicas educacionais, com base na análise dos discursos e de suas contradições, é ir além do que está posto na realidade, é perceber as diferenças entre as diversas falas e programas de ação educativa que efetivamente traduzam uma educação emancipatória e aqueles que apenas a anunciam como importante.

É nesse contexto que se insere os projetos de “formação docente” em curso no Brasil atualmente. Um ligado a “perspectiva mercadológica”, com a compreensão da educação como mercadoria e o outro alinhado à perspectiva emancipatória, com destaque para a “formação como *Bildung*”.

A preocupação com a educação relacionada aos múltiplos contextos acompanha o processo histórico dos seres humanos. Nos discursos divulgados pelos documentos oficiais e pelas agências financiadoras, a educação é o bem maior que um país pode ter e essa tem que ser universal, para todos, no entanto, na prática, temos uma educação atrelada ao mercado.

Em Marx (1998) temos a definição de mercadoria como tudo o que é produzido para o mercado, ou seja, o que se produz para a venda e não para o uso imediato de quem o produz. Historicamente, a produção de mercadorias já existia antes do capitalismo, porém foi através do seu surgimento e expansão da sua produção que a mercadoria se generalizou. Pode-se dizer, portanto, que o capitalismo mercantilizou as relações humanas.

Chauí (2003) destaca que tudo no capitalismo foi transformado em mercadoria. Tudo ele foi reduzindo a um valor que pudesse ser medido em dinheiro. A própria força humana do trabalho foi reduzida a uma mera mercadoria, em vez de ser reconhecida como meio essencial que o homem possui para constituir sua humanidade. Assim, as leis do mercado se impõem ao trabalho. Os preços, as cifras e as taxas de lucro comandam não só as operações econômicas, mas também todas as relações humanas.

A educação, nesse cenário passa a ser interpelada a formar cidadãos para o mercado de trabalho. Desse modo, todas as modalidades de ensino sofrem, em grau maior ou menor, a influência do mercado, frutos do neoliberalismo. De acordo com essa ideologia, o objetivo é adquirir cada vez mais bens materiais, alimentar e retroalimentar o consumismo e manter os meios de produção capitalista fortes, bem como fortalecer a hegemonia dos grupos que estão no poder. Vislumbra-se de um lado, aqueles que defendem uma educação voltada para a empregabilidade, em que a formação docente e a qualidade educacional inserem-se no contexto das políticas públicas de caráter neoliberal. De outro, aqueles que buscam resistir a essas mudanças, defendendo a continuidade da educação pública, para todas as modalidades de ensino, calcada na concepção de educação como práxis humana histórica (SAVIANI, 2013). Essa deve estar vinculada a “formação docente” - que ressalta o papel ativo do professor no seu processo de formação, mediante sólida fundamentação teórica, articulada à pesquisa e ao entendimento da relação teoria e prática como práxis - o que consequentemente, possibilitaria ao professor se movimentar na sua realidade material, compreendendo-a e desvelando-a nas suas contradições. Tudo isso com o intuito de alcançar uma possível transformação da sociedade e a consolidação de uma “qualidade social” na educação. Esta pesquisa filia-se a essa última.

O nosso posicionamento político e ideológico se confunde com nossa própria história de formação e inserção na educação, como professora da Educação Básica, e como parte da história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ademais, esse envolvimento mantém-se com caráter crítico, resultados das exigências cotidianas e de posicionamentos construídos ao longo da nossa formação.

O nosso percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como foi dito, faz parte da constituição histórica da própria instituição. Em 1999, a FE/UFG apresentou o Projeto de curso de Pedagogia (licenciatura plena) - com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para formação de professores da Rede Municipal de Educação (RME) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia, ao qual fazemos parte há exatamente 23 anos. O projeto teve como objetivo principal: formar em nível superior os professores que atuavam em sala de aula, no sistema público municipal de ensino de Goiânia, e que ainda não haviam se qualificado, a fim de capacitar, qualificar, ampliar posturas e concepções pedagógicas, tendo como base, ao mesmo tempo, o curso de educação inicial e continuada por se tratar de profissionais atuantes (ZARATIM, 2006).

O projeto, considerado pioneiro da FE/UFG, inicialmente foi desenvolvido de 1999 a 2002 (390 professores da RME/SME) na primeira fase e na segunda fase (182 professores RME/SME), que ocorreu entre os anos de 2003 a 2006. Com isso, segundo o Projeto Político Pedagógico da FE/UFG (2003), o percentual de professores qualificados em nível superior da RME elevou a quase 100%. Esse, por sua vez, foi articulado com a proposta político-pedagógica, intitulado de “Escola para o século XXI”, instituída em 1998 pela SME (ZARATIM, 2006). Nessa proposta, considerada inovadora na cidade de Goiânia, o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas foi estruturado em torno dos *Ciclos de Formação*. Os ciclos, como ficaram conhecidos, no meio acadêmico, tem como objetivo a “formação integral dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de tomar decisões conscientes e solidárias em relação a si e aos outros” (SME/ Goiânia, 2017, s/p).

A FE/UFG, conhecendo essa realidade, organizou o currículo do curso de Pedagogia para atender os profissionais de educação da RME/SME de forma de houvesse a integração entre os aspectos teóricos e práticos, oportunizando a integração destas experiências vividas no cotidiano da escola ao processo formativo (ZARATIM, 2006). Esse foi aprovado com as seguintes especificidades:

- a. curso destinado exclusivamente aos professores em exercício na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, com ingresso por meio de processo seletivo especial;
- b. matriz curricular estruturada por áreas de conhecimento: conhecimentos específicos, fundamentos da educação, didática e prática docente, políticas públicas e pesquisa docente;
- c. integralização curricular em três anos (PPP/FE/UFG, 2003, p. 11)

A estrutura curricular do projeto foi adaptada para atender aos profissionais de educação da RME/SME, uma vez que eles já atuavam na docência, assim como o processo avaliativo em que eram previstas avaliações periódicas do conteúdo desenvolvido e, ao mesmo tempo, planejamento das atividades seguintes. A realidade constitui-se de contradições e conflitos e em relação a esse projeto não foi diferente. Destaca-se nesses embustes a discussão em torno da carga horária prevista pelos cursos de licenciaturas no âmbito da UFG (Resolução nº. 631) e a carga horária do curso de Pedagogia oferecido pela FE/UFG para os professores da RME/SME. O primeiro definia uma carga horária de 2.800 ao passo que o segundo 2.610 horas, totalizando uma diferença de 190 horas abaixo daquela determinada pela universidade. Outro ponto nevrálgico do curso refere-se ao cumprimento das atividades complementares, que nos cursos de licenciatura regulares é exigido no mínimo de 200 (duzentas) horas e no curso do “convênio” exigia-se 60 horas (ZARATIM, 2006).

Discussões à parte, fato é que o projeto do curso (SME/UFG, 1999) serviu de base para a reformulação do curso superior *regular* de Pedagogia da FE/UFG, em vigor até esta data, implementado a partir do ano de 2004. Tivemos a oportunidade, nesse curso, de discutirmos crítica e contextualizadamente a educação brasileira e suas transformações históricas. No entanto, as circunstâncias em relação ao trabalho impediram a nossa participação em grupos de pesquisa, o que lamentamos profundamente. Porém, em uma análise cautelosa das vivências no seio do curso de Pedagogia oferecido por meio do convênio SME/UFG, turma de 1999 a 2002, conclui-se que a formação docente obtida, fundamentada na teoria em consonância com a prática, já realizada por nós, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula e, principalmente, fortaleceu a nossa consciência política, aguçando a percepção da realidade, tornando-nos mais questionadores.

Depreende-se, assim, que a nossa história de formação e prática profissional está imbricada na história do curso de Pedagogia da FE/UFG. Ambos se relacionaram e fizeram parte da nossa trajetória como estudante e professora. Ao longo dos anos, após a graduação, continuamos nossos estudos, de maneira não sequencial, até o ingresso no Mestrado em Educação (PPGE/FE/UFG), linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo”. Nesse contexto, já como integrante da Rede de Pesquisadores sobre professores (as) do Centro-Oeste (REDECENTRO²), aproximamo-nos do debate e dos

² A Rede é composta por sete Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo seis deles considerados pela Capes como da Região Centro-Oeste: Programa de Pós-Graduação\FE\UFG; Programa de Pós-Graduação\IE\UFMT; Programa de Pós-Graduação\FE\UFMS; Programa de Pós-Graduação\FE\UNB; Programa de Pós-Graduação\FE\UFU; Programa de Pós-Graduação\GAPP\IFE\Uniupe. Além destes, integra a Rede o

estudos acerca do tema formação docente e qualidade educacional. O meu interesse por essa temática sucedeu-se dessa inserção na Rede, bem como das inquietações que foram aparecendo no cotidiano escolar - nas discussões com os colegas, nos momentos de encontro na sala dos professores - acerca da formação inicial e continuada dos professores. Ademais, o vínculo com a Redecentro acabou estruturando o meu problema de pesquisa, as questões, o objetivo geral e os específicos, bem como a escolha do método materialista histórico dialético³ e da metodologia de acordo com o método. Desse modo as pesquisas desenvolvidas pela Rede e os seus desdobramentos, bem como as discussões que essa sustenta sobre a formação docente e a qualidade educacional, estão articuladas à minha problematização e me aproximam do objeto de estudo: *sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes*.

A Redecentro tem como objetivo desenvolver uma meta-análise das produções científicas, cujo objeto de estudo é a formação docente, que foram defendidas nos programas de pós-graduação entre os anos de 1999 e 2014. Em suas observações, a Rede analisa as principais características epistemológicas que os trabalhos acadêmicos vêm apresentando e destaca a importância das pesquisas que destinam uma atenção especial à melhoria da educação pública brasileira.

Metodologicamente, segundo Magalhães e Souza (2017), o objetivo proposto anteriormente é alcançado por meio da estruturação de uma metodologia definida como práxis que envolve: estudos coletivos, debates, discussões, inclusão de várias temáticas, com o objetivo de aprofundamento teórico; encontros regionais entre os pesquisadores; reuniões técnicas para aperfeiçoamento teórico-metodológico; construção e aperfeiçoamento de instrumentos de coletas de dados, os quais sustentam as seguintes categorias de análise: resumo, tema desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente); tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, conclusão, resultados e referencial teórico utilizado. As autoras ainda acrescentam que essas categorias se fundamentam por meio da construção de indicadores articulados aos métodos materialista histórico dialético, fenomenológico e positivista, considerando os mais utilizados nas pesquisas educacionais. Ainda, conforme a proposta da Redecentro, “no conjunto, quando articuladas na análise, essas categorias compõem a totalidade do objeto de estudos, ajudando a identificar e compreender sua base epistemológica e sua historicidade” (MAGALHÃES; SOUZA, 2017, p. 9).

Programa de Pós-Graduação\PROPESQ\UFT, por suas ligações históricas com o Programa da UFG (SOUZA, MAGALHÃES, 2011, p. 16)

³ O método e a metodologia serão aprofundados no capítulo IV.

Magalhães e Souza (2014) afirmam que a Redecentro não tem a intenção de que as categorias apresentadas na Ficha de Análise sejam um modelo fechado a ser seguido, estaticamente, na construção de teses e dissertações futuras. O que os pesquisadores da Redecentro almeja, com seus estudos e pesquisas, é que possibilitem aportes teóricos metodológicos para que os trabalhos acadêmicos sejam desenvolvidos pela vigilância epistemológica rigorosa, em conformidade com o método escolhido pelo pesquisador, isto é, ação necessária para se alcançar um padrão de qualidade social, capaz de influenciar não somente o campo acadêmico, mas também a educação de modo geral (MAGALHÃES; SOUZA, 2014).

Uma das importantes conclusões da Redecentro é a de que a elaboração inadequada dos aspectos epistemológicos compromete a qualidade de alguns trabalhos. Conforme Souza e Magalhães (2015, p. 20), “a pobreza epistemológica pode ocorrer nas diferentes bases teóricas, mas, em qualquer tempo teórico, gera posturas ateóricas associadas a relativismos epistemológicos, ou a modismos teórico-epistemológicos.” E ainda acrescentam que

A pesquisa desenvolvida por essa Rede tem mostrado que muitas produções acadêmicas sobre professores submetem-se aos desígnios das políticas educacionais, pois a pós-graduação é fortemente controlada por elas. O controle pode se exercer a partir dos critérios de financiamento para pesquisas, de imposição do caráter competitivo, e de exigências de um conhecimento ancorado no paradigma neoliberal, útil e com objetivos que alimentam as prioridades das políticas educativas. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 35)

Nesse contexto, a Redecentro compreende a importância do aprofundamento dos estudos referentes às temáticas de formação, profissionalização e trabalho docente, em articulação com a questão da qualidade, em uma tentativa de contribuir para a superação das fragilidades epistemológicas encontradas em parte dos trabalhos analisados até então. Nesse momento, a Rede tem buscado conceituar indicadores de qualidade social para a formação, profissionalização e trabalho dos professores, assumindo uma posição contra hegemônica e associada a outros pesquisadores que “propõem a repensar um caminho para a universidade superar a submissão aos ditames da política neoliberal” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 20).

Os estudos desenvolvidos pela Rede demandam um aprofundamento teórico e metodológico constante e, por esse motivo, os pesquisadores que fazem parte desse grupo têm publicado livros e artigos científicos que englobam temáticas envolvendo a formação docente e a qualidade da educação. De fato, a Redecentro tem fomentado e fundamentado

teoricamente as discussões acerca do tema *Formação Docente e Qualidade Educacional* dando ênfase nas pesquisas com discentes. Sobre esse assunto, Cunha (2008) considera a importância das pesquisas com discentes, uma vez que estudos desse tipo nos colocam a par do que eles pensam e nos ajudam a analisar como está sendo vivenciada a formação docente, o que justifica a busca pelos sentidos *discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes*.

A importância de estudos que aproximam a pesquisa educacional dos discentes, buscando refletir sobre os conhecimentos que eles constroem a respeito da formação inicial que estão inseridos, no caso, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), como as concepções políticas e ideológicas relacionadas à formação docente e a qualidade educacional. Outro ponto que converge a favor desta pesquisa é a presença constante do tema nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015); da mesma maneira nos discursos acadêmicos científicos, como de Saviani (2009); Brzezinski (2008; 2011), Dourado e Oliveira (2009), Souza e Magalhães (2015; 2018), entre outros.

Tanto na literatura produzida por diversos pesquisadores, como de Brzezinski (2008) e Fonseca (2009) sobre o tema, quanto nos estudos realizados pela Redecentro, observa-se que o destaque dado à formação docente e à qualidade educacional é permeado por diferentes interesses e concepções político-ideológicas e educacionais, como afirmado anteriormente. Entende-se, em conformidade com Magalhães e Souza (2015), que o motivo pelo qual há certa centralidade dada à temática em questão está articulado a coexistência de diferentes concepções de formação e de qualidade, que por sua vez legitimam um determinado tipo de educação que pode estar respondendo às demandas do capital ou se opondo a essas.

A existência dessas diferentes concepções que marcam o contexto educacional mostra que não existem neutralidade nem imparcialidade no processo educativo, tal como nos alertou Freire (2011; 2015). Há uma disputa política e ideológica em curso sobre a questão da formação docente e da qualidade educacional e os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG não estão alheios a esse processo, pelo contrário, estão inseridos nele. De modo que algumas questões se fazem presentes ao pensarmos sobre o tema em evidência: Os discentes sustentam alguma concepção de formação docente? Qual? É possível estabelecer alguma relação entre as concepções presentes nos discursos das atuais políticas de formação docente e da literatura acadêmica com as concepções de qualidade da educação dos discentes? Em que

aspectos o curso de Pedagogia pode colaborar para desvelar as concepções de formação docente e qualidade do ensino dos discentes? Essas indagações se tornam importantes, primeiro, para o desvelamento das intenções e dos encaminhamentos políticos e ideológicos postos a educação brasileira e, segundo, para a melhoria da qualidade da formação do Pedagogo.

Necessário se faz, neste estudo, entendermos as relações criadas a partir das intenções político-ideológicas, pois a compreensão da realidade é necessária para o enfrentamento das questões que estão em jogo. Nesse contexto, a problemática desta pesquisa consiste em tentar responder a seguinte questão: Quais os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes de Pedagogia da FE/UFG e quais perspectivas revelam? Compreender os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional que estão sendo construídos no curso de Pedagogia na FE/UFG é o desafio posto a nós. Entende-se sentidos discursivos⁴

[...] a categoria sentido discursivo é entendida como 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’ (BALL, 2002, p. 3). [...] os sentidos discursivos não são somente palavras senão 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 livre⁵).

Para Minayo (2013) o método em pesquisas científicas é um caminho que possibilita ao pesquisador seguir um rumo, uma direção, de maneira planejada, para conhecer determinado objeto. Entende-se, porém, que a escolha desse caminho é fundamental para o estudo científico, ou seja, não se trata de um caminho qualquer, escolhido em um momento de incertezas, mas de um caminho que possibilitará a interpretação, a análise das questões propostas por um determinado objeto. Desse modo, pode-se afirmar que o método abrange uma opção do pesquisador, reflete uma posição histórico-política, uma interpretação de mundo (PIRES, 1997). A pesquisa, entendida com base nessa concepção, é um processo dialético, pois pesquisador e pesquisa entrelaçam-se, um enriquecendo o outro, até o final desse caminhar.

⁴ Este conceito será retomado no capítulo IV.

⁵ [...] la categoría sentido discursivo es entendida como la construcción histórica y política en la cual determinados actores adquieren un rol fundamental en términos de performatividad a través de las políticas de subjetividad “como una tecnología, una cultura y un modo de regulación” (BALL, 2002, p. 3). Considérese que los sentidos discursivos no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominados “ideología” (ZIZEK, S.,1992; VAN DIJK, T., 1989)

Essas considerações revelaram-se fundamentais para a pesquisa, cujo ponto de partida foi a realidade vivenciada no curso de Pedagogia da FE/UFG, sob o olhar dos discentes, referente aos sentidos discursivos construídos e à formação docente e a qualidade educacional. Deslandes (2013) afirma que o pesquisador precisa ter humildade para reconhecer o caráter ‘aproximado do objeto’, pois se faz sempre a partir de outros conhecimentos, ‘provisório’, uma vez que a realidade social se modifica e as interpretações sobre essa também; a ‘inacessibilidade em relação à totalidade do objeto’, pois as ideias e as explicações da realidade são mais imprecisas do que a própria realidade, que ele [o objeto] está ‘vinculado’ a vida ‘real’, não há espontaneísmo na pesquisa científica e, por fim, o objeto é condicionado historicamente. Ao observar essas premissas, a nossa postura, como pesquisadoras, foi a de reconhecer que muitas situações não podem ser previstas e isso requer paciência e flexibilidade diante das intempéries que possam surgir. Tomamos de empréstimo de Deslandes (2013) o uso do termo “artesanato intelectual” que a autora usa para definir um projeto de pesquisa. Para nós, o processo de construção de uma pesquisa científica, no caso desta dissertação, também consiste em um “artesanato intelectual” e pessoal ao vivenciá-la, senti-la, vivê-la, buscar a integridade dos dados, saber situar-se no contexto e manter-se vigilante aos vieses que poderão ocorrer, buscando não modificar os dados por causa de critérios exteriores. Somos verdadeiros “artesãos intelectuais”, em que a matéria prima do nosso trabalho é o objeto e as ferramentas para o desenvolvimento do artesanato consiste na articulação dos conhecimentos teóricos e práticos que vamos adquirindo ao longo da pesquisa, para que no final, todo o trabalho feito a mão, seja apreciado como uma verdadeira obra de arte que desvela a realidade possível de uma realidade.

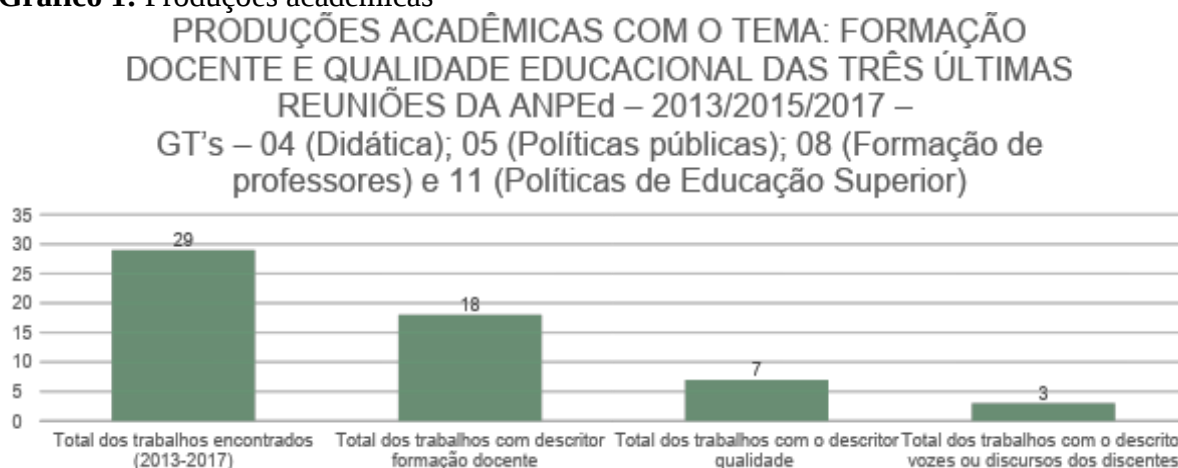
O objeto em questão será analisado numa perspectiva histórico-dialética, segundo o qual é preciso reconhecer o caráter de movimento, da contradição, da historicidade, da provisoriedade e da construção do conhecimento, compreendendo, portanto, o objeto como algo dinâmico (LIMA; MIOTO, 2007). Mantendo coerência com o método adotado, a abordagem do trabalho é ‘qualitativa’ e o tipo de pesquisa é o ‘estudo de caso’ articulado a uma consulta bibliográfica, uma vez que as pesquisas também carregam sentidos discursivos sobre a temática. Houve, também, como ‘procedimento de pesquisa’ um questionário aberto respondido pelos discentes do curso de Pedagogia, iniciais e finalistas.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento entendeu-se a necessidade da realização de uma revisão da literatura que possibilitasse analisar com um olhar mais apurado o objeto nos seus diversos aspectos; alicerçado na produção teórica já produzida sobre o tema formação docente e qualidade educacional foi possível obter uma visão geral do que está

sendo produzido. Assim, as três últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foram selecionadas para a realização desta revisão. A escolha se deu por se tratar de uma entidade que há 40 anos se dedica ao desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, buscando, por meio da pesquisa na pós-graduação, o aperfeiçoamento e o fortalecimento da pesquisa educacional (ANPEd, 2018, s/p).

Foi realizada a busca dos trabalhos, somente comunicações orais, das 36ª (2013), 37ª (2015) e 38ª (2017) reuniões da ANPEd, respectivamente, com os descritores *formação docente*, *qualidade educacional* e *discursos ou vozes dos discentes* nos GT's: 04 (Didática), 05 (Políticas Públicas), 08 (Formação de Professores) e 11 (Políticas de Educação Superior). Foram identificados 29 trabalhos com os descritores escolhidos. Destes GT's, 18 tratavam do tema formação docente, 7 eram sobre qualidade educacional e apenas 3 sobre vozes ou discursos dos discentes, conforme demonstração no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Produções acadêmicas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018)

O gráfico 1 permite visualizar que nas três últimas reuniões da ANPEd, o campo de estudo sobre formação docente abarca o maior número de trabalhos apresentados, em um total de 18. O tema qualidade educacional apresenta-se com um total de 7 trabalhos apresentados, permitindo inferir que as pesquisas referentes a este tema ainda são poucas se comparadas a quantidade de trabalhos apresentados com o tema formação de professores. Já o descritor vozes ou discursos dos discentes, dos 29 trabalhos, em um intervalo de 5 anos - as reuniões da ANPEd são a cada 2 anos - apenas 3 comunicações analisaram os seus objetos sob a ótica discente. Conclui-se, com base nesses dados, um número reduzido de trabalhos sob a perspectiva discente, do que se compreende-se a necessidade de mais produções acadêmicas sobre o tema.

A abordagem qualitativa por sua vez

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.[...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2013, p. 21)

Em outras palavras, a abordagem qualitativa tem caráter exploratório, pois estimula os sujeitos a pensarem sobre determinado tema, objeto ou conceito. Mostra alguns aspectos subjetivos e pode atingir motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, porém, de maneira espontânea. Dessa forma, a abordagem não se reduz a uma mera predição, pelo contrário, requer entendimento para que seja utilizada na pesquisa.

O desenvolvimento, a construção e a exploração teórica do objeto de estudo desta pesquisa requer, além da abordagem qualitativa, a compreensão do tipo de pesquisa que é o ‘estudo de caso’. Trivínos (1987) define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa profundamente, tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. Em linhas gerais, o estudo de caso é um estudo empírico que pesquisa um fenômeno presente, no contexto da realidade, estando, portanto, de acordo com o método escolhido.

A pesquisa tem como ‘objetivo geral’: analisar e compreender os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes de Pedagogia da FE\UFG, buscando desvelar as perspectivas que os fundamentam. Como ‘objetivos específicos’, estabelecemos:

- Analisar e compreender a universidade contemporânea e as políticas que a governam.
- Compreender e analisar criticamente as políticas educacionais que norteiam a formação, a profissionalização e o trabalho docente na atualidade, bem como a dialética formação e profissionalização.
- Analisar e compreender as diferentes concepções de qualidade da educação presentes no campo educacional e a relação destas com as concepções de formação, profissionalização e trabalho docente, em disputa atualmente no cenário educacional brasileiro.
- Analisar e compreender os sentidos discursivos dos discentes do curso de Pedagogia - inicial e finalista - e a quais projetos de formação e concepção de qualidade se vinculam.

Quanto à estrutura deste trabalho, apresentaremos quatro capítulos, nos quais desenvolvemos os objetivos propostos. No capítulo 1, Reestruturação Produtiva, Neoliberalismo e o Papel do Estado Capitalista: os impactos para a universidade, procurou-se analisar e compreender a universidade contemporânea e as políticas que a governam.

No capítulo 2, Políticas Educacionais para a Formação e a Profissionalização Docente: campo de tensão e embustes, buscou-se compreender e analisar criticamente as políticas educacionais que norteiam a formação e a profissionalização docente na atualidade, bem como a dialética existente entre formação-profissionalização.

O capítulo 3, Concepções de Qualidade da Educação e Formação Docente: o desafio posto em tempos neoliberais, procurou-se analisar a historicidade da construção da concepção de qualidade; analisar e compreender as concepções de qualidade da educação em disputa atualmente e suas implicações na formação e profissionalização docente. Também explicitamos duas diferentes concepções de formação docente: mercadológica e para *bildung*.

No capítulo 4, Formação Docente e Qualidade Educacional para os Discentes de Pedagogia da FE/UFG: sentidos discursivos, apresentou-se e discutiu-se os resultados da pesquisa, a partir da metodologia e processo de análise de acordo com o método escolhido. Os questionários selecionados foram analisados e discutidos, buscando evidenciar os discursos que estão sendo produzidos sobre a formação docente e a qualidade da educação.

Por fim, apresentamos um capítulo conclusivo: Considerações finais, em que buscamos apreender o objeto concreto pensado.

CAPÍTULO I

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO CAPITALISTA: OS IMPACTOS PARA A UNIVERSIDADE

A década de 90 foi marcada por um conjunto de transformações econômicas e sociais impostas pela reestruturação do capital e pelo reordenamento das relações de produção e do trabalho, que acarretaram e exigiram a reforma do Estado, como um dos alicerces que estruturam o sistema capitalista. Tais mudanças, ainda em andamento, se sustentam por meio de políticas amplas e específicas, abrangendo a educação como um dos focos privilegiados para a disseminação da ideia de um consenso nacional em prol da manutenção do *status quo*. Assim, surge, com esse discurso, a necessidade de uma reforma do sistema educacional brasileiro, com destaque para o ensino superior, que assume, então, centralidade, visando ressignificar as relações de produção e a formação do trabalhador necessária à manutenção do sistema capitalista.

Ao assumir a centralidade nas reformas educacionais, o ensino superior brasileiro, o qual denominará neste trabalho de universidade, compreendida na articulação entre ensino-pesquisa-extensão, depara-se com um contexto de políticas sustentadas na concepção neoliberal e amparadas pelo processo de globalização da economia e pelo discurso político ideológico da Terceira Via⁶. Esse cenário, no qual a universidade está inserida, tem alterado sua função e, conseqüentemente, sua identidade. Observa-se um movimento em que o Estado, por diversos mecanismos, tem financiado as instituições de ensino superior privadas, fortalecendo-as em detrimento do ensino superior público. Tais ações são justificadas sob o argumento de redução dos gastos com a manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática do serviço público (SGUISSARDI, 2001), articuladas às orientações econômicas dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a UNESCO; alterando, nesse contexto, a concepção da universidade, o que a leva a uma crise sem precedentes, uma vez que é induzida a contribuir com o desenvolvimento do capital efetivamente.

⁶ Terceira Via é um projeto político-ideológico da social-democracia que, entre outros, se caracteriza por legitimar o consenso em torno dos interesses opostos que fazem parte da realidade social. Esse será aprofundado no item 1.2. desta dissertação na discussão sobre a reconfiguração do Estado moderno na década de 90.

Considerando todas essas transformações e contradições, neste capítulo, buscar-se-á analisar e compreender a universidade contemporânea e as políticas que a governam, sendo parte do estudo que sustentará a reflexão sobre a formação docente no Brasil.

1.1 Reestruturação produtiva e neoliberalismo: contexto histórico

A segunda metade do século XX, foi marcada por um conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas impostas pelo reordenamento das relações de produção, conhecida como reestruturação produtiva do sistema capitalista, ainda em processo. Fato é que, ao longo desse movimento de reestruturação produtiva do capital, houve alterações na forma de conceber e de organizar o trabalho, o Estado e a sociedade de modo geral. Essas mudanças têm afetado a educação, a universidade e, conseqüentemente, a formação dos futuros professores.

Ao longo do processo histórico de configuração do sistema capitalista, essas mudanças estiveram atreladas às disfunções internas e externas apresentadas por esse sistema que, por sua vez, são refletidas na sociedade. Infere-se com base nessa premissa que essas disfunções, no seio do sistema capitalista, referem-se às chamadas “crises cíclicas”, às quais lhe são inerentes ao seu desenvolvimento e que, de tempos em tempos, exigem dele novas alternativas para manter a sua produção e acumulação. Mészáros (2002) confirma essa assertiva ao mencionar que as crises são diferentes em intensidade e duração e são intrínsecas à existência do capital; por esse motivo são necessárias para a própria existência do sistema capitalista, ou seja, a crise, além de ser inerente ao capital, não faz parte dos planos para superação deste.

Frigotto (1983; 2009; 2011) enfatiza que, ideologicamente, essa situação de “crise” é justificada pelos que estão no poder, desconsiderando as relações históricas que as produzem, uma vez que os problemas sociais inerentes ao sistema capitalista, como desemprego e as desigualdades sociais são pormenorizadas e vistas como meras disfunções, sendo tratadas de forma localizada.

Nesse sentido, compreender as mudanças desencadeadas na sociedade capitalista contemporânea requer considerar as formas que assumem o sistema capitalista, bem como suas crises e os desdobramentos advindos desses movimentos. Assim, o processo de reestruturação produtiva pode ser considerado, entre outros, como um fator fundamental de mudança tanto para a reorganização do Estado quanto para as mudanças no mundo do trabalho com desdobramentos nas relações sociais. Ademais, além da materialidade concreta

que se configura nas mazelas sociais advindas desse sistema, identifica-se que esse processo se torna uma alternativa ideológica usada pelos grupos que estão no poder para fortalecer a produção, a circulação desta produção e o consumo em âmbito internacional, por meio da ampliação do mercado nacional e internacional, resultando em um processo de reordenação econômica, social, política e ideológica em nível mundial (RODRIGUES, 2006).

Historicamente, o processo de reestruturação produtiva, que ainda se encontra em andamento, foi se constituindo nas economias capitalistas mundiais a partir da Primeira Guerra Mundial (1914) e da Revolução Russa de 1917. Desde então, o sistema capitalista mantém-se em constante reordenamento, mantendo o processo de reestruturação do seu capital (RODRIGUES, 2006). No entanto, para fins deste trabalho, o recorte histórico escolhido nesse processo de reordenamento do capital será a partir do período conhecido como “taylorismo” e “fordismo”, surgidos na época da Segunda Guerra Mundial, compreendido entre 1939 e 1945. “Taylorismo” e “Fordismo” eram caracterizados pela produção industrial de larga escala, tendo como objetivo principal o aumento da acumulação do capital (ANTUNES, 2006).

O taylorismo é o modelo de administração corporativa desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), sendo considerado o fundador da “Administração Científica”. Era um exímio observador dos operários na indústria em que trabalhava e, mais tarde, as observações tornaram-se principal metodologia dele. As análises de Chiavenato (2003) nos indicam que o desenvolvimento dos estudos de Taylor foi baseado nos seguintes princípios: a) analisar o trabalho e o estudo dos “tempos e movimentos”, com o objetivo de diminuir os possíveis movimentos inúteis, para que o operário executasse de forma mais simples e rápida sua função, diminuindo, assim, o tempo de execução da mesma; b) “estudo do cansaço humano”, pois a fadiga leva o trabalhador a diminuição de produtividade e perda de qualidade do seu serviço, bem como acidentes, doenças e aumento da rotatividade de funcionários; c) “divisão do trabalho e especialização do operário”; d) “desenho de cargos e tarefas”, que implicava em especificar o conteúdo de tarefas de uma função, como executá-la e as relações com os demais cargos existentes; e) “incentivos salariais e prêmios produção”; f) “condições de trabalho”, diz respeito ao conforto do operário no ambiente de trabalho, nesse momento o ambiente físico adquire valor, não por uma questão de preocupação com o bem estar desse trabalhador, mas por uma questão relacionada a equação operários felizes no ambiente de trabalho = maior produtividade; g) “padronização”, refere-se a aplicação de métodos para obtenção da uniformidade e redução de custos; h) “supervisão funcional”: substituição de uma autoridade centralizada, que tinha a

função de acompanhar o trabalho dos operários, por uma supervisão especializada; i) a tese do “homem econômico”, Taylor (1856-1915) acreditava que o homem e a motivação deste no trabalho estava atrelada a recompensas salariais, econômicas e materiais; j) a visão da empresa como um sistema fechado, ou seja, os sujeitos que ali trabalham não poderiam receber influências externas, tornando esse sistema previsível e determinístico.

Observa-se que a preocupação primeira de Taylor (1856-1915) era tentar localizar e, posteriormente, eliminar as perdas, tanto materiais quanto relacionadas ao desperdício de tempo, sofridas pelas indústrias americanas na tentativa de elevar os níveis de produtividade, implementando os métodos e as técnicas de engenharia de produção. Essas, por sua vez, tinham como foco a produção em massa de mercadorias pela linha de montagem em menor tempo e com maior qualidade. Para isso, os estudos de “tempos e movimentos” foram intensificados, concomitantemente, a fragmentação de tarefas, a especialização do trabalhador e a implantação das gratificações por produção com o objetivo de fazer que o operário produzisse mais. Assim, os resultados dos estudos propostos por Taylor (1856-1915) sistematizaram um novo modelo de produção, cuja lógica previa a mecanização dos processos de trabalho e a implantação da gerência científica, ou seja, o controle do trabalho se dava pelas decisões que eram tomadas no processo de fabricação dos produtos (CHIAVENATO, 2003).

Embora a teoria da Administração Científica, nome dado aos estudos de Taylor (1856-1915), tenha recebido críticas em relação a alguns conceitos e afirmações (CHIAVENATO, 2003) - fato é que ao pesquisar sobre o controle do tempo nas produções fabris e ao buscar a aplicação tecnológica nos processos de trabalho - ele inovou, consideravelmente, o processo de produção nas indústrias, reduzindo o tempo necessário para a produção em grande escala.

O fordismo, por sua vez, foi um método de produção baseado na produção industrial em série, o que o aproxima, em alguns aspectos, do sistema taylorista. Esse método foi idealizado pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, que tinha como propósito racionalizar e aumentar a produção. Para isso implantou em sua fábrica a linha de montagem, esteira rolante, na fabricação industrial, que foi considerada uma inovação tecnológica revolucionária para a época.

Chiavenato (2003) esclarece como era realizada a montagem de um carro com base nesse novo modelo de produção. Os veículos eram posicionados numa esteira rolante que passavam de um operário a outro, assim cada um poderia desempenhar uma etapa do trabalho da fabricação do automóvel. Dessa forma, a expressão ‘fordismo’ virou sinônimo de produção

em série, tornando viável a produção em menor tempo de uma grande quantidade de carros, o que gerou um aumento das taxas de lucro, componente importantíssimo ao capital.

No entanto, as transformações propostas por Henry Ford (1863-1947) não foram facilmente incorporadas pelos trabalhadores. Foi necessária a introdução de uma cultura entre os operários para convencê-los de que aquela forma de trabalho era melhor; assim envolvidos pelo discurso dos donos das indústrias passaram a exercer funções específicas e repetitivas nas linhas de montagem. Antes, vários funcionários trabalhavam conjuntamente para fabricar um veículo inteiro, depois, com o novo modelo, o processo tornou-se segmentado em uma produção em cadeia contínua. Cabe ressaltar que esse novo modelo de organização do trabalho não foi aceito sem resistências e se tornou o estímulo para uma reorganização do pensamento político dos trabalhadores, que também promoveram alterações na organização das suas lutas trabalhistas, sendo a principal delas, naquele período, a implementação de ações sindicais no interior das fábricas (RODRIGUES, 2006).

Porém, mesmo em meio aos conflitos e às resistências que emergiram da nova proposta de organização do trabalho nas fábricas, o ‘fordismo’ continuou se fortalecendo como um modelo de produção industrial eficiente, tendo como princípio a redução do tempo necessário para a produção em grande escala, o que alterou o ritmo de montagem e, conseqüentemente, o modo de produção, fazendo dobrar a quantidade de veículos dessas linhas de montagem. Resultado dessas modificações para o capital: recuperação rápida dos investimentos e da economia (CHIAVENATO, 2003).

Verifica-se com base nessa exposição que o taylorismo, com a ideia da gerência científica, e o fordismo, com a intensificação do ritmo do trabalho e da produção, foram importantes mecanismos para o fortalecimento do processo de acumulação capitalista, intensificando-o, uma vez que se apoiaram nos seus principais elementos constitutivos: a produção homogeneizada e a estrutura verticalizada do trabalho (ANTUNES, 2006). Dessa forma, os modelos de administração corporativa influenciaram não só a economia, as indústrias e as empresas, mas toda a sociedade.

De fato, as mudanças operadas com o advento do ‘taylorismo/fordismo’ fazem parte de um movimento maior de ressignificação do capital, tendo na administração corporativa e na inovação tecnológica a base para a construção da nova organização do trabalho. Porém, esses modelos de produção, a partir da década de 70, apresentaram sinais de mudanças no modo de produção do capital, cujo objetivo era uma rearticulação do capital a fim de enfrentarem as exigências da economia e do consumo.

O binômio taylorista-fordista, após trinta anos gloriosos, deu sinais de instabilidade, que ocasionou uma crise de rentabilidade do capital com origem na queda tendencial da taxa de lucro e nas condições desfavoráveis a uma maior exploração da força de trabalho. Como resposta histórica à crise estrutural que se instalava, o capital vai passar de um padrão produtivo – taylorista e fordista – “para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 2006, p. 36). Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital mais a crise do petróleo, ocorridas no mesmo período, fez surgir um novo paradigma de dominação e acumulação, caracterizado como “capitalismo flexível” ou “acumulação flexível” (ANDRADE, 2004).

Regime de encomenda-produção-entrega, mais conhecido como *just-in-time*, este processo caracteriza-se: pela desvalorização da força de trabalho (cortes de emprego e dos custos do trabalho) como resposta instintiva do capitalismo à queda dos lucros; pela extensão da jornada de trabalho; pela necessidade de mobilização das forças de trabalho intelectual (capazes de compreender, implementar e administrar as flexíveis inovações tecnológicas) para aumentar a acumulação; pelo ecletismo das práticas de trabalho e das filosofias pós-modernas; e, pela constituição de uma nova aristocracia do trabalho (composta por trabalhadores que possuem habilidades técnicas, empreendedoras, gerenciais), bem como uma subclasse mal remunerada, da baixa formação e sem poder. (GAMA, 2012, p. 33, grifos no original).

É nesse cenário de crises e contradições socioeconômicas, assentado na acumulação flexível, que se destaca o modelo japonês de organização da produção apresentado como “toyotismo”. Esse sistema empreendeu uma nova forma de gestão da exploração da força de trabalho, que passou a ser incorporado na produção das empresas dos países mais industrializados. Seria uma mescla do taylorismo com o fordismo (ANTUNES, 2006), ou seja, o processo de produção se dá na fábrica, tendo em vista o controle dos tempos e movimentos (taylorismo), com o objetivo de diminuir o desperdício e aumentar o ritmo do trabalho, que se dá de maneira fragmentada e parcelada em série; fazendo uso de movimentos repetitivos e rápidos nas atividades (fordismo), cooptando o trabalhador ao processo de produção do capital.

Novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. [...] Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo

avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O *toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos os desdobramentos também são agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. (ANTUNES, 2006, p. 24, grifos no original).

De fato, na busca por constante acumulação de capital, o capitalista sacrifica a classe trabalhadora. Cabe ressaltar que o processo de reestruturação produtiva, além das mudanças citadas, também tem provocado a intensificação da exploração do trabalho assalariado, aumentando a sua precarização. Isso é verificado atualmente nos países da América Latina por meio da implementação de políticas públicas direcionadas aos trabalhadores com ataques precisos aos direitos conquistados arduamente pelos mesmos em décadas anteriores. Como exemplo dessa política de ataque aos direitos trabalhistas tem a aprovação da lei 13.429/2017, que permite a terceirização para todas as atividades da empresa, o que segundo pesquisadores (SANTOS, 2018) pode, em curto prazo, aumentar a precarização do trabalho. Esse é só um exemplo dos efeitos que o processo de reestruturação produtiva tem produzido no âmbito da organização do trabalho na sociedade contemporânea.

Infere-se, diante do exposto, que a organização da produção flexível expressada pelo *toyotismo* significou o aperfeiçoamento das formas de trabalho próprias do *taylorismo* e do *fordismo*, como o trabalho parcelado e repetitivo, que impôs uma nova lógica de organização do trabalho. Tudo isso com o pressuposto de maior busca por produtividade, novas formas de adequação da produção à demanda do mercado e uma nova racionalização do trabalho; assim, a ideia é fazer o trabalhador ‘vestir a camisa da empresa’, ou seja, envolvê-lo, fazendo-o interiorizar os objetivos da empresa como se fossem dele. Dessa forma, a empresa garante, de forma relativa, a incorporação das funções de concepção e de execução do trabalho pelos trabalhadores, por meio de incentivos que, supostamente, o estimulariam a ser mais criativo, a incorporar, a engajar, a se envolver com mais intensidade e responsabilidade nos assuntos da empresa e no serviço em geral. Essa maneira de organizar a produção, instigando a competição, provoca a discórdia entre os trabalhadores e enfraquece a sua luta (GAMA, 2012).

