

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A PESQUISA NOS CURSOS PRIVADOS DE LICENCIATURA:
TENSÕES E DISPUTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR

SANTOS/SP

2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A PESQUISA NOS CURSOS PRIVADOS DE LICENCIATURA:
TENSÕES E DISPUTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A474p Alves Junior, Hélio da Guia A pesquisa nos cursos
privados de licenciatura : tensões e disputas na formação de
professores / Hélio da Guia Alves Junior; orientadora Maria
Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2023.

156 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2023

Inclui bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Pesquisa na Formação.
3. Cursos Privados de Pedagogia. I. Franco, Maria Amélia do
Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Orientadora – Universidade Católica de Santos

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida
Membro interno – Universidade Católica de Santos

Prof. Dra. Selma Garrido Pimenta
Membro externo – Universidade de São Paulo

Aos meus pais...

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao meus pais, pelos inúmeros sacrifícios realizados em nome da garantia de um futuro com condições dignas de existência para mim e por todo apoio que me deram durante a condução desta pesquisa. Amo vocês.

À profa. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha orientadora, por ter gentilmente me acolhido como seu orientando e me guiado neste processo com todo respeito, afeto e comprometimento, contribuindo para o meu despertar crítico enquanto pesquisador.

À profa. Maria Isabel de Almeida, por, antes de tudo, ter apostado em mim, e por ter me provocado, em muitas situações, a revisitar minhas convicções, possibilitando o amadurecimento da minha consciência crítica.

À profa. Selma Garrido Pimenta, cujo exemplo de rigor com a pesquisa e comprometimento com a Educação me inspiram profundamente.

A essas três professoras, figuras do mais alto prestígio, cujas vivências compartilhadas comigo marcaram fortemente o meu coração e a minha visão de mundo, aproveito para agradecer a presença das senhoras na minha banca de defesa, tornando o momento extremamente alegrador e honroso.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação”, que contribuíram com recomendações e discussões ao longo dos nossos encontros, especialmente Simone Nogueira, pela imediata identificação e companhia neste processo, e Saray Marques, querida amiga sempre presente.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos por terem contribuído direta ou indiretamente com o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, agradeço ao Brasil pela retomada da Democracia, reacendendo nossas esperanças e fortalecendo nossos esforços em direção à construção de uma Educação emancipadora com qualidade social para toda a sociedade brasileira.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. **A pesquisa nos cursos privados de Licenciatura: tensões e disputas na formação de professores.** Santos, Universidade Católica de Santos, 2023. (Dissertação de Mestrado).

O presente estudo tem por objetivo identificar os pressupostos epistemológicos predominantes que subsidiam e orientam as atividades de pesquisa presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no contexto privado local. Tomou-se como ponto de partida a seguinte questão: se e de que forma as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos da Baixada Santista expressam em seus PPCs a presença da pesquisa como componente curricular na formação do professor? Constitui-se por estudo de análise documental com abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório. Elencou-se como critérios de inclusão dos documentos das instituições no estudo, além da delimitação geográfica, a publicação entre 2015 e 2018 e a modalidade presencial. Desse recorte, foram recolhidos três projetos pedagógicos de curso para serem analisados a partir das respectivas categorias: (i) concepção de pesquisa; (ii) concepção de pedagogo e a (iii) prática da pesquisa. Os resultados apontam para a compreensão da pesquisa concebida como uma dimensão secundária, não essencial das práticas pedagógicas, como mera coadjuvante do tripé “pesquisa, ensino e extensão”, cujas atividades são diluídas ao longo das disciplinas sob o pressuposto de que são tratadas intrinsecamente.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pesquisa na Formação, Cursos Privados de Pedagogia.

ABSTRACT

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. **The research in private bachelor's courses: tensions and disputes in teacher training.** Santos, Catholic University of Santos, 2023. (Master's Dissertation).

This study aims to identify the predominant epistemological assumptions that subsidize, and guide research activities present in Pedagogy Degree courses in the local private context. The following question was taken as a starting point: how do private for-profit higher education institutions in Baixada Santista express the presence of research as a curricular component in teacher training in their Course Pedagogical Projects? It consists of a documentary analysis study with a qualitative approach, of a basic nature and exploratory objective. In addition to the geographic delimitation, the publication between 2015 and 2018 and the face-to-face modality were listed as inclusion criteria for the documents of the institutions in the study. From this selection, three pedagogical course projects were collected to be analyzed from the respective categories: (i) research design; (ii) conception of pedagogue and (iii) research practice. The results point to the understanding of research conceived as a secondary, non-essential dimension of pedagogical practices, as a mere supporting element of the tripod "research, teaching and extension", whose activities are diluted throughout the disciplines under the assumption that they are treated intrinsically.

Keywords: teacher training, training research, private pedagogy courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2. Percentual de matrículas em cursos de graduação	53
Figura 3. Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica	22
Quadro 2. Resultado do levantamento em base de dados	24
Quadro 3. Compilação dos trabalhos disponíveis nas bases de dados	24
Quadro 4. Resultado do levantamento em base de dados	29
Quadro 5. Compilação dos trabalhos disponíveis nas bases de dados	29
Quadro 6. Organização curricular dos cursos de bacharelado em Pedagogia e de Didática conforme Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939	46
Quadro 7. Modelos de formação de professores	76
Quadro 8. Instituições de Ensino Superior localizadas na Baixada Santista....	96
Quadro 9. Características das Instituições de Ensino Superior Privado	98
Quadro 10. Formato dos cursos de Pedagogia.....	99
Quadro 11. Titulação do corpo docente	100
Quadro 12. Regime de trabalho do corpo docente.....	100
Quadro 13. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição A.....	105
Quadro 14. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição B.....	106
Quadro 15. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição C.....	108
Quadro 16. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição A	108
Quadro 17. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição B	109
Quadro 18. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição C	111
Quadro 19. Prática de pesquisa explicitada no PPC da instituição A.....	113
Quadro 20. Práticas de pesquisa explicitadas no PPC da instituição B	114
Quadro 21. Prática da pesquisa explicitada no PPC da instituição C	115
Quadro 22. Fragmentos de texto com explicitação da concepção de pesquisa da Instituição C.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	14
1.2 ESTADO DA QUESTÃO	21
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	32
1.3.1 Problema da pesquisa	34
1.4 Delimitação dos objetivos	34
1.5 Justificativa	34
1.6 Percorso metodológico	38
1.7 Organização estrutural do trabalho	39
2 REFERENCIAL TEÓRICO	41
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL AO LONGO DO SÉCULO XX	42
2.2 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL	53
2.3 A PESQUISA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	56
2.3.1 O professor-pesquisador	64
2.3.2 Modelos de formação docente	69
2.3.3 Modelos ideológicos e a ação de professores	77
2.4 O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISPUTAS E TENSÕES	82
2.4.1 A formação baseada em competências	86
2.5 A PEDAGOGIA CRÍTICA: ALGUNS PRINCÍPIOS	92
3 SEÇÃO METODOLÓGICA	95
3.1 CÓRPUS	98
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO ESTUDADO	98
4 RESULTADOS	105
4.1 CONCEPÇÃO DE PESQUISA	105

4.2 CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO	108
4.3 PRÁTICA DA PESQUISA	113
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
5.1 CONCEPÇÕES DE PESQUISA APRESENTADAS PELAS INSTITUIÇÕES	118
5.2 CONCEPÇÕES DE PEDAGOGO APRESENTADAS PELAS INSTITUIÇÕES	123
5.3 PRÁTICAS DE PESQUISA PROMOVIDAS PELAS INSTITUIÇÕES	131
5.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da importância da pesquisa como componente curricular formativo nos cursos de Pedagogia e de como ela se desenvolve na modalidade presencial oferecida pelas instituições privadas de Educação Superior com fins lucrativos da região da Baixada Santista, localizada no litoral do estado de São Paulo.

Ao longo desta primeira parte da dissertação, o escopo da pesquisa será devidamente contextualizado e apresentado, a fim de garantir àqueles que se interessarem por sua leitura a familiarização com a problematização, os objetivos e os porquês que motivaram sua realização.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Por se tratar de uma subseção que se empenha em apresentar o percurso que trouxe o pesquisador a se debruçar sobre seu objeto de estudo, peço licença aos que prezam pela impessoalidade própria da academia para que eu possa narrar este trecho em primeira pessoa. Longe de atentar contra os princípios do rigor científico, acredito que a presença de subjetividade enriquecerá qualitativamente a reconstrução da minha trajetória e a compreensão dos propósitos que me movem.

Isto posto, para chegar ao tema deste estudo, os caminhos que trilhei nas esferas pessoal e profissional fizeram com que a convergência entre ambas ocorresse de modo a ofuscar suas fronteiras por inteiro, garantindo que as minhas ações na academia e no trabalho fora dela fossem permeadas pela mesma busca de sentido para o meu “Eu”, o que me permitiu encontrar na pesquisa a grande bússola da minha práxis enquanto educador e pesquisador em formação.

Para que a minha relação com a pesquisa fique clara, é necessário remontar alguns episódios do meu caminho trilhado até a pós-graduação.