Observa-se que a produção capitalista apresenta diferentes fases, o que dá origem a diferentes modos de produção e, constantemente, exigem uma reestruturação do seu sistema de acumulação. É como resposta a mais uma de suas crises que o capitalismo, além do processo de reorganização da produção, realiza, isto é, ações contínuas no âmbito ideológico e político. Trata-se do projeto econômico denominado neoliberalismo que busca, incessantemente, a especialização do trabalhador, por intermédio da desregulamentação dos

direitos trabalhistas de um lado e, de outro, por meio da privatização do Estado e da desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2006).

Em entrevista a um doutorando do Departamento de Filosofia e História das Ideias da Universidade Aarhus, publicada no blog da revista Jacobin, David Harvey define o neoliberalismo como “um projeto político pensado pela classe capitalista por se sentir ameaçada política e economicamente pela classe trabalhadora; para isso era necessário lançar um projeto político que pudesse frear o poder destes” (2018). Mas a principal arma do neoliberalismo para ‘frear’ os trabalhadores são os discursos que este propaga na sociedade.

Ideologicamente, o controle que esse projeto impôs sobre o trabalho gerou a criação de alguns discursos, como a concepção naturalista e fatalista que os neoliberais têm dado a questão do desemprego na sociedade atual. A ideia gerada é de que o desemprego é natural, faz parte do sistema capitalista e, portanto, é inevitável. A outra concepção é a de que somente a qualificação do trabalhador poderia resolver o problema do desemprego. Ambas as ideias não correspondem com a realidade. Percebe-se nesses discursos uma responsabilização para o âmbito individual daquilo que é um elemento estruturador da ordem social do capitalismo (MARTINS, 2009). Esse modelo tem como ideal a individualidade, componente fundamental para a constituição de uma sociedade mais justa, mais cidadã, mais igualitária. Um discurso contraditório, uma vez que essa mesma sociedade se caracteriza por sujeitos desiguais.

Martins (2007) escreve que a desigualdade entre os sujeitos, segundo o neoliberalismo, é um pressuposto para se alcançar o equilíbrio e a divisão de funções para o desenvolvimento das características específicas, o que possibilitaria o ‘desabrochar’ dos dotes por parte de cada sujeito. O individualismo, baseado nessa concepção, tem como projeto que cada ser humano deveria ter direito à sua propriedade e a seus pertences, mas para isso seria preciso investir em si mesmo para atingir o fim almejado. Assim, a defesa da propriedade privada em detrimento do público se agrava na medida em que esse indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso ou por seu fracasso social. A igualdade, segundo essa ideologia, estaria nas oportunidades, desde que suas habilidades pessoais fossem exploradas no âmbito individual e não nas relações sociais.

Ainda segundo Martins (2007), a reestruturação produtiva mantém a acumulação do capital convertendo o neoliberalismo numa ideologia forte. A autora citando Fiori (2002) (MARTINS, 2007, p. 39) destaca que essa ideologia mantém-se como pensamento único indo além do conteúdo econômico e apresentando-se como “um furor ideológico de moderno dogmatismo”. Essa ideia de pensamento único transforma-se com o passar do tempo em consenso. (FIORI, 2002 *apud* MARTINS, 2007, p. 39) ainda afirma tratar-se de um sistema

de produção de riquezas articulado ao poder político. A influência do projeto de reestruturação produtiva não se limitou às empresas e fábricas. Pelo contrário, se alastrou por todos os seguimentos da sociedade, exigindo uma nova reconfiguração do Estado e alterando as políticas sociais, entre essas as da educação e da universidade.

Quadro 1: Modos de produção capitalista

			MODOS DE PRODUÇÃO CAPITALISTA
TEORIA	AUTOR	ÊNFASE	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Taylorismo	Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915)	Tarefas	- Racionalização da produção;
			- Economia de mão-de-obra;
			- Aumento da produtividade no trabalho;
			- Corte de "gastos desnecessários de energia" e de "comportamentos supérfluos" por parte do trabalhador;
			- Acabar com qualquer desperdício de tempo;
			- A organização foi hierarquizada e sistematizada e o tempo de produção passou a ser cronometrado.
Fordismo	Henry Ford (1863 - 1947)	Tarefas	- Aumento da divisão do trabalho;
			- Produção e consumo em massa;
			- Extrema especialização do trabalhador;
			- Rígida padronização da produção;
			- Linha de montagem
			- Aumento da produção e diminuição do preço do produto.
Toytismo	Eiji Toyoda (1913 - 2013)	Sistema de produção	- Produção em pequenos lotes;
	Taiichi Ohno (1912 - 1990)		- Produção flexível;
			- Trabalho flexível e multifuncional;
			- Trabalho em equipe;
			- Estoque zero;
			- Sistema Just-in-time;
			- Controle visual de todas as etapas do processo de produção;
			- Implantação do sistema de Qualidade Total em todas as etapas de produção.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2018)

1.2 A reconfiguração do Estado moderno na década de 90: globalização, Terceira Via e redes de governança

Com o advento das concepções neoliberais, instituições fundamentais para a reestruturação do capital, como o Estado e o trabalho foram reordenadas. A reformulação dessas esferas foi assentada nos princípios do livre comércio, uma das premissas defendidas pelo ideário neoliberal. Nessa conjuntura, o Estado assume diferentes configurações políticas e econômicas que respondem aos interesses do mercado. Dessa forma, a base material do capital se mantém viva pela interferência do Estado, hoje denominado Moderno. No entanto, não foi sempre assim.

Martins (2007) destaca que, historicamente, no período pós-guerra, o “Estado de Bem Estar Social”, teve como objetivo a intervenção forte do Estado na economia e nas políticas sociais, opondo-se às primeiras ideias do capitalismo baseadas no liberalismo clássico inglês, que defendia a liberdade absoluta do mercado. Durante algumas décadas, o avanço do “Estado de Bem Estar Social” foi visível e o papel do Estado passou a ser o da ampliação das políticas sociais e da regulamentação da economia, interferindo diretamente na vida em sociedade. Ainda, segundo a autora, as intervenções do Estado de Bem Estar Social, visavam, em sua maioria, a ampliação dos direitos políticos e civis, dando a ideia de um capitalismo social, visando a sua estabilidade.

Esse modelo de Estado, que se responsabiliza pela vida social dos sujeitos, sustentava-se, segundo a mesma autora (2007), com o uso do fundo público na manutenção da acumulação capitalista (com suporte do Estado) e também se beneficiando da parcialização e mecanização dos processos de trabalho, promovido pelos sistemas ‘taylorista/fordista’. Isso permitiu ao capital um longo período de reprodução ampliada e investimentos no campo tecnológico. Nessa perspectiva, houve um deslocamento dos interesses implicados na reprodução da força de trabalho da esfera pública para a privada.

No entanto, após trinta anos de lucros vertiginosos e uma forte parceria entre Estado e capital, com a crise do petróleo, já na década de 70, e a propagação das ideias neoliberais, esse emparceiramento se tornou frágil e desacreditado pelos grupos que detinham os modos de produção capitalista. Seria necessário, diante de um contexto de queda das taxas de lucro do capital, operar mudanças. Assim, a retórica difundida pelos neoliberais é de ataque ao Estado de Bem Estar Social, “acusando-o de estrangular a economia com sua tamanha interferência” (MARTINS, 2007, p. 36).

Essas ideias ganharam mais força nas décadas de 80 e 90. Martins (2007) afirma que o desenvolvimento da alta tecnologia, ocorrido nesse período, possibilitou a abertura do mercado internacional, facilitando as negociações financeiras sem o intermédio do Estado. Esse processo ficou conhecido como a globalização da economia, que se caracteriza, de modo generalizado, pela “integração de forma abrangente entre as diversas economias e, também, entre as várias sociedades [...]” (SCAREL; BRISOLLA; ZANOLLA, 2018, p. 2). Há, nesse contexto econômico uma intensificação das relações entre os diversos países em relação ao setor produtivo e aos fluxos comerciais e financeiros. O novo modelo de reestruturação produtiva e ideário político se apresentam como a forma mais eficaz para proporcionar, de fato, o êxito ao capital. A globalização assume, a partir de então, um dos papéis principais no processo de reestruturação produtiva (MARTINS, 2007).

A globalização não é simplesmente a continuação da internacionalização tradicional. Trata-se de um fenômeno muito mais complexo e plurirreferencial. [...] A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações societais, altera as velhas noções de espaço e tempo na comunicação, expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime novos perfis no mundo do trabalho, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral. De um lado, é possível defendê-la em razão de todos os avanços obtidos nos conhecimentos, nas técnicas, na imediatização e facilitação das comunicações e das informações. [...] Por outro lado, é ela a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos, Sul e Norte, excluídos e incluídos, seja do ponto de vista social, econômico, racial e, agora, também ‘digital’ [...]. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165)

O fenômeno da globalização é também uma ideologia que atinge todos os lugares do mundo, propondo padrões, orientando condutas e, principalmente, disseminando a falsa ideia de que o sistema capitalista é o único capaz de levar as nações ao desenvolvimento. Na prática, os efeitos da globalização vivenciados pela sociedade são catastróficos. Santos (2001) explica como esse processo é avassalador e muitas vezes cruel para as economias dos países periféricos. Segundo ele, a globalização é um fenômeno mundial que tem alcançado todos os setores da sociedade. Essa é homogeneizadora como presença obrigatória em todos os continentes e lugares. É um ‘mundo fábula’ que nos induz a acreditar que a construção de um mundo melhor só seria possível com esse movimento econômico. É um mundo perverso quando essa pretensão imposta pelo capital renova disparidades e cria desigualdades, em

razão da violência desses processos fundadores, todos praticamente indiferentes às realidades locais. Por isso mesmo, a globalização beneficia apenas uma parcela limitada de atores, e causa transtornos e danos a imensos territórios e a grandes populações, demonstrando a sua contradição.

As mudanças em curso advindas do processo de reestruturação produtiva pelo neoliberalismo e pela globalização exige outra postura do Estado. Martins (2007) destaca que o estado para atender a esse paradigma deve ser *mínimo* a fim de não intervir na lógica mercadológica. O mercado, por sua vez, é considerado autorregulador, atribuindo o seu sucesso ou fracasso a economia. Observa-se, na base dessa reorganização econômica mundial, a concepção política-ideológica neoliberal que prega a liberação do Estado em relação ao mercado e a desestatização, desregulamentação e privatização das políticas sociais. Dessa forma, infere-se que o Estado, no momento histórico atual considerado *mínimo*, pode ser uma das partes que compõe a base do sistema capitalista, permitindo que este funcione sem interrupções.

Para os neoliberais, o Estado é caracterizado “como uma estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, capaz de manter a coesão das partes constituintes fragmentárias e competitivas desse sistema, necessária ao seu funcionamento” (MARTINS, 2009, p. 52); entretanto, esse demonstrou falhas ao tentar cumprir tal missão, apresentando dificuldades em lidar com as contradições e os conflitos que são inerentes as relações sociais e ao sistema capitalista. Necessário se faz a busca por novas formas de governança.

Shiroma e Evangelista (2014) discutem outro conceito de Estado que passou a ser amplamente divulgado pelos grupos hegemônicos. Trata-se do conceito de “redes de políticas públicas” ou novas formas de governança ou, ainda, como as autoras gostam de dizer amparadas em Rosenau (1992) “a governança sem governo” (apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 27). Esse conceito vem se estabelecendo como o novo aparato estatal e hegemônico, na continuidade do processo de reestruturação produtiva e, implementação das políticas neoliberais nos países em desenvolvimento. Neves (2005) endossa essa discussão afirmando que para a Terceira Via, a governabilidade deve estar articulada entre dois eixos: a esfera pública e a privada, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional e que um não sobrevive sem o outro, em outras palavras, “[...] o capitalismo não sobrevive sem o Estado, [...] e o Estado deve estar a favor do capitalismo.” (LIMA; MARTINS, p.51, 2005). Com base em todo o estudo apreendido até aqui, observa-se que o processo ideológico da Terceira Via é “camaleônico”, mudando as formas e maneiras de convencimento de acordo com as necessidades do capital.

No Brasil, as redes de políticas públicas fazem parte do processo de reestruturação produtiva, que se caracteriza pela utilização de formas mais modernas de racionalização da organização do processo produtivo e, ao mesmo tempo, compõem o pacote de reestruturação do Estado, em andamento desde a década de 90. A reestruturação do Estado, conhecida como Reforma do Estado, tem como fundamento principal as políticas de Estado Mínimo que se caracterizam pela diminuição da interferência do Estado na vida social dos sujeitos, em outras palavras, essas mudanças referem-se a política social zero ou quase inexistente. Importante complementar a essa análise, que essas mudanças não operam da mesma forma nos diferentes países. Segundo Martins (2007) as políticas neoliberais propostas para os países que apresentam um capitalismo desenvolvido é de uma maneira, nestes, há uma continuação das proteções do Estado na economia e nos direitos sociais, já nos países em desenvolvimento, nota-se uma intensificação das políticas neoliberais, como o corte de gastos para os projetos sociais, privatizações e reorganização do trabalho, com aumento da exploração do trabalhador.

Neste contexto de corte de gastos, em relação às políticas sociais, que se analisaram as redes de governança. Embora Shiroma e Evangelista (2014) ressaltem no início do artigo *Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança* que houve, por parte de alguns neoliberais, uma mudança de posição em relação a algumas características que compõem o Estado mínimo - afirmando que há necessidade da implementação e manutenção de algumas políticas de proteção social - a análise dessa dinâmica na sua concretude permite perceber que está em curso, no Brasil, políticas públicas de cunho neoliberais pragmáticas e contundentes, nas quais as políticas voltadas para o social têm sido violentamente atacadas.

O discurso impetrado pelos reformadores é de que o Estado não estaria conseguindo resolver o conflito existente entre equidade e a qualidade dos serviços prestados por ele. Difundiu-se a ideia sobre a incapacidade do Estado em gerir os serviços sociais básicos, como educação e saúde. Isso implicou na mudança de gestão por parte do Estado, que visualizou nas parcerias entre as estatais e a rede privada, uma forma de melhorar a qualidade dos seus serviços. A reforma do Estado a partir daí se está justificada e se torna imprescindível. A parceria público-privada, discurso estratégico da reforma, seria realizada por meio de contratos de gestão, em que ficariam determinadas as cláusulas contratuais, incluindo a quantia de pagamento pelos serviços prestados. Era disso que se tratava e ainda se trata (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Nesse contexto, foi instaurada a Nova Gestão Pública (NGP), com o Estado dividindo sua responsabilidade com os serviços básicos de atendimento ao público com as empresas e as

indústrias. Ora, observa-se que há muito o Estado tinha deixado de ser do Bem-Estar Social e passou, com a ajuda dos contratos de gestão e balizado pela ideia de Estado Mínimo, a servir única e exclusivamente ao capital; começou a gerenciar os processos, enquanto as “organizações sociais” executariam as políticas sociais com recursos públicos. Um exemplo disso é o que acontece atualmente no Estado de Goiás, no governo de Marconi Perillo (2015-2018), em que a saúde, considerada um serviço básico de atendimento à população, é realizada por organizações sociais com o dinheiro público. Isso evidencia um claro movimento de transferência das responsabilidades do Estado para grupos privados, representados pelas organizações e fundações empresariais. Além disso, implica em uma mudança nas relações de poder interinstitucional e em novas formas de gerir tanto o capital quanto o social, porém não garante a qualidade dos serviços prestados, uma vez que os recursos que advém do Estado continuam escassos e, por vezes, nem chegam aos seus destinos.

A transferência de parte das tarefas de competência do Estado às empresas e instituições como organizações não governamentais (ONG's) e organizações sociais (OS's) teve como objetivo principal instituir uma nova forma de gestão das áreas sociais. O novo modelo de gestão econômica, política e ideológica do Estado se apresenta para manter a hegemonia burguesa, bem como fortalecer os meios de produção, gerando cada vez mais lucro. Essa tese é confirmada por Shiroma e Evangelista (2014) quando argumentam que

A noção de ‘governança sem governo’ secundarizou o papel do Estado, destacando a atuação de organizações do chamado ‘Terceiro Setor’. Argumenta-se que Estado e organizações da Sociedade Civil atuam juntos na governança constituindo redes de políticas públicas. As ações oriundas dessas articulações em nível global contribuíram para a harmonização dos interesses de governos, os Capitais nacional e internacional, tendo em vista instituírem novas formas de gerir o social. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 21)

As novas formas de gerir o capital, segundo o discurso hegemônico, necessitava da parceria público-privada, de modo que as responsabilidades do Estado foram reformuladas. O Estado não deixou de ser responsável pelos serviços básicos de atendimento à população, no entanto mudou a forma de se fazer isso. Desse modo, tanto a Nova Gestão Pública (NGP) quanto o aumento da participação de grupos privados no encaminhamento de políticas públicas atuam juntos nessa nova maneira de governar, formando as redes de políticas públicas.

Shiroma e Evangelista (2014) recorrem a Ball (2007) para definir o que seriam as “redes de políticas públicas”. Segundo este autor

[...] *policy networks* são redes que, embora congreguem coletivos em torno de uma mesma questão, por vezes compartilham os mesmos objetivos anunciados, podendo portar interesses implícitos distintos. Tais redes são rotas de influência e instauram outro modo de disseminar ideias e agir politicamente. Seus participantes unem-se, por iniciativa própria ou indução – de governos, Organizações Multilaterais (OM) –, considerando que a ação conjunta pode ampliar o poder dos sujeitos ou grupos envolvidos, melhorando sua capacidade de reivindicação e de luta por meio de lobbying ou defesa de determinadas causas. (BALL, 2007 *apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25)

Para as autoras, redes de políticas públicas implicam um tipo de acordo entre organizações nacionais ou internacionais, sustentado por relações de confiança e cooperação, que objetiva a coordenação de ações visando a potencialização de resultados em longo prazo, por meio da cooperação mútua. Essas redes podem ser compostas por diferentes atores, como empresas, indivíduos, Estado ou organizações, podendo ser um relacionamento direto ou indireto. Cada um desses atores é entendido como um nó da rede, possuindo alguma característica que o torna uma unidade nessa rede de relações. Trata-se de coletivos ou organizações que compartilham um ideal comum ou até mesmo que são integrantes de uma mesma classe, institucionalizando essas relações com a utilização de mecanismos de coordenação horizontais. Essa forma de coordenar é também conhecida como *flat organization* ou *flat management*; essa é definida como uma organização empresarial em que as decisões coletivas e consensuais têm mais importância e prioridade do que a relação de poder ou as divisões hierárquicas. Assim, o maior objetivo do modelo é envolver todas as pessoas nos processos de decisão e execução. Isso gera uma ilusão, por parte do trabalhador, de que ele faz parte da organização da empresa, no entanto, as relações entre trabalho e capital continuam as mesmas, pois mesmo fazendo parte da rede que compõe determinada instituição estatal, a força de trabalho do empregado continua sendo expropriada.

Segundo os defensores das “redes de políticas públicas”, esse modelo de gestão seria compatível às relações democráticas entre grupos de interesses e o Estado, porque, além de serem numerosas, fragmentam os serviços que o Estado oferece de acordo com a quantidade - para cada rede um segmento estatal – e, por fim, a sociedade se divide em “ordens locais” autônomas que são justapostas à elaboração de políticas públicas; o número de redes de ação pública concretiza uma relação de dependência entre o governo e os grupos de interesse,

mediante o intercâmbio de recursos. Um exemplo disso é a Rede de Atenção à Saúde, segundo o Ministério da Saúde, 2010 - Portaria n. 4.279, de 30.12.2010.

As Redes de Atenção à Saúde (RAS) são arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas que, integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado (Ministério da Saúde, 2010 – portaria nº 4.279, de 30/12/2010). A implementação das RAS aponta para uma maior eficácia na produção de saúde, melhoria na eficiência da gestão do sistema de saúde no espaço regional, e contribui para o avanço do processo de efetivação do SUS. A transição entre o ideário de um sistema integrado de saúde conformado em redes e a sua concretização passam pela construção permanente nos territórios, que permita conhecer o real valor de uma proposta de inovação na organização e na gestão do sistema de saúde (BRASIL, 2010).

Como vemos, as redes, no caso exemplificado, as Redes de Atenção à Saúde têm como objetivo desempenhar as funções do Estado. A ideia é que o paciente não peregrine pelos serviços de saúde e que os coordenadores e funcionários das unidades de atendimento, juntamente à comunidade local e aos órgãos responsáveis pelas ações estatais, se corresponsabilizam pelas ações que poderiam melhorar a qualidade do serviço. Observamos, porém, que as Redes de Políticas Públicas, no geral, e a Rede de Atenção à Saúde, em particular, é uma política pública fragmentada, de caráter adaptativo, que não atende às necessidades reais da população. Há uma desarticulação do serviço, o que tem gerado uma crise com características catastróficas no Sistema Único de Saúde (SUS).

Dessa concepção deriva-se o que Shiroma e Evangelista (2014) escreveram sobre a ideia de “empoderamento local”, em que cada comunidade é capaz de resolver os seus problemas sozinhos, basta criatividade e capacidade de gestão. “Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é a de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de ‘empoderamento’ e de ‘protagonismo local’.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24).

As autoras afirmam, também, que o conceito de “redes de políticas públicas” está acoplado a reforma do Estado Neoliberal. Daí surge esse novo processo de governança, chamado de “governança em rede” ou “nova governança”. “*Governança* refere-se as mudanças no modo de governar, abrangendo novos modelos de controle e mecanismos sutis de governação [*soft governance*].” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 26). Por sua vez “*nova governança* refere-se às transformações na compreensão de governo, restrito ao

aparelho de Estado, tido como monolítico, para uma pluricêntrica, de governança descentralizada, realizada por redes de múltiplos “atores”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25).

Com base nesses estudos sobre os diferentes processos de governar e no discurso sobre a ineficiência do Estado é que a governança em rede cooptou adeptos em vários países. “A governança em rede também é conhecida como *anglo school governance* e refere-se a formas de regulação em que as políticas públicas são desenvolvidas não exclusivamente pelo Estado, mas compartilhadas com novos arranjos ‘híbridos’ de organizações e interesses públicos e privados (LIMA, 2007).” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 27). Assim, organizações como as ONG’s, articuladas às empresas privadas e aos organismos multilaterais, como UNESCO e Banco Mundial - constituem redes de políticas públicas e tem direcionado as políticas sociais no Brasil há algumas décadas.

As políticas neoliberais e a inserção das redes de políticas públicas, como novo modelo de gestão estatal, são ações que fazem parte do processo de reestruturação produtiva, resultando em profundas modificações nos âmbitos econômicos, sociais e políticos. Ao Estado, nesse contexto, cabia o papel de conciliador: de um lado, a tarefa de servir ao capital e, de outro, propunha ações para a manutenção do controle social. De acordo com Neves (2000; 2005), há um movimento por parte do Estado de proporcionar à classe trabalhadora vantagens e direitos e, em contrapartida, atender os interesses dos grupos que estão no poder e que detém os meios de produção com o objetivo principal de manter a desigualdade social. Martins (2007) acrescenta que para superar as contradições e conflitos advindos das classes sociais que são antagônicas, o Estado busca a construção de políticas de consenso denominadas de pacto social. Porém esse pacto tem como objetivo a manutenção da ordem social em favor da elite e a manutenção do capital, desconsiderando as contradições que são inerentes as relações entre trabalhadores e capitalistas.

O Estado na contemporaneidade busca diferentes alternativas políticas e ideológicas para obter o consenso e continuar servindo ao capital. Foi o que aconteceu em meados dos anos 1990, com a ideia proposta pelos reformadores de “incorporar elementos desenvolvimentistas às formulações e às práticas neoliberais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 22). Trata-se do projeto político-ideológico denominado de “Terceira Via” (GROPPO; MARTINS, 2008), que se caracteriza, entre outros, por legitimar o consenso em torno dos interesses opostos que fazem parte da realidade social.

Gropp e Martins (2008) esclarecem que o “neoliberalismo de Terceira Via” é um projeto político-ideológico, sistematizado pelo sociólogo inglês Antony Giddens, em meados

dos anos 1990. Giddens acreditava que o neoliberalismo predominante não estava mais conseguindo atingir os objetivos do capital de maneira satisfatória. Então, se o neoliberalismo clássico não estava atendendo, favoravelmente, aos anseios da produção capitalista e o Estado do Bem-Estar Social se encontrava em crise, era necessário buscar um “caminho intermediário” (GOHN, 1999 apud GROPPPO; MARTINS, 2008), uma suposta alternativa em tempos de crise política.

A Terceira Via se pensa tão somente nos marcos do capitalismo e, ainda mais estritamente, do capitalismo gerado pelo neoliberalismo, pela globalização e pelos demais elementos do atual processo de desenvolvimento do capital, que tem na financeirização uma de suas marcas características. (GROPPPO; MARTINS, 2008, p. 221)

Esses novos pressupostos políticos-ideológicos, segundo Lima e Martins (2005) propagam a ideia de que tanto o neoliberalismo ortodoxo quanto o socialismo estariam ultrapassados. Com isso, estando superados, seria necessária a criação de uma terceira alternativa que balizasse as relações entre a sociedade civil⁷, o Estado e o capital, criando um capitalismo mais ‘justo’; em outras palavras, a intenção, segundo os adeptos da Terceira Via, é a criação de uma nova ordem social, que vá além da formação tradicional da sociedade. Nesse cenário, não haveria mais ricos e pobres, ou patrões e empregados, ou ainda burgueses e proletários, ou seja, as classes seriam superadas não existindo mais a luta de classes. Em tempos de Terceira Via, o que deveria haver entre os cidadãos é a união de todos os sujeitos, independentemente da classe ou partido político, na construção de uma nova postura social na prestação de serviços. Groppo e Martins (2008), ancorados em Melo (2005) exemplificam como é feita essa prestação de serviços.

Se o trabalhismo britânico se deslocou mais à ‘direita’ ao assumir a práxis da Terceira Via [...], as instituições supranacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e até mesmo o Fundo Monetário Internacional, deslocaram seu discurso mais para o ‘centro’, abrandando o teor neoliberal dogmático de seus documentos e intervenções nos países periféricos do capitalismo global. Se isto começou pelo paulatino reconhecimento da importância e das funções auxiliares de ‘novos sujeitos políticos’ da ‘sociedade civil’ – leia-se, ONGs de tipo propositivo – logo também passou a se expressar pelo reconhecimento da importância do Estado que, ainda que ‘mínimo’ em sua interferência nas relações de mercado, passa a ser reconhecido importante como gestor das políticas sociais e na garantia do bom funcionamento do próprio mercado (MELO, 2005 apud GROPPPO; MARTINS, 2008, p. 217).

⁷ De acordo com a Teoria do Estado Ampliado, a sociedade civil corresponde ao conjunto das organizações responsáveis pela elaboração das ideologias, que compreende as escolas, as igrejas, os partidos políticos. A sociedade política é formada pelo conjunto de mecanismos das classes dominantes, que detém o monopólio legal da repressão e da violência. (Dicionário Gramsciano, 2017, p. 732)

Ora, a ideologia divulgada pela Terceira Via parece ser falsa. Permite-se perceber que, na prática, há um repasse dos custos com as políticas sociais para a sociedade civil, uma vez que o ideário que estrutura a concepção do Estado mínimo é a pouca intervenção deste nas políticas de cunho social. É necessário, segundo seus idealizadores, um Estado que possibilite aos sujeitos lutar por suas condições sociais (MARTINS, 2007). O que vemos, portanto, no projeto político-ideológico da Terceira Via é a inclusão do povo - leia-se “novos sujeitos políticos” - na implementação das políticas sociais, agrupados e organizados conforme sua função e posição na produção capitalista, manipulados para que não gerem grandes questionamentos à estrutura vigente. Assim, ideologicamente, a Terceira Via estimula o “empoderamento local”, chama esses “novos atores sociais” à participação e atuação, sem, é claro, que eles percebam a realidade econômica, político e social, na sua totalidade. O que caracteriza uma forma de dominação.

Convém destacar que as classes sociais continuam existindo e a relação destas com o Estado configuram-se por meios de conflitos, lutas por direitos e contradições. De um lado estão os trabalhadores que lutam pelos seus interesses, do outro, há a classe hegemônica. Segundo o dicionário Gramsciano (2009, p. 266), “hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológico de uma classe ou bloco de classes sobre as outras”. Isso quer dizer que a classe hegemônica objetiva a manutenção da organização econômica e social para a conservação da dominação sobre os que trabalham para manter o capital. Com base nessa perspectiva, depreende-se que além das classes continuarem existindo e serem antagônicas, há uma desvalorização crescente “daqueles que vivem do trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 6)

Neves (2015) ressalta que faz parte do Estado Neoliberal pensar ações de coerção e de convencimento no intuito de manter a população controlada. No entanto, segundo a autora, ao longo do tempo, o que houve foi uma variação das ações, por parte da hegemonia, para a manutenção da paz e do contentamento da população. Para ela, no passado, a principal forma de convencimento se dava pelas ações de cooptação da burocracia estatal; isso significa utilizar dos aparelhos físico e material do Estado para concretizar projetos privados, principalmente, nas áreas sociais. Na atualidade, a forma de convencimento se dá por meio da sociedade, ou melhor, por intermédio da “nova sociedade civil” (NEVES, 2015), que não é dividida em classes, mas cooperativa, onde todos se organizam para resolver os problemas da sua comunidade; tenta convencer os sujeitos que pela organização da sociedade é possível resolver ‘todos’ os problemas sociais, até aqueles que são da competência do Estado, como educação e saúde.

Criam-se novos espaços para dominação da classe trabalhadora, por exemplo, as organizações não governamentais (ONG's), cultivando nos indivíduos a ideia de que são sujeitos autônomos, que fazem parte de um processo em que o Estado é parceiro da comunidade e que juntos podem resolver os problemas locais de determinada região, quando, na verdade, são objetos de uma política de dominação. Esses espaços são organizados de diferentes maneiras em diferentes locais. Como exemplo, ressaltado por Melo (2005), Groppo e Martins (2008) e endossado por Neves (2015), são os espaços das instituições sem fins lucrativos, fundações, institutos empresariais, organizações não governamentais, chamados de “Terceiro Setor”. Essas organizações têm como objetivo principal disseminar a ideologia da Terceira Via, inculcando nos sujeitos a falsa ideia de que “juntos somos forte”.

De fato, o Terceiro Setor vem ganhando força no Estado brasileiro, por meio das políticas públicas que tem como base o neoliberalismo e com a ajuda do Estado e suas redes de governança. Alves (2013) destaca que há uma concordância entre os teóricos que defendem a ideologia da Terceira Via e os neoliberais mais pragmáticos de que a crise econômica que assola a economia do país é culpa do Estado, o que reforça a ideia de que não existe crise do capital. Nesse ideário, “as intervenções do Estado na organização social são entendidas como um atraso aos avanços da modernização mundial” (MARTINS, 2007, p. 39), ou seja, a crise fiscal na qual o Estado está enfrentando se dá pelos gastos excessivos com políticas sociais, gerando um descontrole nas contas públicas, culminando na crise fiscal. No entanto, há uma diferença de concepção entre ambas em relação às formas de superação desta que atinge a máquina estatal. Para o neoliberalismo, a saída é a privatização de órgãos e serviços públicos, já para a Terceira Via a solução se encontra no Terceiro Setor.

Entende-se por Terceiro Setor o conjunto de sociedades privadas ou associações que atuam no país sem finalidade lucrativa; esse atua exclusivamente na execução de atividades de utilidade pública; possui gerenciamento próprio, sem interferências externas; conta com uma grande quantidade de mão de obra voluntária; tem como objetivo principal a melhoria da qualidade de vida das pessoas necessitadas, atuando nas áreas de educação, saúde, esporte, lazer, qualificação profissional e cultura; é mantido pelas doações de empresas e pessoas físicas e, também, com repasse de verbas públicas.

Nessa perspectiva, o Terceiro Setor subtrai da sociedade civil uma característica que a ela é inerente, a de espaço público historicamente consolidado pelas lutas sociais. Assim, o Terceiro Setor se configura como um espaço que agrega organizações de atividades formais e informais, com ações voluntárias e individuais, formado por entidades que apresentam interesse político e econômico (MONTAÑO, 2005 apud ALVES, 2013, p. 9).

O Terceiro Setor tem realizado consideráveis mudanças na sociedade de modo geral, pois legitima a negligência do Estado em relação aos problemas sociais. Lima e Martins (2005) acrescentam que essas transformações visam ajustar o Estado e a sociedade às novas condições econômicas mundiais e inculcar nos indivíduos de que a adesão ao ideário neoliberal é inevitável. Esse pensamento lógico, preciso e hegemônico é materializado por meio do projeto da Terceira Via, que propõe a criação de uma nova ideologia. Propaga-se a ideia de que é possível haver uma junção entre a sociedade civil e o Estado, em prol do bem social e da justiça, mesmo estando em uma sociedade dividida em classes e que tem o capitalismo como sistema econômico. Isso se daria pela criação de uma democracia dialógica, ou seja, uma democracia que combinaria a democracia institucional⁸ com a democracia participativa⁹, o que levaria a uma maior participação do sujeito no cotidiano, com possibilidade de diálogo entre este e o Estado, bem como a livre iniciativa individual na vida em sociedade.

Nessa perspectiva, não há mais direita e esquerda, nem conflitos entre empregador e empregado ou entre opressor e oprimido. Nesse ‘mundo mágico’ da Terceira Via os dois lados, que antes eram contrários, juntam-se para trabalharem por um suposto bem social, porém percebe-se que os sujeitos trabalham pelo bem do capital. Há uma mudança significativa na reorganização da vida social, que agora se dá em esferas isoladas e independentes, dissociando o econômico do político e do social, colocando-os separados, como se não tivessem relação entre si, com o intuito de desmobilizar os trabalhadores e resguardar os direitos da burguesia. Essa ideia vai de encontro ao conceito de Estado ampliado que Gramsci (1999 apud NEVES, 2013) defende. Para esse autor, as esferas política, social e econômica não se separam, pelo contrário, elas estão interligadas dialeticamente. Se na tradição marxista a concepção de Estado está atrelada à função produtiva e a estrutura econômica, Gramsci (1999 apud NEVES, 2013) amplia esse conceito agregando um novo componente social a esse contexto: a sociedade civil que teria como função intermediar a relação entre a infraestrutura econômica e o Estado. O Estado se dividiria em sociedade política e sociedade civil, sendo necessário um equilíbrio entre esses.

⁸ Democracia Institucional é, na ordem interna de cada Estado, o poder político baseado na soberania popular ou nacional; é um sistema de organização do poder do Estado. (CARDIA, M. S. Disponível em: < https://run.unl.pt/bitstream/10362/7458/1/RFCSH12_309_316.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

⁹ Democracia participativa - A democracia participativa consiste em ampliar o controle da sociedade civil sob a administração pública, reservando aos cidadãos participação nas discussões sobre assuntos importantes para a coletividade. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a participação está contemplada em todas as funções estatais: no Legislativo, no que se refere ao referendo, ao plebiscito e à iniciativa popular de leis; na garantia da fiscalização do Executivo por parte dos cidadãos; e no Judiciário, com instrumentos participativos como ações populares, mandados de segurança coletivos, entre outros (PEREZ, 2009 apud SILVA, 2013, p. 61).

A relação que se dá no Estado capitalista brasileiro com a sociedade civil na contemporaneidade é outra. A proposta da Terceira Via para a sociedade é o contrário do que Gramsci (1999 apud NEVES, 2013) defendia. O discurso que envolve essa proposta é de modernização, de desenvolvimento, de melhoria, no entanto, na prática, a Terceira Via impõe a separação da economia, da política e do social, como se eles não tivessem relação entre si, como se a economia, por exemplo, não interferisse na política. A Terceira Via, ao fragmentar as esferas sociais, leva como consequência o enfraquecimento do movimento dos trabalhadores, dos sindicatos e dos grupos que lutam pelas minorias, além da interferência constante nas políticas públicas sociais como educação e saúde.

Apresenta-se, então, o seguinte cenário: o capital necessita manter suas taxas de lucro e seus meios de produção para continuar existindo, o que exige de tempos em tempos a reestruturação da sua produção. Esse processo está articulado ao neoliberalismo e a globalização, de um lado e, de outro, ao Estado, ao qual lhe é exigido uma reforma (NGP; redes de governança). Para que essas mudanças sejam aceitas pacificamente pela sociedade, necessita-se de ideologias para obter o consenso. Entra em cena o projeto político da Terceira Via que, por sua vez, contará com a parceria das poderosas agências financiadoras para concretizar os objetivos formulados pelos grupos capitalistas para os países periféricos, que incluem, entre outros, o sistema educação mundial.

A crescente influência desses organismos, nas políticas nacionais, reconfigurou o Estado brasileiro e como consequência houve uma crescente participação de organizações privadas nos processos de planejamento das políticas públicas. As redes funcionam como elo entre o Estado e os interesses dos grupos hegemônicos. Como essas interferem diretamente nas políticas sociais, consequentemente interferem na educação, que é considerada uma política social.

A educação, de acordo com o conceito de governança em rede, torna-se estrategicamente um importante instrumento no processo de conformação da sociedade, uma vez que é por meio dela, que os trabalhadores necessários ao capital, - conformados e eficientes - serão formados. Por isso é necessário melhorar a qualidade dos professores e para isso o foco estará na sua formação. Assunto que aprofundaremos no próximo item.

Redes constituem comunidades que trocam informações, participam do processo político, disseminam e ‘validam novos discursos políticos e viabilizam novas formas de influência política’ (BALL, 2008, p. 747). Relacionam-se à criação e ao compartilhamento de um novo senso comum, o que leva à consideração dos discursos como produção cultural e de formação de subjetividades, elemento crucial para a hegemonia (SHIROMA, 2014). (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 30)

Nesse sentido, tanto as redes de políticas públicas quanto as instituições educacionais constituem aparelhos privados da hegemonia e contribuem, diretamente, para a formação cultural das massas, principalmente para a formação das subjetividades, formando o novo intelectual. Reflexivo, ativo e propositivo, capaz de pensar sobre a sua realidade cotidiana e agir imediatamente sobre ela, características essenciais para essa era de globalização (GROPPO; MARTINS, 2008).

Para manter a direção intelectual e política das relações sociais, os grupos que estão no poder utilizam diferentes meios e estratégias. Essas estão sempre em movimento, no intuito de confundir os sujeitos, fazendo que eles participem de maneira alienada do processo de dominação que os atinge. Eis aí a contradição que envolve o processo de dominação hegemônico. Como posso ajudar o outro a me oprimir? Eis o significado do consentimento ou consentimento ativo, ou seja, por meio da ideologia, a hegemonia propaga uma falsa visão da realidade social, por intermédio da produção, explicitação e regulação de normas destinadas a controlar a sociedade, objetivando tanto a concretização dessas falsas ideias como a aceitação e participação dos sujeitos.

Magalhães e Souza (2014) nos indica como se processam os mecanismos de consentimento ativo na contemporaneidade, que se constituem por meio da responsabilização dos sujeitos, da falsa ideia de autonomia, da participação, ainda que limitada, da eficiência e eficácia. As autoras afirmam:

O consentimento ativo faz parte das estratégias das classes dominantes para se tornarem também classe dirigente, seja pela coerção seja pelo consenso, mas sempre assumindo a direção intelectual e moral do processo social. Faz-se necessário destacar que o consenso é fundamental para a constituição da hegemonia, sendo parte do processo de regulação que se utiliza de mecanismos de avaliação para se consolidar. Esses mecanismos valem-se de padrões e 'rankings' explicitados para promoverem sua aceitação entre sujeitos, que, convencidos, passam a aprovar as políticas propostas, em sua grande maioria, sem questionamentos, concretizando-as em suas ideias e práticas. Por isso mesmo, fundamenta-se uma nova sociabilidade que envolve professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto social, no caso, o neoliberal. (SOUZA; MAGALHÃES, 2015, p. 258)

Essa nova sociabilidade proclamada não é nada mais do que meios convenientes de disseminar o pensamento burguês sem restrições. A ideia é convencer a sociedade de que a propriedade privada, o empreendedorismo individual, o livre comércio e os livres mercados constituem caminhos para promoção do bem-estar humano. Essa ideia dificilmente seria apoiada pelos grupos de trabalhadores, por isso a necessidade do convencimento. A cooptação

de sujeitos e a política de alianças fazem parte desse processo. Tudo isso tem ajudado na restauração do poder burguês e no desmantelamento da classe trabalhadora.

Concordamos com Groppo e Martins (2008) de que a educação virou um mantra para a Terceira Via, tendo como principal função desenvolver o capital humano, que se caracteriza partindo de pressupostos econômicos, nos quais a educação do ser humano representa um investimento importante para o desenvolvimento econômico da sociedade. Nessa teoria, a educação aparece como elemento essencial na potencialização da capacidade de trabalho para alcançar o desenvolvimento econômico. Justificam-se, com base nessa concepção, os investimentos em educação, tendo em vista que esses explicariam as diferenças dos estágios de desenvolvimento entre os países e seriam capazes de reverter estas mesmas diferenças, além de permitir a possibilidade do aprendizado intelectual (OLIVEIRA; SILVA, 2008).

Esse é o objetivo principal da Terceira Via. Trata-se de uma proposta ampla de intervenção da educação, propondo uma re-politização do sujeito e da sociedade civil, aspirando que eles se tornem criativos, propositivos, reflexivos, ativos para ações de empreendedorismo e voluntariado com competências necessárias para o mercado de trabalho do mundo globalizado. É uma educação pautada nos princípios neoliberais, adaptada para atender aos padrões de acumulação do capital, que tem alicerçado as políticas educacionais na atualidade.

A reestruturação produtiva que tem como particularidade a racionalização do processo produtivo, resultando em mudanças no mundo do trabalho, cria outra relação entre capital e conhecimento, pela própria utilização da ciência e da tecnologia nos processos de reorganização da acumulação capitalista. No decurso dessas mudanças, exigiu-se uma nova configuração para a formação da força de trabalho, implicando um novo paradigma produtivo, baseado na acumulação flexível e na alteração do modo de pensar, sentir e agir desse novo trabalhador. Dessa forma a educação desempenha papel primordial “para a formação de homens e mulheres que devem assumir diferentes papéis nesse sistema produtivo” (MARTINS, 2007, p. 40)

1.3 Universidade pública em tempos neoliberais: historicidade e crises

O processo de reestruturação produtiva ocasionou mudanças nos modos de produção capitalista e na organização do mundo do trabalho, exigindo do Estado uma mudança ampla e estrutural. Essas transformações, ainda em andamento, se expressam nas reformas operadas no Estado brasileiro, alinhadas aos princípios neoliberais com maior ênfase, a partir da década

de 90, que se caracterizam pela mudança de paradigma do público e do privado. Nesse cenário, há uma valorização do privado em detrimento do público e este, por sua vez, coloca-se a serviço de interesses particulares de grupos privados.

Entre as reformas operadas pelo Estado está a do ensino superior, proclamada mais precisamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 1990. Destaca-se nesse processo de reformas educacionais o apoio incondicional e contínuo dos organismos multilaterais financeiros na elaboração, difusão e dominação de concepções e programas de ordem ideológica e político-econômica. O Banco Mundial (BM), Unesco e Organização Mundial do Comércio (OCDE) representam algumas das agências financiadoras que vem orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas país (SGUISSARDI, 2005).

A retórica desses grupos para justificar a necessidade da reforma é orientada segundo Lima (2007 *apud* Martins, 2009), partindo de alguns pressupostos:

[...] do binômio pobreza-segurança esses organismos devem construir a imagem de que é possível enfrentar a pobreza, porém, em nenhum momento apresentam a perspectiva de superá-la, mas apenas de aliviá-la demonstrando seu caráter meramente instrumental de legitimar e garantir a segurança da reprodução global do sistema do capital; b) Por meio de suas políticas, esses organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aumento das desigualdades sociais e econômicas reivindicam a inevitabilidade das reformas educacionais ‘sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população’, que por meio do acesso à educação teriam passagem ao mundo da empregabilidade (LIMA, 2007, p. 52); c) A educação está submetida aos imperativos de lucratividade do sistema do capital. Isso se efetiva mediante a concepção de que a educação é um ‘bem público’. Segundo essa concepção na medida em que as instituições públicas e privadas prestam ‘serviço público’ se justifica a alocação de verbas públicas para o setor privado e o uso de verbas privadas para financiar atividades acadêmicas em instituições públicas; além de considerar as escolas e as instituições de ensino superior como prestadoras de serviço e formadoras da força de trabalho para as novas demandas do sistema do capital (LIMA, 2007 *apud* MARTINS, 2009, p. 57).

Verifica-se no seio desse discurso o caráter político e ideológico dessas mudanças, que na sua concretude estão voltadas para a manutenção do modo de produção capitalista. A universidade se torna o centro da reforma por exercer a função de formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, a consequência do ideário proposto pelos organismos multilaterais para a educação superior é catastrófica. Inicia-se, portanto, no Brasil, o processo que Sguissardi (2005; 2008) denomina como mercantilização da educação superior, que se caracteriza pela mudança de configuração da universidade, que se torna mais heterogênea, concebendo a educação como um objeto do mercado.

Silva Jr. e Sguissardi (2001) amparados em Enguita (1993) explicam que o processo de mercantilização da educação superior não se deu espontaneamente, pelo contrário, esteve e ainda está atrelado ao capital. Segundo esses autores (1993) e (2001), em um primeiro momento, o ensino era visto como produtor da mercadoria, força de trabalho, sendo assumido pelo capital coletivo, ou seja, o Estado. Nessa etapa, o investimento no ensino assemelha-se aos gastos com infraestrutura e outros projetos necessários ao desenvolvimento do capital privado e produtivo. Em um segundo momento, o setor de serviço passa ser explorado pelo capital de serviço, que se caracteriza pela entrada no mercado pelas empresas educacionais que exploram o setor. Nesse contexto, o processo acadêmico científico torna-se mercadoria e tende a se reificar, o que traz como consequência a alteração da identidade dessa instituição; no terceiro momento, o processo entra na fase de industrialização do setor de ensino com tendência a uma dupla reorganização. Por um lado, um grande capital procura aumentar a sua composição orgânica, introduzindo mercadorias consideradas necessárias à educação que está sendo reorganizada; por outro, temos o fato de que essa reorganização tem se dado pela sua racionalidade, trazendo como consequência novas formas de organização para a educação e novas características articuladas ao processo de produção escolar que são determinadas incompatíveis e por vezes antagônicas (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2016, organizado pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), confirmam que a educação superior se tornou um grande negócio. Em 2016 o Brasil tinha, no total, 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES), destas 296 correspondem as IES públicas e 2.111 correspondem as IES privadas e, destas últimas, 766 estão localizadas nas capitais e 1.345 no interior. Esses dados confirmam o quão profícuo se tornou o mercado da educação superior no Brasil e tem se tornado um nicho mercadológico significativo para o comércio mundial de serviços. Destaca-se nesse processo de mercadorização da educação superior as ações que lhes acompanham, uma vez que há uma desregulamentação e ao mesmo tempo uma ampliação de mercados, com o objetivo de exportar a mercadoria educacional, ou seja, empresas de outros países podem exercer funções comerciais, nesse caso, no âmbito da educação superior no Brasil. Trata-se das relações de livre comércio para importação e exportação, que esconde sob os negócios bilionários realizados por ano a sua verdadeira intenção, expandir os interesses do capital, utilizando a seguinte fórmula: redução de custos versus lucratividade máxima. Justifica-se, por meio dessas análises, a quantidade de IES privadas no país, apresentadas no censo de 2016. A expansão das instituições e consequentemente das matrículas na educação superior privada combinada ao “paternalismo

estatal” tem se constituído num campo fértil aos investimentos do capital na medida em que possibilita constante redução dos custos com aumento dos lucros (salários baixos, ínfimos investimentos em infraestruturas, e altos valores das matrículas) (MARTINS, 2009).

Observa-se, com base no que foi exposto, que as reformas educacionais, caracterizadas pela estratégia de diversificação e diferenciação das IES, possibilitaram a criação de novas instituições, principalmente privadas. Essas ações, financiadas pelos organismos multilaterais e materializada pelo Estado, sustentam em sua base, além dos interesses econômicos, uma concepção ideológica que atende aos interesses dos grupos que detém o poder, pautada no produtivismo. Essa concepção vem esvaziando a formação educacional humanística e cultural, uma das características na universidade clássica, e reduzindo a educação superior as necessidades do mercado, como confirmado por Silva Jr. e Sguissardi (2001). Essas ações estão articuladas a subordinação das IES, aos imperativos da reprodução capitalista em caráter global, mediante alguns pressupostos: “a) de que é necessária a adaptação de países e sujeitos a um ‘mundo em transformação’”; b) pela disseminação e consolidação de valores políticos, ideológicos e culturais predominantemente mercantis; c) pela possibilidade de transnacionalização do mercado de serviços da educação superior (MARTINS, 2009).

A abertura dos mercados e o processo de exportação e importação da mercadoria educação acarretaram “novas missões” e funções à “educação superior” (DOURADO; OLIVEIRA, 1999, p. 10). A universidade passa a ser vista como *lócus* de formação de profissionais, de geração de tecnologias e inovações (DOURADO; OLIVEIRA, 1999; CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001), não para atender a classe popular, mas para manter a classe burguesa no poder e ao mesmo tempo produzir capital, função essa que entra em conflito com a concepção de universidade clássica, a qual esta instituição esteve vinculada há séculos. Como universidade clássica, entende-se, conforme Chauí (2001), aquela voltada para o conhecimento.

A universidade, de acordo com o contexto de globalização e mercantilização do conhecimento, absorve o processo, uma vez que essa está inserida na sociedade e, portanto, reflete as ações que ocorrem no interior da universidade; compreende-se, portanto, que o processo de ‘mercantilização’ faz surgir uma nova racionalidade. Isso implica analisá-la em sua totalidade, observando não só o aspecto econômico desse processo, tal como está hoje, mas, também, articulando-o à realidade social das relações que são inerentes a ela e a sua historicidade.

De acordo com a história, o processo de transformação da universidade clássica a universidade mercantil se deu por etapas. Chauí (2014) descreve como a primeira etapa a

“Universidade Funcional”, voltada para o mercado de trabalho. Conforme a autora, essa mudança se iniciou nos anos 1970, com o chamado “milagre econômico”, ocorrido no período da ditadura. Nesse período, houve a exigência da abertura de mais cursos superiores, com o objetivo de formar mão de obra rápida para o mercado. Assim diferentes ações fizeram parte do pacote de mudanças, entre essas se destacam: o estabelecimento de parcerias entre Estado e empresas privadas e a subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, favorecendo o aumento do número IES com incentivos diretos e indiretos, tanto estatal quanto privado. (CHAUÍ, 2014). Esse movimento representou a necessidade de atendimento às demandas do mercado, oriundas do pacote de mudanças que estava em curso na economia do país. A consequência dessa política de expansão do ensino superior, de acordo com a visão de educação técnica e voltada para o crescimento econômico, distanciou a universidade concebida como produtora de conhecimento, ideia também defendida por Anísio Teixeira na década de 30¹⁰, para uma concepção de universidade sem pesquisa e de baixo custo.

Na década seguinte (1980), ocorreu, segundo Chauí (2014), a segunda etapa da transformação da universidade, a qual passou de instituição social a organização social. De acordo com a autora, temos então a “Universidade dos Resultados”. Para ela, devido ao processo conservador da abertura política, a universidade foi incorporando o perfil empresarial. Nesse processo, as características da universidade funcional de formar mão de obra para o mercado de trabalho de forma prática e rápida foram preservadas e acrescidas de duas outras: a expansão do ensino superior para a iniciativa privada, o que permitiu com que mais pessoas, principalmente a classe média, tivessem acesso à universidade. O segundo aspecto dessa etapa foi a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. A autora esclarece que

Este segundo aspecto foi decisivo na medida em 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. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam a universidade sua apresentação pública como portadora de resultados (CHAUÍ, 2014, p. 4)

¹⁰ Na inauguração dos cursos da UDF (31.07.1935), Anísio Teixeira, em discurso então proferido, ressalta: A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 35). Com essas palavras, Anísio chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *lócus* de investigação e de produção do conhecimento. (FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. 2006. p. 25)

A terceira e última etapa de transformação das universidades, considerada por Chauí (2014), corresponde ao estágio atual em que se encontra a universidade pública brasileira, por ela denominada de “Universidade Operacional”. A universidade torna-se operacional quando a sua função é alterada e essa se transporta para a esfera do mercado, deixando de ser uma instituição social para se converter em uma organização com princípios empresariais. O neoliberalismo, com sua força esmagadora, impõem a esta instituição critérios de avaliação e controle por índices de produtividade; exige o aligeiramento dos cursos de graduação e pós-graduação; orienta as mudanças nas estruturas de gestão, nas normas e nos padrões seguidos até então. A produção do conhecimento, os docentes, graduandos e pós-graduandos ficam à mercê dessas exigências, dificultando o desenvolvimento de um ensino em unidade com a pesquisa e a extensão em uma perspectiva crítica e autônoma.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. 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)

Percebe-se que a universidade operacional é bem diferente da universidade das duas etapas anteriores. Nesse modelo, a universidade é caracterizada pela produtividade e flexibilidade como estrutura de gestão. A essa foi imposta a lógica da gestão empresarial, que a transformou em ‘organização social’, avaliada por índices de produtividade. Reforça-se, no seu interior, o modo de produção capitalista com práticas que visam somente a obtenção de lucro que vão de encontro à concepção da universidade como ‘instituição social’. Trata-se do entendimento da universidade como patrimônio social, caracterizada pela universalidade na produção, transmissão cultural e científica do conhecimento produzidos pela sociedade. Ao assumir o perfil operacional ou organizacional a universidade deixa de ser patrimônio social para se tornar patrimônio particular, individual. Chauí (2003) destaca a diferença entre ambas

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao

contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p. 6).

Verifica-se, nessa citação, a ideologia presente no discurso que acompanha a universidade operacional marcada por uma nova configuração que se instaura e se sustenta no movimento de reestruturação do sistema capitalista de produção. A produção do conhecimento, a pesquisa, a formação, o corpo acadêmico e administrativo são subordinados aos critérios de custo/benefício; eficácia/inoperância e produtividade. Essas ações, além de fragmentar a pesquisa, reduziram a universidade à simples prestadora de serviços com consequências graves para a formação intelectual e o trabalho dos docentes.

Com base nas etapas enumeradas por Chauí (2003, 2014), complementa-se essa análise com as ideias desenvolvidas por Santos (2010), sustentando por meio de outros aspectos a mesma crise que assola as universidades públicas do Brasil.

Boaventura de Souza Santos (2010) identifica a existência de três crises na universidade pública, as quais apresentam uma interdependência entre estas: “crise da hegemonia”, da “legitimidade” e “institucional”. Para o autor, a crise de hegemonia surge pelas contradições entre as funções sociais da universidade e as funções mercadológicas, que foram sendo incorporadas por essa, ao longo do século XX. A universidade pública, que tradicionalmente era considerada o único local em que se produziam conhecimentos relacionados ao pensamento crítico, cultural e científico, devido às exigências advindas do sistema capitalista, passou a ser cobrada também pela formação de uma mão de obra qualificada dentro dos padrões culturais, humanísticos, com base apenas em conhecimentos instrumentais. Desses conflitos, surgem as dicotomias e as contradições, que lhe são inerentes. As funções sociais que a legitimavam como bem público foram sendo suprimidas pelas políticas públicas de caráter neoliberal. Daí surge as dicotomias “alta-cultura e cultura-popular”; “educação-trabalho”; “teoria-prática”.

No intuito de analisarmos a dicotomia “alta-cultura e cultura-popular”, é necessário que busquemos, historicamente, as contradições que acompanham a universidade, desde seus primórdios. Na Europa, as revoluções do século XX, encabeçadas pelas lutas sociais e políticas, elegeram a educação e a cultura como aspectos importantes para a formação de uma sociedade igualitária e, ao mesmo tempo, se efetivou a ideia de que os mesmos seriam direitos dos cidadãos. Chauí (2003) nos diz que esses ideais fortaleceram a universidade como instituição social, articulando-a a ideia de democracia e democratização. Porém, com os

embates políticos que, de um lado, propagavam o ideal de igualdade e, do outro, havia a realidade da divisão social de classes, obrigou a universidade “a tomar posição diante do ideal socialista” (CHAUÍ, 2003, p. 05). Essa tomada de posição revelou o caráter ambíguo que acompanha essa instituição, historicamente, uma vez que a cada etapa do desenvolvimento do capitalismo, ela [universidade] assume características, ora mais, ora menos, próximas aos interesses do capital.

Uma vez reconhecendo esse caráter ambíguo da universidade, temos no seu interior os embustes referentes a ideia de que o acesso a essa instituição é direito de todos, discurso defendido até pelos liberais. No entanto, uma contradição se faz presente, pois ao mesmo tempo em que se defende a igualdade de direitos e oportunidades a todos, referente ao acesso à universidade, observa-se a política de meritocracia, que limita o acesso dos sujeitos a esta mesma universidade, ou seja, o discurso é diferente da prática, ao exigir que o acesso fosse limitado e relacionado a aptidão e talento individuais (CHAUÍ, 2003). Descortina-se, então, o caráter elitista da universidade, priorizando a formação da classe dominante e diminuindo a oportunidade da formação para a classe trabalhadora.

Dessa forma, o caráter elitista da universidade foi amplamente discutido e com a intensificação das lutas sociais, além da alta cultura, destinada a formação da elite, a universidade teve de abrir as portas para a cultura popular, advinda da classe trabalhadora. Esse dualismo presente nas relações sociais, que adentraram os muros da universidade, é uma das dicotomias apresentadas por Boaventura Santos (2010), que agravam a crise de hegemonia. Ao produzir a alta cultura para atender a classe burguesa e a cultura popular voltada à classe trabalhadora, a universidade fortalece os grupos hegemônicos e enfraquece os trabalhadores, contribuindo para a manutenção do modo de produção capitalista.

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanistas, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (2005, p. 5). [...]. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara em crise de hegemonia (BOAVENTURA SANTOS, 2010, p. 5).

A segunda dicotomia “educação-trabalho” tem seu ponto principal, segundo Boaventura Santos (2010), na separação que se faz da educação e do trabalho. Se antes à universidade cabia o papel de formar cultural e socialmente as gerações futuras que

compunham a elite, no século XXI ela perde essa função, produzindo conhecimento técnico e utilitário para atender ao mercado de trabalho. O autor acrescenta que o trabalho, nessa lógica neoliberal de formação, apresenta duas vertentes: de um lado, trabalho de força física para a classe trabalhadora, do outro, trabalho intelectual qualificado para a classe burguesa. Tais discursos configuram-se em mais uma estratégia da hegemonia para fragilizar os trabalhadores, dificultando-lhes a oportunidade de ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Essa concepção de formação voltada ao mercado de trabalho, fragmentada, que separa educação e trabalho e que induz a individualização dos sujeitos, vai de encontro à concepção marxista de homem, em que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, inerentes aos sujeitos, pois faz parte da luta pela sobrevivência dos seres humanos (SAVIANI, 2013). Endossando esse entendimento, compreendemos que a formação profissional, no geral, e dos professores, em particular, crítica e emancipatória, deve estar centralizada num projeto histórico que caminhe para a superação da exploração encabeçada pelo capital, defendendo uma concepção de formação que contribua para o desenvolvimento humano na sua plenitude, alcançando uma educação para a *Bildung*.

Bildung é uma palavra de origem alemã e que, genericamente, está atrelada ao significado de liberdade e cultura. Para Hegel, o educar-se como percepção da consciência de si dá-se pelo trabalho e no estranhamento que ele possibilita. “Em suma, temos em Hegel uma noção bastante salutar para a filosofia da educação: a educação está fundada na liberdade” (SUAREZ, 2005, p. 3). Souza (2014, p. 01) conclui, “pois, se a *Bildung* é progresso da história, se a história é progresso da liberdade, temos então que a *Bildung* é progresso da liberdade”. A autora ainda acrescenta que “a concepção de *Bildung* considera a educação como um processo integral da formação história e como bem público para a sociedade” (SOUZA, 2014, p. 01).

De fato, a universidade enfrenta dificuldades para desempenhar funções tão contraditórias – formar para o mercado ou formar para a *Bildung*. Esse é um dos dilemas que envolve a universidade na contemporaneidade. Pode-se compreender que há uma relação dialética entre a universidade, a formação oferecida por essa e o trabalho, que se aprofunda na atual conjuntura, demarcada por novas formas de organização do trabalho.

Assim estão articuladas ideologicamente como estratégia do capital para que a universidade contribua com a formação de sujeitos aptos a corresponderem às demandas de um novo setor produtivo, em ampla expansão, de característica flexível. Esse contexto se materializa na dualidade existente no sistema educacional, onde, de um lado, estão os explorados, a quem cabe o “saber fazer” e, do outro, os exploradores, a quem cabe o “saber

pensar”. Essa dualidade, fundamentada na divisão social do trabalho e no modo capitalista de produção, concretiza-se no movimento denominado por Kuenzer (1999) de “exclusão-includente e inclusão-excludente”. A autora destaca que essa dualidade é a nova forma de estruturação da relação trabalho e educação na atualidade. O primeiro movimento acontece na área do mercado de trabalho, por meio de ações que levam à exclusão crescente dos trabalhadores do emprego formal e a realocação deles na informalidade, sem carteira assinada e sem os direitos trabalhistas que os protegem, ficando reféns da precarização, da exploração, da subalternidade. O processo de inclusão-excludente, acontece no campo educacional, por meio da inclusão dos sujeitos em diferentes cursos e graduações, visando à formação rápida e aligeirada, almejando o mercado de trabalho. Porém, a qualidade oriunda dessas formações é qualidade para atender os interesses do mercado, de forma que esses trabalhadores estarão, em pouco tempo, fora da cadeia produtiva novamente. É o que tem acontecido na formação docente e que Saviani (2014) denuncia; assunto que iremos aprofundar mais adiante.

Interligada as dicotomias “alta-cultura e cultura-popular” e “educação-trabalho”, temos a terceira e última dicotomia apresentada por Santos (2010) que é a “teoria- prática”.

A produção do saber científico talvez seja a característica mais marcante da universidade. A busca pelo conhecimento “neutro”, pela verdade “absoluta” sempre fizeram parte do histórico dessa instituição detentora quase exclusiva dos processos que envolvem a ciência (RODRIGUES, 2001). No entanto, o esforço para buscar o conhecimento “puro”, isento de posicionamentos pessoais, pressionou a busca por pesquisas que se aproximassem mais da materialidade do cotidiano. Assim

A produção de conhecimento, antes autônoma e ‘neutra’, deveria servir, agora, ao desenvolvimento de novas tecnologias; forças da competitividade entre países, necessidades de desenvolvimento econômico, dependentes de inovações tecnológicas, imiscuíram-se na autonomia universitária, priorizando a investigação dirigida, funcional e de caráter ‘utilitário’. (RODRIGUES, 2001, p. 135)

Nesse contexto, o apelo a prática tem sido a vertente principal do discurso impetrado pelo capital, justificando a apologia em prol do conhecimento voltado mais para a prática do que para a teoria (SANTOS, 2010). É possível observar ainda que a dicotomia teoria-prática resultante da crise de hegemonia efetiva dá início a um projeto histórico que está alinhado aos princípios neoliberais, aos quais reduz a formação universitária ao simples domínio da técnica.

Santos (2010) descreve as contradições entre as funções sociais da universidade – produção do conhecimento, pensamento crítico, científico, cultural e humanístico – e as funções que foram se incorporando devido as demandas do capital ao longo do século XX – conhecimento tácito, instrumental, formação para o mercado. Essas contradições fizeram com que a universidade perdesse o seu prestígio como excelência na produção do conhecimento científico e cultural de alta qualidade, cedendo o seu espaço para outras instituições com outros formatos e objetivos. Daí depreende-se a ‘crise de hegemonia’ da universidade que começa, mais especificamente quando ela deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa. A entrada da universidade na crise de hegemonia faz surgir outras duas crises: a de legitimidade e a institucional.

A segunda crise apontada por Santos (2010) é a *crise de legitimidade*. Ainda segundo o autor, essa crise

[...] foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (2010, p. 09)

Compreende-se, portanto que, a crise de legitimidade aconteceu por causa da pressão pela democratização dessa instituição, que tinha como característica a formação de dirigentes e produção de conhecimentos elitizados e que servia mais a elite. Com as reivindicações sociais por direitos, como acesso a educação universal, é mais democrático. Tenta-se, então, associar o conhecimento erudito e científico às aspirações da classe média e dos grupos populares, como igualdade, liberdade e solidariedade. E a universidade se vê diante de mais um conflito, a necessidade de produzir conhecimentos diferenciados para classes sociais distintas.

Em resumo, pode dizer-se que se procurou desvincular na prática, e à revelia do discurso ideológico, a procura da universidade da procura de democracia e de igualdade, de tal modo que a satisfação razoável da primeira não acarretasse a satisfação exagerada da segunda. Isto foi possível sobrepondo à diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos, analisadas acima, a diferenciação e estratificação segundo a origem social do corpo estudantil. Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar. (SANTOS, 2013, p. 404)

Assim, a universidade tenta administrar as contradições impostas por forças sociais antagônicas, tentando atender as elites e aos grupos socialmente excluídos ao mesmo tempo. Ademais, o discurso ideológico em torno da universalidade da educação constrói uma consensualidade em torno das crises que se interligam [hegemonia e legitimidade], promovendo uma aceitação da ideia de crise, dificultando a sua suposta superação. É preciso compreender que um dos princípios da crise de legitimidade acontece a partir do momento que lhe é exigido [universidade] espaços mais democráticos e igualitários para todos e não mais só para as elites. No entanto, o próprio autor (SANTOS, 2013) chama a atenção para o fato de que a divisão de classes não deixa de existir pelo fato de a classe popular estar frequentando a universidade

Daí a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise de legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade) [...]. O fato de o direito à educação ter vindo a significar, para os filhos das famílias operárias, o direito à formação técnica profissional é revelador do modo como a reivindicação democrática da educação foi subordinada, no marco das relações sociais capitalistas, às exigências do desenvolvimento tecnológico da produção industrial [...]. (SANTOS, 2013, p. 403-405)

De fato, a crise de legitimidade insere-se na crise de hegemonia, partindo de duas premissas, uma diz respeito ao momento em que as razões de existência da universidade são questionadas e a outra revela-se no questionamento da sociedade em relação ao caráter democrático desta instituição. Diante de tanta pressão, a universidade desemboca em outra crise, denominada por Santos (2010; 2013) “institucional”.

A “crise institucional” congrega em si as estudadas anteriormente pelo fato de que essa afeta o âmago da universidade, qual seja: a sua autonomia. Os fatores que ameaçam esta autonomia podem ser encontrados, novamente, nas questões econômicas, sociais e políticas, decorrentes da expansão em caráter global do capitalismo, da falência do Estado-Providência e da crise de produtividade que afetou os países centrais. A ‘suposta’ falência do Estado gerou corte de investimentos em diferentes áreas sociais, principalmente educação e saúde, entre outras. Mais do que isso, apresenta-se uma situação no mínimo curiosa: o Estado passou de fornecedor de serviços a comprador desses mesmos serviços, principalmente os que são oferecidos pela iniciativa privada (SANTOS, 2013).

Esta redução orçamentária apresenta consequências nefastas para as instituições de ensino superior públicas: congelamento de salários, cortes de incentivo financeiro, expansão das faculdades particulares com o objetivo de aumentar ao lucro dos capitalistas, com o apoio

do Estado, em detrimento do fomento à universidade pública. Nota-se, nesse contexto, o processo de privatização que o ensino superior tem assumido, no tocante ao controle de verbas públicas para as instituições de cunho privado, para beneficiar exclusivamente aos empresários do ensino. Boaventura Santos (2013) sustenta que os cortes orçamentais na universidade pública provocam três efeitos principais na vida institucional da universidade

Porque são *seletivos*, alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas, e, com isto, desestruturam as relações de poder em que assenta e estabilidade institucional. Porque são sempre acompanhados do discurso de *produtividade*, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação negativa. Por último, porque não restringem as funções da universidade na medida das *restrições* orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social (SANTOS, B. S., 2013, p. 408, grifos nossos).

Pode-se dizer que a “crise institucional” é, essencialmente, a crise da autonomia universitária, que se expressa por meio da crise de financiamento, da imposição de avaliações externas e do produtivismo (SANTOS, 2010). Todo esse contexto de crise leva a universidade - na busca para atender aos novos critérios impostos pelo capital e pela nova organização do trabalho e na busca por outras formas de financiamento - a contribuir cada vez mais para o aumento da produtividade e da competitividade, com o objetivo de formar sujeitos capazes de executar desde tarefas mais simples até as mais complexas na produção. Tudo isso para garantir a reprodução e ampliação do modo de produção capitalista e a conformação desse novo trabalhador às exigências do mercado, como a competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes sociais e, principalmente, a perda dos direitos sociais conquistados ao longo do tempo (SGUISSARDI, 2001; NEVES, 2005).

Buscou-se compreender, a partir das discussões realizadas até aqui, a universidade brasileira contemporânea e as políticas que a governam e como esse contexto reflete na formação dos professores, uma vez que o processo formativo docente perpassa o cenário do ensino superior. Dessa forma, verificou-se que a expansão e as políticas que orientam o ensino superior brasileiro, que ocorrem desde a década de 90, têm se materializado com base na reestruturação produtiva do capital, articulada ao ideário neoliberal e ideológico da Terceira Via, produzindo forte impacto nas orientações políticas dadas a esse nível de ensino, na qual se percebe alinhada ao modelo burocrático empresarial. Desse modo, a universidade é

descaracterizada como instituição social, voltada para a formação humana, à educação e à produção do conhecimento científico, para dar lugar a sua condição de ‘organização social’ voltada ao interesse mercantil. Assim, a universidade como organização considera o conhecimento como mercadoria negociável e manipulável para determinados fins, especialmente aqueles produtivos frente ao mercado (CHAUÍ, 2003).

Quanto à identidade e autonomia da universidade brasileira, compreende-se, juntamente a Sguissardi (2006), que as transformações ocorridas nessas instituições, advindas das políticas públicas para o ensino superior, orientadas pelo neoliberalismo, a partir da década de 90, não lhes possibilitaram o cumprimento, na sua totalidade, de sua função clássica: ser espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e de produção do conhecimento científico, cultural e humanístico, como também não alcançou plenamente a sua autonomia. A proposta vinculada por essas políticas e materializadas por meio de normas e regulações de um ensino universitário, baseado em conhecimentos técnicos, capazes de formar mão de obra, assim como os desdobramentos dessas orientações no seu interior, fizeram surgir crises das quais as instituições de ensino superior não conseguem sair. Assim, observa-se o desempenho da universidade sendo comprometida em sua capacidade de produção do conhecimento.

Essa nova conjuntura que tem redefinido a universidade quanto a sua função e identidade tem sido, concomitantemente, a que sustenta a formação docente no Brasil e nos países da América Latina. Dessa forma, a crise que perpassa a universidade resvala na formação e profissionalização docente, tornando esse campo cheio de tensão e embustes e, conseqüentemente, agravando o processo formativo dos professores brasileiros.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CAMPO DE TENSÃO E EMBUSTES

O objetivo deste capítulo é analisar e compreender criticamente as políticas educacionais que norteiam a formação, a profissionalização na atualidade, bem como a dialética formação e profissionalização. Intenta-se evidenciar a trajetória da formação de professores no Brasil, levando em conta a luta histórica que permeia essa profissão, assim como a legislação que regulamenta os cursos que se destinam a essa função, sobretudo, o curso de Pedagogia. Discutir-se-á a maneira como a formação de professores foi concebida no interior das políticas públicas, as demandas para sua efetivação e o movimento dos professores, representados pela ANFOPE, de resistência ao modelo sugerido por estes órgãos.

Contempla-se, ainda, em relação à legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, com destaque para o seu processo de discussão e divulgação, bem como algumas questões pontuais relevantes para a compreensão das políticas atuais de formação docente no país.

Em outras palavras, percebe-se um alinhamento de ideias no discurso impetrado pelo Estado e agências multilaterais, bem como nos documentos divulgados por essas instituições. E a concepção que se propaga é de cunho neoliberal em que a formação e a profissionalização docentes são concebidas como capacitação em serviço. Por esse motivo, o processo formativo deve ser analisado minuciosamente a fim de se compreender quais eram e são os reais interesses do Estado em relação às políticas de formação de professores e como elas se apresentam nos discursos no âmbito governamental; e, ainda, se analisa a presença, no tocante a formação e a profissionalização docente, duas epistemologias antagônicas que se enfrentam no campo da formação dos sujeitos sociais: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis.

2.1 Formação docente e políticas educacionais contemporâneas: historicidade, legislação e resistências

O processo de reestruturação produtiva em curso tem modificado as relações de trabalho no mundo, em especial no Brasil, concretizadas por meio das orientações advindas dos organismos multilaterais, que tem como paradigma a valorização da esfera privada. Esses organismos, como revelado no capítulo anterior, almejam atender as demandas do mercado que exigem um novo tipo de trabalhador implicando em mudanças nos sistemas de ensino, que correspondem da Educação Infantil ao Ensino Superior. Nesse processo, a educação passou a se constituir a principal ferramenta para concretização dos anseios capitalistas, cujo ideário se manifesta na concepção neoliberal. Consequentemente, a formação docente acompanha essas transformações, uma vez que a estes (os professores) são designados para formar não só a elite, mas também os trabalhadores.

Anes (2015) destaca que em um contexto de mudanças no mundo do trabalho e de regime de acumulação, aos professores têm sido exigida novas competências, especialmente aquelas fundamentadas no tecnicismo e no instrumentalismo, cujo objetivo principal é contribuir para a formação de sujeitos aptos a corresponderem as demandas de um novo setor produtivo, em ampla expansão, com padrão flexível. Isso é evidenciado nas reformas educacionais ocorridas e as que estão em curso no Brasil, em que a formação e a profissionalização docentes são objetos de destaque nessas reformas.

Exige-se uma nova pedagogia, uma nova formação dos sujeitos, justificando-se aí, as reformas no campo educacional tendo em vista a formação dos professores. Eles, como Neves (2013) destaca, assumem o papel de “intelectuais orgânicos” indispensáveis para o fortalecimento da burguesia, vinculando sua ação aos valores e interesses dos grupos que estão no poder. Em outras palavras, o professor representa elemento central para as reformas educacionais, “ora por serem aqueles que materializam as reformas aderindo ou não a elas ou por constituírem a ponta de concretização destes ideários” (MARTINS, 2007). Destaca-se que as propostas atuais de formação docente expressam avanços e retrocessos vivenciados pelos movimentos de professores e estudantes de licenciatura ao longo da história das políticas educacionais brasileiras. De modo que se fará um retrospecto geral relativo à formação de professores no Brasil, a fim de apontar as mudanças significativas que ocorreram, bem como a importância dos movimentos dos educadores nessas mudanças.

Em seu artigo denominado *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*, Helena Costa L. de Freitas (2002) resgata historicamente a

formação do educador brasileiro. A autora começa o texto situando o leitor em relação ao seu lugar de fala, que é a trajetória dos movimentos dos educadores em luta pela sua formação e pela profissionalização do professor, representada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Assim, ela propõe um resgate histórico generalizado da formação docente, baseada em autores que discutem essa questão e no movimento encabeçado por diferentes instituições ligadas às questões educacionais e da formação como ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação dos Professores, entre outras. A autora justifica

Faço esta recuperação de um lugar determinado, no campo da luta política e da luta de ideias, por assim entender o quadro atual em que nos movimentamos, os educadores, em uma realidade em que a ‘perda de referências’ e as ‘incertezas’ da pós-modernidade passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de ‘novas’ ideias e ‘novas’ referências que vêm tentando ‘desconstruir’ (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização (FREITAS, 2002, p. 138).

A Anfope, criada em 1990, tem como objetivo contribuir para a construção da formação dos professores no país, visando a consolidação do direito social à educação pública e de qualidade para todos. Para concretização dessa proposta, a associação busca “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a essa finalidade” (ANFOPE – ESTATUTO, 2009, Art. 1º).

No entanto, o movimento de professores no Brasil, antes da criação da Anfope, já existia, participando ativamente das questões referentes à educação e à formação para os professores. De modo que contribuíram com análises e discussões de momentos importantes para a história do Brasil, como a elaboração da nova Constituição do país, promulgada após um longo período de regime militar, em 5 de outubro de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, o resgate histórico da formação de professores e do movimento de resistência promovido por eles são imprescindíveis para discussão e compreensão das políticas educacionais relacionadas à formação docente, em vigor, atualmente.

A Reforma Universitária implementada pela Lei Federal n. 5.540/68, em plena Ditadura Militar, alterou consideravelmente a organização da universidade e, conseqüentemente, a formação dos professores. Destaca-se, nesse processo, o curso de Pedagogia, que teve a sua organização curricular alterada, habilitando especificamente o

licenciando em “supervisão, administração e orientação”. Ideologicamente, percebe-se que essas alterações alinhavam-se a perspectiva administrativa corporativa que, por sua vez, é baseada no taylorismo e fordismo, por introduzir no campo da educação e da formação docente a divisão do trabalho, caracterizado pela divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam. Dessa forma o princípio da ‘produtividade’ foi inserido no contexto educacional dessa época, sendo considerado o ensino produtivo e de qualidade aquele que ‘preparava’ os egressos, tanto do ensino Médio quanto da universidade, para o mercado de trabalho. Assim, explica-se a reforma do curso de Pedagogia no esquema “3+1”, que se caracterizava pela organização curricular em que se cursavam três anos de disciplina específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para formação didática. O profissional habilitado em inspeção educacional, por exemplo, tinha como função verificar se o modelo de formação que estava sendo executado nas instituições de ensino estava de acordo com a concepção defendida na época, pelos reformadores, fundamentada na visão da educação como preparação para o trabalho (BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011, p. 99). Eles (inspetores) faziam o papel de fiscais da educação.

Brzezinski destaca que foi a partir “do 3+1” que se construiu a dicotomia entre teoria e prática, ponto nevrálgico da formação do curso de Pedagogia até hoje.

A meu ver, essa obrigatoriedade representa uma tautologia denominada ‘didática da pedagogia’, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade (BRZEZINSKI, 1999, p. 90).

Em decorrência da Reforma Universitária de 1968, baseada nos ideários liberais e nacionalistas, resquícios do regime militar, e na tentativa de modificar a formação dos professores no esquema “3+1”, foi criada a Lei n. 5.692/71 com o objetivo de regulamentar e diminuir o problema da formação docente, regulamentando a formação inicial dos professores que atuavam na rede primária. Destaca-se nessa lei a exigência de que os professores seriam habilitados para lecionar nessa fase, somente com o Segundo Grau nos cursos técnicos, Magistério, e para professores do Ginásio e do Segundo Grau foram criadas as chamadas Licenciaturas Curtas em nível superior, tendo duração de dois anos. Saviani (2009) destaca a fragilidade dessas mudanças

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147)

Considerando o contexto no qual essas leis foram criadas – período entre pós- ditadura militar e início da democracia – considera-se, juntamente a Saviani (2009), que essas mudanças não atenderam os objetivos a que se destinaram, de melhoria da qualidade da formação, uma vez que fragmentou ainda mais a formação do educador, visando adequar a educação ao processo de produção do capital. No entanto, diante dessas transformações, os movimentos dos educadores ganham força. Segundo Freitas (2002) o posicionamento contrário a esse novo paradigma de formação deu-se juntamente às discussões referentes à democratização do ensino, trazendo, com base nesse debate, contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Colocam-se em evidência as relações determinantes existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação destes com a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Claramente, o movimento dos educadores posicionou-se contra esse projeto de formação que entendia “a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista” (FREITAS, 2002, p. 139). Qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência.

Nos anos 1980, conforme Saviani (2009) apontou, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura; para isso adotou a docência como base da identidade profissional dos educadores, o que acarretou a habilitação dos pedagogos para a educação infantil e séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental); além da habilitação de especialista, sendo responsável pela formação dos professores no Magistério. Paralelamente a essa reordenamento dos cursos de formação de professores, recrudescer a luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, Freitas (2002) destaca que há um aspecto positivo nesse período, uma vez que acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha na área da educação até aquele momento.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional de educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

As indagações tinham como bandeira de luta a melhoria da Educação Básica e da formação docente, elementos importantes para o alcance de uma educação de qualidade. Naquele tempo a luta por uma “política nacional de formação docente” já se fazia presente tendo como princípio a profissionalização e a valorização desse profissional. Ademais, o movimento também buscava a ruptura com o pensamento vigente naquele tempo histórico (liberalismo e nacionalismo), buscando popularizar as relações de poder e a construção de outros projetos coletivos de educação. Freitas (2002) afirma que esses eram os ideais, defendidos pela Anfope, para a formação docente, ou seja, a construção de uma “base comum nacional” como forma de proteger a degradação da profissão docente. Acrescenta ainda que a criação de uma “base comum nacional”, pautada na “igualdade de condições de formação”, poderia contrapor-se a concepção de “igualdade de oportunidades”, tão defendida por aqueles que pensam as políticas públicas educacionais no país. O movimento de educadores visava também

a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. (FREITAS, 2002, p. 139)

Além de buscar o rompimento com as concepções de educação de base neoliberal, o movimento de professores, nessa época, ajudou a desvelar a ideologia presente no interior das

escolas e também nas políticas educacionais vigentes, convidando os educadores para pensar a escola e sua forma de organização, inserindo-a no contexto social, desmistificando a concepção reducionista de educação para a cidadania e propondo o questionamento sobre os fins da educação que são, segundo Freitas (2002), envolvidos por projetos históricos diferenciados e antagônicos.

Freitas (2002) ainda destaca que nos anos 1980 existiam duas outras questões que faziam parte da agenda de lutas propostas pelo movimento dos educadores. A questão da gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis, amplamente debatida por pesquisadores e entidades educacionais e o esclarecimento a respeito da luta pela autonomia universitária, que defendiam a descentralização do poder de decisão na educação de nível superior, tanto interno quanto externo, o que resultaria em uma maior autonomia para as universidades. Aos poucos os educadores foram conquistando algumas pautas e impedindo que outras se concretizassem, gerando um sentimento otimista ante as mudanças que poderiam ajudar na transformação educacional do país.

Assim chega-se a década de 1990 com a esperança renovada diante das discussões e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Havia uma expectativa de que com a promulgação da nova lei o problema da formação dos educadores seria equacionado. No entanto, a realidade foi outra. Saviani (2009) afirma

Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu à essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221) (SAVIANI, 2009, p. 148)

Esse pacote de horrores que tem constituído as políticas educacionais para a formação docente foi acompanhado por um conjunto de transformações, econômicas e sociais, que ocorreram na sociedade brasileira nos anos 1990 e que se sustentaram por meio de políticas públicas amplas e específicas, de cunho neoliberal, atingindo todos os níveis da educação. Freitas (2002) aponta que essas reformas vinham se constituindo desde a década anterior e se consolidando a partir da Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990. A proposta era elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que teve como base o Plano Decenal de Educação

para Todos¹¹. Mas essas propostas eram e ainda são opositoras às lutas dos educadores, porque apresentam uma visão de formação docente fragmentada, pragmatista e aligeirada, opondo-se diretamente ao ideário do movimento dos educadores que defendem que a formação dos professores ocorra preferencialmente nas universidades – que, de fato, consigam articular ensino-pesquisa-extensão, não reduzindo a formação a um saber prático e utilitário (MARTINS, 2007).

Freitas (2002) ainda destaca que os esforços empreendidos nas lutas dos educadores pela melhoria da qualidade da educação e da formação docente esvaíram-se, “fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (FREITAS, 2002, p. 141).

A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da *prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2000) (FREITAS, 2002, p. 141, grifos da autora).

Destaca-se nesse processo, a desvalorização da formação docente humanística e o fortalecimento da concepção de uma formação docente fragmentada e acrítica. As propostas neoliberais para a formação docente são justificadas pelo discurso de que é preciso melhorar a qualidade do processo formativo dos professores para elevar a ‘qualidade’ da educação nos países periféricos. O que não está aparente nessa fala é que a qualidade almejada é balizada segundo os critérios do Banco Mundial (BM) que privilegia “a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um ‘prático’” (Freitas, 1992) (FREITAS, 2002, p. 143).

¹¹ Plano Decenal de Educação para Todos foi um documento elaborado pelo MEC em 1993 que tinha por objetivo cumprir no período de uma década, 1993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento trazia um conjunto de diretrizes para a recuperação do Ensino Fundamental do país (GOMIDE, 2010).

Essa realidade está centrada na adoção do discurso da “qualidade total¹²”, que tem como objetivo distorcer a real intenção que as políticas para a formação docente escondem, que é formar o professor para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental de forma rápida e com pouco aprofundamento teórico. Por meio dos documentos oficiais, pode-se ver que existe a preocupação com a qualidade da educação, da escola, da universidade, da formação docente; mas, na verdade, a preocupação existente é com dados estatísticos relativos à quantificação, a avaliação, a renda per capita de cada estudante, a formação dos professores, ou seja, preocupa-se mais com a quantidade daquilo que interessam a eles [reformadores] do que com a qualidade da educação.