Nesse sentido, desde muito novo, a escola foi o espaço que me apontou outras possibilidades de existência para além das que eu podia vislumbrar enquanto um menino criado nos mangues de Praia Grande, no litoral do estado de São Paulo.

Àquela época, a escola me apresentou uma grande janela para o mundo com a possibilidade de aprender algo novo todos os dias, pois eu era uma criança com muita curiosidade, movida pela descoberta, e acabei encontrando no ambiente escolar um lugar de acolhimento para as minhas inquietações.

Nesse contexto, não é difícil imaginar que um menino caçara, que só conhecia a terra salobra dos manguezais e os caranguejos com os quais brincava, teria muitas perguntas ao entrar em contato com o resto do mundo pela primeira vez.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, eu fui sendo incentivado tanto pelos professores quanto pelos meus pais a me voltar para os estudos.

Quando mais velho, pude perceber que viver em uma comunidade onde a maioria dos adultos não havia conseguido concluir o ensino fundamental fazia com que o incentivo à geração mais nova para aproveitar as oportunidades que eles não tiveram era um ato de resistência que unia todos a um mesmo propósito: o de garantir um futuro melhor a seus filhos por meio da emancipação pelos estudos.

Ter consciência disso me proporcionou um sentimento de responsabilidade e comprometimento com os sacrifícios (sem hipérbole) que todos eles fizeram por mim, principalmente os meus pais, o que me fez desde muito novo tentar retribuir tudo que foi feito por mim, sendo a dedicação aos estudos o mínimo que eu poderia fazer por eles.

Com isso, cada pequena conquista que eu tive foi comemorada sempre dentro da perspectiva de uma vitória coletiva. Eu não fiz e nem poderia ter feito nada sozinho. E, com toda a licença possível, acredito que é muito importante registrar ainda neste parágrafo o quanto estou emocionado ao retomar essas memórias. Só nós sabemos o quanto nos custou para que eu pudesse ter o privilégio de escrever cada um dos caracteres que compõem esta dissertação.

Tendo isso em mente, os anos foram passando e a vida adulta começava a chegar. Como todo jovem, eu sentia o peso das expectativas e a insegurança com relação às consequências das minhas decisões sobre o meu futuro profissional.

Por conta da popularização da internet no começo dos anos 2010, a carreira na área de informática era vista como muito promissora. Atento aos acontecimentos daquele momento, eu fui explorando esse campo e

vislumbrando a possibilidade de atuar profissionalmente na área de Tecnologia da Informação. Com isso, consegui me formar em um curso técnico e garantir meu primeiro emprego concursado como técnico em informática aos 21 anos de idade, em 2013.

Pelo fato de eu estar convicto de que a área de tecnologia garantiria a minha realização profissional, eu acabei não considerando outras profissões. Por conta disso, na hora de escolher qual curso seguir no ensino superior, eu não tive dúvidas ao optar pelo curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma instituição pública da minha região.

Naquele mesmo ano, aconteceram as manifestações de junho de 2013. Eu assistia àquilo tudo com muita curiosidade, acompanhava todas as notícias, e testemunhava o Facebook se popularizando como uma grande plataforma catalisadora desses movimentos que, com suas pautas difusas, foram facilmente cooptados pelo reacionarismo até então ostracizado.

No entanto, nas aulas da faculdade, parecia que nada estava acontecendo. Todos estavam mais interessados em dominar cálculos, testar algoritmos, explorar linguagens de programação, sem qualquer inclinação para as questões e eventos nacionais. Era como se meus colegas vivessem à parte do mundo.

Nesse momento, eu percebi que estava deslocado. Os cálculos em si não importavam muito para mim e as disciplinas de Ciências Humanas eram as que mais me prendiam a atenção no curso pelo fato de me possibilitarem ver o mundo a partir de outras perspectivas. Por conta disso, decidi trancar minha matrícula e buscar uma formação que me permitisse ampliar as minhas capacidades de compreender o que estava acontecendo ao meu redor.

Em fevereiro do ano seguinte, eu comecei uma licenciatura na área de Letras em uma instituição privada da região. A cada aula, eu era convidado a rever minhas convicções, minhas certezas. O “mundo” tal como eu o conhecia era dobrado, triturado e mastigado a todo instante. Lembro do arrepio que senti na primeira aula, quando tive certeza de que ali era o meu lugar.

No novo curso, eu não apenas estava aprendendo sobre questões que dialogavam diretamente com o mundo e com a minha existência, mas que também me possibilitavam imaginar outras realidades, reconhecer

desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas, e pensar nas possibilidades de transformação do meu entorno.

Nesse contexto, o meu ingresso na Iniciação Científica foi espontâneo. A oportunidade de participar de uma “pesquisa de verdade” pela primeira vez era algo que me empolgava extremamente. Prestei o processo seletivo, fui aprovado em 1º lugar e ali começou uma sequência de eventos que mudariam minha vida completamente.

O primeiro deles foi o fato de ter encontrado um orientador que simplesmente amava o que fazia. Ele foi um mentor para esse novo mundo que se desenhava. Foi com ele que participei do meu primeiro congresso acadêmico, que publiquei meu primeiro artigo científico, que tive meu potencial reconhecido e meu primeiro contato com autores que antes pareciam muito distantes do meu cotidiano, como Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Hoje em dia, mesmo não tendo mais contato com ele por conta dos caminhos políticos que escolhemos seguir na vida, ainda o guardo na mais alta estima em meu coração.

Foi na Iniciação Científica que descobri a minha paixão pela pesquisa, a qual impactou fortemente o caminho que eu escolheria para minha carreira e transformaria completamente minha concepção de docência. Antes disso, ainda muito influenciado pelo senso comum, eu via o professor como alguém que apenas transmitia os saberes que outras pessoas produziam.

Depois da Iniciação Científica, eu comecei a ver os docentes como alguém que não apenas é capaz de produzir conhecimento, mas que deve incorporar essa preocupação à reflexão sobre a própria prática em sala de aula.

Como futuro professor, eu assumi esse compromisso comigo mesmo de romper com esse paradigma de professor-operário e construir um repertório teórico que me possibilitasse agir enquanto docente dentro de uma perspectiva intelectual e não meramente operacional. Isso me levou a encarar meus estudos com ainda mais seriedade, pois eu acabava de despertar para um compromisso ético com relação ao meu fazer profissional.

Com isso, aos 24 anos, depois de ter terminado minha primeira especialização, fui convidado pelo meu orientador da IC a compor o corpo docente da instituição onde me formei. Apesar de não me sentir seguro pelo fato de que eu não tinha experiência em sala de aula, eu sentia que não poderia recusar aquele convite, pois eu enfrentaria desafios que enriqueceriam em muito

o meu amadurecimento. Desta forma, comecei a atuar no ensino superior como professor dos cursos de licenciatura.

Três anos depois do início da minha carreira docente, eu já me sentia muito mais seguro. Durante esse tempo, construí uma boa amizade com o coordenador dos cursos de Licenciatura, o qual foi meu parceiro de congressos e projetos durante a minha passagem por aquela instituição. Ao lado dele, amadureci minha práxis. Com isso, a minha inclinação para a pesquisa já era notória entre os colegas e, para minha alegria, recebi a notícia de que, a partir daquele momento, estaria sob minha responsabilidade a orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de algumas turmas dos cursos de licenciatura.

Eu comemorei muito essa nova atribuição, pois era o único espaço que uma faculdade isolada e com fins lucrativos poderia me oferecer para trabalhar diretamente com pesquisa, ainda que na perspectiva do ensino.

Fui extremamente feliz na função de professor orientador, consegui incentivar alguns alunos a compartilharem suas pesquisas em eventos acadêmicos e a publicá-las, felicidade a qual me deixou claro que eu estava seguindo um caminho muito gratificante profissional e existencialmente.

Durante esse período, no primeiro semestre em que assumi as orientações, solicitei aos alunos a construção de um projeto de pesquisa. Meu objetivo era sondar o quanto eles estavam familiarizados com os gêneros textuais acadêmicos e com os conceitos básicos da Metodologia Científica.

Para o meu espanto, notei que o referencial bibliográfico estava ausente em todos os projetos. Mais do que um problema de normatização, esse fato revelava algo pior: não havia preocupação com a sustentação teórica do fazer docente.

O episódio explicitou que esses alunos, professores em formação, haviam chegado ao último ano de sua graduação acreditando que só deveriam se preocupar com o conteúdo técnico a ser transmitido, excluindo totalmente a dimensão teórico-reflexiva de sua práxis ¹enquanto futuros docentes.

¹Nas palavras de Vázquez (1968, p. 185), “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Na mesma direção, Pimenta e Severo (2021, p. 58) reiteram a distinção entre práxis e atividade com a afirmação de que “[...] a Educação, como atividade humana intencional, não é uma atividade qualquer, mas, sim, uma atividade prática saturada de teoria”.

Esse evento me produziu uma grande preocupação, já que Pimenta e Lima (2017, p. 5) sinalizam a necessidade de o professor ser formado sob a concepção de “um profissional crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola na qual atua”. Portanto, eu sabia que a situação era muito grave, mas não sabia exatamente como lidar com ela.

Nesse contexto, senti que eu tinha uma preocupação que poderia culminar em uma pesquisa e que eu precisaria aprofundar meu repertório teórico e minha compreensão dos problemas da Formação de Professores caso eu quisesse uma resposta.

Depois de notar o alinhamento de interesses entre o meu problema e as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (PPGE/UNISANTOS), pude submeter meu projeto de pesquisa e ser acolhido pelos professores e pelos meus colegas, dos quais destaco as contribuições do grupo de pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação”, sob liderança da minha orientadora, a pesquisadora profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco, pessoa com quem imediatamente me identifiquei pelo compromisso com uma práxis verdadeiramente emancipadora.

Meu contato com a profa. Maria Amélia foi um verdadeiro divisor de águas na forma como eu interpretava a minha relação com os saberes e as práticas pedagógicas, já que seu olhar sob a perspectiva da Pedagogia Crítica desvelou os processos de desumanização e instrumentalização aos quais eu estava servindo inconscientemente, permitindo-me a reflexão sobre os desdobramentos ideológicos e práticos das minhas concepções epistemológicas, as quais estavam até então alinhadas com uma racionalidade técnica que pouco poderiam contribuir com a minha emancipação e com o meu amadurecimento enquanto professor e pesquisador em formação.

Dentro do PPGE, logo nos primeiros contatos com as leituras propostas na disciplina “Educação e Formação”, sob regência das professoras Dra. Selma Garrido Pimenta e Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, entendi que esse esvaziamento da dimensão pedagógica não era algo restrito àquele contexto, pois já vinha de muitas décadas de proletarização dos professores (CONTRERAS, 2002).

Na mesma direção, na disciplina “O lugar social e político da escola pública brasileira - projetos em disputa”, conduzida pela profa. Dra. Maria Isabel

de Almeida, pude compreender, através dos estudos de Barroso (2005), a influência do neoliberalismo no serviço educativo, destinada a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo por meio de uma retórica discursiva de encorajamento do mercado, resultando na subordinação das políticas de Educação a uma lógica estritamente econômica, que importa os valores de concorrência e modelos de gestão empresarial “modernizantes” na promoção de medidas tendentes à privatização.

No mesmo espaço, com a leitura de Charlot (2021), pude compreender a submissão dos professores e dos sistemas escolares às grandes avaliações e à estrutura de controle que os fez passar de missionários de Deus e da República em outros tempos a meros executores de ordens de seus superiores na nova configuração de autonomia/avaliação que lhes foi imposta em nome da “qualidade” compreendida pela lógica de Mercado.

Essas primeiras leituras e discussões foram essenciais para me situar dentro do campo da Educação e, posteriormente, olhar com mais cuidado para a formação de professores, fazendo com que eu compreendesse desde os primeiros contatos com o *stricto sensu* que, mais do que um projeto de pesquisa, eu estava assumindo um compromisso ético e, sobretudo, político com um projeto de resistência e insurgência às imposições do neoliberalismo, pois ficou muito claro que o problema de pesquisa que me trouxe ao PPGE não estava restrito à IES em que eu trabalhava, mas era um sintoma direto de como as políticas públicas tinham sido conduzidas com vistas a favorecer os interesses econômicos em detrimento da construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais e injustiças cometidas em nome do lucro.

No terceiro semestre, mais próximo da qualificação, participei da disciplina “Concepções de avaliação educacional”, sob a regência do prof. Dr. Alexandre Saul, que me colocou em interação com uma perspectiva educacional que privilegiava a dimensão humana da educação sobre a quantitativa, pautando-se no diálogo e na emancipação dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico.

Somadas às discussões e leituras anteriores, essa disciplina me ajudou a consolidar um novo olhar sobre a prática da avaliação, a qual, até então, permanecia estritamente atrelada à supervalorização de indicadores externos.

Por fim, não poderia deixar de registrar a importância da minha inesperada passagem por mais uma disciplina nesse terceiro semestre, a qual era intitulada

“Políticas e Práticas de Formação de Professores”, ocorrendo sob a dupla liderança da profa. Dra. Maria Amélia Santoro Fraco e da profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

Na companhia dessas duas brilhantes docentes, pude testemunhar na minha na própria pele a potência e capacidade de transformação que a educação verdadeiramente comprometida com uma prática emancipadora pode oferecer.

Foram dolorosos os momentos de desvelamento em que essas professoras me mostraram a dura realidade de constatar que a minha perspectiva e as minhas ações ainda se guiavam pela racionalidade técnica, apesar da minha ingênua convicção de que eu já teria me libertado dela.

Com respeito, dedicação e muito afeto, as leituras de Pérez-Gómez, Kincheloe, Zeichner, Freire, Franco, Pimenta e tantos outros autores puderam produzir em mim uma verdadeira transformação, ressignificando o compromisso ético que assumi ao escolher erguer e suportar o peso do giz.

1.2 ESTADO DA QUESTÃO

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) afirmam que o estado da questão tem a finalidade de esclarecer a contribuição de uma determinada pesquisa para seu campo de estudos. Desta forma, tomando-se como ponto de partida os percursos e as conclusões construídas pelos estudos predecessores à pesquisa em curso, o pesquisador estabelece a contribuição original de seu estudo ou da problematização proposta por ele, explicitando aquilo que se pretende formular e sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando, assim, o horizonte que se pretende alcançar dentro da sua própria perspectiva e recorte teórico-metodológico.

Com essa preocupação em mente, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) apontam a necessidade de se compreender as distinções entre Estado da Questão, Estado da Arte e de Revisão de Literatura, evitando que sejam tratados como sinônimos e garantido a explicitação das diferentes finalidades e recursos que cada uma dessas abordagens emprega, os quais foram sintetizados pelos autores da seguinte forma:

Quadro 1. Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes de consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise de dos dados.

Fonte: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 3)

Para facilitar a compreensão do quadro, apoiado em Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), Alexandre (2020) sintetiza as definições e finalidades dos três recursos metodológicos da seguinte maneira:

O Estado da Questão propõe uma procura seletiva e crítica da produção científica, a qual se restringe aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. O material encontrado passa a ser confrontado com a proposta de pesquisa, fazendo emergir “um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências” (ALEXANDRE, 2020, p. 27).

No Estado da Arte, por sua vez, demonstra-se um esforço na direção de criar um inventário descritivo das produções acadêmicas e científicas que se pretender esquadrihar. Em outras palavras, “escolhe-se um tema e, a partir dele, realiza-se um levantamento da produção existente, sem ocorrer um diálogo, uma análise crítica e uma relação com a investigação de interesse do pesquisador” (ALEXANDRE, 2020, p. 27).

A Revisão de Literatura, em outra direção, ocupa-se da explicitação das categorias, conceitos e teorias diretamente relacionadas ao tema investigado, “constituindo-se em um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação” (ALEXANDRE, 2020, p. 27).

Nesse sentido, com a colaboração das reflexões supracitas, é possível concluir que, a partir de um levantamento bibliográfico criterioso, o estado da questão assume como finalidade o registro pelo pesquisador de como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação na compreensão atual do seu campo de estudo. Trata-se, portanto, da “definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004. p. 2).

Isto posto, para realizar o levantamento do referencial bibliográfico, foram elencadas duas bases de dados: (i) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e (ii) a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Com o objetivo de se restringir a busca a itens que estivessem diretamente relacionados com o tema abordado no presente estudo, pesquisou-se o descritor “Formação de professores AND disputas”², utilizando-se os seguintes critérios de busca: (i) publicado no Brasil, (ii) em português, (iii) a partir

² O operador booleano AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão. Em outras palavras, ele faz com que apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.

de 2015. Esses critérios foram estabelecidos com o intuito de definir um recorte temporal em que a presença do EAD ainda não estivesse tão abundante nos cursos presenciais de Pedagogia, os quais, desde 2018, podem apresentar até 40% da sua carga horária na modalidade a distância (BRASIL, 2018). Desta forma, os resultados gerais correspondem ao número de retornos obtidos a partir desses critérios. Os resultados finais, por sua vez, apresentam o número de itens da busca geral que estavam diretamente relacionados ao tema do presente estudo.