O movimento dos educadores no Brasil continuava atuante e coeso, tanto que eles participaram ativamente das discussões em torno da elaboração da nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9.394/96. Embora essa não tenha atendido às expectativas do movimento de professores a respeito da formação docente, sendo criticada por atender a maioria dos interesses dos grupos que estavam no poder da época, há que se reconhecer que foi um marco na institucionalização das políticas públicas para a formação de professores. Porém, a realidade se faz de contradições e conflitos e os estudos empreendidos por pesquisadores, como Brzezinski (2010) e Saviani (2009; 2016), revelam-nos que essa Lei tem é simplista e imediatista, uma vez que objetivam a formação do professor aligeirada e de baixo custo e em espaços não universitários. Ademais, esses autores Brzezinski (2010) e Saviani (2009; 2016) postulam sobre o desrespeito com a formação docente no país, a fim de atender aos interesses de organismos multilaterais que visam a uma formação “nivelada por baixo” (SAVIANI, 2009), ou seja, desqualificada.

Quanto à legislação educacional, em vigor em nosso país, destaca-se, além da LDB, Lei n. 9.394, 1996, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015*. A LDB/1996 já foi amplamente analisada pelos pesquisadores brasileiros da área da educação, entre alguns, BRZEZINSKI (2010) e SAVIANI (2009; 2016). Para fins deste trabalho, opta-se por discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e de 2015 pela urgência que requer o tema em questão. Assim, destaca-se, a seguir, o processo de discussão e

¹² Discutir-se-á sobre o conceito de qualidade total no próximo capítulo.

promulgação, bem como algumas questões relevantes para a compreensão das políticas atuais de formação docente no país.

Em relação as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*, percebe-se que ela acompanhou as alterações no âmbito da reestruturação do capital e da reforma do Estado brasileiro. Na área educacional, desenvolvem-se ações que visam formar o trabalhador necessário para manter a supremacia do capital, isto é, um trabalhador competente, adaptável e flexível, disponível para acompanhar qualquer mudança; aquele que “veste a camisa da empresa”.

Essas mudanças, que estão ocorrendo no mundo do trabalho, têm influenciado os cursos de formação em nível superior, principalmente as licenciaturas, as quais são chamadas a participarem do processo de globalização e ampliação do mercado capitalista, oferecendo formação que desenvolva as habilidades básicas exigidas aos novos trabalhadores, capazes de produzir competências que incidirão na gestão da qualidade mercadológica, da competitividade e da produtividade. No caso dos professores, essas exigências têm alterado não só sua formação como também sua prática, sua função social, seu modo de organizar o trabalho pedagógico e sua profissionalização. Esse é o contexto em que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica/2002* foram articuladas.

A política educacional atual está inserida em um movimento maior do capitalismo em que, na tentativa de superar mais uma de suas crises e ampliar os modos de produção, foram estabelecidas como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via. Esses, por sua vez, proclamam como fundamental que o sujeito deve adaptar-se à nova sociedade, tecnológica e digital, conhecida como “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”.

A ideia que fundamenta essa “nova sociedade” é de que as tecnologias da informação e da comunicação alteraram, em definitivo, a base estruturante da sociedade. Não é mais o trabalho que alicerça a sociedade, e sim o conhecimento. Eis aí um dos desafios postos à formação, à profissionalização e ao trabalho docente: formar o sujeito para viver na dita “sociedade do conhecimento”. No entanto, a crítica realizada por Chauí (2003) à denominada “sociedade do conhecimento” é de que ela é uma ideologia produzida pelo capitalismo, fruto de uma visão forjada no ideal de grupos hegemônicos, em outras palavras, a estrutura da sociedade de classes e capitalista continua a mesma, independente da ascensão da sociedade do conhecimento ou não.

Além da ideia propagada pelos grupos que estão no poder sobre a sociedade do conhecimento, permeia também, nas DCN's de 2002 a inserção da “pedagogia das competências” como eixo norteador deste documento. Esse conceito surgiu a partir dos estudos do sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, descritas no seu livro *10 novas competências para ensinar*. A pedagogia das competências, segundo Duarte (2001), faz parte do conjunto denominado pedagogias do “aprender a aprender”, que tem como mote a supervalorização do indivíduo através da sua capacidade ou habilidades. Este por sua vez, deve aprender a se atualizar para se adaptar à sociedade do capital e do consumo, ou seja, a pedagogia das competências reforça a ideia do individualismo que o neoliberalismo traz como princípio.

A lógica das competências foi o alicerce para a construção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CNE\CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Nesse documento, os princípios neoliberais estão explícitos em cada parágrafo. Por exemplo, no art. 6º, que trata da construção do Projeto Pedagógico dos cursos de formação dos docentes, são elencadas diferentes competências que deverão ser desenvolvidas nesse processo

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. [...] (BRASIL, 2002)

Trata-se de um modo produtivista de compreender a formação, priorizando a eficiência, com foco nas respostas imediatas, fundamentadas na experiência prática e no desenvolvimento das competências. Engana-se quem acha que a pedagogia das competências, fundamentada na epistemologia da prática, foi só mais um modismo; essa concepção está cada dia mais forte, adentrando tanto os espaços de educação, em todos os níveis, quanto os documentos oficiais. Arnoni (2012) ressalta que

a concepção de prática que permeia os textos oficiais centra-se na aquisição de competência via mobilização de conhecimentos e sua presença é assegurada na organização curricular do curso de Licenciatura, em que o

número de *prática* como componente curricular somada às do estágio curricular supervisionado representa uma parte considerável das horas de formação docente, o que justifica sua valorização no atendimento às necessidades postas pelo capital em crise. (ARNONI, 2012, p. 64)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica de 2002* foi alvo de várias críticas por parte dos educadores brasileiros. Além de terem sido elaboradas à revelia da opinião de muitos professores, essas diretrizes deixaram evidente a concepção de formação voltada ao mercado de trabalho e de consumo. Nessas, o sentido atribuído à função do professor se aproxima da figura de um profissional liberal e autônomo. Esse modo de pensar a formação tem acarretado a diminuição do tempo da formação inicial dos professores, bem como imposto à presença do conhecimento prático nas licenciaturas.

O conceito de competência, exposto nesse documento, vincula-se a uma perspectiva reducionista da produção do conhecimento, que legitima o caráter técnico da formação, valoriza seu sentido economicista, volta-se para a ideia de empregabilidade e para uma concepção de professor cuja função social se resumiria em reproduzir o modelo de educação mercadológica e formar os trabalhadores necessários para manter os modos de produção do capital global. Tais diretrizes, reafirmam, também, a flexibilização curricular e a distinção entre licenciatura e bacharelado, o que impede que o bacharel possa atuar na educação básica. No que diz respeito às mudanças do tempo de formação, no caso das licenciaturas, houve uma redução de carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas, com a diminuição de tempo mínimo para conclusão, de 4 para 3 anos, conforme apresentado na Resolução CNE 02/2002 (BRASIL, 2002).

Essas são transformações que têm acompanhado a educação brasileira desde então. No entanto, depois das críticas realizadas às Diretrizes de 2002, entrou em discussão a necessidade de repensar a formação docente no Brasil. Tal movimento teve como objetivo incluir questões e proposições referentes à valorização dos educadores “em busca de uma maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 300). Assim, 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 (DCNs)*, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 01 de julho, foi sancionada pelo MEC em 24.06.2015, em substituição às *DCNs de 2002*, CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 e as *Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia*, Resolução n. 001, de 15. 05. 2006. A medida é apresentada em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), entendida

pelos reformadores como necessária diante das mudanças ocorridas na legislação relativa à formação de professores e das transformações em curso na sociedade. O escopo do debate centra-se na importância da melhoria da formação inicial e continuada, na busca por concepções de conhecimento, de educação e de ensino que priorizem uma coesa relação entre “as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 306).

No entanto, tanto a educação quanto a formação docente constituem campo de disputas de concepções, ideologias e políticas. Em um cenário onde há dois projetos educacionais antagônicos em disputa: que defende a educação mercadológica; que defende uma educação emancipadora, as novas diretrizes trazem alguns conceitos diferentes da anterior e ampliam a discussão em torno da formação docente. Esses princípios, segundo Dourado (2015), são fundamentais para a construção de um projeto maior, com referência à formação docente interdisciplinar, que tenha como objetivo

reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 301).

Cabe ressaltar que essa concepção de educação está sendo defendida, historicamente, pelas associações e fóruns de educadores, contrapondo-se à concepção de educação mercadológica vigente nas políticas educacionais do país. E mais, ao discutir conceitos e concepções de formação docente, chegou-se, de acordo com as Diretrizes, a alguns princípios considerados essenciais para um processo formativo docente inicial, mais organizado e articulado à educação básica: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (DCNs, 2015). No entanto, sabe-se que as políticas de formação docente estão inseridas em um contexto de tensões e contradições e, portanto, os processos de formação do professor, mesmo sendo discutidos, pensados e repensados, ainda permanecem alinhados às

políticas neoliberais de educação. Sem querer desmerecer os méritos alcançados pela aprovação das novas DCNs de 2015 - que almejam uma formação docente que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor - a sua concretização esbarra no descompasso entre os textos legislativos e o conjunto das políticas educacionais em evidência no país.

Dessa forma, os projetos de lei e reformas apresentadas e normatizadas pelos órgãos reguladores brasileiros são prova do que está acontecendo no Brasil. As DCNs de 2015 destacam uma formação docente interdisciplinar e abrangente articulada à sólida formação teórica e prática, por um lado e, de outro, estão instituindo a “reforma” do Ensino Médio, lei n. 13. 415/2017, que preconiza o “notório saber”, permitindo que sujeitos sem a formação em licenciatura atuem como professores nessa modalidade de ensino. Freitas (2016) esclarece que o “notório saber” é uma das estratégias das agências financiadoras para recrutamento e preparação em cursos de seis (6) semanas de duração para professores temporários, contrariando as orientações das DCNs de 2015. Essa lógica reitera a condição de precarização e proletarização que vem acompanhando o trabalho do professor, atualmente, sem contar que fomenta a ideia da competição e da disputa presentes no cotidiano escolar.

Outro ponto a ser considerado é sobre qual concepção de educação as diretrizes foram concretizadas e como a formação inicial deverá ser articulada nas IES. Sobre esse assunto Dourado (2015) explicita que a formação inicial deverá estar

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. [...] as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 307).

Observa-se que as Diretrizes de 2015 tem como foco a diversidade geracional, cultural e regional, além de reiterar a inserção social e a busca pela igualdade de direitos. Essas trazem em seu bojo a formação de professores com foco na escola, esse espaço, com suas

problemáticas e peculiaridades, como norteador dos currículos e das ações nos cursos de formação de professores; porém, não especifica como essa articulação poderia ser feita e como inserir no currículo dos cursos de Pedagogia, principalmente os noturnos; portanto, esse será um grande desafio para as IES tanto públicas como privadas.

Os objetivos de formação expostos aqui são ousados, uma vez que vivemos em uma sociedade baseada no capital, que expropria a mão de obra do trabalhador, relegando-o a meros objetos. Na contramão das ‘boas’ intenções das Diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, vivenciamos um momento de desvalorização do saber produzido historicamente pela humanidade. Por isso a ênfase no aprender sozinho ou aprender fazendo, na prática, como bem denominou Duarte (2001), como epistemologia da prática, é tida como eixo principal das políticas educacionais em curso no país, gerando uma formação voltada à valorização da competência, na perspectiva individual, e não na perspectiva ampliada que visa à qualificação profissional. Assim, a lógica da competência centrada no indivíduo, proposta pelo documento anterior (DCNs de 2002), ainda se faz presente nas DCN’s de 2015, mesmo tendo sido reescrita.

As intenções presentes nas políticas educacionais neoliberais para a formação inicial e continuada de professores, conforme o nosso entendimento, sustentam os princípios capitalistas, para os quais a formação deve ser aligeirada e alienante, ou seja, ao professor compete formar indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho e aos processos de produção. O papel dele se resume a ensinar e garantir que os estudantes se apropriem dos conhecimentos mínimos produzidos ao longo da história e capacitá-los a se adaptarem às mudanças constantes do mercado. A função dos professores na atualidade ‘não’ é de conhecer a realidade e tecer críticas a essa realidade no intuito de transformá-la, mas ‘sim’ de saber quais competências a realidade social está exigindo naquele momento (DUARTE, 2001). Entretanto, por mais que as demandas de formação docente sustentem a mesma ideologia, a do capital, a contradição se faz presente, gerando ações que têm impedido que o ideário neoliberal avançasse mais.

As fases de resistências sustentam a função do professor como social e histórica; é importante nos situarmos na análise do conceito de formação inicial e continuada, ancorados em Brzezinski (2008) para realizar tal tarefa. O processo formativo ocorre, em geral, de duas maneiras: a formação inicial e a formação continuada. Ainda conforme a autora “a formação inicial é formação “pré-serviço” feita em instituições especializadas” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.146) - leia-se universidades articuladas com o ensino, pesquisa e extensão -, ou seja, a formação inicial prepara o licenciando para o domínio da docência. Formação continuada,

segundo Brzezinski (2008) no Brasil, ancora-se “na concepção de educação que se realiza ao longo da vida (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.147).

Chauí (2003) destaca que a educação permanente ou continuada se caracteriza pela mudança na interpretação do que é esse tipo de educação. Ela não se confunde com os anos escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante a vida toda. Ainda segundo a autora, passa-se a confundir educação e ‘reciclagem’, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Isso, segundo Chauí (2003), não pode ser considerado educação permanente. Em outras palavras, educação ao longo da vida ou educação permanente é um conceito assentado nos princípios neoliberais, vindo de encontro à concepção de formação continuada proposto pela Anfope (1996 apud Brzezinski, 2008), com a qual compartilhamos, que a concebe como um processo ininterrupto, permeado pela reflexão crítica, feita pelo próprio professor, acerca da sua experiência ao longo da sua carreira profissional. A “educação ao longo da vida”, tal como divulga as políticas neoliberais, nada mais é que uma estratégia ideológica do neoliberalismo para recrutar mais trabalhadores para a grande indústria do capital.

No entanto, apesar dos questionamentos, reconhece-se os avanços propostos pelas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015)* para a formação docente, como as concepções de educação e as formações apresentadas, que têm como referência uma formação integral e interdisciplinar, bem como a inclusão da formação continuada, que até então não era considerada; reconhece-se, também, que as proposições acerca das Diretrizes são sínteses de projetos em disputa e que sofrem determinações históricas. No entanto, observa-se que permanecem na lei, ainda que sejam de forma implícita, as concepções que ligam a formação docente à competitividade, ao aligeiramento do processo formativo e à competência, assemelhando-se, nesse aspecto, as DCNs para a formação docente de 2002. Em um cenário onde o capital demonstra a sua força avassaladora, a ênfase na competência da formação docente desloca a dimensão acadêmica para a dimensão técnica-instrumental, priorizando mais a instrução do que a teoria. Nesses termos, o “saber-fazer” constitui um conjunto de habilidades indispensáveis para a manutenção do sistema produtivo. Nesse contexto, é necessário a continuação do debate acerca da formação docente, de forma a superar as principais problemáticas que cercam esse campo científico.

Muitos conflitos e contradições ainda se apresentam no campo da formação docente no Brasil. De um lado, o movimento dos professores representado, entre outras, pela ANFOPE, que se mobiliza, em um percurso histórico que envolve a luta por uma formação de professores que contemple a docência como fundamento, inserido em uma base comum nacional; de outro, as legislações educacionais como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002) e (2015)*, com prescrições e orientações que se equiparam às concepções neoliberais para a educação, visando a formação aligeirada, técnica instrumental e, principalmente, acrítica e apolítica, em relação à função e profissionalização desse professor. Posto isso, infere-se que a formação e a profissionalização docente se configuram em uma das partes principais de discussão sobre o processo formativo, requerendo dos pesquisadores e dos professores uma atenção especial a fim de se posicionarem contra essas políticas que só desvalorizam o professor.

2.2 Formação e profissionalização docente: a questão epistemológica

As mudanças ocorridas na década de 90, na educação de modo geral e no ensino superior em particular, afetaram a universidade e consequentemente a formação dos professores. As políticas neoliberais orquestraram o modo como seriam materializadas essas transformações, de modo que, além da formação, o tema profissionalização docente, também, obteve seu lugar de destaque na reforma educacional brasileira. Assim, a continuidade da discussão torna-se necessária, a começar pelo conceito de profissionalização docente.

No dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” Shiroma e Evangelista (2010) apresentam o verbete profissionalização docente da seguinte maneira:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1)

Segundo Brzezinski (2008) a profissionalização compõe-se de dois outros aspectos: o profissionalismo e a profissionalidade. Ancorada em Sarmiento (1998) a autora destaca que a profissionalidade refere-se a “um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades” (apud Brzezinski, 2008, p. 1150). Já o profissionalismo pode ser conceituado como o desempenho comprometido de

deveres e responsabilidades que permeiam a profissão docente. A autora assinala que a profissionalidade e o profissionalismo juntos constituem uma unidade dialética da profissionalização.

Shiroma e Evangelista (2010) destacam que Enguita (1991) considera a profissionalização como uma postura social, política e ocupacional, que abrange a profissão dos professores articulada a inserção desta nos processos de trabalho e nas relações sociais de produção. Nessa perspectiva, a profissionalização docente ultrapassa a dimensão pedagógica e os muros das instituições de ensino.

As mesmas autoras (2010) também abordam o conceito de profissionalização docente, porém sob outra perspectiva. Elas discutem esse tema por um viés político e ideológico, a fim de obter uma compreensão em torno da formação docente e de como essa profissão tem sido tratada pelas diferentes políticas ao longo dos anos. Fica evidente que medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho em conjunto com a remuneração, exames de certificação de competências fizeram parte do pacote organizado pelo Estado. Além disso, os agentes econômicos colocaram em evidência a discussão sobre a carreira e valorização do magistério, que nos documentos oficiais essa é valorativa em relação ao professor e sua carreira docente, no entanto, na prática, conduz o professor a ser coadjuvante das políticas educacionais orientadas pelo Estado e pelos organismos multilaterais, fundamentadas no neoliberalismo. Essas, por sua vez, enfatizam nas entrelinhas o discurso de que o bom professor é aquele que possui um saber técnico e pragmático.

Para Souza, Magalhães e Guimarães (s/a), em análise das pesquisas que tratam do tema formação docente, constatou-se que o tema profissionalização docente ainda é pouco explorado pelos estudiosos da área da educação. Os autores também concluem que ao dividir o eixo temático profissionalização docente em três subcategorias: sindicalização, ação coletiva e identidade profissional, a primeira é o tema menos estudado entre os temas pesquisados e justificam que

Sobre o silêncio quase absoluto acerca da sindicalização dos professores como elemento da sua profissionalização as ideias de Shiroma (2002) nos ajudam a questionar quando, se reportando a Chauí (1980 p.25), afirma que a ideologia dominante se faz sobretudo pelo que silencia (2003 p16). Para a autora a mudança da concepção de professor como educador ou trabalhador, que dera origem a sindicatos e uniões de trabalhadores de ensino, para a de profissional confirma a mudança gradual da concepção de educação como projeto social e político para a concepção de educação como projeto individual (SHIROMA,2003 p.15). Isto pode nos ajudar a compreender

como a profissionalização nesses trabalhos acadêmicos é concebida pelo viés da identidade profissional deixando de lado os aspectos político e coletivo do conceito (SOUZA, MAGALHÃES, GUIMARÃES, s/a, p. 6)

Dessa forma, com base nas análises empreendidas infere-se que a temática profissionalização docente está envolta a rede complexa e cheia de contradições e conflitos, ao mesmo tempo em que se apresenta sobre diversos olhares e entendimentos por parte dos pesquisadores. Assim, torna-se central repensar a formação e a profissionalização docente, uma vez que estas se apresentam como elementos indispensáveis para a materialização das mudanças neoliberais em curso.

De fato, o silêncio quase total nas pesquisas acerca do tema sindicalização dos professores, como também da profissionalização docente (SOUZA, MAGALHÃES, GUIMARÃES, s/a) é de caráter histórico e dialético, como nos explicam Werlang e Viriato (2011). As autoras destacam que a função docente foi sendo modificada ao longo do tempo. Em um primeiro momento, desenvolveu-se de forma não especializada, ficando a cargo dos educadores religiosos que recebiam uma dupla função (evangelizar e educar) tornando a educação uma função secundária. Com o processo de evolução do trabalho docente, no passar dos anos, surge um movimento de laicização do ensino, ou seja, o ensino deveria ser exercido por laicos e não mais ser prática dos educadores religiosos, com a intenção de direcionar os ensinamentos para outros interesses que não fossem somente os pedagógicos. Porém, essa prática não se concretizou, pois segundo as autoras, apoiadas em Brzezinski (2002), o conjunto de normas não foi definido pelos representantes da categoria professores, mas sim pelo Estado, direcionando, então, a profissão docente, passando a homogeneizar, hierarquizar e unificar essa profissão.

As autoras (2011) ainda enfatizam que o Estado, como responsável pelas políticas educacionais, começou a intervir e direcionar a formação dos professores, passando a enquadrá-los no padrão estabelecido oficialmente, dando características mais funcionais que profissionais à categoria, intermediando as necessidades do processo formativo e os meios para atendê-las, veiculando o ideário dos grupos dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela escola (BRZEZINSKI, 2002 apud WERLANG; VIRIATO, 2011). Tais ações originaram resistências por parte do movimento dos educadores brasileiros, uma vez que “procuraram articular a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistêmico-hermenêutica da ação educativa” (RAIMANN, 2015, p. 13. 892).

A luta dos educadores brasileiros em prol da sua profissionalização está relacionada ao processo histórico que lhe é inerente. É possível inferir, a partir do que já foi discutido na

construção do item anterior, que há um conflito entre o Estado orientador e regulador das políticas para a formação docente e o movimento dos professores, cada qual com uma concepção diferente.

Se assim o é, temos, segundo Raimann (2015), de um lado, os professores que buscam na sua profissionalização a construção de sua identidade e o desenvolvimento profissional, batalhando por uma educação pública e democrática e, de outro, o Estado que controla e regula a atividade docente, imprimindo uma ideia de eficiência ao processo educativo, sob a lógica da gestão por resultados. Nessa perspectiva, a educação pública vai se transformando em quase mercado.

Souza e Magalhães (2013) fazem parte desse movimento de resistência às políticas implementadas pelo Estado, que agora é caracterizado como mínimo e que tem o neoliberalismo como orientador. Em suas análises, as autoras (2013) destacam que, em essência, um dos objetivos principais das políticas instituídas por essas legislações são controlar as possíveis participações dos professores em suas organizações coletivas e/ou sindicais, por exemplo, uma vez que essas participações implicaria o desenvolvimento da consciência política desse professor, comprometendo a adesão dos professores as propostas neoliberais.

Pode-se afirmar que as políticas educacionais de formação e de profissionalização docente, ainda em processo de implementação, continuam com o foco na reconversão docente (EVANGELISTA, 2012), promovendo sua precarização, expropriação, opressão, proletarianização, despolitização, aspectos que, juntos, distanciam os professores da solidariedade e cooperação entre pares, conforme os anseios da classe dominante. O processo de profissionalização divulgado nos documentos oficiais e pelo discurso vinculado às agências financiadoras, segundo Magalhães (2014), em uma visão geral, valida a supremacia burguesa, pois transforma os professores em sujeitos apolíticos, o que, em longo prazo, prejudica o exercício democrático, elemento fundamental de mudança social.

Forma-se, nesse contexto, um paradoxo, pois quanto mais se divulga a ideia de que o professor necessita ser bem qualificado, mais se obtém professores com sua prática pedagógica comprometida e sem autonomia, por consequência da falta da formação política nos seus processos de formação. Observa-se que o professor sem uma consciência política formada interessa ao capital, em razão de tornar o trabalho docente esvaziado de sentido transformador, em outras palavras, esvaziado de práxis. A contrapartida nessas condições se dá pela reflexão sobre a possibilidade de uma formação e uma profissionalização com *Bildung* (SOUZA, 2014).

Portanto, ao analisar sobre a profissionalização docente, destaca-se que as políticas educacionais brasileira estão fundamentadas em uma concepção política e ideológica, na qual os professores são cooptados a serem protagonistas na construção do consenso ativo, conforme Magalhães (2014). Como atores principais na consolidação da política da Terceira Via, que compreende o processo educativo voltado para o mercado e para a empregabilidade, o professor torna-se responsável pela melhoria da qualidade da educação. No entanto, esse discurso é falso e serve para mascarar a sua verdadeira intenção: culpabilizar e desvalorizar os professores e como consequência aniquila a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica voltada para uma educação emancipadora.

Não é só o discurso de responsabilização e de desvalorização que permeia as políticas educacionais, os documentos oficiais e todo aparato legislativo corrobora com o mesmo discurso. A formação e a profissionalização docente assentam-se por meio de bases epistemológicas pragmáticas, onde encontram sustentação teórica, conceitual, metodológica e instrumental. Trata-se da “epistemologia da prática” que segundo Souza e Magalhães (2016)

[...] o conhecimento não é uma construção, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, é parcial, limita-se à percepção imediata. Nesse entendimento a teoria não é considerada essencial para a formação do conhecimento; reafirma-se uma racionalidade que não articula teoria e prática; mas que se reveste de sentido utilitário; opõe-se à teoria, considerada desnecessária, sendo substituída pelo senso comum. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 2)

Essa epistemologia baseia-se, como explicaram as autoras, na compreensão de que as relações sociais se resumem às nossas impressões sobre elas, às nossas vivências cotidianas. É como se o mundo fosse nivelado baseado somente na experiência empírica. Os autores¹³ que defendem esse pensamento embora apresentem, em suas teorias, abordagens diferentes a respeito da formação e do trabalho docente argumentam que os professores trazem de suas vivências cotidianas, o conhecimento tácito, a experiência adquirida ao longo da carreira profissional, o “saber fazer”, constituindo aquilo que chamam de pensamento prático (DUARTE NETO, 2013).

Na ênfase ao aspecto epistemológico não se percebe alusão a um conhecimento teórico de referência, produzido, sistematizado e elaborado pela humanidade, que o ‘prático reflexivo’, - aqui no caso o professor -, utilize para proceder com a reflexão recomendada pela epistemologia da prática. O destaque que se dá ao conhecimento tácito e a supervalorização

¹³ SHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000; ZEICHNER, 1998; TARDIF, 2002

das teorias implícitas sugerem que sejam esses os conhecimentos mais adequados para o exercício da reflexão sobre a prática, bem como os que devem ser tomados para conteúdo da formação e da atuação profissional. É parte também do ideário a ‘leitura do cotidiano escolar’. Nesse sentido, a subjetividade ganha relevo. Tomam-na como sendo produto das contradições com origem no próprio sujeito, ou quando muito, da relação desse sujeito com os seus pares. Desconsidera-se, dessa forma, o plano das relações sociais e a fazem abstrata e anistórica. A subjetividade passa a ser desenvolvida em correspondência à sua incorporação efetiva nos diversos grupos sociais a que pertence. Mas, geralmente, incorpora-se, acriticamente, sem estabelecer de forma mais adequada os reais vínculos entre o grupo e as condições sócio-históricas em que se situa. Essa ênfase na subjetividade faz com que mais do que o conteúdo, a importância resida no significado das coisas. (DUARTE NETO, 2013, p. 51)

Autores da linha crítica como Rodrigues e Kuenzer (2007) e Souza e Magalhães (2016) denunciam que a epistemologia da prática na verdade tem como princípio básico a racionalidade técnica, advinda do pensamento positivista. Souza e Magalhães (2016) confirmam essa contradição ao explicarem que

Para a epistemologia da prática, a **concepção de educação** é a tradicional e se mostra sem perspectivas de transformação social. Professores e alunos são tomados como a-históricos. **Professores** são especialistas, dos quais não se exige entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, a realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido. **Alunos** são fiéis depositários do conhecimento, cabendo a eles armazenar e repetir o conteúdo dado, não se admitindo, para isso, a interferência do pensamento e da experiência do pensamento e da experiência dos mesmos. O **ensino**, portanto, é efetivado por meio de metodologias reprodutivas na transmissão dos conteúdos e a aprendizagem, por meio de memorização, mantendo-se o pensamento acrítico e ingênuo. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 4. Grifos no original)

A formação docente segue a mesma diretriz. Privilegia-se o mecanicismo e instrumentalidade, dotando os professores de técnicas, habilidades e competências. Ademais, essa base epistemológica alinha-se à concepção de qualidade neoliberal que, por sua vez, está articulado a educação mercadológica. As autoras concluem a análise afirmando que

a **perspectiva** para formação e educação na epistemologia da prática é o positivismo. O posicionamento político ideológico é o **neoliberal**, que se caracteriza, entre outros atributos, por não apresentar perspectivas de transformação social e por compreender as relações sociais como dadas e não como históricas. O enfoque epistemológico, que representa a **opção metódica** do pesquisador na produção do conhecimento, é filiado ao método **positivista**. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 5, grifos no original).

Rodrigues e Kuenzer (2007), continuando a discussão, ressaltam que a epistemologia da prática desvincula a prática da teoria, que passa a ser considerada suficiente; já a prática, classificada como utilitária, opõe-se à teoria, considerando-a desnecessária. As autoras ressaltam ainda que, do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática equivale ao pragmatismo, pois, ao reconhecer que o conhecimento está associado a ações práticas, conclui-se que esse se reduz ao útil. Relacionado à formação docente, muitos dos cursos de formação têm como fundamento essa epistemologia e, como consequência, contribuem para anular a oportunidade dos futuros professores terem acesso ao conhecimento científico e à formação do pensamento crítico. Cria-se o falso discurso da “formação do professor reflexivo”, aquele que pensa sobre sua prática cotidiana, no entanto, a reflexão que esse professor fará da sua atuação será baseada no senso comum, uma vez que ele, na sua formação, não teve um aprofundamento teórico suficiente para pensar sua profissionalidade em uma totalidade social cheia de contradições.

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2003 apud RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 55)

A partir das leituras realizadas, (RODRIGUES; KUENZER, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; EVANGELISTA, 2013; SOUZA; MAGALHÃES, 2016), foi possível inferir que a epistemologia da prática, como o nome sugere, tem a prática como principal caminho para a formação, consiste no eixo norteador das políticas educacionais e são evidenciadas nos documentos da área da educação. Os projetos de formação docente, pensados partindo dessa base epistemológica, demandam um professor capacitado para adentrar no movimento de expansão do capital em curso. A esse profissional exige-se flexibilidade, praticidade, dinamismo, competência e conhecimento tácito amplo, tudo em prol do progresso econômico e social do país, justificando os projetos elaborados e orientados pelos Organismos Multilaterais.

De acordo com a epistemologia da prática, aos professores cabe formar indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho e aos processos de produção. A função dele não é mais a de ensinar e garantir que os estudantes aprendam os conhecimentos acumulados ao longo da

história da humanidade e sejam capazes de transformá-los em novos conhecimentos, mas capacitá-los a adaptar-se a um constante movimento de aprendizagem prática, voltada para a resolução de problemas imediatos. Essa ideia relaciona-se à concepção da “educação permanente ou continuada” que, segundo Chauí (2003), é um conceito ideológico e consiste em “aquisições técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas” (p. 11). Por isso a necessidade de uma formação docente superficial, pautada no tecnicismo, no imediatismo, no pragmatismo. Não é por acaso que ao mesmo tempo em que ela [a [formação docente] tem recebido atenção especial por parte de diferentes setores sociais e econômicos] tem sofrido seu esvaziamento. Ora, uma vez que a formação dos professores é rasa e superficial, a formação dos estudantes também o será na mesma proporção.

Observa-se, nesse contexto, um alinhamento de proposições, teorias e conceitos entre os documentos divulgados pelas agências financiadoras internacionais e as políticas educacionais para a formação docente. Como consequência, os autores supracitados afirmam que as bases teórico-epistemológicas dos documentos oficiais, construídos e implementados, estão alicerçadas na epistemologia da prática. Isso aponta, por um lado, para desprofissionalização docente e, por outro, para a desintelectualização dos professores.

Segundo Shiroma (2003), as atuais políticas de formação docente, por se articularem a interesses de agências internacionais e traduzirem no Brasil muitos de seus objetivos, desenvolvem um processo de profissionalização do educador que tem em vista torná-lo menor política e intelectualmente. Podemos referir, entre eles, a ‘pertinência social’ dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, a ‘responsabilidade social’ do professor, a autonomia da escola e do docente, a polivalência do docente, a participação de todos na solução dos problemas escolares, a gestão como parte da solução dos problemas da instituição, entre outros (OEI, 2003; OEA, 2004; UNESCO, 2005), aspectos estes presentes nas DCNP. (EVANGELISTA, TRICHES, 2008, p. 13)

Essa é a verdadeira face das políticas educacionais de orientação neoliberal. Assim, materializam, quer seja pela formação, quer seja pela profissionalização, uma formação de professores com foco no desenvolvimento de habilidades gerenciais e profissionais; suscitam a ideia de que os professores são capazes de sozinhos, amenizar os problemas sociais. Desse modo, a figura do professor foi transformada em intelectual orgânico (NEVES, 2013) necessário e estratégico para a formação de uma nova sociabilidade, supostamente, mais justa e democrática, porém, nos moldes do capital. Nesse sentido, o professor é levado a trabalhar intensamente no processo de humanização do sistema capitalista.

Contra tal irreflexão e despolitização é que Freire (2011) afirmava em suas obras sobre a importância da educação para a conscientização. Trata-se da educação como um processo de libertação, de intervenção no mundo, de recuperação da vocação humana que é ser sujeito no mundo e com o mundo, e não objeto de dominação. E mais, Freire (2011) em seu livro *Medo e Ousadia* (2011), escrito com o educador norte americano Ira Shor, aborda o conceito da “educação libertadora”, na figura do professor, chamando-os para a luta contra a opressão com mais coragem e ousadia, por meio do pensamento crítico. Para o autor, se a educação libertadora nos oferece instrumentos para concretizarmos uma possível transformação da sociedade, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio é condição *sine qua non*, para que essa mudança seja concretizada e para que o ser humano possa atingir o seu ápice, qual seja, a sua plena liberdade. Concebendo o processo educativo como formação e essa formação entendida como desenvolvimento das potencialidades humanas, é função primordial da educação libertadora desvelar para os estudantes a realidade vivida, as situações de opressão provocadas pelas injustiças cometidas pelo capitalismo, com sua dinâmica de produtividade e acúmulo de capital uma vez que

[...] a ideologia dominante ‘vive’ dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. (FREIRE, P., 2011, p. 33)

Embora a realidade neoliberal vivenciada atualmente pela educação e pelos professores brasileiros diga o contrário, a consciência não é algo que pode ser moldada, tocada, medida ou mesmo aprisionada e por isso insere-se no contexto do contra discurso. Consciência é indomável; distancia-se do objeto e ao mesmo tempo aproxima-se, ou seja, é dialética, constitui-se através do movimento, de pensamento, de certezas, de incertezas. É construída, não é acabada, definida, pelo contrário, acompanha a historicidade do ser humano. Consciência é espaço interno de contradições, é presença, é sentido, é descoberta. Consciência lugar disputado e apreciado pelos grupos hegemônicos – não conseguem controlá-la – e por isso mesmo é lugar de libertação, em outras palavras através da consciência recupera-se a criticidade perdida nos processos formativos orientados pela epistemologia da prática e, principalmente, conduz o professor à conclusão de que

[...] a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem que se perguntar: Que tipo de política estou fazendo em classe? Ou seja: Estou sendo um professor a favor de quem? Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa ‘coisa’ é o projeto político, o perfil político da sociedade, o ‘sonho’ político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. (FREIRE, P. 2011, p. 60)

Com essas palavras, Paulo Freire (2011) nos leva a compreensão de que nem tudo é desalento e a contradição nas relações sociais se faz presente. Embora a hegemonia tenha demonstrado a sua força, nos variados setores da sociedade, a resistência se manifesta também, por meio de debates, seminários e estudos de pesquisadores, que demonstram um posicionamento crítico em relação aos projetos de educação e de formação docente, que se pautam na epistemologia da prática. Entre os (as) diversos (as) autores (as) que sustentam uma base teórica contra hegemônica, citamos Souza e Magalhães (2016), pelos estudos que as autoras vêm desenvolvendo sobre a epistemologia da práxis. Trata-se de teoria que se opõe a epistemologia da prática, e que vem constituindo como referência para futuros estudos e projetos de formação docente que tenham como norte a transformação social. De acordo com as autoras citadas, a epistemologia da práxis se assenta na relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a teoria não é separada da prática, pelo contrário, formam uma unidade.

Alinha-se ao método materialista histórico dialético, por propiciar, pelas suas categorias, a compreensão da práxis educativa. Na epistemologia da práxis

[...] à concepção de **educação**, desloca-se o enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Quando assentada no fundamento epistemológico do materialismo histórico dialético, a educação é contextualizada e historicamente localizada; é processo que liberta pela conscientização (VYGOTSKI, 1995); é ação que promove trabalho igualitário e dialógico, portanto, culturalmente político (FREIRE, 1997). A **epistemologia da práxis** sustenta uma concepção de **formação docente** que exige mediação de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Essa concepção de formação assume a centralidade do trabalho, que faz a mediação entre teoria e prática. Pelo trabalho, a prática ao se fazer presente no pensamento se transforma em teoria; pelo trabalho, também, a teoria se faz prática desenhando as possibilidades de transformações da realidade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 5, grifos no original)

Isso significa dizer que a epistemologia da práxis sustenta uma concepção de educação como atividade eminentemente humana, que se materializa nas relações sociais e que pode, sim, ajudar na transformação da sociedade. O ideário pedagógico baseado nessa teoria compreende a função social da escola e do professor fundamentados no conceito de práxis. Práxis aqui é entendida como “atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer um mundo humano. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis [...]” (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 176), assim a categoria práxis permite, por meio da formação tanto dos professores quanto dos estudantes, a humanização do sujeito social. Nesse sentido, a formação e o trabalho docente é práxis. A epistemologia da práxis fundamenta os processos de formação que tem como projeto a emancipação humana e poderá se tornar referência no desenvolvimento de sujeitos conscientes e atuantes no meio social em que estão inseridos.

Além disso, essa base teórica também sustenta uma concepção de formação docente centrada no trabalho, em que formação, profissionalização e trabalho docente estão interligados em um movimento dialético. Um não se completa sem os outros e vice-versa. A formação e a profissionalização docente, de acordo com a epistemologia em discussão, consideram a indissociabilidade entre as concepções (formação e profissionalização), bem como o processo histórico que os envolve, somam-se a eles, questões como a sindicalização, a ação coletiva e a identidade profissional (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

A guisa de conclusão, em relação as epistemologias que embasam a formação e a profissionalização docente em nosso país, é necessário a superação das propostas que têm como base a racionalidade técnica, o pragmatismo, o tecnicismo e que são conservadoras e reducionistas, fundamentada na “epistemologia da prática”, as quais já deram prova de seu despropósito. O desafio posto, portanto, refere-se a expansão de possibilidades e iniciativas que se inspiram no modelo de uma formação de professores mais humanizante, ou seja, *práxis*, contrapondo-se a formação divulgada e defendida por órgãos e documentos oficiais. Compreende-se tal como Souza e Magalhães (2016) que formação e profissionalização galgadas na epistemologia da práxis, em conjunto com a sindicalização e uma ação coletiva forte, poderão avançar para uma consistente formação teórica e prática em que o professor se torne capaz de contribuir para a transformação da sociedade, mediante a luta constante por melhores condições de trabalho pela valorização da sua profissão e pela justiça e qualidade sociais.

Neste trabalho, mostrou-se como a luta dos educadores por uma formação e profissionalização docente é antiga e continua sendo fundamental para a luta contra a

desvalorização do professor; além disso, como a epistemologia tem influenciado nos projetos de formação e profissionalização dos professores que, em longo prazo, influencia na forma como se compreende a qualidade da educação, culminando no surgimento de dois projetos antagônicos de formação docente, temas que serão explorados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO POSTO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Intenta-se neste capítulo analisar e compreender as diferentes concepções de qualidade da educação presentes no campo educacional, bem como a relação dessas com as concepções de formação, profissionalização e trabalho docente, em disputa atualmente no cenário educacional brasileiro, levando em consideração, sobretudo, o contexto político, social, econômico e ideológico na contemporaneidade. Discutir-se-á a maneira como a concepção de qualidade total foi concebida no meio administrativo, como essa foi transportada para a educação, tendo em vista as políticas educacionais e as demandas para sua efetivação. Contempla-se ainda, neste estudo, a análise dos diferentes sentidos que envolvem a palavra qualidade, com destaque para o uso nos discursos que têm como viés a lógica neoliberal e a concepção de educação como mercadoria, fundamentados na epistemologia da prática. Entretanto, também, discutir-se-á a concepção de qualidade alicerçada na epistemologia da práxis, denominada de qualidade social com entendimento da educação como prática social e um ato político e, portanto, emancipadora.

3.1 Qualidade Total: conceito e historicidade

Em todas as áreas da produção material e do conhecimento humano a preocupação com a qualidade apresenta-se com frequência em nossos dias. Historicamente, a expressão “qualidade total” surgiu em meio ao processo da reestruturação produtiva, contexto de crise estrutural do capital e da reorganização, em que a busca pelo maior lucro impõe a procura da excelência no processo produtivo e se constituía em seu maior objetivo. No primeiro capítulo, compreendeu-se que o sistema *taylorista* era caracterizado pela divisão técnica e minuciosa do trabalho humano na produção industrial, ao qual buscava o aumento da produtividade por meio do controle dos movimentos das máquinas e dos homens no processo de produção. Em seguida, a empresa Ford buscou inovar a sua linha de montagem se baseando também na divisão técnica do trabalho, contudo foi mais além, pois introduziu o modo de produção rígido, caracterizado pela fabricação em massa de produtos padronizados; esse sistema recebeu o nome de *fordismo*. Com a crise do capital, outro modelo de produção surgiu com o objetivo maior de atender as necessidades de acumulação capitalista denominado *toyotismo*.

Esse processo ficou conhecido através da sua característica principal: a acumulação flexível e introduziu no mundo da organização do trabalho e da produção o regime de encomenda-produção-entrega, mais conhecido como *just-in-time*. Esse novo regime visava a flexibilização dos mercados e das relações de trabalho. (ANTUNES, 2006)

No entanto, esses novos modelos de concentração do capital foram considerados ainda frágeis para promover o aumento da produtividade e avançar no aspecto na capacidade de produção de pequenas quantidades de diversos modelos de produtos, em um tempo reduzido e com custo baixo, sem necessidades de aumento de mão de obra. Surgiu, então, no Japão, um método de produção que permitiria uma maior flexibilidade, mais agilidade, otimização de custos e maior retorno do investimento as empresas. Era o *toyotismo*, criado pela empresa automobilística Toyota, fundada em 1933, por Sakichi Toyoda. Esse modelo de produção ficou conhecido mundialmente, pois se mostrou efetivo, original e moderno, uma vez que criou uma nova maneira de gerenciar o processo de trabalho, fazendo que os trabalhadores se tornassem multifuncionais.