Quadro 2. Resultado do levantamento em base de dados

Descritor	BDTD		SciElo	
	geral	final	geral	final
Formação de professores AND disputas	289	6	9	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Com o quadro 2, é possível perceber que o total de produções diretamente ligadas às disputas na formação de professores correspondem a 7 trabalhos, distribuídos em 1 artigo científico e 6 dissertações. Os detalhes sobre elas estão organizados a seguir:

Quadro 3. Compilação dos trabalhos disponíveis nas bases de dados

Título	Autoria	Objetivo	Tipo	Ano	Instituição
Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação curricular de um curso de Pedagogia	PEREIRA, Aloana de Oliveira	Compreender como os sentidos de docência, que tradicionalmente são disputados na formação do pedagogo, estão sendo compreendidos e negociados, e qual é o impacto dessa tensão no processo de	Dissertação	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

		reformulação curricular do curso de pedagogia da faculdade de educação pesquisada, à luz da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball.			
Formação inicial de professores e a ideologia: um campo de disputas e manutenção da ordem	FERREIRA, Alexandre de Oliveira.	Compreender as concepções da lei que formatam e direcionam a ação educativa do profissional formador de professores.	Dissertação	2018	Universidade Federal da Paraíba
Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais	SOUSA, Maraiane Pinto de	Analisar a formação inicial de professores e sua reformulação após a BNCC.	Dissertação	2021	Universidade Federal da Paraíba
Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores	DINDO, Rodrigo Connor	Compreender as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores ao longo dos últimos seis anos através da argumentação por meio da análise documental e bibliográfica de	Dissertação	2021	Fundação Getúlio Vargas

		dois grupos distintos			
O dito, o não-dito e o (re)dito: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio	OLIVEIRA, Cristiane Borges de	Compreender, por meio da pesquisa, como se constituem as representações sobre a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, analisando documentos oficiais, produzidos pelo Estado, para a formação inicial e a formação para o ensino por meio de referenciais curriculares.	Dissertação	2016	Universidade de São Paulo
O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	SARTI, Flavia Medeiros	Focalizar o processo brasileiro de elevação ao nível superior da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, problematizando sua qualificação como um caso clássico de universitarização	Artigo (Educação e Pesquisa, A1)	2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Fonte: elaborado pelo autor

Os autores mais presentes nos referenciais bibliográficos das produções elencadas acima são: Stephen Ball (2014), Apple (2003; 2011), Saviani (2014; 2015; 2017) e Freire (1987; 1996; 2001). Sobre o percurso investigativo, as metodologias mais utilizadas foram análise de conteúdo, apoiando-se em Bardin (2010), e análise do discurso, recorrendo-se a Foucault (2014; 2015) e Deleuze (1992; 2013).

No que diz respeito às considerações finais, Pereira (2018) explica que falar de necessidades sociais não significa apenas direcionar tecnicamente a formação do educador para o mercado de trabalho, é pensar a formação em função dos papéis e da sociedade fora da sua atuação no mercado de trabalho. No que diz respeito a essas tentativas de estabelecer o sentido da docência que permeia o campo da formação docente, percebe-se que tal formação é sempre moldada por discursos ambíguos.

Ferreira (2018) conclui que a formação de professores exige uma discussão sobre as filosofias pedagógicas que fundamentam as práticas e caminhos educacionais brasileiros:

Por um lado, deve se constituir pelas aproximações, distâncias e semelhanças da formação docente no que diz respeito as concepções teóricas e pilares na educação brasileira. Por outro lado, deve refletir as políticas que colocam a prática docente na berlinda da meritocracia e na produção de índices que limitam à docência aos mecanicismos de aplicação de conteúdo específicos e distante uma formação humana, técnica e profissional de base abrangente no que concerne aos conteúdos precisos para entender a realidade social e política da nossa gente brasileira, negando, nesse sentido, uma prática avaliativa e curricular que seja apenas para produção de trabalhadores, como é a reforma do Ensino Médio de 2017. (FERREIRA, 2018, p.121).

Para Sousa (2021), não estamos apenas observando, mas vivenciando a exposição de adversidades educacionais, com cortes no orçamento da educação, desvalorização do magistério, imposição dos interesses do mercado na produção do trabalho docente, afastamento da realidade da escola pública da estrutura curricular, e compreensão do papel da educação e sua reorganização sob influência do neoliberalismo e neoconservadorismo.

Dindo (2021) explica que os embates provocados por questionamentos de dezenas de entidades educativas e formuladores de políticas públicas

demonstram falhas no processo de construção do referencial BNC-Formação, pois um número considerável de instituições expressa insatisfação, rejeição e desacordo com a BNC-Formação e com as diretrizes aprovadas pelo Ministério da Educação. Esse cenário de polêmicas e questões sobre sua concepção pode afetar a aplicação dos referenciais curriculares em sala de aula.

Oliveira (2016) revelou que no referencial curricular da formação de professores, o fato de a produção do discurso estar mais pautada na formação do discurso político e econômico do que no teórico-metodológico, ou mesmo na formação ideológica, pode apresentar um problema estrutural na sociedade brasileira que afeta diretamente a formulação da política educacional, porque impedem que as mudanças no campo da educação se consolidem independentemente do quadro político e econômico do país, ou, em outro sentido, como um projeto de longo prazo para o país.

Por sua vez, Sarti (2019) revela que a busca por consenso em torno de uma definição da universitarização da formação docente brasileira que atuará nos anos iniciais da educação básica tem prevalecido em disputa. O resultado da polêmica ocorrida nos anos anteriores produziu uma universitarização diferente do esperado, que não deu aos professores o valor proclamado pela legislação. Pelo contrário, como que por um efeito perverso, a universitarização da formação dos nossos professores produziu uma formação socialmente degradada, desprestigiada e com baixo potencial socializador, principalmente por conta do apagamento sociocultural da docência.

Após o levantamento dessas informações, considerou-se necessário buscar as discussões recentes em torno do conceito de “professor-pesquisador”. Para isso, foram consultadas as teses disponíveis na base de dados da (i) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos disponíveis na (ii) Scientific Electronic Library Online (SciELO), estabelecendo os seguintes critérios de busca: (i) publicado no Brasil, (ii) em português, (iii) a partir de 2012.

Esses critérios foram estabelecidos com o intuito de definir um recorte temporal que permitisse compreender inicialmente a discussão que rodeia o conceito de professor-pesquisador nos últimos 10 anos no contexto brasileiro. Desta forma, os resultados gerais correspondem ao número de retornos obtidos a partir desses critérios.

Quadro 4. Resultado do levantamento em base de dados

Descritor	BDTD		SciElo	
	geral	final	geral	final
Professor-pesquisador	298	3	5	3

Fonte: elaborado pelo autor

Com o quadro 4, é possível perceber que o total de produções diretamente ligadas às disputas na formação de professores correspondem a 6 trabalhos, distribuídos em 3 artigos científicos e 3 teses. O número baixo em relação aos resultados gerais se deve ao fato de que a maioria deles retornou trabalhos que possuíam “professor-pesquisador” em seu texto apenas como referência do autor a si mesmo na terceira pessoa, sem evocar, com isso, um conceito específico por trás desse termo. Desta forma, foram mantidos apenas aqueles que trouxeram alguma reflexão conceitual para fundamentar o emprego dessa ideia. Alguns detalhes sobre a identificação desses trabalhos estão organizados a seguir:

Quadro 5. Compilação dos trabalhos disponíveis nas bases de dados

Título	Autoria	Objetivo	Tipo	Ano	Instituição
Pesquisa-ação e triangulação metodológica na investigação de percepções de um grupo de alunos da educação básica sobre o ambiente	NASCIMENTO, Carolina Paulo do; ANJOS, Maylta Brandão dos; VASCONCELOS, Sonia Maria Ramos de.	Obter um retrato de como os alunos percebiam sua relação com o ambiente.	Artigo (Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, A1)	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Formação sustentável do professor no mestrado profissional	SILVA, Wagner Rodrigues.	Investigar o desafio a ser assumido pelo mestrado profissional para professores atuantes no ensino básico brasileiro, diante da demanda do mercado de trabalho pela superação de práticas acadêmicas excessivamente teóricas.	Artigo (Revista Brasileira de Educação, A1)	2018	Universidade Federal do Tocantins
A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência	MELO, Danilo; SERVA, Maurício.	Aprofundar a compreensão sobre o conteúdo do trabalho do professor-pesquisador em Administração, tendo em vista a necessidade dos integrantes desse campo de compreendê-lo melhor e de maneira sistematizada.	Artigo (EBAPE.BR, A2)	2014	Universidade Federal de Santa Catarina
O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de	SANCHES NETO, Luiz.	Compreender o processo de elaboração de saberes por professores de que pesquisam sua própria	Tese	2014	Universidade Estadual Paulista

educação física em uma comunidade colaborativa		prática pedagógica. Tratamos especificamente de investigar o modo como os professores organizam o ensino e a pesquisa em relação à Educação Física na escola.			
Saberes docentes e o ensino por investigação: contribuições de uma formação continuada em Mato Grosso do Sul	DELGADO, Joelma dos Santos Garcia	Investigar os saberes docentes, segundo referencial teórico de Maurice Tardif, relativos ao Ensino por Investigação, a partir da perspectiva dos professores que cursaram a formação continuada oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) em 2014 (Ação de formação continuada para professores pesquisadores).	Tese	2021	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Eu não tô só participando. Tô usufruindo também: prática exploratória na formação do professor-pesquisador	EWALD, Clarissa Xavier	Entender a (re)construção identitária de uma professora de inglês, que, como parte de seu processo de formação continuada, foi incentivada a tornar-se pesquisadora reflexiva e exploratória.	Tese	2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pelo autor

Os autores frequentes nos referenciais bibliográficos das produções elencadas acima são: Bakhtin (2010), Freinet (2004), Freire (2008), Pimenta (2005), Sasseron (2011) e Tardif (2007). Sobre o percurso investigativo, as metodologias mais utilizadas foram Narrativa Reflexiva, Triangulação e Análise de Conteúdo.

Nascimento, Anjos e Vasconcelos (2018) não apresentaram uma conceituação explícita de sua compreensão de professor-pesquisador, mas a construção do texto permite depreender que, na perspectiva deles, essa ideia está fortemente ligada à pesquisa-ação como proposta pedagógica, elencando o professor-pesquisador como o profissional que cria oportunidades para que os alunos também desempenhem o exercício de seus papéis de atores sociais no movimento da pesquisa, compreendendo-os não apenas coadjuvantes, mas como peças-chave da pesquisa. Nas palavras dos autores, “uma participação mais ativa dos alunos, pós-coleta, parece reforçar a ideia de que, na pesquisa-

ação, a interação pesquisador e participante é decisiva” (NASCIMENTO; ANJOS; VASCONCELOS, 2018, p. 24).

Além disso, em seu artigo, Silva (2018) afirma que precisamos admitir que continuamos sob o paradigma científico dominante, considerando o fato de persistirmos na compreensão de criação de produtos como resultados das pesquisas desenvolvidas pelo e para o professor, atitude característica dos estudos engendrados nas chamadas “ciências duras”.

Seguindo na mesma direção, Melo e Serva (2014) acrescentam um alerta a respeito da racionalidade mercantil e do uso das tecnologias, explicando que a lógica produtivista transformou os professores em intelectuais estressados, medicados, operários eficientes de alto padrão, seres sem tempo para analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em que estão inseridos.

Sanches Neto (2014), entre outras contribuições para a discussão, esclarece que há três pontos básicos que fomentam o surgimento do movimento do professor-pesquisador: (i) o esforço na direção de liberação dos próprios professores das imposições alheias ao ambiente de aula; (ii) o reconhecimento da experiência e das capacidades adquiridas ao longo da trajetória profissional; e (iii) o reconhecimento de que os professores são as pessoas mais capacitadas para compreender e refinar seu próprio trabalho.

Delgado (2021), sobre a relação entre pesquisa universitária e trabalho docente, considera que ambos não podem continuar sendo compreendidos como uma dicotomia entre teoria e prática, mas como uma relação complexa entre atores, os quais são todos sujeitos produtores de saberes.

Por fim, Ewald (2015) afirma que o professor tem sido considerado como mero recipiente de informação da pesquisa acadêmica em vez de investigador agente de pesquisa. A autora defende a necessidade de reconhecer o professor e seus alunos como pesquisadores praticantes, produtores de entendimentos contextualizados e relevantes.

Após a banca de qualificação da presente dissertação, considerou-se importante incluir no estado da questão a tese “Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável” elaborada por Rosa Aparecida Ferreira Pontes. Nesse estudo, a autora destaca a importância de se adotar o ensino com pesquisa no contexto da graduação em Pedagogia.

Na perspectiva de Pontes (2020), essa proposta contribui com: (i) desenvolvimento do pensamento crítico, já que os estudantes são incentivados a problematizar as situações vividas no contexto escolar; (ii) articulação entre teoria e prática, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos conceitos teóricos e sua aplicação na prática; (iii) formação de professores-pesquisadores, ou seja, docentes críticos reflexivos capazes de produzirem pesquisas para solucionarem problemas concretos; (iv) produção e socialização do conhecimento, tendo em vista que a pesquisa enquanto prática pedagógica possibilita a socialização do conhecimento produzido durante o processo; e (v) preparação para vida acadêmica e profissional, considerando que desenvolvem a prática da pesquisa, a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas.

Essas contribuições permitiram compreender parcialmente os contextos em que o conceito de professor-pesquisador tem sido discutido nos últimos 10 anos, sendo trabalhado sob perspectivas e objetivos diferentes, com vistas a fomentar o ofuscamento da dicotomia entre a teoria e a prática, o distanciamento entre escola e universidade, docente e discente, e compreender o professor como legítimo produtor de conhecimento.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da constituição do Estado da Questão, foi possível compreender quais são os principais tópicos em torno das disputas na formação de professores no contexto brasileiro. A compreensão oriunda dessa aproximação permite apresentar nesta subseção o contexto em que se insere o problema de pesquisa do presente estudo.

Isto posto, seguindo a lógica neoliberal, camufladas como “tendência do mercado”, as novas diretrizes curriculares definidas para os cursos de Pedagogia a partir de 2019 (BRASIL, 2019) reiteram um discurso sobre as competências que há muitas décadas já oculta “a tecnização do trabalho dos professores e de sua formação” (PIMENTA, 2006, p. 25), a qual nos afasta cada vez mais da compreensão de que “o objetivo da pedagogia, como ciência da

educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis” (FRANCO, 2008, p. 85).

Nesse cenário articulado em torno da proletarização docente, onde se busca cada vez mais o esvaziamento da dimensão intelectual da docência, a burocratização e o controle do trabalho dos professores (CONTRERAS, 2012), não há espaço para “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (FRANCO, 2008, p. 86).

Com isso, dentro dos cursos privados de Pedagogia, submetidos à lógica mercantil desde sua concepção, há a necessidade de se resgatar a pesquisa como uma dimensão essencial da formação e da prática docente, já que a perspectiva e a prática “[...] ‘bancárias’, ‘imobilistas’, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (FREIRE, 1987, p. 47), possibilitando que a futura práxis pedagógica desses educandos esteja “sempre a serviço de um objetivo e não de um cliente, de modo a tornar-se militante de uma causa e não serviçal de um projeto imposto” (FRANCO, 2005, p. 494), o que poderá ser concretizado por meio de um fazer em que sua ação implique atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias do trabalho pedagógico, assumindo uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na ação docente, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos, pressupondo o trabalho no coletivo “a partir da intersubjetividade construída, e em contínua construção, e pressupor, como fim de sua ação, a transformação das condições opressoras” (FRANCO, 2008, p. 89).

Além disso, ao retomar em Pedro Anísio (1934) a questão de que a pedagogia se serve de outras ciências sem se perder enquanto campo dedicado à educação das crianças, Franco (2008, p. 28) explica que:

[Pedro Anísio] Concluiu que o objeto da pedagogia é o homem em formação, portanto um objeto complexo, que requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar, sem se perder do seu objeto, elementos auxiliares, em ciências afins.

Por esse motivo, com base no breve contexto exposto, compreende-se que, tendo os sujeitos em formação como objeto, a pesquisa compõe importante

dimensão da formação dos pedagogos, os quais deverão dispor dos meios necessários para servir-se dos saberes disponíveis com vistas a produzirem respostas para os desafios próprios da Educação e do ensino, o que exige das Licenciaturas em Pedagogia a constituição de atividades de pesquisa que possibilitem aos seus autores a problematização da realidade nos contextos em que eles se situarem em sua futura práxis docente.

1.3.1 Problema da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, persegue-se a seguinte indagação: se e de que forma as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos da Baixada Santista expressam em seus PPCs a presença da pesquisa como componente curricular na formação do professor?

Assume-se como resposta pressuposta para essa pergunta a hipótese de que as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos concebem o pedagogo como mero reprodutor de determinações alheias, pautado pelo praticismo burocrático, sem inclinação para a pesquisa e para a reflexão crítica de suas práticas e do papel político que cumpre.

1.4 DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS

A partir do estabelecimento da pergunta desta pesquisa, fincou-se o seguinte objetivo geral: identificar os pressupostos epistemológicos predominantes que subsidiam e orientam as atividades de pesquisa presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Na sequência, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) compreender como as atividades de pesquisa estão situadas nos PPCs dos cursos privados de Pedagogia; (ii) analisar as concepções de pesquisa disseminadas pelas IES privadas; (iii) refletir sobre as intencionalidades anunciadas nas concepções e atividades de pesquisa encontradas.

1.5 JUSTIFICATIVA

Em consonância com Costa, Martins e Lima (2021), sabe-se que a pesquisa em educação, compreendendo a Pedagogia enquanto Ciência que toma por objeto de estudo a práxis educativa (FRANCO, 2008), instiga-se a problematizar os propósitos que subsidiam o exercício profissional e a formação docente, tendo em vista a construção de saberes que visem a fomentar práticas comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

Além disso, tendo em consideração que a prática docente é complexa, permeada pela contingência e imprevisibilidade, o professor precisa da pesquisa para que possa analisar e compreender os problemas que se evidenciam nas práticas, já que “a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares” (MEIRIEU *apud* FRANCO, 2011, p. 279). Por conta disso, não é coerente que os cursos de Pedagogia formem seus alunos preocupados apenas em executar protocolos, é necessário formar sujeitos que reflitam sobre a própria prática e as circunstâncias em que ela ocorre. Nesse sentido, a pesquisa é inerente à prática docente, devendo, portanto, estar presente na formação dos professores.

Essa posição vai na contramão das atuais diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2019), as quais se pautam a partir do desenvolvimento de competências, compreendidas numa perspectiva meramente técnica e incompatível com uma práxis crítico-reflexiva (PIMENTA, 2006), restringindo as possibilidades de emancipação dos professores e alunos, os quais passam a ser aliciados para uma vida que se pauta exclusivamente pela lógica da produtividade e eficiência a partir dos indicadores de desempenho, o que exclui a dimensão ética e o compromisso com a coletividade do seu espectro de preocupações.