Não vamos nos deter aqui sobre a definição do sistema toyotista de produção, já o fizemos no primeiro capítulo. O que a nós interessa destacar é que, o modo de produção *toyotista* introduz a concepção de “Qualidade Total” e essa nova concepção trouxe implicações para o sistema educacional de maneira global. O que define o modelo *toyotista* é a ênfase na responsabilização pela melhoria da produtividade e da qualidade nos trabalhadores, ideia transportada para o campo educacional, como veremos mais adiante. Há um pressuposto de que, quanto mais claro seja o entendimento que os empregados tenham das empresas que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso deles com suas funções, maior será a produtividade e melhor sairá o produto. Grosso modo, a participação, o compromisso e o poder decisório são elementos-chave nesse modelo gerencial.

Historicamente, Mello (2004) identifica que o processo pelo qual a concepção de “Qualidade Total” evoluiu divide-se em cinco fases: antiguidade, inspeção, controle estatístico de qualidade, garantia da qualidade e gestão da qualidade. A gênese da “Qualidade Total” acontece em meados de 1960 e 1970 quando foi considerada uma nova filosofia para o campo da administração de empresas. Nesse contexto, ocorreu uma mudança de pensamento entre os estudiosos do assunto de que a questão da qualidade era um problema da empresa, como um todo e não unicamente advinda da produção e\ou do produto. Essa ideia gera o conceito de *Garantia da Qualidade*, com seus procedimentos de execução e controle, com a finalidade de prevenir os erros que pudessem vir a interferir na qualidade do produto, antes da comercialização, eliminando-os desde o início. Esse processo restringia-se somente ao espaço

industrial onde se localizava o processo de produção, mais especificamente no setor de controle da qualidade existente naquela área. Tratava-se da ideia do “defeito zero”, tão difundido pelas indústrias aeroespaciais, eletrônicas e militares, desse período.

Mais adiante, já na década de 1990, surgiu uma nova concepção de qualidade que se fundamentou no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas que marcaram o deslocamento da análise do produto para concepção de um sistema integrado de qualidade. Percebeu-se a importância de relacionar a qualidade com toda a empresa, com todas as áreas e pessoas que faziam parte da cadeia produtiva. A “Gestão da Qualidade Total” surge capitaneada por ações de planejamento, controle e aprimoramento contínuo de cada processo, tendo como foco central o atendimento das necessidades e a satisfação dos clientes (MELLO, 2004).

O princípio básico da “Qualidade Total” é de que o sucesso de uma empresa é decorrente do nível de qualidade que ela oferece ao cliente, integrando a produção e todos os processos que lhe dão suporte. Pode-se dizer que a “Qualidade Total” é uma estratégia da administração, orientada a gerar consciência sobre a qualidade em todos os processos organizacionais. Ela ainda atribui a todos os empregados a responsabilidade pelo alcance dos padrões de qualidade. Percebe-se a dimensão ideológica envolta no conceito da “Qualidade Total”, pois seu objetivo é envolver o trabalhador ideologicamente, fazendo que ele interiorize os objetivos da empresa como se fossem seus. Estrategicamente, essa maneira de organizar a produção provoca a competição entre os pares, o que leva à fragmentação e ao enfraquecimento da sua classe. Em tempos neoliberais, como estamos vivenciando atualmente, essa competição fica mais evidente.

Quanto aos seus princípios, a “Qualidade Total” para ser efetiva baseia-se em dez (10) conceitos fundamentais: a total satisfação dos clientes; a gerência participativa; o desenvolvimento dos recursos humanos; a constância de propósitos; a melhoria contínua; a gerência de processos; a delegação; a comunicação e disseminação da informação; a garantia da qualidade e a não aceitação de erros. A Qualidade Total adota como principal premissa a preferência do consumidor, ampliando, conjuntamente, a produtividade e a competitividade da empresa, garantindo com essas ações a continuidade desta no mercado em que atua. (ARRUDA, 1997)

A política de “Qualidade Total” propõe uma formação contínua e intensiva dos trabalhadores, principalmente em relação a qualidade dos produtos, bem como sua análise de produção e distribuição. Com isso, estabelecem-se as bases para a melhoria da qualidade e da eficiência da organização como um todo (ARRUDA, 1997). Com base nessa premissa,

inferimos que a “Qualidade Total”, para além do que proclamam seus defensores, de que é uma metodologia eficiente e proativa e, portanto, benéfica para os negócios, é uma concepção político-ideológica, uma vez que manipula os trabalhadores, alienando-os e extraindo-lhes, ao máximo, sua capacidade produtiva em prol da acumulação do capital. É por isso que o sistema *toyotista* de produção, que por sua vez dá origem ao conceito de *Qualidade Total*, é considerado avançado em relação aos seus antecessores. Esse processo que tem como mola propulsora o neoliberalismo incentiva o desmantelamento da classe trabalhadora.

Chauí (2017), em uma entrevista concedida para o movimento Jornalistas Livre, destaca que a grande investida neoliberal é a transformação dos direitos sociais em mercadoria; feito isso, é necessária uma ideologia para convencer as pessoas a aderirem a essa nova concepção. Trata-se da ideia de que não existem classes sociais e cada indivíduo é um investimento que a família faz, e esse investimento faz que cada indivíduo pense a si próprio como uma empresa, pois ele é o empresário de si mesmo. Ele [o sujeito] acredita que ao buscar um emprego poderá negociar ‘de igual para igual’ com seu empregador, pois sendo uma empresa individual poderá prestar serviço para outra empresa maior. No entanto, para conseguir negociar essa “prestação de serviço”, ele precisa ter uma qualificação melhor que os seus concorrentes, e assim vai buscando, cada vez mais, cursos e estudos para continuar na saga da concorrência e da competição. Esse cenário, segundo Chauí (2017), gera duas consequências graves: de um lado, leva a um individualismo exacerbado, porque cada um se pensa como empresa de si próprio, o que gera uma competição desenfreada; e de outro, gera o desencargo do Estado e de parte das empresas, com todos os direitos sociais a quais esse sujeito tem direito. A autora finaliza dizendo que há uma corrosão interna da classe trabalhadora e que esse é o principal fundamento da ideologia neoliberal articulados à medianização da sociedade inteira, à perda da referência da classe social, ao individualismo competitivo, a privatização de todos os direitos e à ideia de que se o sujeito conseguir todos os elementos citados anteriormente, como empresa de si próprio, ele entrou no campo da meritocracia, ou seja, acredita que conseguiu o emprego por mérito próprio, como sujeito alienado, achando que controla o processo. É disso que se tratava e ainda se trata o conceito de “Qualidade Total”.

Sobre a “Gestão da Qualidade Total”, conceito ampliado da “Qualidade Total” e que está em vigor atualmente, Mello (2004) destaca que o método envolve ações de planejamento, controle e aprimoramento constante de cada processo, tendo como foco central o atendimento das necessidades e a satisfação dos clientes. Gestão da Qualidade Total são todas as atividades da função gerencial que determinam a política da qualidade, os objetivos e as

responsabilidades e os implementam por meio de ações que envolvem o planejamento da qualidade, o controle da qualidade, a garantia da qualidade e a melhoria da qualidade dentro do sistema da qualidade. Assim, essa norma se apresenta como:

- a) *Política da Qualidade*: intenções e diretrizes globais de uma organização relativa à qualidade formalmente expressa pela alta administração;
- b) *Planejamento da Qualidade*: atividades que determinam os objetivos e os requisitos para a qualidade, assim como os requisitos para a aplicação dos elementos que compõem o sistema de qualidade;
- c) *Controle da Qualidade*: técnicas e atividades operacionais usadas para atender os requisitos para a qualidade;
- d) *Garantia da Qualidade*: conjunto de atividades planejadas e sistemáticas, implementadas no sistema da qualidade e demonstradas como necessária, para prover confiança adequada de que uma entidade atenderá os requisitos para a qualidade;
- e) *Melhoria da Qualidade*: ações implementadas em toda a organização, a fim de aumentar a eficácia e a eficiência das atividades e dos processos, para proporcionar benefícios adicionais tanto à organização quanto a clientes;
- f) *Sistema da Qualidade*: estrutura organizacional, procedimentos, processos e recursos necessários para implementar a Gestão da Qualidade. (MELLO, 2004, p. 14)

Portanto, para a “Qualidade Total” é de suma importância atender e ultrapassar as expectativas dos clientes. Para atingir um bom nível de qualidade deve-se entender o que o cliente realmente procura e necessita. Nesse cenário cabe uma pergunta: o que vem a ser qualidade? Sabe-se que a palavra qualidade possui um caráter dinâmico e polissêmico, que se adapta a diferentes situações, não sendo, portanto, um conceito com sentido universal.

Se assim o é verificamos que a palavra qualidade está entranhada na história da humanidade. De fato, o próprio conceito de qualidade varia de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais, o que nos confirma a tese de que cada momento histórico corresponde a um determinado tipo de “qualidade”, ou seja, o conceito de qualidade não é estático e traz em seu bojo as contradições inerentes à luta de classes, que se traduzem em diferentes sentidos para o termo. (FONSECA, 2009).

Dourado, Oliveira e Santos (2005) também reafirmam o caráter dinâmico e histórico da palavra ‘qualidade’. Segundo esses autores, os conceitos, as concepções e as representações sobre a temática se alteram no tempo e no espaço, principalmente se considerarmos as transformações da sociedade. Na contemporaneidade, essas mudanças estão articuladas com “as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva” (DOURADO, OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 29). Assim, são produzidos valores que se transformam em diferentes sentidos para a “qualidade”.

Desse modo, em contraposição à ideia de qualidade total, na área educacional, temos a concepção de qualidade voltada para a função social, que implica em preparar o sujeito para o exercício da ética profissional e da cidadania, ajudando-o no acesso a todas as manifestações da cultura. E de outro lado, alinhada aos preceitos da qualidade total, temos a qualidade de caráter pragmático, em que a educação se resume “ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo - como produtor-consumidor - na dinâmica do mercado” (FONSECA, 2009).

Morosini (2016) também discute a polissemia que envolve a palavra qualidade. Para essa autora

[...] o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, axiológica. Rios (2001, p. 68) ressalta o fato de que o termo ‘qualidade’ já carrega a ideia de algo bom. Entretanto, qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas a uma propriedade que se encontra nos seres, nas ações ou nos objetos. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem, o que significa que a qualidade é autorreferenciada, pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade (MOROSINI, 2016, p. 15).

Situando o tema do ponto de vista epistemológico, Souza e Magalhães (2016) estudam o sentido polissêmico da palavra qualidade diferenciando-a, epistemologicamente, em qualidade neoliberal e qualidade social. Assim, temos, de um lado, a qualidade neoliberal ou hegemônica, atrelada a epistemologia da prática, que se assenta no conhecimento pragmático da realidade e, por outro lado, temos a qualidade social, alicerçada na epistemologia da práxis, que busca a emancipação dos sujeitos, por meio de relações mais humanas, almejando a solidariedade. “A qualidade socialmente referendada deve ser definida pelos sujeitos do ato educativo” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.6). Para as autoras representam, portanto, dois sentidos contraditórios de “qualidade”.

Enguita (2015) também destaca o sentido polissêmico da palavra qualidade, ressaltando que ela é capaz de aglutinar, no mesmo espaço, interesses diferentes, porém todos continuam em busca dela [qualidade]. Nesse contexto, a qualidade se articula à noção de coletividade

Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplina e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUITA, 2015, p. 96)

Não por acaso, o mesmo autor (2015, p. 96) afirmou em seus escritos sobre o destaque constante e atual da palavra qualidade nos discursos, documentos oficiais e na mídia, dizendo que “[...] ela sempre esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade.” Sabemos, porém, que existe uma intenção por trás dessa centralidade dada ao termo qualidade, posto que “a qualidade na educação é uma “questão controvertida” (CANDAU, 2013) implicando, para uns, um caráter “apenas” polissêmico, mas que, para nós, envolve disputas semânticas ligadas a conflitos de interesses de grupos e classes, porquanto não abstraídas das relações sociais” (OLIVEIRA, 2013, p. 134). Neste estudo, evidencia-se essa assertiva e é com base nessa visão que se analisará, mais adiante, as políticas públicas para a formação docente e a articulação dessas com a qualidade nos cenário sociopolítico e econômico na atualidade.

Silva (2008) chama a atenção para os usos da palavra e expressões sobre qualidade e consequentemente seus abusos. Segundo esse autor, há que se estar atento na leitura de questões do tipo “o que é educação de qualidade” ou “a queda da qualidade de ensino se deve a...”, como se essa tivesse um significado único, ou como se houvesse uma qualidade essencial, como uma verdade absoluta em educação o que, pelo caráter histórico, polissêmico e ambíguo da palavra, torna-se impossível. Outro ponto importante destacado por Silva (2008) diz respeito ao uso de expressões como “qualidade da educação” e outras correlatas. Trata-se de um recurso linguístico que atribui valor a alguma coisa, a partir de uma ou mais características consideradas de excelência, diferenciando-lhes o sentido. Em outras palavras, o conceito de qualidade pode adquirir muitos significados, porém não nos esclarece sobre aquilo a que se refere, “pois, a definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico em que ele é, por assim dizer, qualificado” (SILVA, 2008, p. 194). Em suma, para se analisar qualquer tema referente a qualidade, torna-se imprescindível a inserção desse no contexto histórico, econômico, social e ideológico do momento vivido.

Considerando essas ideias, observamos que o termo qualidade não é somente polissêmico e ambíguo, é também político (GADOTTI, 2013) pelo fato de estar inserido em

um contexto de contradições e conflitos, que é a sociedade. A qualidade vinculada aos princípios mercadológicos, ou “Qualidade Total”, tem limites bem determinados e há um motivo para isso. Saviani (2013) nos ajuda a entender o porquê desse limite, esclarecendo que essa estratégia está relacionada ao papel da escola no capitalismo. Segundo esse autor, há uma contradição referente à dosagem de conhecimento que o capital concede ao trabalhador. É um saber regrado, limitado, somente o necessário para que este adquira algum tipo de conhecimento, sem o qual não poderia produzir, pois se o trabalhador tiver acesso a um saber mais elaborado, ele se torna dono da força produtiva e no capitalismo, essa força pertence aos grupos hegemônicos.

[...] na relação ‘trabalhador e conhecimento’, o capital não pode privar o trabalhador de possuir conhecimento e, nem permitir que o trabalhador tenha seu domínio total. A classe dominante da sociedade capitalista para manter-se hegemônica precisa *manter a contradição pela devolução parcelada de um mínimo de saber necessário para os operários produzirem*, o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. (ARNONI, 2012, p. 60, grifos no original)

Isso revela o contexto da luta de classes que está encoberto nos discursos oficiais e midiáticos quando o assunto é qualidade do ensino, no entanto revela também a resistência por parte dos educadores, que discordam da concepção da educação voltadas para a qualidade nos moldes do capital e executada pelas políticas educacionais de cunho neoliberais. Esse movimento ideológico e intencional, além de preparar o sujeito, despreparando-o, ainda influencia na perda da função social da educação e dos professores.

Na maioria das vezes o que ocorre é o oferecimento de acréscimo marginal de formação, o que equivale, em decorrência, a um acréscimo marginal de condições de participação na vida social, na produção e no consumo, tanto de bens sólidos, quanto de bens imateriais. Aqui reside, portanto, o pior dos trabalhos de exclusão, que é educar despreparando, educar fracassando; ou, pior ainda, educar para que o fracasso seja aceito e internalizado. (MARTINS, 2008, p. 10)

Nesse sentido, a qualidade defendida pelos grupos que estão no poder não foi criada para a formação humana crítica, nem para a emancipação dos sujeitos. Pelo contrário, a proposta dos projetos pautados na ideia de “Qualidade Total” converge no aumento da produtividade, na redução de custos, na competitividade, na lucratividade e na alienação do trabalhador. As consequências relacionadas à implementação do modelo de “Qualidade Total” para a educação são devastadoras. A escola, os professores e os estudantes são submetidos a

todo instante às pressões por melhores resultados para os interesses do mercado. Esses, por sua vez, são aferidos por avaliações externas que se estendem aos professores e gestores. Cabe ressaltar que essas avaliações desconsideram o contexto socioeconômico, político e cultural dos discentes, evidenciando que, nessa perspectiva, a atividade avaliativa é reduzida à medida de proficiência dos alunos, gerando uma contradição entre o discurso veiculado pelos grupos hegemônicos e a prática vivenciada nas instituições educacionais, posto que a estratégia “de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização de educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização” (AFONSO, 2013 *apud* SANDRA SOUZA, 2014, p. 418) escondem a “possibilidade perversa de indução de qualidades diferenciadas no interior das redes e escolas públicas” (SANDRA SOUZA, 2014, p. 418).

Nesse panorama, a educação, estrategicamente, é vista como mais uma ferramenta para obtenção de lucro. Trata-se de considerar a escola como uma empresa. Nessa perspectiva, a qualidade da educação passa pela “qualidade dos insumos” oferecidos (livros, cadernos, professores, carteiras, estruturas físicas e tecnológicas etc.), a “qualidade do processo” passa pela escola e a “qualidade do produto”, passa pelo aluno, em outras palavras, a escola passa por todas as etapas do controle de qualidade, com total desmerecimento, por parte dos financiadores, de que a educação envolve processos, cujos resultados nem sempre são mensuráveis e que demanda um tempo maior para o seu desenvolvimento (VERAS, 1994 *apud* VIEIRA, 1995, p. 110). A qualidade referendada aqui é acrítica e se refere exclusivamente a lógica da produção material.

O que se percebe é a defesa da qualidade neoliberal para a educação, por parte dos grupos hegemônicos, por meio de ações que almejam adequar as funções da escola e toda sua estrutura interna aos ditames do capital. No nosso entendimento, essa concepção contribui para a mudança na função social da escola e dos professores, pois o processo educativo deixa de assumir seu principal objetivo: formar sujeitos ativos e críticos para o exercício da cidadania e convivência social.

Realidade que está presente em grande parte dos sistemas educacionais da América Latina e Caribe. Setores da economia e da política gerenciados pelas agências financiadoras (OCDE, UNESCO, BM e FMI) fortalecem essa concepção de qualidade neoliberal para a educação dos países latinos americanos ao defenderem uma qualidade voltada somente ao mercado de trabalho.

A educação, ao assumir a qualidade proposta pelo capitalismo e executada pelas políticas educacionais de orientação neoliberal, tem perdido sua função social. Essa premissa

se estende também à formação, à profissionalização e ao trabalho docente, posto que se complementam dialeticamente. Os anos 1990 foram decisivos para as políticas educacionais no Brasil. Prova disso é o uso frequente da palavra ‘qualidade’ na legislação, em projetos interinstitucionais, estaduais e municipais, bem como nos documentos vinculados aos Organismos Multilaterais. Há um “fetiche” (SHIROMA, 2008) em torno da ‘qualidade’, que perpassa todos os setores da educação.

Fonseca (2009) afirma que na educação, ao se refletir sobre qualidade, é necessário, que essa esteja associada à dinâmica socioeconômica e cultural de um país, pois as políticas educacionais, não só estão interligadas aos projetos nacionais de desenvolvimento, como, também, relacionam-se com as mutações da economia mundial. A questão da qualidade perpassa o ambiente escolar, os aspectos pedagógicos, metodológicos e de gestão, além de acompanhar as demandas da sociedade organizada, representada pelos educadores, podendo estar associada a diferentes concepções político-ideológicas.

As políticas educacionais, oriundas das orientações dos Organismos Multilaterais, têm como alvo a garantia de maior lucro em menos tempo e com poucos custos, princípios do toyotismo, materializados pela “Qualidade Total”. Para isso é necessário inculcar nos sujeitos a ideia de que essa fórmula é a solução para a erradicação da pobreza. Coloca-se na conta da educação a solução para o problema do escasso crescimento econômico e do desemprego em massa. O país não vai bem por culpa da educação.

Ao insistir permanentemente no desgastado problema do ‘ajuste’ entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho. (ENGUITA, 2015, p. 103)

Evangelista (2012) ao analisar as políticas públicas educacionais contemporâneas e o impacto dessas na escola ressalta que, está em curso, um processo de reconversão do trabalhador, que alcança a educação, de modo geral e, em particular, a formação docente, a profissionalização e o trabalho dos professores, em um processo que a autora denomina de reconversão docente. Por meio de diferentes estratégias e apoiados pelos empresários defensores da “Qualidade Total” na educação, passaram a culpabilizar a educação e o professor pelas mazelas da sociedade. Lembremos que a ideia de responsabilizar os trabalhadores pela produção e pela qualidade do produto que seria entregue está nas bases do

toyotismo, portanto, o conceito foi transportado da área econômica e da produção para a educação, como se fosse possível o posicionamento de neutralidade para aplicar um modelo adaptado do campo empresarial para a educação, sem considerar as implicações políticas, sociais e ideológicas que daí decorreu.

Nos documentos oficiais, projetos internacionais e nas políticas públicas, paira a ideia de que se a educação vai mal o país também estará mal, e uma vez a educação estando mal a culpa é do professor (EVANGELISTA, 2012). O investimento na construção do consenso em torno dessa ideia é alto. Trata-se de dezenas de programas de formação docente, em que o discurso envolve a formação de qualidade do docente, fazendo parecer, de fato, que o “Estado tem interesse no preparo do professor” (EVANGELISTA, 2012, p. 43). A autora ainda nos esclarece como é construído o consenso em torno da formação docente, por meio da criação das redes estratégicas para a formação dos professores. Essas redes fariam chegar aos lugares mais longínquos as diretrizes educacionais para a formação docente. O problema dessa proposta reside no fato de que o currículo implementado por essas redes estratégicas traz em seu bojo a ideologia hegemônica, que se materializa pela “interferência direta junto aos formadores de professores, isto é, junto a inteligência da área, em instituições universitárias ou de nível superior pedagógicas [...]” (EVANGELISTA, 2009a, apud EVANGELISTA, 2012, p.44). Ao implantar redes estratégicas de formação docente, através de instituições privadas, os grupos hegemônicos conseguem consolidar o consenso em torno da educação mercadológica, nos moldes da “Qualidade Total”. Evangelista (2012) denominou esse processo de reconversão docente, inculcando a ideia de que a educação é a grande protagonista na transformação da sociedade. Entende-se por reconversão docente a formação do consenso no professor de que a melhor alternativa para a superação da pobreza é a formação voltada para o mercado de trabalho. Cabe ressaltar aqui que o processo de reconversão docente não é realizado somente pelas agências financiadoras ou pelo Estado. Para implantar tal ideia, foi necessário aumentar a quantidade de pessoas que concordassem com os encaminhamentos ideológicos da Terceira Via do neoliberalismo. Nada mais convincente de que arregimentar os próprios professores para realização de tal tarefa, são os “colaboradores do consenso ativo”, ou “intelectuais estratégicos da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013).

[...] os professores passam a atuar como atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado interno brasileiro e do aumento da competitividade internacional do país pós-crise de 2008, bem como da consolidação da hegemonia burguesa, por intermédio da disseminação das

ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via [...] (NEVES, 2013, p. 2).

Neves (2013) afirma que a disseminação dos ideais do neoliberalismo de Terceira Via é feita pelos intelectuais orgânicos, ou seja, pelos professores, a partir da formação inicial que recebem. Rodrigues e Kuenzer (2007) ao analisarem sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovada em 2006, constataram que as mesmas, nas entrelinhas são uma expressão da epistemologia da prática. Segundo as autoras

nestes documentos afirma-se a prática como componente curricular, ‘uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de afirmação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional’ (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 52)

Compreende-se com base no que foi exposto que a formação dos intelectuais orgânicos, agentes responsáveis por disseminar na sociedade as ideias dos grupos hegemônicos de que fala Neves (2013) tem possibilidade de iniciar-se já no processo de formação inicial, ainda na universidade, salvaguardando algumas faculdades e universidades, como é caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que tem buscado formar pedagogos críticos e conscientes da sua realidade. No entanto, o que se percebe na maioria das Instituições Superiores, públicas e/ou privadas é que os futuros professores têm a sua formação rebaixada e aligeirada, baseada no conhecimento tácito, pois só assim, formando professores desprovidos de uma percepção mais apurada da realidade, é que eles poderão, conscientes ou não, ser “criadores e/ou propagadores de ideologias” (COUTINHO, 2006 apud NEVES, 2013, p. 4); temos o primeiro exemplo de reconversão docente

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

Em relação as redes estratégicas de formação docente, define-se as mesmas como uma aliança de organizações, instituições e indivíduos que comungam os mesmos ideais em relação a formação de professores na América Latina e no Caribe. Estes treinam multiplicadores que, por sua vez, ficam encarregados de qualificar tanto os futuros professores quanto os que já estiverem em serviço, garantido, assim, a perpetuação das ideais neoliberais. Evangelista (2012) exemplifica essa realidade citando a Rede Kipus de Formação Docente, criada em 2003, no Chile, e vinculada à Unesco. Em seu discurso, a Rede Kipus ressalta que o protagonismo docente é a chave para a transformação da educação; no entanto sabemos que objetivo é propor e disseminar consensos a favor do capitalismo, tendo como foco o trabalho docente voltado para os resultados. Esse exemplo, revela o caráter ideológico do projeto das redes estratégicas para a formação docente. Vislumbramos, no exemplo acima, que esse cenário expõe o impacto que o projeto que envolve as políticas de Terceira Via do neoliberalismo tem causado na educação da América Latina e Caribe, influenciando na configuração epistemológica dos cursos de formação, bem como na profissionalização docente, com implicações diretas e pontuais na construção da identidade do professor e no trabalho docente. Esse projeto sustenta uma proposta de formação docente, pautada na epistemologia da prática, demandando para a profissão docente determinados tipos de competências, técnicas e operacionais, as quais pretendiam alinhar adequadamente a função social dos professores às exigências impostas pelo capital (MAGALHÃES, 2014).

O segundo exemplo de reconversão tem a Unesco como protagonista principal. Essa organização, por meio dos seus projetos, dissemina a ideia de que a educação, tal como está, é a causadora do atraso e da pobreza. “Atribui-se à área educacional a responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que denominaram ‘empregabilidade’” (EVANGELISTA, 2012, p. 44). Como formar o ‘novo’ trabalhador, se a escola só pode contar com o ‘velho’ professor? A solução: reconverter instituições e cursos de formação no intuito de adequá-los à produção de docentes que estejam de acordo com a reconversão do trabalhador. Trata-se de propagar o consenso já na formação inicial, como vimos nos capítulos anteriores, por meio da epistemologia da prática, ao qual transforma a formação inicial docente em estudos superficiais, que pouco contribuirão para o desenvolvimento do pensamento crítico e a intencionalidade de transformação desse futuro professor.

As políticas públicas educacionais para a formação docente constituem outro exemplo da construção do consentimento ativo e essa reconversão operada é enorme. Foram criadas várias frentes de reconversão, a saber: a transformação dos Institutos Federais de Educação

Tecnológica em agências de formação docente; a convocação do professor em agente de inclusão, no entanto, sem esclarecimento de que forma será feita essa inclusão ou de que inclusão se está falando; a concretização da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, implantada em 2009, com o desafio de dar conta de variados aspectos da educação como “educação inclusiva, alfabetização de jovens e adultos, educação indígena e outros mais, e formar professores numa perspectiva ampla, que dê conta de educar integralmente o sujeito e transformá-lo em agente cooperativo. O que “só a “educação ao longo da vida” daria conta dessa expectativa” (EVANGELISTA, 2012, p. 45), ironicamente falando.

O último slogan que atua na reconversão docente vem das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (BRASIL, 2006). Evangelista (2012) afirma que há vários problemas nessas diretrizes, no entanto, aqui neste trabalho, iremos citar apenas uma. Nessas diretrizes, foi construído um conceito específico de formação alinhado aos aspectos mercadológicos, relacionando a produção do conhecimento aos aspectos de gestão, com foco no produto em detrimento do processo, o que delimita o campo da pesquisa em educação. O processo de reconversão docente acontece em nível de currículo, quando essa passa a oferecer mais horas de formação prática em detrimento da formação teórica, sob o discurso de que a teoria está longe da realidade que o futuro professor irá encontrar, o que é uma das características da formação baseada na epistemologia da prática, como já dissemos anteriormente.

No intuito de continuar construindo o consenso, os mecanismos que regulam a educação foram instrumentalizados e orientados a incluir novas práticas e sociabilidades no contexto educacional, com o objetivo principal de formar o novo homem coletivo, conformado às transformações impostas pelo neoliberalismo. E como isso é feito? Por meio da apropriação, pelos grupos hegemônicos, de termos caros aos trabalhadores da educação, por exemplo, qualidade, autonomia, trabalho, diversidade, inclusão, democracia, modificando lhes o sentido, dando a eles uma interpretação econômica, formando, assim, o consentimento ativo.

Os termos apropriados pela hegemonia constituem estratégia para se manter no domínio. Historicamente, Shiroma, Campos e Garcia (2017) nos esclarecem que o discurso sobre a qualidade, ao longo dos anos foi se modificando. Se na década de 90, em pleno vigor da Nova Gestão Pública, as palavras de ordem eram qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia, nas redes de governança o discurso é um pouco diferente, mais humanizado, prevalecendo argumentos mais economicistas, como justiça, equidade,

coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade, segurança e solidariedade. Esses termos fazem parte do que os reformadores chamam de “vocabulário para a mudança”, justificando que as palavras são importantes elementos do “bem-estar”, por isso devem estar presentes em diferentes textos, legitimando o que Jameson (1997 *apud* Shiroma, Campos e Garcia, 2017) denomina de “hegemonia discursiva”. Trata-se de uma tendência de homogeneização das políticas educacionais em nível mundial.

Colabora para a construção dessa ‘hegemonia discursiva’ a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma ‘mina de ouro’ [...]. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2017, p. 2)

Esse movimento ideológico e intencional tem sustentado as bases da maioria das políticas públicas para formação docente, ações que convergem nos documentos oficiais. Como vimos, anteriormente, com a ajuda do Estado a hegemonia se equipa dos mecanismos da linguagem e dos sentidos para formar o consenso, utilizando palavras como responsabilização, autonomia, participação e avaliação como estruturantes desse processo, envolvendo, do outro lado, professores, pais, estudantes e comunidade em um mesmo projeto, formando uma rede de “amigos da escola”. A qualidade esperada pelos empresários da educação, nesse caso, é aquela que contempla as faces do modelo da “Qualidade Total”, o que, supostamente, superaria as desigualdades sociais.

Revela-se, nesses processos, uma estratégia que se fundamenta na Terceira Via e que é articulada através das Redes de Governança, que consiste em desresponsabilizar o governo do seu dever social e conclamar a comunidade para fazê-lo em seu lugar. É a ideia subjacente ao programa “Todos pela educação”. O discurso é de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se fará com o envolvimento de toda a sociedade. Esse argumento é bastante recorrente e retórico, no sentido que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo melhorar o mundo, o que só poderia ocorrer com a melhoria da educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2005) são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade.

A Terceira Via tem nos projetos destinados à qualidade da educação e formação docente o seu grande foco. É possível compreender, diante das discussões anteriores sobre a formação dos professores no contexto da reestruturação produtiva, que tanto os processos

formativos como a questão da qualidade educacional estão sendo pressionados a aderirem ao projeto neoliberal de educação. A consequência disso se faz presente pela regulação por parte do Estado, dos documentos oficiais, pareceres e resoluções, que por sua vez, define e orienta o ideário pedagógico que será assumido, bem como a fundamentação teórica que dará sustentação a esse projeto. Assim, define-se uma formação e uma concepção de qualidade que estará de acordo com os interesses dos grupos que estão no poder. Nesse caso, a epistemologia escolhida é a *epistemologia da prática*, pautada na racionalidade técnica, disseminando práticas que distanciam o professor do desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, de sua emancipação. Compreender os sentidos ocultos da formação docente e da qualidade, referendada em diversos documentos e orientações constantes nas políticas educacionais brasileiras, além de ser essencial para a promoção de uma formação docente que consiga ir além da prática, promove o questionamento aquém da esfera específica, daquilo que está dado, de modo que seja possível entender o significado do projeto social do Estado como um todo, nas contradições impostas pelo espaço-tempo.

Partindo dessa premissa depreende-se que o aprofundamento da teoria nos cursos de licenciatura é necessário; é condição para o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais, fundamentadas em uma concepção de educação para o mercado, que busca, por sua vez, a *qualidade total*. Por esse motivo entende-se que a vigilância epistemológica (SOUZA; MAGALHÃES, 2016) é uma forma de resistência, sendo imprescindíveis para diferenciar, em todas as dimensões do trabalho docente, os posicionamentos epistemológicos, políticos, ideológicos, éticos, que estão escondidos nas entrelinhas dos discursos. Por vigilância epistemológica entende-se o contexto da produção do conhecimento e da formação dos professores em que há o aprofundamento da teoria, pois essa é tão importante quanto a prática, ao passo que juntas podem elevar o pensamento do professor, tornando-o crítico e, ao mesmo tempo, estar a frente da ideologia neoliberal presente no contexto educacional na atualidade. Ela é essencial para a leitura crítica dos documentos oficiais e para as orientações difundidas pelas agências financiadoras. Um exemplo desse movimento neoliberal, promovido pelas políticas educacionais atuais brasileiras refere-se ao documento *Professores excelentes* do Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014) que propõe ações para melhoria da educação na América Latina e no Caribe. As ideias difundidas no documento em discussão apregoam que a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos professores, uma vez que “a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6). Nessa assertiva, evidenciamos dois discursos velados: um é o

que responsabiliza os professores pela boa ou má qualidade da educação. Portanto, se os professores não tiverem ‘capacidade’ para assegurar a aprendizagem dos seus alunos, as mazelas sociais não serão resolvidas e o país não “colherá os benefícios econômicos e sociais da educação”; o outro discurso caminha em direção a mercadorização da educação, dado que alinham a educação aos interesses econômicos dos países. Há uma defesa, clara, nesse pequeno trecho, do desenvolvimento de competências, aos moldes orientados pela concepção da *Qualidade Total*, ambos alinhados ao pensamento hegemônico.

Professores excelentes, assim como outros documentos publicados pelo Banco Mundial e pela Unesco, faz uma análise da formação docente no Brasil. No item *Quem são os professores da América Latina e do Caribe?* eles traçam um panorama das características e do desempenho do professor latino americano. A maior parte dos professores é formado em instituições privadas de pouca qualidade, o que incide sobre a prática pedagógica deficitária deles. Junta-se a esse argumento, alguns outros fatores, que segundo o banco, contribuem para a baixa qualidade da educação nacional, a saber: estabilidade de emprego que gera uma certa comodidade aos professores; a maioria ser do sexo feminino e com status socioeconômico baixo, tornando a profissão uma oportunidade de redenção econômica e, ainda, os gráficos apontam uma trajetória salarial com pouca variação, fazendo que a docência seja pouco atrativa. A sugestão do Grupo Banco Mundial para resolver a situação? Controlar, regular e premiar as melhores instituições, para que assim possam promover, por meio da meritocracia, a qualidade na formação dos docentes e se eleve a qualidade da educação.

No entanto, o mais grave ainda está por vir, o documento ainda teria uma orientação a fazer. No último item, intitulado *Gerenciamento de políticas da reforma do magistério*, o Banco Mundial mostra a que veio. O texto começa afirmando que os professores não são somente principais atores na produção de ‘resultados’ educacionais, eles também são “os interessados mais poderosos no processo da reforma na educação”. Sabemos bem o porquê, como já foi dito, em outro momento desta dissertação, os professores são os principais responsáveis pela formação de mão de obra para manutenção do capital, sem eles, dificilmente, haveria condições de implementação de qualquer política de caráter neoliberal. E o banco sabe desse poder, assim eles escrevem que

Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente (Grindle, 2004). Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso.

Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de

uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. (BRUNS; LUQUE, 2014, p.47).

De fato, os especialistas têm razão em demonstrarem, nos documentos, a preocupação com os sindicatos dos professores da América Latina e Caribe. A resistência se faz presente por parte de professores e pesquisadores que defendem uma educação pública de qualidade social, e não aquela que almeja somente lucros. Shiroma e Neto (2015) fazem parte desse grupo. Segundo eles, os professores, em diferentes momentos da história, aparecem como prioridade nos discursos políticos oficiais. O motivo é devido a função estratégica que o professor desempenha na formação das próximas gerações, associam-nos a diferentes *télos*: “à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza” (p. 2).

Os autores (2015) ainda destacam que a preocupação com os professores e o trabalho docente é constante, seja quando os governantes silenciam diante das reivindicações da categoria ou quando proclamam, através dos documentos oficiais e da grande mídia, a sociedade, para a construção de uma “Pátria Educadora¹⁴” (2015). No entanto, essa centralidade em relação a questão docente tem sido amplamente discutida, na agenda de eventos mundiais, em que nessas ocasiões, são discutidas e definidas políticas educacionais, em particular, para a América Latina e Caribe, com prioridades e metas delineadas pelas Organizações Multilaterais (BM, UNESCO, UNICEF, PNUD). Conferências e fóruns mundiais de educação, promovidos por essas agências, resultaram em acordos e projetos que delinearam objetivos e tarefas para a melhoria da educação global.

Destaca-se o Projeto Regional de Educação Para Todos (EPT), aprovado em Jomtien, na Tailândia, por ocasião da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido em 1990 e reafirmado em Dakar, Senegal, no ano 2000. Desses encontros, foi delineado um outro projeto, denominado Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (EPT/PRELAC), o qual resultou numa estratégia regional sobre docentes desde o ano de 2010, sob coordenação do Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe (OREAL/UNESCO). A retórica “é de que os docentes são atores-chave para o êxito de uma educação da qualidade, tornando-se fundamental atuar sobre o desenho de políticas públicas que melhorem o seu desempenho” (SHIROMA; NETO, 2015, p. 3). Em parceria com o Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE) da Pontifícia

¹⁴ O Projeto Pátria Educadora foi um projeto de educação anunciado pela então presidenta Dilma Rousseff no momento da posse do seu segundo mandato no ano de 2014. No entanto, o referido projeto não teve continuidade e em 2015 este foi engavetado, sob a justificativa, dentre outras, de falta de recursos financeiros.

Universidade Católica do Chile, a Unesco desenvolveu o documento *Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe*. Assim é organizado O Projeto Estratégico organiza-se em quatro áreas temáticas – formação inicial docente, formação contínua e desenvolvimento profissional docente, carreira profissional e condições de trabalho, instituições e processos de construção de políticas docentes [...] (SHIROMA; NETO, 2015, p. 3)

O documento *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* faz parte das publicações derivadas desse projeto. O objetivo é contribuir para responder as necessidades evidenciadas em pesquisas, patrocinadas pelas agências financiadoras e propor melhorias para a educação e formação docente, de modo geral.

Além do tom mercadológico e alinhado a ‘Qualidade Total’, incutido nas entrelinhas do texto, *Professores Excelentes* traz uma centralidade na questão docente e aponta para a necessidade de sua reforma. Em seguida, mostra por meio de dados estatísticos as lacunas existentes em relação a baixa qualidade dos professores, da formação inicial, articulado ao “fraco domínio do conteúdo acadêmico e as práticas ineficazes em sala de aula” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2). No entanto, segundo Shiroma e Neto (2015), essas diretrizes e orientações oriundas desses documentos não passam de estratégias para institucionalizar novas formas de regulação do magistério e governança da educação, o que concordamos veementemente.

É interessante notar que a fórmula dos experts não propõe a combater o problema de modo articulado e em toda a sua extensão, não estão dispostos a reverter a situação precária da totalidade daqueles que ingressam nos estudos pedagógicos, muito menos enfrentar o problema da educação secundária que não possibilitou o desenvolvimento das habilidades básicas exigidas pelo ensino superior, preferem optar pelo recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério somado a algumas concessões para aqueles que demonstrem potencial. Em síntese, visam mudar literalmente os professores, excluindo e penalizando aqueles que não tiveram oportunidade de acessar um sistema escolar capaz de desenvolver-lhes as potencialidades. A lógica empregada é a de culpabilizar a vítima. (SHIROMA; NETO, 2015, p. 7)

Quanto a dimensão política da questão docente, proposto no documento *Professores Excelentes*, o foco está nas novas demandas sociais e econômicas que têm exigido respostas de governos e sindicatos docentes, a fim de congregar as recentes necessidades políticas e as novas formas de relação entre a profissão docente e o Estado (UNESCO, 2013 apud SHIROMA; NETO, 2015, p. 4). O fator determinante seria a disponibilidade de professores

com uma preparação compatível com as novas exigências. No entanto, há um empecilho que atrapalha a concretização dos projetos que visam a melhoria da qualidade da educação: o sindicato dos professores. Sobre essa questão, o referido documento explica a função dos sindicatos

Como todos os trabalhadores organizados, os sindicatos dos professores existem para defender os direitos que eles legitimamente conquistam por meio de negociação e opor-se a mudanças políticas que ameacem esses direitos. Os professores e seus representantes estão inteiramente legitimados na busca dessas metas e os sindicatos dos professores em toda a história tem sido uma força progressiva na conquista de pagamento igualitário e tratamento justo para mulheres e minorias. Mas também é verdade que as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional – incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48)

Inicia-se, assim, o ideário que propõe a fragmentação dos sindicatos docentes, realidade que faz parte de um contexto maior de fragilização da classe trabalhadora como um todo, sob a orientação do neoliberalismo. Na citação exposta, é evidente o quanto os sindicatos atrapalham os planos dos grupos hegemônicos. A primeira estratégia consiste em atacar os sindicatos, com o apoio da mídia, sugerindo que eles atrapalham a adoção de políticas educacionais de qualidade, usando, para isso, sua capacidade de desafiar as estruturas governamentais. E como isso seria feito? Por intermédio de sua estrutura, que corresponde ao número de professores sindicalizados, sua capacidade de ação coletiva e a eficácia de suas estratégias políticas incluem-se no conjunto dessas estratégias “greves e protestos, captura do aparelho governamental, estratégias legais, bem como pesquisas e análises de políticas patrocinadas pelo sindicato para influenciar o debate sobre a educação” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 48).

Os professores organizados são grandes obstáculos das reformas de acordo com os interesses do capital. E para resolver a questão, o documento *Professores Excelentes*, em um primeiro momento, desqualifica a capacidade de mobilização política de base em larga escala, proferida até então nos sindicatos, sob a justificativa de que a mídia de massa é um canal direto de comunicação global, expondo falhas governamentais e corrupção política, sendo desnecessária a formação política dos cidadãos por meio dos sindicatos. Pois bem, sabemos que hoje a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer canto do planeta e é isso que os reformadores justificam no texto em discussão. Um exemplo seria as

instituições educacionais como escola e/ou universidade; se essas instituições se identificassem somente como espaços de transmissão de informações, sem questioná-las, sem pensá-las em um contexto maior, que é a sociedade, estariam com os dias contados, uma vez não apresentariam a eficácia dos meios de comunicação nesse processo. Só colocar as crianças e os jovens em contato com as tecnologias da informação e da comunicação, como internet, por exemplo, não resolve o problema da educação no país. A lógica dessa proposta é estritamente financeira e mascara tanto as verdadeiras intenções das agências propositoras como a realidade da educação, que não se limitam a falta de acesso a computadores e internet nas escolas. Ainda acrescentam

Cada vez mais, os líderes políticos na América Latina e no Caribe parecem estar calculando que o apoio popular por reforma na educação é uma aposta mais forte para seu futuro político do que o tradicional *quid pro quo* do apoio eleitoral de sindicatos de professores em troca de políticas educacionais que não ameacem seus interesses. (BRUNS; LUQUE, 2014; p. 48, grifos no original)

Antes de finalizarem o documento, os autores Bruns e Luque (2014) aconselham ações que poderiam promover o enfraquecimento dos sindicatos. Entre essas citamos: a união de forças entre duas pontas do triângulo (sociedade civil e Estado), enfraquecendo a terceira que seria os professores organizados; orientam que governos façam suas reformas no início da administração, dado que pesquisas demonstram que essas ações esvaziam as mensagens e prejudicam a influência dos sindicatos; a divulgação de dados sobre os resultados de testes do sistema educacional, principalmente aqueles referentes ao aprendizado dos estudantes e aqueles que versam sobre o desempenho dos professores em testes de competência. A retórica é verdadeira: quem irá argumentar contra resultados tão expressivos e reais? Isso causa uma confusão entre os sindicatos e os dados divulgados pelos *experts* colaboradores, gerando uma desvalorização e descrédito dos sindicatos. Outra estratégia diz respeito a confrontação com os sindicatos, o documento sugere que o espaço político para negociação das reformas seja reduzido ou até extinguido, contraditoriamente, o próprio documento evidencia que essa não é a melhor opção, pois o confronto gera insatisfação e “elas tornam impossível obter a contribuição de professores que poderiam melhorar genuinamente o projeto de uma reforma e facilitar sua implementação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49). Essas “observações cuidadosas” têm enfraquecido os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe e, conseqüentemente, todas as conquistas legitimadas por meio de anos de embates e

negociações têm sido negligenciadas pelo Estado com o apoio da mídia e de alguns setores da sociedade civil.

O mais grave reside no fato de que esses argumentos fundamentam as políticas educacionais latino-americanas e caribenhas. Em uma análise mais detalhada é possível perceber que além da culpabilização do professor pela baixa qualidade do ensino ainda há uma descaracterização da docência como profissão, que tem como consequência a marginalização da formação docente e a sua desprofissionalização. Ampliando o debate, Souza e Magalhães (2016) denunciam que ao ser visto como técnico, o professor tornou-se refém de um sistema que só espera dele “a reprodução de conteúdos, sujeita a várias formas de controle externo (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 3). Dessa forma, temos um fortalecimento da competição entre os próprios professores, reforçando a cultura de avaliação de desempenho e o controle da carreira docente de seus iguais. As autoras ainda ressaltam

O desenvolvimento dessa concepção de profissionalização institui e legitima o regime de meritocracia na avaliação dos professores (só os ‘bons’ professores, aqueles cujos alunos tinham bons *scores* na avaliação promovida pelo Estado, teriam salário diferenciado e gratificações). Isso solidifica a ideia de eficiência e competitividade entre os professores, mas o principal objetivo, não declarado, foi processar mudanças na identidade docente, incentivar sua desintelectualização, fragilizar seus laços de solidariedade, invialibizar a participação em movimentos sociais, associativos e sindicais. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 5, grifos no original)

Essas diretivas entram na vida dos educadores e muitos professores as aceitam como verdades e levantam a bandeira da meritocracia e do individualismo na profissão, bem como assumem a responsabilidade pelo suposto ‘fracasso’ educacional, diagnosticadas nas análises dos dados, das pesquisas e pelos instrumentos de medição. Essa política, de caráter neoliberal, interfere na subjetividade do professor, inculcando-lhe o pensamento de que ele é o redentor e o único capaz de salvar o mundo da pobreza, por meio de uma educação de qualidade. Para alcançar a “Qualidade Total” da educação, proferida pelos organismos multilaterais, ele [o professor] tem que ser transformar em um “superprofessor” (EVANGELISTA, TRICHES, 2012).

De fato, a qualidade está relacionada a um determinado contexto e finalidade e o sentido polissêmico e ambíguo que a acompanha ajuda na propagação dos múltiplos sentidos que lhe são embutidos. Nesse caso, o contexto socioeconômico é neoliberal e a finalidade da qualidade torna-se hegemônica, propagando o sentido da *Qualidade Total*. Fonseca (2009) confirma essa assertiva ao mostrar que a qualidade sempre esteve atrelada às políticas

educacionais e estas, por sua vez, alinhadas à política econômica de cada tempo. “Os planos incorporaram, com mais ou menos intensidade, o substrato econômico que sustentou os diferentes projetos nacionais de desenvolvimento” (FONSECA, 2009, p. 172). De modo que, a definição de qualidade está associada ao interesse ao qual está representando: perspectiva acrítica ou perspectiva crítica. A despeito do sentido ambíguo do termo qualidade, Fonseca (2009) explica como a hegemonia se aproveita disso para confundir os professores e a comunidade, apresentando uma noção de qualidade nos documentos e outro na prática

Essa ambivalência expressou-se nos enunciados humanistas dos planos e do *corpus* legislativo, ressaltando a igualdade de oportunidades para todos, a gestão democrática do sistema e o compromisso ético com a qualidade educacional, conforme requeriam os educadores. Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas (FONSECA, 2009, p. 173).

Martins (2018) também destaca a ideologia presente nas propostas educacionais, sob a retórica da qualidade

O discurso do presente é curioso porque em geral ele parte de setores alinhados com a orientação neo-liberal, que aposta no Estado mínimo e na expansão do mercado, mas, ao mesmo tempo, quando os desastres sociais decorrentes da expansão dos negócios pipocam, diz-se por uma boca só que “falta educação ao país”; e quando dizem isso, não estão dizendo que falta boas e caras escolas particulares: estão dizendo que é a escola pública, para o povo, que será o bálsamo para a ordem social, na qual todos parecem interessados, para não terem que viver enjaulados em suas prisões domiciliares, casas, carros e salas blindadas. Mas não se comprometem com a construção de melhores condições para as políticas públicas de educação; preferem o voluntarismo do tipo “Amigos da Escola”. (MARTINS, 2018, p. 3)

Não é difícil perceber que a perspectiva de qualidade propagada pelos reformadores tem um enfoque utilitarista e serve à excelência empresarial, em outras palavras, relaciona-se à perspectiva acrítica, que fundamenta a “Qualidade Total” ou “Qualidade Hegemônica” da ajuda na propagação dos múltiplos sentidos educação. Essa concepção foi criada e difundida, entre outros, pelo Banco Mundial, por meio dos seus projetos para a educação e esses servem de referência para a redação de documentos produzidos pelos governos e até na legislação. Nesses registros, a educação foi reduzida a conceitos como participação, eficiência e eficácia, sendo regulada e medida por avaliações externas, que buscam somente o produto em

detrimento do processo. Desloca-se, assim, a dimensão política, ética, estética e cultural própria da educação.

No entanto, a busca por melhores resultados, assentada na perspectiva da qualidade acrítica e na epistemologia da prática, tem causado grandes consequências à formação e à profissionalização docente. Há uma perda gradual, pelos professores, da sua identidade, na medida em que estão sendo induzidos e/ou forçados, a se tornarem “peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas” (COÊLHO, 2006, p. 45, grifos no original). Trata-se aqui da desqualificação desse professor, da descaracterização do seu trabalho como transformador, da precarização da sua função. Se tornam meros aplicadores das avaliações impostas pelo sistema, tornam-se treinadores, não de times, mas de questões que possivelmente farão parte da próxima edição do Enem¹⁵ ou da Prova Brasil¹⁶. Essas ações implicam diretamente na formação e profissionalização dos docentes, pois reforça o *slogam* de que a qualidade da educação depende da dedicação e do compromisso do professor, uma vez que estão interligadas. Brzezinski (2008) confirma essa tese

[...] testes padronizados aplicados em larga escala sem considerar a cultura da escola, da comunidade e do professor, visando a satisfazer necessidades do Estado regulador, tem reflexos negativos tanto na profissionalidade, quanto no profissionalismo como unidade dialética da profissionalização docente. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.156)

¹⁵ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

¹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

Considerando o fato de que o Estado traz em suas políticas uma formação, profissionalização e o trabalho docente baseado em princípios mercadológicos, Brzezinski (2008) identifica como consequência dessa política de “não” formação do professor, pois esta “centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola.” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.153). O prejuízo social diante desse processo formativo derivado de uma visão “imediata” da realidade é imensurável. Essa política reduz o papel da escola, que se torna um espaço para instrução. O docente, em face do currículo mínimo a ser cumprido e que será exigido pelas avaliações, torna-se um aplicador, um treinador. Essa concepção de qualidade esvazia o docente e a escola de conhecimentos que poderiam possibilitar uma transformação social. Diante da lógica do mercado de preparar mão de obra capacitada para seus interesses, o modelo de competências e excelência - leia-se ‘Qualidade Total’ - despreza e negligencia a capacidade criativa, crítica e autônoma dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

3.2 Qualidade Social

No compasso da contra hegemonia, Souza e Magalhães (2016) defendem a “Qualidade Social” da educação e da formação docente como forma de resistência ao processo desumanizador imposto pelo modelo de qualidade neoliberal. Por qualidade social entende-se aquela voltada para emancipação do ser, estimulando relações mais humanas, procurando alcançar a solidariedade. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento tem como foco o processo. A ênfase está na geração de um pensamento crítico que possa alcançar transformações, o que demanda a formação docente inicial e continuada fundamentada na práxis, ou seja, uma formação que tem como pressuposto a ação humana transformadora, em que o professor possa compreender a realidade para dialeticamente modificá-la.

Gadotti (2013) compreende que a “Qualidade Social” está relacionada à função social da educação que é expressa pelo acolhimento e melhoria da vida de todas as pessoas. De acordo com o autor, esse conceito envolve:

[...] melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.

Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p. 2)

Esses preceitos, como a citação esclarece, vão de encontro aos princípios defendidos pela “Qualidade Total”, dado que a “Qualidade Social” nega os valores imediatistas e utilitaristas do conhecimento voltados somente para a promoção do capital. A escola e a universidade, nessa concepção, são concebidas como espaço de construção de significados e sentidos, não se ajustando aos limites mensuráveis impostos pela qualidade neoliberal.

Nas palavras de Oliveira (2013)

[...] educação, aqui considerada de *qualidade social*, ou seja, educação tratada como direito inegociável e que se opõe às formas de privatizações da escola. Ou seja, educação como prática social que pode colaborar e se compromete com processos de transformação estrutural da formação social brasileira, e objetiva formar sujeitos autônomos, cidadãos lúcidos, críticos e propositivos nos âmbitos individual e coletivo. (OLIVEIRA, 2013, p. 135, grifos no original)

A autora ainda acrescenta que a *Qualidade Social* da educação e da formação docente, não é um produto acabado, é um processo, uma construção histórica social. O que nos permite inferir que a “Qualidade Social”, além de ampliar a estrutura curricular das graduações para formar sujeitos capazes de situar-se historicamente e criticamente na sua realidade a partir do contexto social, econômico e político, também enfatiza a formação, a profissionalização e o trabalho docente, tendo em vista a valorização desse profissional. (OLIVEIRA, 2013).

É essa *qualidade social* que corresponde a um projeto de formação de professores que se relaciona com processos formativos numa perspectiva emancipatória, no âmbito da educação profissional e da educação em geral. Esta se materializa em processos comprometidos com a formação humana e vinculados ao avanço da consciência crítica sobre a educação como um direito, e a importância da formação profissional de excelência na área da docência. (OLIVEIRA, 2013, p. 135)

Silva (2009) destaca que fatores socioeconômicos (como condições de moradia, por exemplo); fatores socioculturais; financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais são elementos indicadores de qualidade social na educação. Esses fatores, segundo a autora, sinalizam para a Qualidade Social da educação, articulados “a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 225), indo de encontro ao conceito de qualidade requerida e difundida no campo econômico.

Limonta e Silva (2013) destacam que a qualidade associada somente a testes padronizados não reproduz a qualidade real da educação, pois para se alcançar uma “qualidade socialmente referendada” depreende-se o entendimento de que

[...] segundo Freitas (2007), é preciso que a qualidade da educação seja constituída compreendendo-se a dialética entre os fatores pedagógicos internos à escola e as condições sociais externas a esta. As políticas educacionais que intentam a melhoria da qualidade da educação necessariamente devem estar associadas às políticas de redução das desigualdades sociais. Sem um pesado investimento, uma vez que “(...) educação (de qualidade) para todos e cada um é cara (...)” (p. 980), corremos o risco de mascarar a baixa qualidade da educação pública optando pelos testes como critério e por seus resultados com padrão de qualidade. (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 185)

É o que tem acontecido na atualidade. As ações das avaliações de desempenho tanto de estudantes quanto de professores mostram as intencionalidades não declaradas e obscuras das políticas educacionais, mostrando uma dicotomia, valoriza-se a figura do professor no discurso, ao mesmo tempo, em que a formação, a profissionalização e o trabalho docente são desqualificados. Compete ao professor desenvolver o seu trabalho de acordo com as demandas do mercado, colocados sob a base da meritocracia e da competitividade e ao final de todo esse processo, assumir, caso dê algo errado, a responsabilidade pelo fracasso da educação.

Na contramão desse processo, evidenciamos que o professor pode assumir sua função social como

[...] sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaborreflexiva e saberes emancipatórios. (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 20, anexos)

Assim, formado em uma base epistemológica crítica, em que a

educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 20, anexos, grifos no original)

Ademais, assumir essa concepção de qualidade na formação docente propicia que o professor perceba que sua identidade é coletiva e marcada pelas relações que permeiam a sociedade, pois ao mesmo tempo é produto e produtor dessas relações.

Visando à transformação social, a função do professor não se exaure no desenvolvimento da consciência crítica no âmbito escolar. Busca, sim, a perspectiva de se formar o homem coletivo, ou seja, indivíduos ativos e engajados que entendam que para transformar a sociedade é preciso o equilíbrio entre o seu caráter individual e as demandas do meio social. (SILVEIRA *et. al.* 2011, p. 79)

A “qualidade social” de que trata esse texto pretende formar um professor que assuma umas mudanças fundamentais. Exige que ele trabalhe coletivamente em seus sindicatos e associações para adotar a profissionalidade como direito e defender perante o poder público e a sociedade melhores condições de trabalho, bem como a valorização da profissão. Isso implica na busca por salários mais dignos, carreira estável, segurança, condições materiais favoráveis, apoio de: gestores, pais, alunos e comunidade escolar. “Qualidade Social” do trabalho e dos professores e condições justas e dignas de trabalho estão interligadas, uma inexiste sem a outra. Ademais, alcançando uma visão ampliada da realidade, o professor se torna “sujeito crítico emancipado, cujo trabalho é problematizador, intrinsecamente político, e afeta as escolhas dos sujeitos envolvidos no processo. Sua função social é promover a transformação da sociedade por meio da educação da classe do proletariado” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 7).

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE EDUCACIONAL PARA OS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA FE/UFG: ASPECTOS METODOLÓGICOS E SENTIDOS DISCURSIVOS

Conforme se analisou nos capítulos anteriores, historicamente, a formação de professores no Brasil e o assunto qualidade educacional são destaques no cenário das políticas públicas há alguns anos, obtendo maior ênfase na década de 90. Não sem resistências, a formação docente, implantada nos últimos anos, assume diferentes características diante do amplo processo de reestruturação produtiva que tem provocado impactos políticos e ideológicos na concepção de universidade, educação e formação e profissionalização docente. Os embates oriundos desse contexto estão fundamentados na atualidade, sob dois vieses ideológicos - hegemônico e contra-hegemônico - que sustentam o campo epistemológico da formação e da profissionalização docente: epistemologia da prática e epistemologia da práxis. Entende-se que a ideologia dominante apoia e fortalece a epistemologia da prática; já a ideologia contra-hegemônica sustenta a epistemologia da práxis. Ambas sustentam projetos de formação e profissionalização docente que reforçam concepções diferentes de qualidade da educação. Este capítulo foi construído com o objetivo de analisar e compreender os sentidos discursivos dos discentes do curso de Pedagogia - inicial e finalista - e quais projetos de formação e concepção de qualidade eles estão vinculados.

4.1 O Processo da pesquisa: fundamentos teórico-metodológicos

Como anunciado na introdução, para a construção da reflexão sobre o objeto investigado *sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes* desenvolve-se esta pesquisa com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético.

Sobre esse método, entende-se que a realidade não pode ser analisada dissociada da construção histórica e social do objeto. Assim, é necessário identificar suas nuances para interpretar os fenômenos observados. O método dialético permite ao pesquisador uma análise detalhada e profunda do mundo real, pois há uma indissociabilidade entre o concreto real e o concreto pensado, isto é, o movimento dialético das inter-relações permite uma reflexão

crítica do mundo real, pois “o concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção.” (GAMBOA, 2012, p. 38)

Desse modo, o método dialético leva o pesquisador “a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários [...] (LIMA & MIOTO, 2007, p. 39). Há um movimento constante no processo constitutivo da pesquisa, por que não dizer um movimento circulante em que há uma interligação entre o objeto e o sujeito, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o todo e as partes, objetivando chegar a essência das relações e desvelando o objeto pesquisado.

Neste contexto, compreendem-se os acontecimentos históricos e as relações sociais, partícipes de uma relação recíproca entre sujeito/objeto. Sobre isso Severino (2007) ressalta que “o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder” (SEVERINO, p.116, 2007), confirmando o caráter permanente de transformações do tempo histórico social.

Frigotto (1997) também nos ajuda a pensar nesse movimento proposto pelo método, nos explicando que:

[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 1997, p. 79)

Orientamo-nos por meio desse “método de pesquisa”, entendendo-o como um caminho a ser trilhado pelo pesquisador rumo à sistematização de um dado conhecimento que possa trazer contribuições para a própria formação. Com os estudos desenvolvidos pela Redecentro aprendemos que o método é elemento estruturante para uma pesquisa científica consistente. Isso, por conseguinte, permite ao pesquisador uma compreensão maior da investigação que irá realizar. (SOUZA, MAGALHÃES, 2011).

Assumimos [...] a concepção do método como crítica do conhecimento. Para superar a descontextualização da pesquisa, a redução da reflexão à experiência sensível, o imediatismo, a fragmentação, defendemos que é preciso não abrir mão da teoria, deixar de lado a ilusão de neutralidade, aprofundar os conhecimentos teóricos metodológicos como instrumentos indispensáveis da produção do conhecimento crítico. Compartilhamos a ideia de que são necessários maiores estudos sobre o método nos nossos programas de pós-graduação, tanto da parte dos docentes como dos discentes. Os autores das produções ganharão em rigor e coerência se se esforçarem para clarear sua intencionalidade metódica, suas escolhas ontológicas, gnosiológicas, portanto, suas bases epistemológicas. Será

necessário reagir contra o caráter organizacional das universidades, que impõe o individualismo, e consolidar grupos sob formas sistemáticas e continuadas de produção de pesquisas. Promover orientações coletivas, seminários, debates e trabalhar o equilíbrio entre a autonomia necessária ao pesquisador e a sua inserção no grupo de pesquisa, no trabalho colaborativo. Organizar a docência coletiva. Dedicar-se à produção em rede, tecer o pensamento em rede, como uma maneira inteligente de superar dificuldades. Trabalhar com ideias de rizomas, de transversalidade e de tessitura dos conhecimentos, almejando a transdisciplinaridade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 690)

Situamo-nos nesta defesa. Considerando necessário avançarmos no enfrentamento das proposições que contribuem para o que Warde (2002) denominou de “regressão teórica e paralisia crítica” (apud SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 689). Daí a importância da apropriação da teoria que fundamenta o método escolhido pelo pesquisador. No caso deste trabalho, o método assumido e definido é o Materialismo Histórico Dialético. Crítico e revolucionário por essência torna-se o nosso próprio posicionamento político em relação à maneira como analisamos e compreendemos, ao longo da pesquisa, o nosso objeto. Orientamo-nos, também, pelas categorias, na tentativa de estabelecer um movimento crítico e dialético sobre as questões que envolvem a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

No *materialismo histórico dialético* tanto o sujeito quanto o objeto possuem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo. A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de indicadores que compõem a análise desse método. Eles dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articula teoria e prática e a denomina práxis; f) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; g) referencial teórico utilizado. (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 682, grifos no original)

Dito isso, infere-se que o objeto sempre partirá de uma realidade concreta, de um problema real e para investigá-lo apresenta dois caminhos, que juntos se constituirão na análise aprofundada do objeto. Trata-se do “método de investigação” - momento da investigação, descrição, análise, explicação e crítica ao objeto; e do “método de exposição” - momento de apresentação da síntese do que foi pesquisado sobre o objeto. Assim, Marx

(2008) na obra denominada *Contribuição à Crítica da Economia Política*, no seu prefácio, conclui que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. (MARX, 2008, p. 47)

Nesse sentido, conhecer e analisar a sociedade em que vivemos de acordo com o método proposto por Marx pressupõe o desvelamento de situações ocultas, em relação ao objeto pesquisado. Assim, o estudo de determinado objeto à luz do Materialismo Histórico Dialético, como é o nosso caso, em relação ao estudo sobre “a formação docente e a questão da qualidade da educação”, implica a consideração de sua historicidade e sua temporalidade, em um movimento que vai do particular para o geral, articuladas com o desenvolvimento e as transformações do mundo do trabalho humano, bem como com as demais categorias do método (alienação, ideologia, classe social, contradição, totalidade, entre outras) que se manifestam nas relações produzidas pelo objeto estudado em sociedade.

Pires (1997), em seus estudos, destaca a importância desse método para as pesquisas científicas no campo educacional, permitindo a compreensão de que a educação pode vir a ser um instrumento do processo de humanização do homem ou de sua alienação, e o trabalho sendo compreendido nesse percurso como princípio educativo. Uma vez alicerçados nesse método, é possível perceber que o processo educacional é mais amplo, mais complexo, insere-se em um contexto social e econômico que o influenciam, “não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade” (PIRES, 1997, p. 91).

[...] isso quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. (PIRES, 1997, p. 91)

A autora segue afirmando que “considerando que os homens se caracterizam por um *vir a ser*, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (*vir a ser*), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho).” É preciso explicar a sociedade, os processos educacionais e a consciência pelas contradições que se apresentam no cotidiano da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. É o que Saviani (2013) discute em seus escritos, passar do “senso comum para a consciência filosófica.”

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo poder ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. [...]. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor\aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. (PIRES, 1997, p.88)

Perante o que foi exposto, entende-se que essa pesquisa, de acordo com a perspectiva metódica assumida, além de considerar a historicidade do objeto - *sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes* – suas contradições e o seu caráter dialético, compreende como fundamental o estudo sobre o ideário pedagógico e as concepções de educação e de formação que o compõem. Nesse sentido, ao construir a investigação e a exposição da pesquisa, orientados pelo método assumido, o esforço empreendido é na elaboração de um conhecimento crítico, articulado dialeticamente com a realidade.

Assim, é na pesquisa, no ato de pesquisar, que vamos apropriando do objeto de pesquisa, definindo caminhos, posturas e práxis; reconhecendo e nos reconhecendo no

movimento dialético da investigação. Dessa forma, fundamenta-se este trabalho, neste método, em uma tentativa crítica de compreender o espaço da universidade como *lócus* de formação docente e os “sentidos discursivos” presentes nas falas dos discentes do curso de Pedagogia FE/UFG, dialogando com a qualidade educacional.

Em coerência com o método adotado, como explicitado anteriormente, a abordagem deste trabalho é ‘qualitativa’. Santos Filho e Gamboa (2009, p.43) afirmam que a ‘pesquisa qualitativa’ é “a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”, em outras palavras, a pesquisa qualitativa é um processo que parte da indagação do pesquisador diante dos problemas sociais reais, buscando, assim, novos elementos e soluções que subsidiarão e atualizarão a realidade, de modo que essa metodologia não poderá desconsiderar a influência do investigador, uma vez que seus conhecimentos e experiências poderão servir de suportes no processo de compreensão e interpretação do objeto em estudo, ou seja, estudo qualitativo é aquele que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lima e Mioto (2007) destacam as características de uma “pesquisa qualitativa”, descrevendo-as da seguinte maneira: a) ele é histórico, localizado em um tempo e espaço, podendo ser transformado conforme a mudança espaço-temporal. b) tem uma consciência histórica, assim seu significado e intencionalidade são conferidos não apenas pelo pesquisador, mas pela sociedade. c) tem uma identidade com o sujeito, pois trata das relações humanas, assim o pesquisador se identifica no objeto. d) possui uma ideologia intrínseca e extrínseca, pois veicula visões de mundo e interesses, além de se submeter e resistir à dominação vigente. e) é qualitativo porque a realidade social é mais rica e complexa do que as teorias e estudos feitos a respeito dela, mas não exclui dados quantitativos (LIMA; MIOTO, 2007). Infere-se, portanto, que a pesquisa qualitativa oferece elementos importantes para compreender melhor os problemas educacionais.

O tipo de pesquisa desenvolvido foi o “estudo de caso”. Gil (2002) compreende o “estudo de caso” como um estudo exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita sua ampla exploração, ou seja, a apreensão do objeto é mais completa por levar em conta, na interpretação, o contexto em que se situa. Nesse tipo de investigação, o pesquisador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no decorrer do estudo. Ademais, os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade dos tipos de informações, tornando esse tipo de pesquisa

muito utilizado no campo das ciências sociais. (SOUZA; MAGALHÃES, Ficha de análise, 2014, p. 2).

Reporta-se aos estudos de Lüdke e André (1986) que definem esse tipo de pesquisa como um

estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.20)

Ainda de acordo com as autoras (1986), o estudo de caso representa um estudo exaustivo de um caso em particular (uma unidade), a fim de compreendê-lo como instância singular, que, ao mesmo tempo em que possui um dinamismo próprio, está inserida em uma realidade situada. Segundo as autoras, o interesse do pesquisador deve ser estudar a unidade em suas especificidades, o que não impede atender ao contexto e às inter-relações com o todo. Nesse sentido, o estudo do caso poderá ser “o retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 55). Portanto, esta pesquisa caracteriza-se pela “interpretação em contexto”; utilização de uma variedade de informantes; fontes de informação e situações; inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes; com a intenção de englobar a perspectiva do próprio pesquisador; ter um plano de trabalho flexível, que se configura no decorrer do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Enfim, a pesquisa do tipo estudo de caso constitui uma importante tendência para o campo da pesquisa educacional.

Os passos metodológicos expostos auxiliaram na investigação do problema proposto nesta dissertação que foi assim formulado: *Quais os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes de Pedagogia da FE/UFG e quais perspectivas revelam?* Como desdobramentos dessa questão temos ainda: Os discentes sustentam alguma concepção de formação docente? Qual? É possível estabelecer alguma relação entre as concepções presentes nos discursos das atuais políticas de formação docente e da literatura acadêmica com as concepções de qualidade da educação dos discentes? Em que

aspectos o curso de Pedagogia pode colaborar para a construção de concepções de formação docente e qualidade do ensino dos discentes?

Para responder a esse conjunto de questões optou-se pela análise dos sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG uma vez que “os sentidos discursivos não são apenas reflexos ou reproduções dos discursos dos grupos dominantes, posto que esses grupos compõem parte da totalidade da sociedade capitalista. Não sendo a sociedade um grupo coeso, os discursos também não o são.” (QUEIROZ, 2014, p. 23).

Dessa forma, analisar “os sentidos discursivos” dos discentes de Pedagogia requer considerar, segundo Queiroz (2014), que “o sujeito enunciador é histórico e circunstanciado num tempo e espaço determinados. É o sujeito que o texto materializou e fixou no tempo e não o sujeito que, porventura, hoje seja” (p. 30). Na mesma direção a autora complementa que o leitor também é histórico e social. “Sua leitura, ao produzir um sentido ao texto estudado, materializa novo discurso, o discurso do leitor – outro autor” (QUEIROZ, 2014, p. 30). A autora ainda ressalta

O discurso que se produz como efeito da leitura não resulta de uma atividade de uma única consciência, mas da interlocução entre sujeitos posicionados socialmente em tempos e espaços diversos. Estudar um texto é, pois, realizar um encontro com outro sujeito. E o texto que resulta desse encontro é sempre uma resposta ao primeiro (QUEIROZ, 2014, p. 30)

De modo que há uma relação dialógica e ao mesmo tempo dialética entre aquele que produz o discurso e quem os interpreta. O que pode possibilitar a evidência das contradições que acompanham os campos epistemológicos e ideológicos presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, posto que

O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar a sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico. (Bakhtin, 1988 apud FREITAS, M.T. de A., 2002, p. 117)

Assim, ao se analisar os “sentidos discursivos” dos discentes, observa-se que estes geram sentidos, produzem ações, pensamentos e posturas, diante da realidade social por eles vivenciada. Mikhail Bakhtin (1997 apud QUEIROZ, 2014) compreende o homem como um ser social que fala e se expressa por diferentes meios. Uma das preocupações da teoria bakhtiana refere-se a como as atividades humanas se organizam na linguagem (FARACO,

2011). Queiroz citando Bakhtin (1997, p. 342) ressalta que ele “afirma que as ações do homem devem ser compreendidas como ato e que este não pode ser compreendido fora do signo virtual que expressa tal ato (QUEIROZ, 2014, p. 29), ou seja, o signo é o texto, portanto, as ações humanas devem ser compreendidas no processo linguístico e de linguagem que envolve o texto. De modo que todo texto participa de uma relação humana, de uma ação humana, demonstrando a ligação destas atividades com a linguagem. Ainda segundo Queiroz (2014)

[...] ao estudarmos um texto, estamos estudando, no limite, o sujeito que o produziu – e que se deixa mostrar – e os sujeitos estudados por ele. Segundo, estudar pessoas só é possível pela mediação da palavra. Não há como acessar a vida e as ideias senão pela linguagem. Esta é todo acontecimento que produz sentidos: o signo, uma palavra, uma imagem, um gesto, uma instalação artística, uma mímica, uma escrita, um texto. Este, por sua vez, na concepção bakhtiniana, relaciona-se com a concepção de enunciado, extrapolando a concepção de fenômeno puramente linguístico ou textual. (QUEIROZ, 2014, p. 30)

No caso deste trabalho, o texto estudado são os questionários respondidos pelos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, tendo como base o entendimento de que o enunciado para Bakhtin (1997 apud QUEIROZ, 2014) abrange a dimensão linguística e a situação social que é o lugar de produção do discurso. Entender a língua como viva e concreta é percebê-la como discurso. A língua na qualidade de discurso significa que é impossível desvinculá-la de seus falantes e atos, das esferas sociais e ainda dos valores ideológicos que a conduz. Portanto, de acordo com esse teórico, não há como estudar ou fazer a leitura descompromissada de um texto sem levar em consideração seu contexto e dos sujeitos interagentes.

[...] Bakhtin via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Assim como via o homem na sua realidade histórica, também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens. [...] via a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A comunicação verbal não pode dessa forma ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Essa realidade multifacetada não pode ser objeto, portanto, de uma simples ciência – a linguística – e ser compreendida através de métodos exclusivamente linguísticos. Ao aspecto linguístico – necessário, mas não suficiente para a dialogicidade – ele acrescenta o contextual. (FREITAS, M. T. de A., 2002, p. 134)

Essa assertiva afirma que o homem é um ser histórico e social, por isso não faz sentido o estudo de textos isolados sem levar em consideração o contexto histórico em que ele

foi escrito. Para Queiroz (2014) “o enunciado abarca a dimensão linguística e a situação social, o lugar de produção do discurso.” (p. 30), em outras palavras, língua e realidade social são inseparáveis do texto, estão inseridas nele, uma vez que tanto a língua quanto o enunciator estão presentes num determinado tempo histórico.

Disso se extrai que o texto é o lugar de inscrição não simplesmente de ideias, mas do sujeito e de todo seu complexo discursivo - sua identidade, ideologia, crenças, posicionamentos. Daí porque afirmar-se que estudar um texto é estudar seu enunciator. (QUEIROZ, 2014, p. 30)

Queiroz (2014) ainda ressalta um ponto importante a ser considerado nessa relação do enunciator com o texto: o fato de que o sujeito enunciator não ocupa uma posição fixa, estática, pelo contrário, “é o sujeito que o texto materializou e fixou no tempo e não o sujeito que, porventura, hoje seja” (p. 30). Isso quer dizer que as relações entre o locutor e o interlocutor são dinâmicas, situadas no tempo e no espaço e se caracterizam pela constante inversão de papéis entre um e outro.

Assim, a leitura produz um sentido ao texto, materializa um novo discurso, o discurso do leitor que a autora reconhece como outro autor. Esse discurso produzido pelo efeito da leitura é uma interlocução entre sujeitos (autor e leitores) posicionados em distintos tempos e espaços. Nesse encontro entre sujeitos, no estudo do texto, resulta uma resposta. Bakhtin (1997 apud QUEIROZ, 2014) diz que há um encontro de dois sujeitos, dois autores e assim de dois textos: do que está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro. Há uma dialogia, uma relação entre leitor e autor que constrói sentidos e atribuições ao texto, ao espaço e aos sujeitos.

Nessa ideia, o texto que se produz das leituras sempre será polifônico e polissêmico por trazer, segundo Queiroz (2014), em sua tecitura “vozes” e “sentidos” diversos. Dessa maneira, o discurso materializado em um texto é também o discurso de vários outros e do eu, do plural e do singular, do que está fora e do subjetivo, porque não existe discurso autêntico, puro, neutro, singular. O discurso é a reposição de outras vozes, dizeres ao mesmo instante que revela a minha voz, o meu dizer. Sobre isso Bakhtin (1995, apud QUEIROZ, 2014) afirma que toda palavra comporta duas faces por ser determinada pelo fato de se proceder a alguém e por se dirigir a alguém. A palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte; ela é expressão, relação, ponte, território comum. Dado que

[...] para o analista do discurso, o texto não oferece um sentido para ser capturado, içado das ‘profundezas do tecido das ideias’, mas ele é construído pelo autor em determinadas condições e reconstruído pelo analista, também em determinadas condições, na interação que se estabelece entre o leitor e autor mediado pelo texto, concebido como materialidade do discurso. O sentido do texto é, pois, uma construção e não um dado. É o que resulta da interação entre o locutor e seu respondente no espaço do texto, e da intertextualidade no interior do discurso (CAVALCANTE FILHO, TORGA, 2011 *apud* QUEIROZ, 2014, p. 32).

É disso que se trata o estudo dos sentidos discursivos. Pretende-se nesse estudo dos sentidos discursivos perceber o que está e também não está visível nos discursos dos sujeitos, se esses estão alinhados a dada concepção de educação e de qualidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram feitas análises de natureza qualitativa as quais buscaram articular os dados por nós reunido à realidade formativa dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG. Com base nos fundamentos teórico-metodológicos, dúvidas foram surgindo durante o levantamento das informações acerca da pesquisa em estudo, umas parciais, outras passageiras, inquietações que fazem parte do processo de uma pesquisa pautada no materialismo histórico dialético.

A construção da mesma se deu pela opção de se trabalhar os “sentidos discursivos” sobre formação docente e qualidade educacional das discentes no *lócus* onde essa formação acontece: no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, em uma perspectiva que possibilitasse analisar em conjunto a realidade concreta em sua totalidade e ao mesmo tempo em suas particularidades. O recorte temporal escolhido para realizar tal tarefa foi a década de 90. Embora no item 2.1 desta dissertação, intitulado *Formação docente e políticas educacionais contemporâneas: historicidade, legislação e resistências*, foi descrito o percurso histórico sobre o movimento dos educadores brasileiros, as demais análises se concentraram nas reformas educacionais dos anos de 1990. Para compreender tal processo, foi necessário analisa-lo em um contexto de contradições e conflitos em relação à maneira como foi configurada as políticas para a formação de professores na universidade aliadas ao processo de reestruturação produtiva no modo de produção capitalista, com centralidade ao projeto neoliberal desencadeado no Brasil na década de 90.

A escolha pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás se deu primeiramente por ser o espaço da universidade pública onde a pesquisadora desenvolveu sua formação, mas também devido a sua trajetória social e política na história dos cursos de formação de professores em Goiás e por estar vivenciando um momento específico no tocante a formação de professores para a educação básica. Não sem

longas discussões e embates, característica histórica desta instituição, a referida faculdade reformulou seu currículo no ano de 2017, entrando em vigor no ano subsequente. Esse novo currículo está de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. A partir dos estudos de Kuenzer (2007), em uma análise superficial do currículo em atividade, observa-se que o número de horas definidas para o estágio e a denominada formação para a prática docente sobressaem às horas destinadas às disciplinas ditas para a formação teórica, adequando-se à legislação atual para a formação docente. No entanto, ressalta-se que essa separação entre as chamadas disciplinas teóricas e as práticas se assenta na concepção dicotômica da relação teoria e prática, pois nenhuma disciplina deveria ser concebida como somente teórica ou somente prática. Cada disciplina tem seu componente teórico-prático, ou seja, deve ser práxis.

A Faculdade de Educação/UFG tem em seu histórico a característica principal de se preocuparem com a formação do pedagogo, pautada no rigor metodológico e pelo compromisso social com a formação humana e também para o trabalho. Destarte, a referida instituição vem desempenhando, desde a sua regulamentação¹⁷, um papel fundamental e relevante na formação dos professores, bem como, ao longo dos anos, vem resistindo, com louvor, às investidas neoliberais, que se compõem de propostas que remetem a desqualificação dos professores na educação superior. Defende-se aqui que o curso de Pedagogia FE/UFG, pela sua história de lutas, embates e construção de uma concepção de educação que visa a emancipação com base na conjuntura econômica, política, social e ideológica que se materializa na realidade atual, está diante de um grande desafio que se manifesta por meio do seguinte questionamento: formar para o mercado ou para autonomia? (GUIMARÃES, 2006).

Compreender o processo dinâmico e conflituoso que envolve de maneira contundente o fenômeno investigado não foi tarefa fácil. Para isso, procurou-se estudos e/ou pesquisas que discutem os seguintes temas: a formação docente: legislação, histórico, condição atual do processo formativo; o processo de reestruturação produtiva do capitalismo na década de 90; assim como os desdobramentos que tem influenciado significativamente a universidade e a formação e a profissionalização dos professores; a qualidade educacional: aspectos históricos, políticos e sociais.

¹⁷ Curso de Pedagogia da FE/UFG foi regulamentado e organizado pela Resolução n. 01/70 com base nos Pareceres n. 252/69 e n. 692/69.

Dessa forma, o primeiro passo foi compreender historicamente o processo de reestruturação produtiva e o papel do Estado nesse percurso para, em seguida, partir para a análise histórica da formação e da profissionalização docente na realidade brasileira e qualidade da educação, sem deixar de considerar os determinantes políticos, sociais e ideológicos desses temas, que envolvem diretamente a construção das concepções sobre formação e qualidade em voga no momento. Cabe ressaltar também que a centralidade dada à formação docente na universidade deve-se ao fato dessa modalidade de ensino estar diretamente relacionada ao processo de reestruturação produtiva e a formação para o trabalho.

Para a realização da pesquisa na Faculdade de Educação/UFG foi elaborado um questionário¹⁸ a fim de buscar a compreensão de como os discentes percebem a formação docente e a qualidade educacional no curso de Pedagogia. Delimitou-se, primeiramente, uma amostragem de oitenta e quatro (84) questionários, dos quais 2 foram descartados porque as respondentes não cursavam Pedagogia, perfazendo uma amostra de oitenta e dois (82) questionários, levando em consideração todos os discentes que responderam às questões dos questionários considerados válidos, em um universo de discentes, iniciais e finalistas, do referido curso a fim de compreendermos até que ponto o curso de Pedagogia influencia na construção das concepções sobre formação docente e qualidade educacional das discentes, tanto no início como no final do curso. A escolha pelo questionário deve-se ao fato de que o tipo de pesquisa, no caso o *estudo de caso*, permite o uso variado de instrumentos de coletas de dados, entre outros, por exemplo, a entrevista, tanto a estruturada como a semi estruturada. Os questionários (GIL, 2002), por sua vez, são definidos segundo Marconi e Lakatos (2001) como uma técnica de pesquisa elaborada com uma série de questões, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador.

Elaborou-se um questionário misto com respostas abertas e fechadas com o objetivo de conhecer os discentes do curso de Pedagogia e suas características gerais como perfil pessoal e profissional, abrangendo diferentes aspectos: sexo, idade, atividade profissional, motivo da escolha do curso e a visão destes sobre a formação docente e a qualidade educacional. O questionário também objetivou fazer uma análise comparativa entre os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes do primeiro ano do curso com os discursos dos discentes do último ano, no intuito de compreender se há alguma diferença entre eles e até que ponto a formação recebida no curso

¹⁸ Apêndice A

de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG influenciou para a formação dessas concepções.

O questionário ficou assim dividido:

- 1) Apresentação dos objetivos da pesquisa com informes sobre a finalidade da pesquisa, bem como da importância daqueles dados. Essas informações foram disponibilizadas para os sujeitos que se dispuseram a responder o questionário.
- 2) Dados de identificação concernentes ao sujeito que respondeu o questionário para fins de apresentação do perfil sócio-histórico dos discentes do curso de Pedagogia, como sexo e idade.
- 3) Atuação profissional: relativa ao trabalho que os discentes exerciam; se eram professores ou não; se atuavam na escola pública ou particular; tempo de atuação na docência e se tinham outra ocupação profissional.
- 4) Questões pertinentes à formação acadêmica: essa parte dizia respeito aos motivos de ingresso do discente no curso de Pedagogia, se possui ou não graduação em outra área e se deseja fazer outro curso de graduação.
- 5) Perguntas referentes ao objeto da pesquisa: uma sobre a formação docente e outra sobre a qualidade educacional.
- 6) Termo de livre consentimento: parte em que os sujeitos da pesquisa aceitavam ou não a participação na pesquisa e da preservação dos dados pessoais dos pesquisados.