Com isso, surge a necessidade de se valorizar na formação de professores as propostas que tomem por objetivo a insubordinação e a subversão da lógica da formação hegemônica, a qual fomenta incessantemente o individualismo e a competição entre os sujeitos, características gritantes do capitalismo neoliberal que norteia as relações da nossa sociedade.

A partir da constatação dos problemas oriundos de uma formação instituída a partir de princípios próprios do mercado, urge a necessidade de se pautar o presente estudo por uma perspectiva dissonante da concepção hegemônica da educação neoliberal.

Desta forma, a chamada Pedagogia Crítica, notadamente representada no Brasil por Paulo Freire, é uma abordagem teórica que consiste na reflexão crítica da práxis com vistas a nutrir uma concepção de Pedagogia que não se submete a meramente formar mão de obra dócil e produtiva para o capital, já que se propõe a questionar e a tensionar os fundamentos próprios da produção de desigualdade, das manifestações de autoritarismo e de tantas outras injustiças e violências até então perpetuadas, conforme expõe Giroux (2011) ao apresentar sua visão sobre o tema:

My view of critical pedagogy developed out of a recognition that education was important not only for gainful employment but also for creating the formative culture of beliefs, practices, and social relations that enable individuals to wield power, learn how to govern, and nurture a democratic society that takes equality, justice, shared values, and freedom seriously. (GIROUX, 2011, p. 4).³

Com isso, explicita-se que a perspectiva teórica adotada para este estudo parte do pressuposto de que a prática pedagógica é inerentemente política, estando, portanto, imbricada em uma estrutura de poder, a qual, neste caso, tem historicamente produzido e acentuado as desigualdades entre aqueles que dela se servem e os outros que só recebem a servidão como projeto de vida.

Nesse sentido, a Pedagogia Crítica, ao esquadrihar o papel da práxis docente nessa relação perversa, propõe-se a semear uma cultura democrática verdadeiramente comprometida com o rompimento dessa dinâmica de exploração, apontando a educação como o solo fértil para o cultivo dos valores de justiça e liberdade.

Em consonância com Freire (2002), compreende-se que “ensinar exige pesquisa”. Desta forma, não há possibilidade epistemologicamente coerente de dissociar essas ações, enquanto se ensina, a busca por respostas se faz presente e suscita novas questões. Na mesma direção, a pesquisa só ocorre porque houve uma questão que a motivou e, simultaneamente à ocorrência da pesquisa, a busca pela resposta faz emergir novas questões. Nesse sentido,

³ Minha visão da pedagogia crítica se desenvolveu a partir do reconhecimento de que a educação era importante não apenas para o emprego remunerado, mas também para criar a cultura formativa de crenças, práticas e relações sociais que permitem que os indivíduos exerçam poder, aprender a governar e alimentar uma sociedade democrática que leve a igualdade, a justiça, os valores compartilhados e a liberdade a sério. (tradução nossa).

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002, p. 16).

Com isso, Freire explicita a necessidade de se fomentar desde a formação inicial dos professores a compreensão do fazer docente como indissociado da pesquisa e da reflexão.

Na mesma direção, Pimenta (2006), ao apresentar o favorecimento de um amplo campo de pesquisas sobre temas ligados à formação de professores proposto por Schön, explica que o caminho para viabilizar essa perspectiva pedagógica necessita que “esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas)” (PIMENTA, 2006, p. 22).

Em consonância, Franco (2008), ao apresentar a Pedagogia como Ciência da Educação, estabelece seu objeto como a prática social da educação, elencando a Pedagogia como a ciência que irá se dedicar aos desafios da prática pedagógica, articulando-a com os saberes produzidos pelo próprio campo do conhecimento e os das demais ciências, sem que isso a descaracterize, assim como faz a Medicina⁴ na área da saúde.

Em outras palavras, isso significa dizer que o pedagogo precisa de uma formação que o permita analisar e compreender os problemas que se defronta no cotidiano da prática docente para que possa propor, construir e estabelecer respostas para a superação dessas questões, dando espaço a novas problematizações.

Desta forma, não se espera um profissional passivo, acrítico e mero executor de determinações alheias, mas alguém capaz de refletir sobre a própria prática e as circunstâncias em que se está inserido, buscando na Pedagogia e nas demais ciências o instrumental que lhe será útil para oferecer soluções para a prática pedagógica, o que só é possível por meio da pesquisa.

Portanto, o presente estudo visa a refletir a respeito do espaço que a pesquisa tem ocupado na formação inicial dos professores da região,

⁴ Embora não seja a melhor comparação, essa ilustração ajuda a compreender o que se propõe para a Pedagogia.

observando os limites e alcances daquilo que se tem idealizado pelas instituições locais.

1.6 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo o problema e os objetivos desta pesquisa em mente, determinou-se uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, obtendo-se como desdobramento uma pesquisa de natureza básica (GIL, 2008).

O ponto de partida desta pesquisa se deu pela formação do Estado da Questão, o qual tem por objetivo “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 8).

Para isso, estabeleceu-se como objeto de estudo o papel que a pesquisa ocupa na formação dos pedagogos formados nas IES privadas e com fins lucrativos da Baixada Santista. Elencou-se como procedimentos (i) o levantamento bibliográfico dos principais conceitos teóricos e do contexto histórico da formação de professores no Brasil; (ii) levantamento documental de Projetos Pedagógicos de Cursos presenciais privados de Pedagogia da região da Baixada Santista; (iii) e análise interpretativa do discurso presente nesses documentos (MINAYO, 2012).

Para a análise, pretende-se organizá-la a partir das seguintes categorias:

- i. concepção de pesquisa: quais são os fundamentos por trás da pesquisa? Qual relação é estabelecida entre ensino e pesquisa? Que tipo de pesquisa é promovida nessas instituições?
- ii. concepção de pedagogo: qual é o perfil do egresso que se almeja formar? Quais são os espaços de atuação para os quais os alunos estão sendo direcionados? Que projeto ou concepção política orienta a ação desses pedagogos? Há compromisso com uma perspectiva emancipatória desses sujeitos?
- iii. prática da pesquisa: quais componentes curriculares estabelecem diretamente o imbricamento da pesquisa na formação pedagógica? Qual é a distribuição da carga horária dedicada a esses

componentes? Qual relação é estabelecida entre a pesquisa e a formação profissional dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental?

Desta forma, foram coletados 5 PPCs de cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições regionais de ensino superior privado com fins lucrativos que estavam disponibilizados publicamente na internet. Para inclusão no corpus da pesquisa, o PPC deveria ter sido publicado antes do início da pandemia do Covid-19, garantindo uma delimitação temporal em que não houvesse grandes alterações no objeto de pesquisa, restringindo o ano de publicação do documento a 2018, período em que se localizava 60% da amostra coletada. Com isso, foram excluídos os PPCs dos cursos da modalidade EAD, centrando o escopo da pesquisa nos cursos presenciais. A partir desses critérios, o corpus ficou restrito a 3 PPCs.

Para a análise, tomou-se por base os princípios críticos da pesquisa documental, realizando-se uma interpretação dos dados por meio de análise interpretativa de discurso, com apoio em Minayo (2012), elencando-se as já descritas categorias (i) concepção de pesquisa, (ii) concepção de pedagogo e (iii) prática da pesquisa.

1.7 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO

Esta introdução teve por intuito a apresentação do escopo da pesquisa e dos principais tópicos que a orientam. Na sequência, o presente relatório apresenta seu conteúdo a partir da seguinte organização: na seção 2, irá apresentar o referencial teórico que subsidia este estudo, iniciando seu percurso pela origem do curso de Pedagogia no Brasil, partir do começo do século XX e adentrando o contexto contemporâneo e as disputas e tensões que permeiam a formação de professores.

Ainda na mesma seção, será abordado o percurso histórico da concepção da formação baseada em competências e sua presença nas políticas públicas educacionais do Brasil e do mundo. Também serão apresentados alguns princípios da Pedagogia Crítica como embasamento teórico e a pesquisa como elemento estruturante da formação do professor.

Na terceira seção, está apresentada a organização metodológica do trabalho e a caracterização das instituições de ensino superior cujos PPCs servirão de objeto de análise.

Na sequência, são apresentados os resultados parciais da exploração dos documentos institucionais abordados.

Por fim, será possível encontrar as considerações parciais do projeto, seguidas pela lista de referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Levando em consideração a pergunta que orienta esta pesquisa⁵, foi necessário construir um referencial teórico que possibilitasse a compreensão da trajetória histórica do curso de Pedagogia, bem como de uma perspectiva crítica que criasse condições de olhar para esse percurso com vistas a explicitar a importância que a pesquisa ocupa na formação do pedagogo e as contradições e tensões inerentes ao movimento da sociedade em meio as disputas entre o capital e trabalho.

Nesse sentido, recorrendo a Sampaio (2011), é necessário lembrar que a Constituição de 1988 reafirmou o princípio liberal e manteve o ensino superior livre à iniciativa privada sob a exigência de respeito a normas, autorizações e avaliações perpetradas pelo poder público.

O ideal seria que toda a educação fosse pública, tendo em mente que ela é, antes de tudo, um direito e a condição para a plenitude da cidadania, não uma mera mercadoria, mas, não havendo condições materiais destinadas a tal finalidade, tampouco vontade política e interesse econômico para se concretizar a aspiração de uma educação pública universal com qualidade social, considerou-se razoável a presença da iniciativa privada como agente suplementar da garantia do acesso à educação.

No entanto, as instituições de ensino privado, que inicialmente foram fomentadas e defendidas por seu papel na diversidade e na ampliação do acesso à educação, paulatinamente tornaram a educação cativa de um sistema empresarial que as impede de assumir uma posição crítica perante o mundo, já que sua inerente vinculação com a lógica do mercado transforma todas as relações sob sua égide em processos lucrativos para seus detentores, ao mesmo tempo em que se sustenta em condições extremamente desumanizadoras de trabalho, de ensino e, conseqüentemente, de vida.

Com isso, ao longo deste capítulo, serão expostos os subsídios teóricos que embasam o presente estudo, tendo como intuito a tentativa de esquadriñar aquilo que alicerça a aproximação com o objeto teórico desta dissertação: o

⁵ Se e de que forma as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos da Baixada Santista expressam em seus PPCs a presença da pesquisa como componente curricular na formação do professor?

espaço da pesquisa na formação de professores e as tensões e disputas em que ele tem estado envolvido nos últimos anos.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL AO LONGO DO SÉCULO XX

Segundo Pimenta e Severo (2021), o espaço que a Pedagogia ocupa na cartografia dos saberes tem sido objeto de tensionamento para diversas correntes epistemológicas, as quais retratam o saber pedagógico como arte, técnica, tecnologia aplicada ou ciência, dependendo de suas acepções e intenções, insistindo na desconfiguração da compreensão da Pedagogia como ciência da e para a Educação. Como consequência direta dessa disputa,

A negação da natureza científica e da autonomia disciplinar da Pedagogia tem implicado, em face dessas e de outras representações, a perda de sentido de unidade na relação entre teoria e prática em Educação, visto que predominam, na base destas, concepções de ciência que rejeitam a prática como contexto de produção teórica, silenciam epistemes que se deslocam do discurso cientificista e destituem a dimensão investigativa da profissão pedagógica. (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 11).

Com isso, a proposição, o aprofundamento e a divulgação acadêmica do estatuto de cientificidade da Pedagogia são processos atravessados por desafios que persistem em ocupar os debates e reflexões em torno das bases estruturantes da pesquisa, da formação e da prática educativa, cujas ações se desenvolvem em um cenário de desvalorização, perpassando a investigação científica, a institucionalização do senso comum educativo no âmbito do próprio Estado, a negação da dimensão crítico-reflexiva na formação de educadores (as), entre outras problemáticas historicamente constituídas (PIMENTA; SEVERO, 2021).

Nesse cenário de desvalorização, a consolidação da hegemonia do neoliberalismo encontrou o contexto perfeito para avançar em direção ao apagamento da ideia de Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, já que:

[...] as políticas sociais destinadas à Educação obstruem a capacidade de criação intelectual e ação transformadora dos (as) educadores (as),

desautorizando saberes e perspectivas crítico-reflexivas em nome da adoção de modelos neoefficientistas de gestão de formação e do trabalho docente. (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 12).

Por conta desse contexto, emerge a necessidade de se compreender o processo histórico de implementação e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, percorrendo os tópicos essenciais a respeito da origem, das transformações que o curso passou e, principalmente, das disputas em que esteve envolvido direta ou indiretamente.

Nessa direção, com o intuito de reconstruir alguns tópicos importantes da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, entende-se que o resgate da legislação educacional apresentada ao longo das últimas décadas traz a possibilidade de compreensão do conjunto de valores, perspectivas e necessidades de cada momento histórico, já que:

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história. (GENTIL; COSTA, 2011, p. 268).

Assim, a legislação educacional oferece uma frutífera fonte de dados a respeito de como era organizado o sistema educacional de cada época, suas pretensões para as gerações seguintes e responsabilidades assumidas pelo poder público. Esse resgate possibilita uma aproximação posterior com o cenário que se desenrola no contexto atual, fazendo emergir contrastes, semelhanças e contradições produzidas e estruturadas historicamente.

Conforme Sokolowski (2013), nesse movimento de aproximações e distanciamentos entre as diferentes forças históricas, a tríade relacional entre os conceitos de educação, desenvolvimento econômico e mundo do trabalho é a chave para observar como o clima socioeconômico e as demandas dos agentes do mercado se materializam nas políticas públicas educacionais, já que ela “[...] vem implementando as políticas de formação de profissionais na área da educação em diferentes períodos” (p. 82), o que, como explica a autora, pode ser observado sobretudo nos casos de incentivo à formação de mais profissionais da educação nos momentos em que se necessitou de

trabalhadores com uma formação mínima para atividades demandadas pela indústria.

Em sua primeira regulação na década de 1930, o pedagogo não era concebido como um profissional exclusivamente técnico. Isso se deve ao fato de que o contexto histórico da época, durante o governo provisório Getúlio Vargas, permeado por grandes transformações sociais, como o avanço da industrialização e o aumento da população nas regiões urbanas, apresentava as condições para o aumento da demanda por ampliação da escolarização e da oferta de ensino à população.

Nesse contexto, em função de políticas que tinham a escola pública e a educação como pilares do sistema produtivo que estava se constituindo, surgiu a necessidade de se formar profissionais habilitados para a docência nas escolas normais e de técnicos para as funções ministeriais, culminando na formação regulamentada pelo Ministério da Saúde e Educação de bacharéis em Pedagogia, técnicos em educação e especialista em educação. No entanto,

Parece ser compreensível que, em um quadro de referências sustentado pela lógica de ciência moderna, a Pedagogia ou se configuraria como uma tecnologia prescritiva da prática, com forte apelo normatizador, ou nem sequer ocuparia espaço como campo de conhecimento produzido por meio de atividade investigativa sistemática, metódica e intencional. (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 12).

Durante o começo da década de 1930, a crise internacional da economia provocada pela quebra da bolsa de Nova Iorque já reverberava no contexto brasileiro com a desvalorização do café, que representava cerca de 71% do total de exportações, perdendo cerca de 90% do seu valor no mercado externo (MARTINS; KRILOW, 2015 *apud* SOKOLOWSKI, 2013). Com as mudanças sociais ocorridas nesse momento, como a persistente migração de trabalhadores do campo para as regiões urbanas, surge a necessidade de ampliação das políticas públicas de escolarização para os trabalhadores, os quais passariam a trabalhar nas indústrias, levando a sociedade a demandar mais escolas públicas. Nesse contexto, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus

trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 49-50).

Sokolowski (2013) explica que esse movimento intelectual assumia uma perspectiva que defendia a modernização da educação como política educacional necessária para o enfrentamento da emergente industrialização pela qual o país passava. Inspirados pelo fordismo e o taylorismo que norteavam a organização do trabalho no início do século XX, esses pensadores defendiam que os mesmos princípios técnicos aplicados no trabalho industrial fossem importados pela escola, dando espaço para “métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 19). Com isso,

O caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava, necessariamente, segundo o Manifesto, pela formação e profissionalização dos professores e de técnicos em educação. Por isso, os Pioneiros participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 83-84).

Nesse contexto de reivindicações, com o intuito de formar professores para as escolas secundárias, na mesma década, em 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP) a partir da fusão entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), a Escola Politécnica de São Paulo, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia e a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (CAMPOS, 1954).

Posteriormente, ocorre a implementação das licenciaturas e do curso de Pedagogia no Brasil com o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Esse decreto organizou a Faculdade Nacional de Filosofia (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), imbuída da preparação dos candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (SOKOLOWSKI, 2013).

No Decreto-Lei, constava a descrição da organização do currículo do curso, o qual estava articulado da seguinte maneira:

Quadro 6. Organização curricular dos cursos de bacharelado em Pedagogia e de Didática conforme Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939

1ª série	2ª série	3ª série	Didática
Complementos de Matemática	Estatística Educacional	História da Educação	Didática Geral
História da Filosofia	História da Educação	Psicologia Educacional	Didática Especial
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Administração Escolar	Psicologia Educacional
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional	Educação Comparada	Administração Escolar
Psicologia Educacional	Administração Escolar	Filosofia da Educação	Fundamentos Biológicos da Educação
			Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: BRASIL (1939)

Essa formação funcionava dentro do chamado “esquema 3+1”, o qual era constituído por três anos de bacharelado e um ano de disciplinas correspondentes à preparação didática dos futuros docentes.

Com o quadro, é possível constatar que o bacharelado e o curso de Didática possuíam quatro disciplinas iguais em sua organização curricular. Com isso, aqueles que concluíam o curso de bacharelado precisavam cursar apenas as disciplinas remanescentes, conforme explica Sokolowski (2013, p. 85):

O Art. 58 permitia: “os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tenham cursado em pedagogia”. Sobravam, assim, apenas duas disciplinas a serem cursadas: didática geral e didática especial.