No primeiro semestre de 2017 foi aplicado um “questionário piloto”, a fim de se identificar problemas na proposição do questionário e torná-lo, se fosse o caso, mais próximo da linguagem e dos conceitos empregados pelos discentes do curso. Esse questionário foi aplicado para duas turmas: 1º ano noturno e 7º ano matutino. Na primeira turma foram respondidos 21 questionários, na segunda 6, totalizando 27 “questionários pilotos” aplicados. Nesse primeiro momento, percebeu-se que o questionário era muito extenso, o que dificultava ser respondido. Esse questionário era composto de 15 questões, sendo 6 objetivas e 9 discursivas.

Elaborou-se outro questionário, redefinindo com base nas dificuldades observadas com o teste do “questionário piloto”, contando com 8 questões. Algumas foram retiradas e outras reformuladas para que o objetivo de conhecer os sentidos discursivos dos discentes - iniciais e finalistas - fosse de fato alcançado. O segundo questionário contou com 6 questões objetivas e 2 discursivas. A etapa seguinte da pesquisa empírica ocorreu no segundo semestre de 2017, com a aplicação do questionário para os 2º anos respectivamente. As turmas nesse semestre estavam assim organizadas: 2º, 4º, 6º e 8º períodos. O 2º ano matutino com 40

estudantes matriculados dos quais 21 responderam o questionário. No 2º ano noturno haviam 33 estudantes matriculados, dos quais 17 concordaram em responder as perguntas, totalizando 38 questionários respondidos. Não foi possível, nesse momento, aplicar o questionário nas turmas finalistas, pois seus professores argumentavam dificuldades com o cumprimento dos programas.

No primeiro semestre de 2018 ocorreu a segunda etapa da coleta de dados, dessa vez com as turmas do 7º período. As turmas nesse semestre estavam organizadas assim: 1º, 3º, 5º e 7º períodos. Foram aplicados na turma 7º A - 35 estudantes matriculados, 15 responderam as perguntas; turma 7º B - 20 estudantes matriculados, 11 responderam, ambas as turmas eram do período matutino; no noturno tivemos o 7º C com 28 matrículas efetivas e 6 questionários respondidos e, por último, o 7º D com 32 estudantes matriculados e 12 questionários respondidos. Assim, fizeram parte das análises, somando-se os respondentes do 2º período (38) com os respondentes do 7º período (44), 82 questionários.

Na medida em que foram sendo realizadas as aplicações do questionário, observou-se por parte de alguns discentes o interesse em responder a pergunta sobre formação docente, outros, porém evidenciaram a dificuldade em responder a pergunta sobre qualidade educacional, afirmando que “nunca tinham parado para pensar sobre esse assunto”. Alguns ainda reclamaram que o tempo de 30 minutos destinado para responder ao questionário foi curto, pois pensar sobre a formação docente demanda uma resposta mais elaborada. Cabe ressaltar que tanto o tempo quanto o dia para aplicação dos questionários foram combinados, antes, com o professor que ministrava a disciplina. De maneira geral, a participação dos discentes foi significativa, com uma média significativa de questionários por turma.

Para interpretação dos dados empíricos, criou-se duas categorias de análise, as quais possibilitaram a construção de uma síntese integradora: *concepção de formação docente e concepção de qualidade educacional*.

4.2 Os sujeitos da pesquisa: discentes de Pedagogia da FE/UFG, turmas 2017 e 2018

A Faculdade de Educação foi criada a partir do desmembramento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), criada em 1962 pelo Decreto Federal nº 51.582, com o objetivo de fomentar a preparação de professores, tanto para o exercício do magistério, como para a função de orientação e administração dos sistemas escolares (MARTINS, 2007). No entanto, devido a reforma universitária ocorrida no Brasil em 1968 e também para fins de reestruturação de suas unidades acadêmicas, a UFG optou pelo desdobramento da FFCL em

quatro unidades distintas: Instituto de Ciências Humanas e Letras; Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Educação.

De modo que em 1970, o Curso de Pedagogia da FE/UFG foi regulamentado e organizado pela Resolução nº. 01/70 com base nos Pareceres nº 252/69 e nº 692/69 com o objetivo de formar o professor especialista. Zaratin (2006) e Martins (2007) ao exporem o percurso histórico da referida faculdade tecem críticas ao tipo de formação oferecida até então, pautada na racionalidade técnica, “preocupando-se em preparar técnicos, elaborar técnicas de ensino, avaliação entre outras.” (MARTINS, 2007, p. 118).

Contudo, a história é dinâmica bem como também é dinâmico todo o processo educacional. Assim, vislumbrou-se a partir das mudanças políticas, econômicas, sociais e ideológicas ocorridas no Brasil a partir da abertura política pós regime militar, um movimento por parte dos educadores brasileiros de modo geral e dos docentes da Faculdade de Educação da UFG de modo particular, sinalizando uma mudança de concepção e paradigma referente a formação de professores oferecida até então por esta instituição. De modo que documentos como “*Proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia*”, datada de julho de 1979 ou de eventos educacionais como o *I Seminário sobre a Licenciatura na UFG*, ocorrida em 1980, que contou com a participação de faculdades do interior do Estado de Goiás e tinha como objetivo discutir a formação docente sob um viés crítico e voltado para superação da orientação pragmatista norteadora de todo o processo educativo formativo, ajudaram a formar juntamente com o movimento dos docentes desta universidade, uma frente de luta pela mudança curricular do curso de Pedagogia sendo esse objetivo alcançado na década de 1980 com uma proposta de formação de professores, que concebia a integralidade desse processo alinhado a uma perspectiva crítica de sociedade e da educação e posteriormente concretizada em 1984 com a aprovação e implementação do novo currículo, em regime seriado anual cuja formação centrava-se na formação do professor para atuar na primeira fase do 1º grau e ministrar as disciplinas pedagógicas do 2º grau (MARTINS, 2007)

Nesse breve histórico, observa-se o caráter inovador da Faculdade de Educação da UFG e como essa instituição é pioneira na luta por uma formação docente voltada para a transformação da educação bem como pela defesa da escola pública e democrática. Assim, no intuito de consolidar o currículo implantado através da Resolução nº 207/1984 e realizar possíveis alterações e complementações é que foi aprovada a Resolução nº 288/1989 do CCEP/UFG, com o objetivo principal de fazer um rearranjo de disciplinas entre uma série e outra e também atender a algumas reivindicações dos discentes, principalmente dos estudantes do período noturno. O curso de Pedagogia da FE/UFG continuou sendo repensado

e em 1995 houve nova reorganização através da Resolução nº 394/95 do CCEP/UFG modificando a matriz curricular sem no entanto, alterar o ideal reformista que permeou os debates da década anterior (ZARATIM, 2006).

A construção de um novo currículo para o curso de Pedagogia da FE/UFG se deu a partir de discussões, debates e produções acadêmico- científicas já nos anos 2000. Em 2003, a UFG redefine sua política de formação de professores para a educação básica através da Resolução CEPEC/UFG nº 631/2003 que estabelece os princípios norteadores para a formação docente. Segundo Zaratim (2006) essa “nova” proposta foi pautada tanto nos documentos oficiais que estavam em vigor a respeito dos cursos de licenciatura à época, como nos estudos teóricos dos próprios docentes da FE/UFG, dando origem a uma experiência inovadora em relação a formação de professores: o *convênio* entre FE/UFG e Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia.

Como resumidamente explicado na introdução desse trabalho, o *convênio* firmado entre essas duas instituições foi pioneiro e serviu de laboratório para a implantação do novo curso “regular” que foi aprovado através da Resolução nº 638 do CEPEC/UFG. Esse documento fixava o novo currículo do curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura para os estudantes ingressos a partir do ano letivo de 2004. Assim, o curso de Pedagogia da FE/UFG ganha novos contornos em sua estrutura curricular, porém com a mesma essência que acompanhou esta instituição ao longo das últimas décadas: a defesa de uma escola pública e democrática. De modo que a título de conclusão do pequeno histórico sobre a Faculdade de Educação da UFG, corrobora-se com Zaratim (2006) que a

a reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG [...] se constituiu num esforço coletivo para garantir a qualidade do ensino na graduação. A finalidade, [...] foi a de propiciar uma formação capaz de conduzir os pedagogos a adotar um posicionamento crítico e uma postura ética frente à realidade a qual estão inseridos. (ZARATIM, 2006, p. 160).

Pode-se verificar a partir desse pequeno histórico que o papel da FE/UFG é muito importante para a concretização de uma agenda formativa baseada no diálogo e no rigor teórico, que tem resultado em um trabalho pautado na mediação entre a teoria e a prática, articulada as questões histórico-sociais da atualidade. E por ser importante é que a pesquisa empírica se concretizou nas dependências desta faculdade. Foram aplicados, como foi dito anteriormente, alguns questionários aos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, iniciais e concluintes, com perguntas sobre qualidade educacional e formação docente.

Na análise dos dados levantados, percebeu-se que dos 82 respondentes, há uma predominância do sexo feminino que corresponde a 74 graduandas, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição dos discentes de acordo com o sexo

Sexo	Quantidade de discentes	Porcentagem %
Masculino	6	7,3%
Feminino	74	90,2%
Não identificou	2	2,4%
Total	82	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Esse número significativo de mulheres no curso indica que o mesmo mantém um perfil condizente com a própria construção histórica do papel feminino na educação, o que supõe que o processo de feminização do magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ainda permanece presente no curso de Pedagogia da FE/UFG. Martins (2007) em sua a Educação Infantil no curso de Pedagogia da referida instituição, mostra que em 2007, dos 266 discentes pesquisados 253 eram do sexo feminino. Por ser um fenômeno histórico e confirmado como importante por outras pesquisas Brzezinski (2011; 2013) e Gatti (2010; 2013) é que a discussão do tema se torna relevante nessa pesquisa.

O processo de feminização do magistério data do século passado, quando a docência passou a ter um caráter eminentemente feminino, chegando a ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres. Essa realidade brasileira também faz parte do atual contexto do curso de Pedagogia da FE/UFG, uma vez que a universidade não está fora, isolada das relações da sociedade, pelo contrário, estão interligadas (DIAS SOBRINHO, 2005). Assim, o processo histórico de feminização do magistério está imbricado tanto no interior como no exterior dos cursos de Pedagogia .

A chamada feminização do magistério caracteriza-se “como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (Apple, 1995; Araújo, 1990; Nóvoa, 1989; Williams, 1997; Zaidman, 1986 apud VIANNA, 2013, p. 164).

Entre as explicações para a feminização do magistério, existem as concepções conservadoras pautadas pela ideia de ‘vocação’. As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua ‘natureza’, propensa à manutenção das relações humanas e às práticas do cuidado; são explanações naturalistas, fundamentadas em uma concepção

conservadora em relação a mulher, que tanto contribuem para aumentar o fosso das diferenças existentes entre homens e mulheres.

Essa ideia é amplamente discutida por Chamon (2006) ao afirmar que o processo de feminização, iniciado entre os séculos XIX e XX, tem como centralidade as relações de gênero e de classe social presentes nesse processo. A autora ressalta como, ideologicamente, os grupos hegemônicos engendram um discurso, de (con) formação da identidade docente do “ser professora”, ligando a profissão ao gênero e disseminando a ideia de que essa profissão seria uma “profissão feminina”. Após concluir que o processo de feminização ainda está em andamento no Brasil e aliado aos diferentes discursos, a autora destaca que o discurso hegemônico passou a “naturalizar” as diferenças entre os sexos, reforçando os estereótipos sociais, articulados à ideia do caráter vocacional do trabalho feminino, que foi sendo internalizada pela sociedade, agudizando a neutralização e desqualificação do trabalho docente, entendendo-o como um “não-trabalho”. Esse contexto histórico corresponde somente a um dos discursos (existem outros), impetrados pela hegemonia, para justificar as políticas públicas educacionais que desqualificam o trabalho docente e que tem interferido nas relações de trabalho e dificultado a construção, tanto por parte dos educadores como da sociedade, de uma identidade profissional valorizada. A referida autora termina suas análises convidando o leitor a “desconstruir estereótipos e percepções homogeneizadoras, com vistas à modificação do futuro” (CHAMON, 2006, p. 14).

Vianna (2013) também desconstrói a ideia de “vocação” analisando o exercício da docência na defesa de que as masculinidades e as feminilidades são historicamente construídas, isso quer dizer que a feminização do magistério não se refere apenas a presença das mulheres na docência, mas, principalmente, aos valores, crenças e ideias em relação ao gênero, que são construídas por determinado grupo social ao longo do tempo, bem como à associação dos espaços educativos a símbolos de feminilidade.

As consequências do discurso sobre a feminização do magistério para a formação docente é visível: baixos salários, desvalorização da profissão, construção da identidade docente vinculada a “doação”, “vocação” e a docência elevada ao status de profissão eminentemente feminina. No entanto, desvela-se esse discurso a partir do momento em que entende-se que o trabalho docente é desvalorizado desde sempre, o que favorece a inserção das mulheres nele, inclusive, criando-se um discurso legitimador de que essa profissão é feminina e, conseqüentemente, da docência como “vocação” ou “dom”. Com base nessas análises, entende-se que a profissionalização docente não tem relação com “dom” ou “amor a

profissão”, mas, sim, está relacionada diretamente a ideologia das representações históricas deste trabalho (ALVES, 2002).

Quanto à faixa etária dos discentes, a Tabela 2 revela o seguinte:

Tabela 2: Distribuição dos discentes de acordo com a idade

Idade	Quantidade de discentes	Porcentagem %
Entre 18 a 20 anos	18	21,9%
Entre 21 a 30 anos	41	50%
Entre 31 a 40 anos	13	15,8%
Entre 41 a 50 anos	6	7,3%
Acima dos 51 anos	2	2%
Não informou	2	2%
Total	82	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Dos discentes que estão no curso de Pedagogia da referida faculdade, 50% deles têm idade entre 21 a 30 anos. Outros, 21,9% estão na faixa de 18 a 20 anos. Os que possuem mais de 31 anos são 15,8%. Os discentes entre 41 a 50 anos correspondem a 7,3%. Já a turma acima dos 51 anos é a minoria: 2%. Em comparação com a pesquisa de Martins (2007), realizada com os discentes que cursavam Pedagogia, na Faculdade de Educação/UFG, nos anos de 2006 e 2007, houve um aumento de estudantes com idade entre 21 a 30 anos e uma diminuição do número de estudantes entre 18 a 20 anos. Naquele momento histórico, a pesquisadora citada apontou em suas análises que 41, 4% dos estudantes pesquisados à época tinham idade entre 17 a 20 anos e outros 36,9% estavam na faixa entre 21 a 30 anos, ou seja, com base nos dados atuais, houve um aumento considerável desse grupo etário no curso de Pedagogia FE/UFG. Essa mudança pode estar relacionada a expansão universitária ocorrida no Brasil, com maior ênfase nos anos de 2003 a 2014, nos mandatos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Houve uma reestruturação e ampliação das redes federais, programas de inclusão, acesso e permanência desse estudante no ensino superior, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (BRASIL, 2018). Essas e outras ações, levando em consideração as críticas cabíveis a esses e outros programas, abriram as portas para que mais pessoas pudessem ter acesso ao ensino superior. Outro dado que chama atenção é o aumento de estudantes que cursam Pedagogia na faixa de idades entre 31 a 40, 41 a 50 e acima dos 50 anos, em comparação com o ano da pesquisa realizada por Martins (2007). Naquele ano, 13,6% correspondiam aos

estudantes entre 31 a 40 anos, 3,9% entre 41 a 50 anos e 2,3% entre 51 a 60 anos. Atualmente, o único grupo que se mostrou em quantitativo decrescente foi o último, confirmando a proposição de que a reestruturação e a expansão do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, contribuiu para o aumento significativo das matrículas desses grupos etários no referido curso.

Foi-lhes perguntado, em relação à ocupação profissional, se eles trabalhavam como professores e as respostas estão distribuídas na tabela 3.

Tabela 3: Distribuição dos estudantes que trabalham como professor

Trabalha como professor	Número	Porcentagem%
Sim	17	20,7%
Não	64	78%
Não informou	1	1,2%
Total	82	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A Tabela 3 revela que 78% dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG ainda não exercem a docência contra 20,7% que já a exercem. Essa realidade desmente a afirmação, muito propagada pelos discursos, que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia já é professor.

Buscando-se ampliar o conhecimento a respeito do exercício da docência dos discentes, em caso afirmativo quanto ao trabalho como professor, foi perguntado, posteriormente, em que tipo de instituição eles trabalhavam, constatando-se que, dos 82 respondentes, 17 já trabalham como professores tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, como informa a Tabela 4:

Tabela 4: Distribuição dos discentes que trabalham como professor na escola pública ou privada

Tipo de instituição	Número	Porcentagem%
Pública	4	23,5%
Privada	11	64,7 %
Outros	2	11,7 %
Total	17	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Observa-se na Tabela 4 que, dos 17 respondentes que disseram trabalhar como professor, 11 atuam na escola privada e 4 em escola pública, e 2 indicaram a opção outros, ou seja, exercem a docência em espaços diferentes. Os dados revelam uma realidade preocupante na educação brasileira: a precarização do trabalho docente, sobretudo na escola privada, a que mais contrata professores leigos, e que apesar disso é considerada de melhor qualidade pelo senso comum. Salvo um participante da pesquisa que já possui uma graduação, os demais respondentes (16) exercem a docência sem a formação completa, alguns com mais de 20 anos de efetivo exercício da profissão.

Para analisar o processo de precarização docente parte-se do conceito de trabalho fundamentado em Marx (1998) que concebe o trabalho como uma ação exclusivamente humana. Dessa forma, para satisfazer as necessidades, o homem precisa buscar constantemente meios para garantir a sua subsistência, meios esses que, por sua vez, precisam ser previstos, pensados, planejados. Em outras palavras, a consciência é determinante nas relações do homem com a natureza e com os outros homens, constituindo assim a categoria trabalho.

Todavia, o trabalho como sinônimo da essência humana tem sido ameaçado pelo modo de produção capitalista, que modifica as relações de trabalho, com a finalidade de garantir espaço para toda e qualquer maneira de exploração do trabalhador. É nesse contexto que se insere o processo de precarização docente, que tem como característica os meios e os processos que envolvem as condições de trabalho de uma determinada profissão, no caso, a profissão docente. Assim Oliveira (2010) escreve sobre as condições de trabalho

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (Oliveira, 2010, p. 1)

Essa concepção reforça a ideia da precarização docente, de todos os níveis de ensino, limitando à docência aos pressupostos da técnica e da competência, organizados pelo mercado, alterando sua essência e a condicionando à lógica meritocrática e mercadológica que tem permeado a formação e a profissionalização docente na contemporaneidade.

Em relação ao tempo em que esses discentes que atuam como professor, a Tabela 5 expõe:

Tabela 5: Distribuição dos discentes que trabalham como professor em relação ao tempo que atua na profissão

Tempo que atua na profissão	Número	Porcentagem %
De 1 a 12 meses	11	64,7%
De 2 a 5 anos	3	17,6%
De 6 a 10 anos	1	5,8%
De 11 a 20 anos	1	5,8%
De 21 a 30 anos	1	5,8%
Total	17	100%

A tabela 5 mostra que a maioria dos discentes que já trabalham como professores 64,7% exercem o cargo a poucos meses ou menos de um ano, 17, 6% de 2 a 5 anos, 5,8% os demais anos, o que mostra que mesmo sem terminar a graduação em Pedagogia, esses estudantes já estão atuando no mercado de trabalho, concomitante ao período que ingressam a graduação, como revela o primeiro dado da tabela. Essa realidade é antiga entre os estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG. Martins (2007) comprova em sua pesquisa sobre a Educação Infantil no referido curso que, dos 176 discentes que trabalhavam à época da coleta de dados, 123 estavam atuando na área da educação, ou seja, a maioria dos discentes já atuavam como professores mesmo sem ter o diploma do curso de Pedagogia. Esses dados reforçam a discussão sobre a precarização do trabalho docente e nos revelam as contradições que envolvem os processos de formação de professores. De um lado percebe-se que há uma inserção quase que imediata dos estudantes no mercado de trabalho. Do outro, temos o aumento da precarização do trabalho docente bem como sua desvalorização contínua pois sabe-se que os salários pagos a um professor sem formação de nível superior é abaixo do que é pago ao professor que tem graduação plena e, quando as escolas da rede particular de ensino os contratam, contribuem para aumentar o processo de precarização do trabalho docente.

Ainda relacionado ao grupo que trabalha como professor, foi perguntado se tinham outra ocupação profissional. Dos 17 respondentes, 3 responderam “sim”, que corresponde a 17,6% e 14 responderam “não”, que corresponde a 82,3%. Portanto, a maioria desses discentes dedicam-se a maior parte do tempo à educação.

Quanto aos discentes que não trabalham como professor, o quadro abaixo mostra que eles tem uma ocupação profissional diferente, sendo possível verificar outra característica que se apresenta do curso de Pedagogia da FE/UFG: este se constitui de estudantes trabalhadores.

Tabela 6: Distribuição dos discentes que não atuam como professor quanto à ocupação profissional

Ocupação profissional	Números	%
Estágio	7	
Auxiliar administrativo	8	
Enfermagem	2	
Auxiliar de Atividades Educativas	6	
Costura	1	
Bolsista	1	
Advocacia	2	
Artes visuais	1	
Agente de saúde	1	
Design Gráfico	1	
Call Center	2	
Autônomo	2	
Não possuem ocupação profissional	20	
Não responderam	10	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Observou-se que as profissões são variadas, sendo a maioria na área da administração e de estágio. No entanto, vinte participantes (20), que corresponde a 31,2% do total responderam que não possuíam nenhuma ocupação profissional, no momento em que foram aplicados os questionários. Um número expressivo em se tratando de uma amostra pequena de questionários (64). Não responderam à pergunta 10 participantes. Somando-se a quantidade dos que responderam “não” e os que se negaram a responder temos um total de 30, o que corresponde a 46,8% do total, ou seja, quase metade do grupo. Uma hipótese seria que essa realidade poderia estar associada a crise econômica e de empregabilidade pelo qual o país passa atualmente.

Quanto aos motivos da escolha do curso, os discentes mostraram que optaram por esse devido a vários motivos como: interesse pela profissão, curso mais acessível, uma maior

oferta de emprego, realização pessoal, influência da família ou de amigos, identidade com a área do conhecimento a ser ensinada, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 7: Distribuição dos discentes quanto aos motivos de escolha do curso

Motivos acerca da escolha do curso	Números	%
Acessibilidade ao curso	10	
Falta de opção	4	
Gostar de criança	1	
Influência da família	3	
Influência de amigos	1	
Interesse pela profissão	13	
Oferta de emprego	1	
Questão financeira	0	
Realização pessoal	8	
Vocação	2	
Identidade com a área de conhecimento a ser ensinada	2	
Marcaram mais de uma opção	35	
Outros	2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Dentre os 82 participantes da investigação, 35 (42,6%) discentes marcaram mais de um opção para a escolha do curso de Pedagogia, entre as quais, as alternativas “oferta de emprego”, “gostar de crianças” e “vocação” se configuraram como as mais assinaladas e os menos assinaladas, estão entre outros, as opções foi “questão financeira”. As análises desses dados pressupõem algumas considerações. Primeiro, relacionado as alternativas mais marcadas. A opção “oferta de emprego” sugere que os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG enxergam o curso como uma oportunidade maior para ingressarem no mercado de trabalho. Dados revelados pela pesquisa “Perspectivas Radar: Perspectivas Profissionais”, em 2013, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), indica as 10 graduações com maior índice de empregabilidade e de ocupação. Os cursos na área de educação e formação de professores apresentam uma taxa de ocupação de 94,13%, confirmando o motivo pelo qual a opção “oferta de emprego” foi a mais votada. O Ipea pesquisou a taxa de ocupação de diversas profissões de nível superior, usando como base

dados do Censo Demográfico do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2013).

Já as opções de escolha do curso “vocação” e “gostar de crianças” pode estar relacionada à visão que ainda permeia a Pedagogia, de que a “vocação” e o “gostar de crianças”, elementos que ligam o magistério à maternidade são essenciais para o exercício da profissão. Pode-se relacionar essa informação com os da Tabela 1 no que diz respeito ao sexo dos estudantes e ao processo de feminização do magistério.

Outro dado revelador refere-se a alternativa “questão financeira”, que não foi escolhida por nenhum respondente. Infere-se que, no imaginário dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, a profissão docente é mal remunerada, não sendo atrativa em termos de salário.

Aos discentes foi perguntado se estes possuíam graduação em outra área. Os dados revelaram que a maioria dos participantes (80,4%) tem no curso de Pedagogia da FE/UFG sua primeira graduação; já para 19,5% configura sua segunda graduação. No entanto, surpreendeu o fato de alguns estudantes formados em outras áreas buscarem a Pedagogia como segunda graduação. Essa lista de egressos de outros cursos compõe-se de licenciaturas na área da Biologia, Letras e Ciências Sociais, Direito, Administração, Turismo, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Técnicos em diferentes áreas de conhecimento. Pode-se relacionar esses dados com os que tratam do motivo pela escolha do curso, especificamente, nas análises sobre a opção, “oferta de emprego”.

Tabela 8: Distribuição dos discentes quanto a graduação em outra área

Possui graduação em outra área	Porcentagem	
	Número	%
Sim	16	19,5%
Não	66	80,4%
Total	82	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Os discentes foram questionados se desejariam fazer outro curso de graduação. As respostas indicaram que 42,6% responderam “sim”; 37,8% assinalou a opção “não sei” e 18,2% disseram que “não”. Deixaram de responder a essa questão 1,2% dos discentes.

Tabela 9: Distribuição dos discentes em relação a vontade de fazer outro curso de graduação

Deseja fazer outro curso de graduação	Número	Porcentagem%
Sim	35	42,6%
Não	15	18,2%
Não sei	31	37,8%
Não informou	1	1,2%
Total	82	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Um dado que nos chamou a atenção é que mais da metade dos discentes (42,6%) gostaria de cursar outro curso superior, ao terminarem a graduação em Pedagogia e 37,8% manifestaram não saber o que responder. Somando o total dos que querem fazer outra graduação com os que não sabem, temos um total de 80,4% de discentes que querem ou que poderiam vir a querer fazer outro curso superior. Esses dados revelam que a docência pode não estar sendo tão atrativa para os discentes, o que está em concordância com Gatti, Barreto e André (2011). Elas destacam em suas pesquisas sobre o motivo pelo qual os universitários escolhem o curso de Pedagogia e expõem que o curso serve como “seguro-desemprego”, caso algo não dê certo no futuro. Esse pode ser considerado mais um aspecto que contribui para a desvalorização da docência e o desprestígio do curso de Pedagogia.

4.3 Sentidos discursivos produzidos pelos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG

Na busca pela compreensão de como as diferentes concepções de formação e profissionalização docente e qualidade se associam aos sentidos discursivos produzidos pelos discentes - iniciais e finalistas - do curso de Pedagogia da FE/UFG, reporta-se novamente ao conceito de sentidos discursivos de Tello (2013), compreendendo-os como um conjunto de crenças e normas relacionados entre si, aos quais denomina-se ideologia. Esse por sua vez, constitui-se de pensamento hegemônico, dominado pela classe dominante que, por meio de diversos mecanismos, busca a adesão pelo consenso e/ou coerção aos princípios instituídos pela ideologia neoliberal, firmando-a como pensamento de toda a sociedade.

Portanto, a análise comparativa que aqui se segue buscou evidenciar a qual formação discursiva os sentidos produzidos pelos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG sobre a formação docente e a qualidade educacional estão associados. Para isso, relacionou duas categorias de análise: formação docente e qualidade educacional. Os discentes sustentam

alguma concepção de formação docente e qualidade educacional? Se sim, qual? A análise dos sentidos discursivos dos discentes ocorrerá com base na separação dos grupos em iniciais e finalistas.

4.3.1 Análise dos sentidos discursivos dos discentes do 2º período do curso de Pedagogia FE/UFG

a) Categoria formação docente

A categoria formação docente é apresentada aqui relacionada à perspectiva histórico dialética, fundamentada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética, o que ao final se constitui *Bildung* e articulada à base epistemológica da práxis. Exige-se, nessa formação, além dos princípios formativos já expostos, o desenvolvimento da dimensão política do ato educativo, as quais sustentam em seu processo o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (MANACORDA, 2007, p. 87). É uma formação que se posiciona contrária as políticas de caráter neoliberal. Está, portanto, alinhada à educação emancipatória.

Ao contrário do que apregoa a formação fundamentada na *Bildung*, a formação de professores articulada à epistemologia da prática, concebe esse processo como prático e instrumental, para a qual a racionalidade técnica de tradição positivista é uma das teorias que fundamentam essa base epistemológica. Essa formação valoriza os saberes imediatos, originários do cotidiano do professor, bem como a execução de tarefas. Seu discurso é baseado na defesa do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico. Ignora o caráter histórico, cultural, social, político e ideológico que perpassa o processo de formação docente. É unilateral e prioriza a formação de um professor técnico, flexível, prático, alienado, competidor, individualista, em outras palavras, um profissional que a sociedade capitalista requer.

Apresenta-se abaixo algumas considerações sobre os discursos dos discentes iniciais (2º período) do curso de Pedagogia FE/UFG, correspondentes a 38 questionários.

Os estudos de Souza e Magalhães (2015) destacam que um projeto de formação docente pensado de acordo com a epistemologia da práxis é prática social humanizadora, pois envolve os sujeitos em sua integralidade, portanto, uma verdadeira *Bildung*. Nos dizeres de 76,3% dos discentes do 2º período, a formação deve contemplar, além dos conteúdos

relacionados à prática docente, os conteúdos relacionados à formação humana, à dimensão política, social, artística como maneira de apreender a realidade vivida. Embora não tenha ficado claro nas respostas dos discentes a quais bases epistemológicas e políticas estão associadas os seus discursos, analisando-os de forma isolada, observando o uso de alguns termos carregados de significado relacionado a determinada epistemologia, identificou-se que a maioria (76,3%) esta alinhada a epistemologia da práxis, cuja a formação dos professores é entendida como um processo integral, que se relaciona a formação humana e crítica, o uso desses termos e palavras presentes nas falas dos discentes do 2º período, indica que está em processo, a construção de uma concepção de formação docente que reflete a proposta de formação da FE/UFG e que se encontra no seu Projeto Político Pedagógico. Esse Projeto destaca em sua fundamentação o princípio da criticidade de modo que esse professor possa, ao final da graduação, compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, expandindo seu pensamento sobre a existência humana tanto pessoal como coletiva. Em outras palavras, a formação humana e crítica citada nas falas dos discentes indica que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia conduz à ampliação da visão ética e menos tecnicista, proposta pelos documentos oficiais.

*Formação não somente para ensinar as crianças a ler e escrever, mas também, **uma formação que nos leve a pensar sobre política e a sociedade em que vivemos. Uma formação rica em saberes de várias áreas**, não somente os que são comuns como matemática, português, mas **também áreas da arte, literatura**, para levarmos o “novo” para as crianças, incentivando-os a ser indivíduos pensantes. (Sujeito 20 – 2º período, grifo nosso)*

***Formação humana no sentido de auto reconhecimento enquanto indivíduo subjetivo e social. Formação artística no sentido de sensibilizar e aguçar o olhar para o mundo. Formação teórica que possibilite embasar as escolhas e posicionamentos na realidade do ambiente educacional.** (Sujeito 21 – 2º período, grifo nosso)*

***Consciência crítica para transformar as mentes pensantes. Valores morais e éticos para construir cidadãos melhores para a sociedade. Flexibilidade e adaptação da didática face ao cotidiano das crianças.** (Sujeito 31 – 2º período, grifo nosso)*

*Amplo conhecimento em diversas áreas [...] **saber pensar, problematizar, ter senso crítico** (Sujeito 13 – 2º período, grifo nosso)*

*Amor pelo conhecimento e pelo ser humano em sua integralidade. **Capacidade de desconstruir conceitos e crenças próprias.** Vontade de lutar pela igualdade em todos os aspectos e de levá-la através do conhecimento. (Sujeito 27 – 2º período, grifo nosso)*

*Humanidade: compreender e ser sensível com o próximo, com suas peculiaridades; qualidade: importar-se com a qualidade do ensino aprendido como também o repassado, transmitido; **crítica: professores devem ter senso crítico face aos acontecimentos sociais, devendo repassar esse mesmo senso aos seus alunos.** (Sujeito 29 – 2º período, grifo nosso)*

Valorização, capacitação e reconhecimento. Deve valorizar pagando muito bem, porque sem os professores, a sociedade não irá crescer intelectualmente, capacitar, pois, quem ensina tem que saber e reconhecer, porque o professor deve ser ouvido, prestigiado. (Sujeito 38 – 2º período, grifo nosso)

Houve também alusão a relação teoria e prática, ponto de tensão nos cursos de licenciatura de modo geral. Observa-se na visão dos discentes que no processo formativo além de ser necessário uma formação humana e crítica a relação teoria e prática também se constitui um componente importante num curso de Pedagogia. Assim destaca-se

Fundamentação teórica, interesse contínuo pelas novas perspectivas da área e **articulação entre os campos teóricos e práticos** da área de pedagogia. (Sujeito 2 – 2º período, grifo nosso)

O aprendizado teórico, opiniões e pensamentos questionadores que influenciam de alguma forma a mudança do funcionamento atual em que vivemos. **A prática bem aprendida** de uma forma que o conhecimento teórico seja facilmente expressado. (Sujeito 15 – 2º período, grifo nosso)

O essencial na formação de professores é possibilitar o **diálogo entre a teoria e a prática**, além de propiciar um ambiente rico de informação através de livros, filmes e as demais artes (museu, teatro), formando acima de tudo, cidadãos aptos a transmitirem conhecimento e formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres na sociedade. (Sujeito 26 – 2º período, grifo nosso)

Um ensino de qualidade, **que não fique só na teoria**, mas que possa haver um **paralelo entre teoria e prática**. Tem que haver dedicação por parte do discente. (Sujeito 36 – 2º período, grifo nosso)

A relação teoria e prática é apontada por Santos (2014) ponto nevrálgico nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil; essa permeia, no discurso subjacente, a ideia de separação entre esses dois aspectos, conferindo-lhe uma visão dicotômica. Historicamente, a fragmentação entre a teoria e a prática teve sua origem nos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica que é a base da epistemologia da prática e tem como propósito um perfil de professor tecnicista e instrumentalizado.

Como consequência, os cursos de formação em geral foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino e, na segunda, os futuros professores realizavam a “aplicação” dessas teorias, essa ação era considerada a prática. Em sentido contrário, temos a práxis como síntese articuladora entre a teoria e a prática. Buscou-se em Paulo Freire (2015) a análise sobre esse conceito.

Para o referido autor (2015), o entendimento da relação teoria e prática, no seio de uma práxis, implica em ações que ajudem esse professor a atuar na sua realidade de forma crítica e transformadora. A teoria não é um modelo prévio a ser seguido nem tão pouco a

prática é algo pronto e acabado. Desse modo, a teoria não se separa da prática, ou seja, são dois elementos que juntos podem promover a formação integral do sujeito.

Ao se pontuar elementos importantes para a discussão teoria e prática, observou-se nas falas dos discentes do 2º período do curso de Pedagogia da FE/UFG, uma compreensão de que essa relação é fundamental para a formação do professor, o que permite perceber que está em construção por parte dos respondentes o entendimento do que seja a relação teoria e prática.

Segundo os discentes do 2º período outro aspecto importante que deve estar presente num processo de formação docente está relacionada a pesquisa como atividade constituinte da formação. Assim se expressam

*Uma base teórica boa a **presença da pesquisa** e **grupo de estudos**, prática. (Sujeito 9 – 2º período, grifo nosso)*

*Na formação de professores, **deve-se investir na pesquisa**; favorecer a autonomia; investir em cultura, de modo que possa transmitir aos seus alunos. (Sujeito 8 – 2º período, grifo nosso)*

*O **interesse pela pesquisa**, uma boa formação teórica e uma boa formação crítica para que o professor possa ser capaz de passar o conteúdo de forma crítica. (Sujeito 7 – 2º período, grifo nosso)*

*Formação humanística; **incentivo a pesquisa**; didática de ensino. Porque são conhecimentos que contribuem para uma formação mais completa do profissional. (Sujeito 32 – 2º período, grifo nosso)*

*A base teórica deve ser fundamentada com teóricos da infância, educação e juntamente, o contato com a realidade social que o professor irá trabalhar; **estar inserido em projetos de pesquisa** para a viver a vida acadêmica. (Sujeito 1 – 2º período, grifo nosso)*

Para Limonta e Silva (2013), a pesquisa como princípio formativo pode contribuir com a transformação de uma determinada situação social. Para Neto e Maciel (2009) o professor que envereda pela pesquisa, além de ser um ator social também é um ator político, portanto, é impossível desvincular o professor pesquisador do contexto sócio, econômico e político no qual está inserido, o que, em parte, justificaria a importância da pesquisa para a formação docente. Assim, corrobora-se com os sujeitos, em destaque, que a pesquisa deve sim estar presente no processo formativo de um professor, no entanto, a concepção de pesquisa que se defende neste trabalho é a da pesquisa como práxis, que poderá conduzir à emancipação, em outras palavras, a pesquisa como práxis permite que o graduando tenha acesso a uma ação investigativa e instigadora contínua no processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia e seu senso crítico.

b) Categoria qualidade

De acordo com os estudos sobre qualidade educacional, observou-se que no processo de constituição do sistema educacional brasileiro, dois conceitos antagônicos se apresentam: qualidade total x qualidade social. A palavra qualidade está imbuída em um universo complexo e multidimensional, assim faz-se necessário identificar as bases epistemológicas, políticas e ideológicas que a fundamentam. O conceito de Qualidade Total (QT) tem sua origem no campo da administração e se caracteriza como uma filosofia do ramo da administração de negócios. Segundo Bezerra (2017, p. 207), a QT tem como objetivo a busca por um padrão desejável de qualidade para os produtos e serviços prestados por determinada empresa.

Qualidade Total pressupõe a prestação de serviços: ‘melhor desempenho; aumento da satisfação do cliente; aumento da produtividade; redução dos custos da produção; ampliação do mercado; melhora da competitividade; e, maior lucratividade’ (MEZOMO, 1994, p. 32); enquanto que a qualidade social é para todos (BEZERRA, 2016, p. 207).

O conceito QT foi transportado para o campo da educação com o objetivo formar mão de obra para o mercado. A relação estabelecida no interior de sistemas educacionais e de escolas é de custo-benefício. A educação é alçada ao patamar de mercadoria. Essa concepção está alinhada a epistemologia da prática e, portanto, tem caráter hegemônico. Porém como a lógica QT chega aos espaços de educação? Segundo Bezerra (2016)

Como os campos sociais não são neutros, tampouco isolados, a exigência de um trabalhador para atender a nova realidade das fábricas repercute nos modelos de formação que ocorrem nas escolas. “Em primeiro lugar, fica claro que a forma básica de iniciar o programa [de qualidade] é via treinamento de algum tipo: treinamento de gerentes, de operadores, dinâmicas com grupos naturais, o que seja”(OLIVEIRA, 1994, p. 152). Numa perspectiva economicista, os empregadores começam a exigir da escola uma formação que atenda à demanda, ao mesmo tempo que exige do Estado políticas nacionais que garantam que os profissionais da educação formem esse novo trabalhador atendendo às necessidades do mercado (BEZERRA, 2016, p. 206)

A autora (2016) ainda destaca que, é nesse contexto de novas atribuições ao trabalhador que o conceito de qualidade passa a fazer parte do cenário educacional, acompanhado do acesso à educação de qualidade que era sinônimo de mobilidade social, de modo que sociedade civil, Estado e organizações sociais, pressionados por essa ideologia e

pelas agências financiadoras, passaram a exigir da educação uma qualidade vinculada a ideia da produção de mercadorias

os pais e os estudantes requerem uma qualidade que os aprovem no vestibular/concurso; as organizações sociais requerem uma qualidade que responda às necessidades do mercado de trabalho; e o Estado requer uma qualidade que contemple os índices das nações desenvolvidas, auferidas pelas avaliações externas e de larga escala (BEZERRA, 2016, p. 206).

Em oposição a qualidade total, surge a qualidade social que, por sua vez, entende a educação como um processo histórico-social, de humanização. O projeto de formação docente que almeja uma qualidade social tem como base a epistemologia da práxis na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, o que a insere num contexto contra-hegemônico. Nessa perspectiva, a qualidade social possibilita a formação de sujeitos tendo em vista a emancipação humana e social.

Para Gadotti (2013, p. 1) “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, em que se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”. Porque entende-se que a educação é um bem público e um direito humano fundamental de todo e cada cidadão; logo, além do ingresso, o Estado necessita garantir a permanência e a conclusão dos estudos com sucesso, por meio das escolas públicas, que ofereçam uma educação com qualidade (BEZERRA, 2016)

A escola e os demais espaços de formação se constituem em ambientes cheios de significados e sentidos. Bezerra (2016) destaca que

diante disso, opta-se por uma qualidade social que conduz a educação para a formação dos sujeitos nos seus diferentes aspectos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e favorecendo a uma atuação consciente no mundo como cidadão. Entende-se que a educação seja uma prática social que, em interface com outras práticas, num contexto amplo, contribui para a construção de sentidos e significados, transformando ou conformando os sujeitos a interesses sociais, econômicos e políticos (BEZERRA, 2016, p. 211).

Ao analisar-se as respostas dos discentes do 2º período sobre três características que considerariam importantes para que um curso de Pedagogia fosse considerado de qualidade constatou-se que muitos deles (56,7%) citaram em suas falas expressões como “corpo docente qualificado”; “oportunidade para estágios”; metodologias de ensino atualizadas” o que demonstra que os mesmos possuem uma ideia de qualidade.

“Bons professores, nota-se que faculdades em que os professores não tem, por exemplo, doutorado, a qualidade de ensino é inferior. Oportunidade para estágios, para se ter uma experiência, antes de realmente exercer a profissão. Propor vários saberes que vão aprofundar ainda mais os conhecimentos, para propor as crianças conhecimentos diferentes que incentivam eles a estudar e pensar sobre a sociedade desde pequenos.”
(Sujeito 20, 2º período, grifo nosso)

“Corpo docente qualificado; metodologias de ensino atualizadas; incentivo a pesquisa e participação em projetos de extensão. Essas características são importantes porque influenciam diretamente no processo de aprendizagem.”
(Sujeito 32, 2º período, grifo nosso)

“Professores que sejam qualificados para a área e capacitados, que tenham conhecimento teórico e embasamento; uma estrutura que possibilite ao discente e ao docente desenvolver pesquisas e buscar conhecimento; aulas práticas e acompanhamento por parte dos professores e orientadores.”
(Sujeito 19, 2º período, grifo nosso)

Os dizeres em evidência permitem a compreensão de que os discentes do 2º ano carregaram em suas falas, sentidos que ligam a qualidade da formação de professores à habilitação, à gestão em sala de aula, à capacitação, à “boa didática”, leiam-se técnicas diferenciadas, em outras palavras, características necessárias para o professor responder às demandas mercadológicas. Esses dizeres permite a constatação de que os discentes possuem uma ideia de qualidade, porém, não ficou claro a qual concepção estão alinhados, talvez por que as respostas em si não foram aprofundadas. Por outro lado, se analisarmos os sentidos discursivos com base em palavras e expressões separadas do contexto geral como “mais aulas práticas”, “acompanhamento do rendimento do discente”, “professores qualificados que ‘saibam’ tanto a base teórica e a maneira de ‘passar’ o conteúdo” observa-se que os mesmos fazem parte do conjunto das ideias que permeiam o princípio da QT, cuja base epistemológica se encontra fundamentada na epistemologia da prática.

Outro ponto que chamou a atenção nas análises desses dados é que, embora os percentuais (56,7%) demonstrem uma certa vantagem dos discursos vinculados a concepção de QT, por parte dos discentes, os dizeres ligados a concepção de qualidade social como “compromisso com a diversidade e a democracia”, “fornecer um ensino cultural rico” e procurar transformações educacionais na sociedade” obteve 43,2% do total. Analisar esse dado permite observar as contradições presentes no processo formativo e, também, que a formação é um processo contínuo que vai se concretizando ao longo do curso, revelando o caráter histórico e dialético que permeia a educação, ou seja, as concepções de formação docente e qualidade da educação, ainda estão sendo construídas pelos discentes do 2º período.

4.3.2 Análise dos sentidos discursivos dos discentes do 7º ano do curso de Pedagogia FE/UFG

c) Categoria formação docente

Os discentes do 7º período apontaram três aspectos que deveriam estar presentes na formação dos professores. Tal qual os respondentes do 2º período, as respostas indicaram para a maioria (79,5%) a relação teoria e prática e a pesquisa como componentes fundamentais para a formação do pedagogo. Assim respondem

*Os aspectos são **teoria, prática e pesquisa**. Acredito que a teoria e a prática devem ser vistas de maneira indissociável na formação docente, o que possibilita uma formação crítica e reflexiva. Já a pesquisa acredito ser importante para estimular os processos de investigação e compreensão da realidade. (Sujeito 63, 7º período, grifo nosso)*

***Teoria**, pois ela os auxilia no exercício da prática. Contato com a **prática** através do estágio, pois assim conhecemos o cenário que iremos atuar.*

***Pesquisa**, pois nos permite sermos criadores do conhecimento e não só reprodutores. (Sujeito 39, 7º período, grifo nosso)*

*Acredito que para a formação de professores é necessário uma **base teórica** de qualidade e um bom **estágio** obrigatório, pois a **teoria e prática** são aspectos que suportam a profissão (compreendendo desde o conceito de criança até os processos de aprendizagem). Além disso há que se incentive a formação continuada pois bem como a sociedade, o professor deve estar em contínua mudança/aperfeiçoamento. (Sujeito 51, 7º período, grifo nosso)*

Os dizeres dos discentes do 7º período demonstram que os mesmos reconhecem a importância da relação teoria e prática no curso de Pedagogia, articuladas entre si. Além das respostas em destaque, houve alusão a uma possível desarticulação entre a teoria e a prática, como constatou-se nessa resposta “didática, apreensão de conteúdos, consciência da realidade escolar. Porque há um despreparo mesmo com a formação acadêmica sobre como lidar com as adversidades da prática da profissão, tanto na rede particular quanto na rede pública”. Os discentes que foram sujeitos de Martins (2007) apontaram como um dos problemas da formação no curso de Pedagogia da FE/UFG “a relação desigual entre a teoria e a prática (muita teoria e pouca prática), ou num descompasso entre ambas” (p. 181). Ainda segundo a autora esse “descompasso faz com que o sujeito se sinta despreparado para “fazer acontecer” aquilo que acredita ser necessário na sua atuação profissional [...]” (MARTINS, 2007, p. 181) o que justificaria essa resposta. Entende-se que a compreensão da relação teoria e prática é imprescindível para a atuação do futuro professor, articulada a uma formação teórica sólida e a uma prática significativa.

Além dos aspectos já citados, os discentes do 7º período apontaram a “formação continuada” e a “interdisciplinaridade” como elementos igualmente importantes para estarem no currículo do curso. Nas falas analisadas, há também o pedido para que as horas de estágio sejam ampliadas, que no currículo haja um espaço maior para a discussão sobre inclusão, bem como o aprofundamento da disciplina de didática.

Associar mais prática a teoria, o tempo que temos no estágio realizando a prática é muito pouco. Trabalhar mais disciplinas sobre inclusão. Aumentar o tempo da disciplina didática, o tempo é muito curto para tanto conteúdo. (Sujeito 75, 7º período, grifo nosso).

Que as disciplinas de fundamentos para além das teorias, possam propiciar aos alunos mais acesso aos conteúdos práticos; como estamos já na reta final, na nossa grade não tínhamos como disciplina obrigatórias por exemplo, a disciplina de inclusão, o que para mim é de extrema importância para um curso como o nosso. (Sujeito 47, 7º período, grifo nosso)

*Compromisso em formar cidadãos reflexivos; identidade com a área de formação; **formação continuada**. A educação é o instrumento muito importante na sociedade e profissionais que exercem essa função devem ter esta consciência de que só haverá uma sociedade mais justa e igualitária se os meios oferecidos estiverem pautados numa formação completa, amplamente que consiga levar o aluno a gostar de ir a escola aprender. (Sujeito 72, 7º período, grifo nosso)*

***Formação continuada**. Incentivo a pesquisa. Estágios. (Sujeito 52, 7º período, grifo nosso)*

Na visão dos discentes, a formação docente deve contemplar aspectos da sociedade contemporânea como inclusão e práticas pedagógicas diferenciadas como a interdisciplinaridade.

Em relação a formação continuada, destaca-se a pesquisa de Verдум (2010) que analisou sobre a formação continuada dos professores da educação básica. O estudo mostrou que a maioria das ações do Estado para essa área é desarticulada, não considera os conhecimentos que os professores já tem construído, adquiridos ao longo de suas carreiras profissionais, ressalta também que há uma heterogeneidade dos processos formativos oferecidos e que, em sua maioria, contempla uma organização tradicional de formação, modelo esse que entende o professor como aquele que não sabe e que, portanto, necessita de ensinamentos dirigidos e fragmentados.

A preocupação com a formação continuada é destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 - repercute no aparecimento da formação continuada nas falas dos discentes. Em relação ao pedido para acrescentar no currículo a disciplina sobre inclusão, isso pode estar ocorrendo porque essa é

uma necessidade grande dos professores das redes públicas que não se sentem preparados para a escola inclusiva. Além disso, na grade curricular do curso de Pedagogia atual, a oferta da matéria “educação especial e inclusão” se dá como núcleo livre, com uma carga horária de 64 horas o que, segundo alguns discentes, é insuficiente, em se tratando de um tema de extrema importância, além disso, nem todos os estudantes têm acesso aos núcleos livres.

Infer-se com base nos dados analisados que a maioria dos discentes do 7º período apresentou, em seus discursos, uma ideia de formação, porém devido as contradições apresentadas nos seus dizeres sobre as bases políticas, ideológicas e epistemológicas que fundamentam a formação docente, compreende-se que os mesmos ainda não possuem um conceito de formação docente sólido. Há elementos de suas falas que se aproximam da epistemologia da práxis e outros que os aproximam da epistemologia da prática, do discurso hegemônico.

d) Categoria Qualidade

É relevante pontuarmos a fala de 27 (61,3%) discentes participantes da pesquisa, do curso de Pedagogia, do 7º período, quando questionados a respeito do que consideram importante para que uma graduação em Pedagogia seja de qualidade. Os sentidos discursivos apontam para, pelo menos, quatro características: “professores qualificados”, “currículo que atenda às necessidades do mercado de trabalho”, “melhoria da infraestrutura da faculdade” e “mais horas de disciplinas relacionadas à prática pedagógica”, por exemplo, estágio e didática. Nota-se que há predominância de aspectos que podem estar relacionados à concepção de qualidade total.

*Menos sociologia e mais disciplinas da área da pedagogia. **Maior dedicação as aulas de Didática e português.** (Sujeito 64, 7º período, grifo nosso).*

***Grade curricular que abranja as disciplinas relevantes para a atuação profissional.** Estágio com qualidade. Boa qualificação e capacitação dos professores. (Sujeito 79, 7º período, grifo nosso)*

Corpo docente altamente qualificado, com formação “humanizada” de modo que esta reflita na produção de conhecimento dos seus educandos. Suporte tecnológico de fácil acesso, exemplos: plataformas digitais que incluam grupos das turmas, com e-mails e outros recursos tecnológicos.

***Formação curricular que atenda as necessidades do mercado de trabalho ao qual faremos parte após concluir a graduação.** (Sujeito 45, 7º período, grifo nosso)*

Viu-se ao longo deste trabalho que a contradição se faz presente em qualquer processo educativo e em relação aos sentidos discursivos não é diferente. Em algumas falas as contradições se tornam evidentes em relação a qualidade do curso

Pensar a teoria a partir da prática; estudar a educação de forma global (incluindo educação moral. (Sujeito 68, 7º período, grifo nosso)
Dialogicidade. Contato maior com a prática. Disciplina de inclusão. (Sujeito 82, 7º período, grifo nosso)

Esses dizeres demonstram a contradição presente nos cursos de formação por parte dos discentes: de um lado, temos como característica de qualidade os pedidos para aumentar e/ou aprofundar a didática e o estágio, assuntos que remetem a epistemologia da prática, articulada a qualidade total, do outro encontra-se os discursos de educação para a formação integral e dialogicidade, aspectos que alinham-se a epistemologia da práxis e a qualidade social. Evidencia-se, diante desse contexto, um conflito de concepções nos dizeres de alguns discentes logo, compreende-se que os mesmos possuem uma ideia de qualidade, que para um grupo está mais próxima da qualidade total e para outro está mais próximo da qualidade social.

A análise dos diferentes discursos para a formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite interpretar que, apesar das políticas educacionais para a formação, de caráter neoliberal, terem adentrado às universidades públicas, disseminando uma concepção de educação voltada para o mercado, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, por meio do curso de Pedagogia, tem tentado, desde a década de 1980, cumprir com o papel a qual se destina: formar professores.

Reitera-se a importância do curso de Pedagogia FE/UFG como espaço privilegiado de formação docente e que se articula com base em dois princípios: a docência como a base da identidade do pedagogo e a superação da visão tecnicista e fragmentada do trabalho do professor. Esses aspectos são de extrema importância para a compreensão do processo de formação na FE/UFG e para a análise dos sentidos discursivos que seus discentes fazem da formação recebida no curso.

Identificou-se que os discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG constituem, em sua maioria, por mulheres, jovens e trabalhadoras, sendo que a maioria atua em profissões que não estão vinculados à docência. Ao analisar-se detidamente os motivos da escolha do curso por parte dos discentes, evidenciou-se que os mesmos veem a necessidade da formação aliada a empregabilidade e a suposta facilidade de acesso ao curso. Isso é percebido quando a maioria dos participantes afirmam que escolheram o curso “pela maior oferta de emprego”, ou até mesmo pela facilidade de “acessibilidade ao curso”; por outro lado, há indícios de que a

escolha pelo curso possa estar relacionada a ideia de “segunda opção”, uma vez que a maioria revelou o desejo de cursar outra graduação.

Quanto à formação dos professores, os sentidos atribuídos aos discursos da maioria (76,3%) dos discentes iniciais (2º período) revelam que possuem uma ideia de formação, o que é evidenciado pela quantidade de vezes em que aparecem as palavras “crítica”, “ética”, “formação humana” e “autonomia” nos seus dizeres. Esses relatos indicam que a formação do curso de Pedagogia tem ajudado na formação de um professor com uma visão crítica da realidade. Já para 23,7% dos discentes a formação docente está relacionada à formação para o mercado de trabalho, a vocação e metodologia, no entanto, observa-se que o conceito de formação docente ainda está em processo de construção. Analisando palavras e/ou expressões de forma isolada, infere-se que os discursos estão alinhados a uma perspectiva crítica e humana, que por sua vez aproxima-se da epistemologia da práxis.

Esse fato está relacionado diretamente à concepção de formação para o humano, em que docência é compreendida como base da formação do pedagogo. Esse princípio é defendido pela Anfope, como se viu em capítulos anteriores e, também, pelo curso de Pedagogia FE/UFG, expresso em seu Projeto Político Pedagógico (2003). Nesse, destaca-se a concepção de formação voltada para a criticidade, para a ética e para a qualidade socialmente referendada, mesmo com as condições adversas impostas pela lógica neoliberal, que privilegia, entre outras coisas, a degradação das universidades públicas e a proliferação de instituições de Ensino Superior privado, que visam apenas a rentabilidade em detrimento da qualidade. Falas como: “leitura, curiosidade e desconstrução”, “desmistificar que a pedagogia é somente cortar papel”, “abandonar velhos conceitos”, comprovam que os discentes valorizam e destacam a oportunidade de compreenderem a realidade sob outro prisma. Os discentes também apontam a criticidade na formação como elemento importante, relacionando-a a ética e a autonomia.

Constatou-se que os licenciandos do 2º período possuem uma ideia de qualidade. Em 58,7% dos dizeres aparecem frases como “corpo docente qualificado”; “metodologias de ensino atualizadas” e nas falas de 43,2% a qualidade está relacionada a democracia, a diversidade, a inclusão. Constata-se a partir dessas expressões que o conceito de qualidade educacional ainda está em processo de construção, para uma parte os dizeres sobre qualidade associa-se a qualidade total e para outro grupo as falas alinham-se a qualidade social da educação.

Para os discentes do 7º período a formação docente está ligada a um processo formativo humanístico, crítico, articulado a teoria e prática e a pesquisa como elemento

constituente da formação do professor. Mais de setenta e nove por cento dos dizeres (79,5%) expressam a importância desses aspectos para um curso de Pedagogia, o que apresenta similaridade com os discursos dos discentes do 2º ano. O que há de diferente entre eles, refere-se a abrangência dos aspectos considerados essenciais para a formação do professor da educação básica. Para os finalistas, além dos aspectos já mencionados acrescenta-se a formação continuada e a formação para a inclusão. As ponderações evidenciam que o Curso está conseguindo formar professores críticos. O fato de a FE/UFG proporcionar uma formação que conduz ao desenvolvimento da consciência política e ética do futuro docente configura-se, na nossa opinião, num movimento de resistência em relação as políticas públicas neoliberais direcionadas a educação superior desde a década de 90.

Esse, por sua vez, tem como característica principal amplas reformas nos planos econômicos e sociais, marcadas por políticas de diferenciação e diversificação das IES e da privatização da esfera pública, em que o Estado é considerado mínimo, desencadeando uma crise descomunal na universidade e comprometendo as políticas consideradas de cunho social como, educação e saúde, por exemplo. Essas ações, forçam a mudança da relação capital-trabalho, consolidam o desemprego estrutural, unem as empresas e as transformam em grandes corporações, mantendo assim o monopólio e, conseqüentemente, gerando a cada dia, trabalhos mais precarizados. Em contrapartida, a referida faculdade proporciona a formação na perspectiva emancipatória, humana, o que a aproxima do conceito de práxis.

Ao analisar a categoria qualidade educacional observou-se um movimento diferente em relação a concepção de formação docente. Observou-se nos sentidos discursivos dos discentes do 2º período, contradições em suas respostas, as vezes sem sentido ou alheia a pergunta que estava sendo feita. Percebeu-se que os mesmos tentaram demonstrar alguma ideia de qualidade, mas que não foi possível identificar devido a falta de clareza expressa em suas respostas. Uma vez que isso acontece, infere-se que não há por parte dos licenciandos uma concepção de qualidade formada ou que alinha-se a perspectiva hegemônica ou contra hegemônica. Ainda não compreendem o que venha a ser qualidade. Para o discentes do 7º período, a contradição também se faz presente nas respostas, porém, os sentidos discursivos da maioria, revela palavras e expressões que podem estar relacionados a qualidade total ou hegemônica. Eles pretendem defender a formação de professores emancipadores, críticos, mas quando se refere a qualidade educacional, seus argumentos se confundem com o posicionamento contrário, possibilitando interpretar que não estão bem fundamentados.

Observa-se através das análises realizadas observa-se o seguinte cenário: pelo lado da formação, a FE/UFG cumpre com seu papel de formar professores com senso crítico e

emancipatório desde os anos iniciais, como foi constatado através dos sentidos discursivos dos discentes do 2º período. Do lado da qualidade, percebe-se, nos sentidos discursivos, que é necessário e urgente uma discussão mais sistemática acerca das concepções de qualidade total e qualidade social e suas respectivas diferenças, bem como suas bases epistemológicas, pois precisamos superar essa visão fragmentada e equivocada sobre qualidade, o que demonstra que nesse ponto a FE/UFG necessita rever alguns pontos do seu currículo para que seja realmente ampliado o debate sobre o tema em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na produção deste trabalho de pesquisa foi estabelecido com a finalidade de analisar e compreender os sentidos discursivos sobre formação docente e qualidade educacional dos discentes de Pedagogia da FE\UFG, buscando desvelar as perspectivas que os fundamentam.

Para tanto, o presente estudo foi organizado em quatro partes, nas quais se procurou analisar uma realidade curricular específica, ou seja, os discentes - iniciais e finalistas - do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, localizada no município de Goiânia, região Centro-Oeste. A análise e interpretação dos dados desse contexto foram realizadas de forma integrada com a fundamentação teórica, constituindo-se as principais referências que sustentam as proposições sistematizadas e apresentadas.

A compreensão da trajetória da universidade no Brasil articulada ao contexto e a relação direta com o objeto da investigação, nesse caso, os sentidos discursivos dos discentes sobre formação docente e qualidade social, constituiu um movimento necessário para a compreensão do objeto. O exame dos sentidos discursivos sobre formação e qualidade educacional sob o olhar dos discentes foi condição imperativa para a elaboração de síntese integradora, que buscou analisar as concepções de formação e qualidade educacional cujos discursos estariam associados.

Alguns questionamentos foram surgindo na busca da apreensão do objeto em seus multideterminantes. Os discentes sustentam alguma concepção de formação docente e de qualidade educacional? Se sim, qual? É possível estabelecer alguma relação entre as concepções presentes nos discursos das atuais políticas de formação docente e da literatura acadêmica com as concepções de qualidade da educação dos discentes? Em que aspectos o curso de Pedagogia pode colaborar para desvelar as concepções de formação docente e qualidade do ensino dos discentes? São questões que foram se descortinando na medida em que se compreendeu o papel da universidade na atualidade e a relação desta com a formação dos professores, articulada a uma dada base epistemológica que, por sua vez, está associada a uma dada concepção de qualidade educacional. À medida que as várias dimensões do objeto de investigação foram sendo captadas, houve um desvelamento dos sentidos atribuídos pelos discentes, a formação docente e a qualidade educacional foram sendo constituídos.

Assim, no primeiro capítulo analisou-se a universidade contemporânea e as políticas que a governam, considerando o modo de produção capitalista. Abordou-se o campo das

políticas públicas para a educação superior em sua concretude, em seus avanços e retrocessos, inserida em um contexto de reestruturação produtiva, tendo como eixo norteador o neoliberalismo e a globalização, de um lado e, do outro, o Estado atrelado aos Organismos Multilaterais, como balizador dessas políticas; soma-se, ainda, a esses aspectos, o projeto neoliberal da Terceira Via, que cumpre a função de construir na sociedade o consenso de que o capital é a melhor opção para a resolução de todas as mazelas da sociedade. Constatou-se que diante desse contexto econômico, político e social a universidade adentrou uma crise sem precedentes, alterando sua função e características.

A posição assumida neste trabalho é de que a universidade, *lócus* da formação dos sujeitos, mas principalmente dos professores, é espaço historicamente constituído e relevante para a produção do conhecimento, sustentada sob o pilar ensino-pesquisa-extensão e que tem como objetivo a construção do conhecimento pautado na criticidade e na autonomia. Observou-se, porém, que na contemporaneidade, a universidade está sendo instada a assumir novos desafios, não só para a formação dos professores, mas também para toda a educação superior, uma vez que se tem a compreensão de que essa desempenha um papel importante para a educação e sociedade. Analisar a universidade, nesse contexto, possibilitou a compreensão de como as estruturas da universidade tem sido afetadas pelas crises políticas e econômicas, bem como esse processo aconteceu. Como consequência, as ações impostas a universidade tem fragilizado o caráter epistemológico e humano dos seus processos formativos, influenciando negativamente na formação dos professores. No entanto, a resistência se faz presente e defende-se, neste trabalho, a universidade pública, autônoma e de qualidade socialmente referendada, em que o conhecimento emancipatório seja o fio condutor na formação dos sujeitos.

Na continuidade da produção desse estudo, sentiu-se necessidade de compreender criticamente as políticas educacionais que norteiam a formação e a profissionalização na atualidade, bem como a dialética que envolve os dois aspectos, sendo tal compreensão fundamental quando se pretende analisar a formação e a profissionalização docente em um contexto histórico, ideológico, social e econômico. Tomou-se conhecimento, assim, da luta histórica travada pelos professores brasileiros em prol de uma educação pública e de qualidade social e uma formação docente que contemple o aspecto integral do ser. O movimento dos professores, representado pela Anfope, diante das transformações desencadeadas pelo processo de reestruturação produtiva, ao longos dos anos, sempre posicionou-se contra os projetos políticos que têm como base os ideários neoliberais, que vai à contramão do que é proposto pelo movimento dos educadores.

Nessa trajetória histórica, o movimento dos educadores brasileiros sempre manteve uma postura de resistência ante a influência externa de agências e órgãos financiadores, que fizeram e ainda fazem parte das políticas educacionais brasileiras. Compreendeu-se que, os anos 1990 foram marcados pelo desenvolvimento político e econômico neoliberal que afetou diretamente a educação, tornando a formação, a profissionalização e o trabalho docente elementos centrais nos debates, projetos e políticas públicas, sob a justificativa de que para que os países periféricos pudessem desenvolver seu poderio econômico seria necessário melhorar a qualidade da educação.

Compreendeu-se, também, no segundo capítulo, como a epistemologia influenciou os projetos de formação e profissionalização docente, bem como influenciou na forma como se estrutura a qualidade da educação. Assim, constatou-se no campo das políticas públicas educacionais, que a formação docente aliada ao mercado e assentada na epistemologia da prática, ainda constitui elemento central nas políticas e ações do Estado, o que se verificou na análise de documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e 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*, CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.

Constatou-se, também, que o projeto de formação docente assentado na epistemologia da prática promove uma formação aligeirada e sustentada nas bases ideológicas do capitalismo e que nega ao trabalho docente a possibilidade de cumprir com sua função social. No entanto, a luta pelo direito de exercer suas devidas funções constitui como resistências a esse tipo de formação e as principais ações mantiveram-se no âmbito da universidade pública assentada em outra epistemologia, a da práxis, o que foi confirmado em parte por essa pesquisa. É a partir desse entendimento que se defende a formação docente de caráter emancipador, que possa verdadeiramente promover a libertação do professor das amarras da ilusão e da alienação, na direção que vai do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2003).

No terceiro capítulo observou-se que para buscar uma definição para qualidade é preciso pensar de forma abrangente e multidimensional, bem como social e historicamente situado, partindo de uma realidade específica e de um contexto concreto. Sendo um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, a qualidade se encontra vinculada às demandas e exigências sociais de um dado processo. Por esse motivo, compreendeu-se que a qualidade do

processo formativo não pode ser analisada em um único contexto ou tomada uma só medida, é preciso levar em conta o momento histórico, social, político e ideológico, no qual esse processo está inserido, e a base epistemológica que o sustenta. Compreendeu-se, também, que para além da complexidade e polissemia que permeiam a palavra “qualidade”, está atrelada a diferentes discursos, aos quais representam lados distintos e contraditórios. Assim, um representa a perspectiva hegemônica, com conotação epistemológica, avalizada pela epistemologia da prática e articulada a concepção de educação mercadológica e a qualidade total; o outro se tem a perspectiva contra-hegemônica, com sustentação epistemológica fundamentada na práxis, ligada ao conceito de educação emancipatória e qualidade social. No caso desta pesquisa, descobriu-se, com base nas análises dos sentidos discursivos dos discentes do curso de Pedagogia FE/UFG, que há, entre eles, concepções de formação e qualidade hegemônicas que correspondem àquela presente nos discursos vinculados pelas políticas educacionais, aos quais sustentam a lógica neoliberal defendida pelos Organismos Multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

A análise desenvolvida nesta pesquisa permitiu também descobrir que há algumas similaridades entre as respostas dos discentes do 2º período com as dos discentes do 7º período, ambos os grupos citaram, em uma análise geral, a teoria e a prática, a pesquisa, o estágio e a didática como componentes curriculares fundamentais para a formação do pedagogo. Evidenciou-se também que ambos os grupos almejam uma formação humana e crítica, em outras palavras, eles possuem uma ideia de formação docente que se alinha a epistemologia da práxis. Em relação aos sentidos discursivos sobre a qualidade percebeu-se que as respostas não foram claras, o que não permitiu-nos observar se há uma compreensão de fato, do que significa qualidade, pois se evidenciou superficialidade, contradições e imprecisão nas exposições dos discentes. Infere-se que os mesmos possuem uma ideia de qualidade, desta vez alinhada a epistemologia da prática.

A pesquisa documental mostrou como o curso de Pedagogia da FE/UFG tem sustentado, ao longo dos anos, preocupação com a formação do professor que irá atuar na educação básica, (re) pensando o currículo, no intuito de possibilitar uma formação que, de fato, contribua para a superação da lógica neoliberal na educação, em outras palavras, uma formação crítica e contra-hegemônica. Assim, essa faculdade vem tentando se manter firme e combativa às políticas educacionais pautadas nos ditames do mercado, que visam, entre outros, o sucateamento da universidade e a formação aligeirada e rasa. Por intermédio deste estudo, interpretou-se que os sentidos discursivos dos discentes parecem, em sua maioria,

incorporar essas ideias parcialmente, como se remarcou nas contradições, ambiguidades e pouco rigor dos seus discursos mostrado ao longo desse estudo.

Com tudo que até aqui realizou-se verificou-se que pode estar sendo criando um fosso entre formação docente e qualidade educacional; há uma distância entre a concepção de formação que a FE/UFG defende e de fato ela consegue concretizar e a concepção de qualidade que segue outra direção. É como se a primeira fosse separada da segunda, como se as duas concepções não fizessem parte do mesmo contexto, da mesma formação. O que leva a refletir que talvez falem mais atividades articuladoras no curso de Pedagogia, que discutam as políticas educacionais, a formação e profissionalização dos professores, a questão da qualidade educacional, para além das discussões dispersas nas disciplinas; como exemplo, em grupos de debate, atividades culturais, atividades de pesquisa, aspectos esses pontuados, por alguns discentes, como ausentes nesse projeto de formação. É necessário ressaltar também que houve nas respostas de alguns estudantes críticas relacionadas à questão de que os mesmos não se sentem mobilizados para participarem politicamente na universidade. Interroga-se se os professores, na sua maioria, promovem essas atividades formativas ou se pela sobrecarga de trabalho, por atitudes de acomodação ou por questões ideológicas, não o fazem, contradizendo assim o projeto do curso.

Ao refletir sobre a pouca participação dos discentes nas atividades extra classes, considera-se que sua situação socioeconômica também ajuda a compreender, pois ao serem questionados se trabalhavam como professores ou em uma outra ocupação profissional, dos 82 (100%) respondentes, 30 (36,5%) assinalaram a opção “não” ou não responderam, ou seja, 52 discentes (63,4%) exercem uma atividade laboral, o que demonstra que a maioria dos discentes se dividem entre o estudo, o trabalho e a casa/família, uma vez que a maioria são mulheres. Diante desse dado, deduz-se que sobra pouco tempo para os graduandos participarem de atividade extraclasse, como seminários, congressos, grupos de estudos etc.

Em resposta ao problema que guiou esta pesquisa, pode-se interpretar que parte dos discentes do curso de Pedagogia da FE/UFG, participantes do questionário, atribuem à formação docente sentidos políticos e ideológicos ligados à epistemologia da práxis, articulados à concepção emancipatória de educação. Quanto a qualidade, os sentidos políticos e ideológicos dos discentes estão ligados à epistemologia da prática, articulados à concepção mercadológica de educação e de qualidade hegemônica.

Quando o sentido da mercadoria adentra o campo da formação, da profissionalização e do trabalho docente, essa altera os processos como prática social, afastando-a do bem comum e, portanto, da emancipação dos sujeitos. Como alternativa a essa realidade, propõe-se que,

em sua formação, os estudantes incorporem a luta pela qualidade social, comprometendo-se com o ser humano na sua formação integral, a partir da dimensão individual e social. Nesse sentido, entende-se que os discursos dos discentes poderiam se somar às discussões em torno da formação emancipadora de professores e qualidade educacional social e, assim, fornecer subsídios às futuras pesquisas e às ações pedagógicas, especialmente ao considerar o curso de Pedagogia.

Em relação a Faculdade de Educação, reitera-se que essa tenta permanecer solidamente no propósito de continuar como instituição pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, luta para manter presente a função social da universidade, tentando contrariar as expectativas neoliberais e resgatando o papel ao qual lhe é inerente: oferecer uma formação crítica aos sujeitos, fornecendo-lhes instrumentos para que possam desvelar a realidade, buscando transformá-la, embora observa-se que esta não tem conseguido atingir esse objetivo de forma integral.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu identificar e sentir o quão importante é ouvir as vozes discentes, entendendo-os como construtores de um caminho de melhorias para a formação docente oferecida no curso de Pedagogia FE/UFG.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. S. **Estado e reconfiguração do capital: o público e o privado em questão**. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas – O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. 4., 2013, São Luís/ Maranhão. Anais... Maranhão: Cidade Universidade da UFMA: 2013, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo3-estadolutassociaisepoliticaspUBLICAS/estadoereconfiguracaodocapital-opublicoeoprivadoemquestao.pdf>>. Acesso em 01 de julho de 2018.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, vol. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>>. Acesso em: 16 de julho de 2017.

ALVES, N. N. de L. **Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2002. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO.

ANDRADE, F. F. de. Reestruturação produtiva: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**, UEM, Maringá, PR, n. 10, ago./set./out./nov. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set. /dez. 2010.

ANES, R. R. M. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em educação física**. 2013. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO.

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

ANTUNES, R. Fordismo, Toyotismo e acumulação flexível. _____. In: **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006, cap. 1, p. 21-46.

ARNONI, M. E.B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, MA, v. 5, n. 2, p. 58- 82, jul./dez., 2012.

ARRUDA, J. R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark/Dunya Editora, 1997.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Estatuto de funcionamento, 2009. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Estatuto%20Anfope%202012.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2018.

BEZERRA, D.D. da S. **A luz da ciência, da educação e da formação: questões epistemológicas para uma práxis transformadora**. 2016. 363f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n 2, de 1º de julho de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 2 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

_____. **As redes de atenção à saúde**. Ministério da Saúde. Disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_ras.php. Acesso em 20 de junho de 2017.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: histórica, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun., 2011.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 de março de 2016.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out., 2010.

_____. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiples* do pedagogo: professor-gestor-pesquisador. In: BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. A. da (Orgs.). **Formar Professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2011, p. 15-50.

_____. Formação de profissionais da educação: balanço crítico de teses e dissertações (2003 – 2007). In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação: (2003 – 2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 7 – 46. (Série Estado do Conhecimento)

_____. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 105-130, 2016.

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, DC.: Banco Mundial, 2014. Disponível em:

<<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 09 de abril de 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago., p. 67- 83, 2001.

CHAMON, M. Trajetória da feminização do magistério e (con) formação das identidades profissionais. In: VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 1-16.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez., p. 5-15, 2003.

_____. **Contra a universidade operacional.** A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chaui.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2016.

_____. **A tragédia neoliberal e a meritocracia.** Entrevista concedida canal dos Jornalistas Livres, Brasil, fev. 2017. Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5jNea8b3hUE>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

CHIAVENATO, I. **Introdução a teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7ª ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, p. 47-79.

COÊLHO, I. M. Universidade e formação de professor. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006, p.

CUNHA, M. I. da. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007, p. 145-152.

_____. 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.

DESLANDES, S.F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez., 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr., p. 164-173, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014>. Acesso em 01 de janeiro de 2017.

DONATO, S. P.; MESQUIDA, P. **Perspectivas da educação na sociedade de mercado:** educação em crise ou a crise da educação? s/a, p. 11.500-11.517.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p. 5-22. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 70).

_____. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental: textos para discussão). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

DUARTE, N. Introdução: O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____ (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 1 – 14.

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. IFPE. v. 10, n. 21, 2012, p. 48-69.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Tradução dos capítulos 3 e 5: Tadeu Tomaz da Silva. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 93-110.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia, GO: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, p. 13-45, 2013.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 178-200, out. 2015.

_____. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED – Sul), 7., 2008, Itajaí, SC. **Anais...**Itajaí, SC: UNIVALI, 2008, CD-ROM.

FARACO, C. A. **Bakhtin e sua filosofia da linguagem**. Entrevista concedida ao canal Conversas Questões de Linguagem, Brasil, ago. 2011. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJMByQS0oQc>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, PR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

FONSECA, R. O. **Três ou quatro passos para uma análise discursiva**. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/80928/Ensino2010_Resumo_20102155.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopes. Revisão técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. 13ª ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. **Notório saber: vire professor em 5 semanas**. Publicado em 24 de setembro de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas>. Acesso em 01 de julho de 2018.

FREITAS, H.C.L.de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2016.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin. In: _____. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. 4ª ed. São Paulo, SP: Ática; Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2002. cap. 5, p. 117- 153. (Série Fundamentos – 107).

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cad. Pesq.**, n. 47, p. 38-45, nov., 1983.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; vol. 11)

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 46, jan./abr., 2011.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem – COEB, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012. (Grandes Temas; vol. 17)

GAMA, C. N. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre currículo de pedagogia no Brasil**: uma análise das teses (1987-2010). 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2011, p. 13-29.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaborações, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Ensino**. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/index.php/educacao-basica>>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

GOMIDE, A. G. V. Políticas na Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Paraná, vol. 5, nº 11, set./dez. 2010. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf . Acesso em 20 de agosto de 2016.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**. v. 24, n. 2, mai./ago., 2008, p. 215- 233.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade [on-line]**. vol. 20, n. 68, dez., 1999, p. 163- 183. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 29 de agosto de 2017.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2018.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia, GO: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, p. 47-72, 2013.

LINDINO, T. C. Quem tu és? Eu? Um professor universitário! **Rev. Docência Ens. Superior**, v. 6, n. 2, p. 35-62, out., 2016.

LIMA, K. R. de S. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 625-656, mai./ago., 2012.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. A nova pedagogia da hegemonia. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 40-67.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia, GO: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, p. 173-187, 2013.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629 – 646, set./dez. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986. cap. 2, p. 17-24.

MAGALHÃES, S. M. O. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicologia: Ensino & Formação**. v. 4, n. 1, 2013, p. 60-78.

MAGALHÃES, S.M.O.; SOUZA, R.C.C.R. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

_____. Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 18, n. 36, p. 15-32, jul./dez. 2012b. Disponível em: file:///C:/Users/acristina/Documents/Bluetooth%20Folder/thumbs/mestrado/magalhaes%20e%20souza%202016.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2016.

_____. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR, v. 14, p. 101-124, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13133/5/Artigo%20-%20Solange%20Martins%20Oliveira%20Magalh%C3%A3es%20-%202014.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 235-270, out./dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602015000400253&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 de março de 2018.

_____. Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. **Revista profissão docente on-line**. Uberaba, MG, v. 15, n. 33, p. 91-101, ago. – dez., 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/13193/Artigo%20-%20Solange%20Martins%20Oliveira%20Magalh%C3%A3es%20-%202015.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em 19 de abril de 2018.

_____. **Trabalho docente como práxis**: implicações ao processo ensino-aprendizagem no ensino superior. Prelo. 2017.

_____. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702>>. Acesso em: 05 de março de 2018.

MANACORDA, M.A. O homem onilateral. _____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 77-94.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARI, C. L. de; GRADE, M. Estratégias da formação humana para o consenso. **Revista Educação e Universidade**. Brasília, DF: ANDES/SN, 2009.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia (GO).

MARTINS, L. S. **A identidade política dos professores das universidades públicas e as transformações no mundo do trabalho**. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia (GO).

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. vol. 1, tomo 1, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996, p. 133-208.

_____. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2008, p. 237-272. (anexo)

MARX, K.; ENGLES, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos)

MELLO, M. R. de. **Os processos da qualidade total numa instituição de ensino na percepção dos gestores do curso de administração: um estudo no centro universitário FEEVALE**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.

MINAYO, M.C.de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 64, jan./mar. p. 13-37, 2016.

NETO, A. S.; MACIEL, L.S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009.

NEVES, L. M.W. **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Autores Associados. 2008.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **36ª Reunião da ANPED**, 36., 2013, Goiânia, GO. Disponível em:
<6reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2016.

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

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho 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

OLIVEIRA, J.F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. 2000. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia, GO: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, p. 131-148, 2013.

OLIVEIRA, R. T. C. de. A qualidade da educação básica no contexto brasileiro: aspectos históricos. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE e EDUCAÇÃO NO BRASIL”; 9., 2012; João Pessoa. **Anais...**João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 2.797 - 2.812.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <www.scielo.org/pdf/icse/1997.v1n1/83-94/pt>. Acesso em: 16 de julho de 2017.

QUEIROZ, V. R. de F. e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RODRIGUES, M. de M. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições de suas crises: crise da hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. **Educação e Filosofia**, v. 15, nº 29, jan./jun. 2001. p. 129-140.

RODRIGUES, F. F. B. **As mudanças no mundo do trabalho e a ação sindical dos trabalhadores em educação**. 2006. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, vol. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>>. Acesso em: 09 de abril de 2018.

RONCATO, R. Trabalho docente: análise das contradições e perspectivas para a formação. **Movimento: revista de educação**, UFF, ano 2, n. 2, p. 1-23, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/224>>. Acesso em 19 de abril de 2017.

SADER, Emir. ‘Pátria Educadora’: um marco novo e um desafio abrangente para o processo de democratização. **Rede Brasil Atual**. 04 jan.2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2015/01/a-patria-educadora-228.html>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.11).

_____. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013, cap. 10, p. 371-428.

_____. **S.O.S. Universidade** 2016 – Boaventura Souza Santos. Conferência de abertura do II congresso de Acadêmicos da Unifesp. 8 jun. 2016. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=58h2Nus9e2w&t=1161s>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

SANTOS, E. R. dos. A nova lei da terceirização – Lei nº 13.429/2017 – um cheque em branco ao empresariado. **Revista Fórum Trabalhista**. Belo Horizonte, ano 7, n. 29, abr., 2018.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 42)

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2001.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2013a.

_____. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013b, p. 495-501.

_____. Entrevista com Dermeval Saviani – A nova LDB. **Entrevista concedida a revista Pro-Posições**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

_____. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. 7 de abril de 2014. **Entrevista concedida ao Portal Anped**.

_____. TV UFBA na íntegra – Dermeval Saviani: “**Políticas Educacionais Brasileiras**”. Palestra proferida durante a semana de abertura do ano letivo de 2015 na UFBA. abr. 2015. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk>. Acesso em: 06 de abril de 2017.

_____. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379- 392, jul./dez. 2016.

SCAREL, E. B., BRISOLLA, L. S., ZANOLLA, S. R. da S. **Globalização da economia e os desafios para a qualidade da educação contemporânea: impactos e perspectivas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/EstelaMarisBarrantScarel_GT6_integral.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA JR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. O público e o privado em face da tendência de mercantilização da educação superior. In:_____. (Orgs.). **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudanças na produção. 2ª ed. rev., São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, p. 75-120, 2001.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago., 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de março de 2018.

SILVA, V. G. da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em avaliação educacional**. v. 19, n. 40, mai./ago., 2008, p. 191- 221.

SILVEIRA, M. de J. et al. Concepções de professor (a) predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Pesquisas sobre professores (as):** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2ª ed., Goiânia, GO: Ed. da PUC Goiás, p. 71-88, 2014.

SUAREZ, R. Notas sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez., 2005.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr., 2005.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 351-370, 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

SHIROMA, E. O.; BRITO NETO, A. C. Em nome da qualidade: construindo estândares para o gerenciamento de professores. **Movimento: revista de educação**, UFF, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252>>. Acesso em 16 de julho de 2017.

_____; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

_____. Et al. Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED – Sul), 7., 2008, Itajaí, SC. **Anais...Itajaí**, SC: UNIVALI, 2008, CD-ROM.

SHIROMA, E.O.; R. F. CAMPOS; R. M. C. GARCIA. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Poiésis e Práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, GO: América, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S.M.O. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 19-40, 2016.

_____. Palavras das organizadoras do livro. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Pesquisas sobre professores (as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2ª ed., Goiânia, GO: Ed. da PUC Goiás, p. 21-34, 2014.

_____. Concepções de qualidade da educação nos discursos políticos e acadêmicos: compreender a epistemologia para esclarecer contribuições e embustes. **Prelo**. 2016.

_____. A relação dialética entre profissionalização, identidade e a sindicalização docentes: uma década de análise da produção acadêmica sobre professores – região Centro-Oeste/Brasil. **Prelo**. Sem ano.

_____. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, GO, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/25155/15124>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Revista Formação Docente**; Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas.v.8, n. 14, jan./jun. 2016.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S.M.O.; GUIMARÃES, V. S. **Profissionalização e sindicalização de professores: um olhar a partir da produção acadêmica da região Centro-Oeste**. Disponível em: < https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.__71_.pdf >. Acesso em 25 de setembro de 2016.

_____. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). **Pesquisas sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. 2ª ed., Goiânia, GO: Ed. da PUC Goiás, p. 41-69, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago., p. 61-193, 2000.

TELLO, C. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Inter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, GO, vol. 38, n. 1, p. 67-87, jan./abr. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. Um tipo de pesquisa qualitativa: o estudo de caso. In: _____. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VERDUM, P. de L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. 2010, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

VELLOSO, J. R. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 405-428.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

VIEIRA, S. L. Concepções de qualidade e educação superior. **Pro-posições**, vol. 6, n. 1[16], p. 105-114, mar., 1995.

WERLANG, A. da C.; VIRIATO, E. O. A profissionalização docente como estratégia de enfrentamento da crise. In: V Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5., 2011, Cascavel, PR. **Anais...**Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011. Disponível em: < http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/A_politica_profissionalizacao_docente_estrategia_enfrentamento.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

ZARATIM, J. R. **A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004**. 2006, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.