É importante enfatizar que os bacharéis em Pedagogia não eram formados para atuar na sala de aula, pois “os legisladores distinguiram o trabalho do ‘técnico do Ministério da Educação’ do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 85), já que o principal objetivo da instituição desse curso foi o “preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” (BRASIL, 1939, Art. 51, c).

Conforme Sokolowski (2013), após a instituição do curso de Pedagogia, é promulgada uma nova constituição em 1946 (BRASIL, 1946), a qual delegava à União os poderes para determinar as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5, XV, d). Porém, em função dos embates ideológicos, o anteprojeto que foi enviado ao Senado em 1948 só veio a ser fixado quase treze anos depois, em 1961, com a homologação da Lei nº 4.024/61:

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/62, que regulamenta as licenciaturas. (SILVA, 1999, p. 14).

As referidas diretrizes não produziram grandes rupturas com as formações que estiveram em curso até sua promulgação, já que mantiveram a organização curricular do curso de pedagogia dentro do esquema 3+1, o qual perdurou pelos próximos 20 anos.

Em 1964, um golpe militar ocorreu no Brasil, resultando na deposição do presidente João Goulart. Esse evento marcou o início da ditadura militar brasileira (1964-1985), a qual teve como marcas a forte repressão aos movimentos de esquerda, resultando na perseguição, tortura, exílio e morte de muitas pessoas, como intelectuais, artistas, militantes e jornalistas que se opuseram ao regime totalitário instaurado.

Nesse contexto, sob a alegação de garantir assistência técnica e cooperação financeira, o Ministério da Educação firmou convênio com o governo estadunidense por meio da agência USAID (*United States Agency for International Development*)⁶ (SOKOLOWSKI, 2013). Por essa razão, os referidos

⁶ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (tradução nossa).

benefícios serviram apenas para mascarar sorrateiramente planos e interesses econômicos que tinham a educação brasileira como terreno fértil.

Conforme Minto (2012, p. 1), esse acordo partiu de um posicionamento perante o mundo que era “fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico”.

Com isso, a suposta ajuda estrangeira era concedida sob a condição de que o Brasil adotasse políticas públicas para a educação que estivessem alinhadas com as necessidades do desenvolvimento do capital estrangeiro representado pelas grandes corporações estadunidenses (SOKOLOWSKI, 2013).

Dessa “cooperação”, foram criadas leis que impactaram o sistema educacional brasileiro, tendo, a partir desse momento, uma legislação que oficializava a submissão nacional aos interesses externos e à lógica da produtividade dentro do contexto da ditadura militar no Brasil:

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Com isso, Tanuri (2000) esclarece como a perspectiva adotada a partir dos anos 60 instrumentalizava a educação por meio de uma racionalidade técnica que compreendia a escola como instituição que tinha por finalidade a preparação de mão de obra para o mercado, esvaziando-a de sentido pedagógico por meio da neutralidade crítica da formação.

A primeira reforma derivada do convênio aconteceu, segundo Sokolowski (2013), no nível superior brasileiro por meio da Lei nº 5.540/68, a qual determinou, entre outras questões, “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação

no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968, Art. 30).

Isso torna evidente que a fragmentação da formação dos professores que fracionou o currículo do pedagogo em diversas habilitações reflete a perspectiva tecnicista por trás dessa mudança, o que conduz “a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação [...] e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau” (TANURI, 2000, p. 81).

Em 1969, o parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação fixou a duração e os conteúdos mínimos dos cursos de Pedagogia. Além disso, também extinguiu a separação entre licenciatura e bacharelado, determinando que o curso de pedagogia, além das especializações (administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão pedagógica e magistério), teria a o magistério como obrigatório, permitindo que todos os bacharéis também estivessem habilitados para o magistério. SOKOLOWSKI, 2013).

Nos anos 80, emerge a discussão em torno da busca do estatuto epistemológico e da identidade do curso de Pedagogia. Marques (2021) considera que apesar de ser conhecida como “década perdida”, os anos 80 foram muito profícuos para os movimentos de educadores, os quais passaram a se reestruturar em torno da formação do profissional da educação.

Nesse momento da história, essas instituições ligadas ao movimentos de educadores se articulavam principalmente em torno da determinação do estatuto epistemológico do curso de Pedagogia, dentre os quais se destaca especialmente a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores de 1983 (CONARCFE) pela promoção de diversos eventos nacionais que tinham como objetivo a discussão de quem era o pedagogo, a sua área de atuação e as suas atribuições. Dessa comissão, surgiu em 1994 a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual se engajou em debates e estudos que culminaram em pareceres do CNE que deram origem às diretrizes do curso, as quais foram instituídas no ano de 2006.

Os documentos produzidos pela ANFOPE “descaracterizaram a formação do pedagogo na qualidade de pesquisador e especialista em educação, ao enfatizarem que o curso de pedagogia seria exclusivamente uma licenciatura”

conforme explica Sokolowski (2013, p. 87) ao resgatar as críticas de Libâneo (1996) sobre as produções da associação:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. [...] A ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. [...] Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc. (LIBÂNEO, 1996, p. 38-39).

As constatações apresentadas por Libâneo (1996) apresentam uma importante ênfase à dissociação entre as imagens de pesquisador e professor que o pedagogo carregava até então, fragilizando sua identidade e restringido a compreensão de suas atividades à dimensão escolar.

Esse destaque tem particular pertinência para o trabalho em questão, tendo em vista que o objeto investigado nesta dissertação é justamente o espaço que a pesquisa ocupa no currículo dos professores em formação.

Com isso, emerge uma importante indicação do ponto de partida dessa cisão entre ambas as dimensões do pedagogo, a qual se inicia com o parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 1969, que estabelece a extinção do bacharelado em Pedagogia, e reaparece fortalecida nas diligências propostas pelos pareceres posteriores da ANFOPE, dando origem às diretrizes do curso em 2006.

O início dos anos 1990 foi marcado pelo avanço do neoliberalismo pelo mundo e pela compreensão da educação como principal aspecto do desenvolvimento econômico na perspectiva capitalista:

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista. (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270).

Nesse contexto, de acordo com Sokolowski (2013), o Brasil promoveu uma série de reformas com vistas a adaptar, mais uma vez, as políticas públicas do país às necessidades do capital estrangeiro dentro da lógica daquilo que se compreendia como “nova ordem política e econômica”, trazendo, com isso, novos dilemas para a educação brasileira, impactando notadamente o curso de pedagogia. Os ajustes organizados nessa direção obtiveram apoio pedagógico e organizacional de organismos internacionais, os quais se engajaram na assessoria técnica por meio da produção de eventos e documentos para viabilizar a implementação dessas reformas, que substituíam a formação humana básica pelo conceito de competências individuais para o mercado. Com isso, a educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico:

Segundo o ideário neoliberal, o grande responsável pela crise em geral seria a excessiva regulação estatal, decorrente do caráter estruturalmente ineficiente do Estado. Portanto, a crise da Educação seria produto da “ausência de um mercado educacional”, de regulação mercantil, que proporcionasse uma maior produtividade. Consequentemente, aponta que a superação desta crise e a conquista da estabilidade monetária só são possíveis pela livre regulação pelo mercado, sendo fundamental o estabelecimento de certas reformas que permitam a construção de um Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas. (LAGOA, 2019, p. 5).

Em outras palavras, Lagoa (2019) explica que a ideia por trás das reformas é a transferência da compreensão da Educação como um direito social para o mercado, reduzindo-a a uma condição de propriedade. Com isso, as instituições escolares passam a ser reorganizadas e projetadas a partir de uma visão produtivista, alinhada com as práticas empresariais.

Desta forma, todo esse movimento culmina na transferência dos princípios empresariais para o campo educacional, reduzindo a educação à mercadoria, “um produto em oferta no mercado” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 89).

Nesse sentido, para se compreender os mecanismos por trás do avanço do neoliberalismo na educação, é necessário resgatar o conceito de “consenso” de Washington, que “[...] preconiza a desregulamentação, isto é, a não-intervenção do Estado em todas as atividades econômicas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico e social em todos os países” (FRANCO, 2020, p. 437).

Gentili (2000) explica que a noção de “consenso” de Washington compreende um conglomerado de instituições financeiras localizadas em Washington que se articulam em torno da mesma lógica neoliberal, dentre as quais estão, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e o Export-Import Bank.

Nesse sentido, Franco (2020) aponta que os valores da competição, da concorrência, da meritocracia, da exacerbação da liberdade de expressão, do definimento do senso coletivo, da cidadania e do bem público oriundos da ideologia neoliberal difundidos por esse grupo de instituições capitalistas por meio de empréstimos vinculados a prescrições de políticas públicas no mundo inteiro ultrapassaram os limites do mercado, colonizando as subjetividades e as relações sociais.

Com isso, “Tudo passa pela lógica da privatização, da meritocracia individual: tanto o sujeito como a família, a escola, os amigos, as relações sociais, a democracia, o espaço público, a cidade, a nação, o Estado, os recursos naturais” (FRANCO, 2020, p. 436).

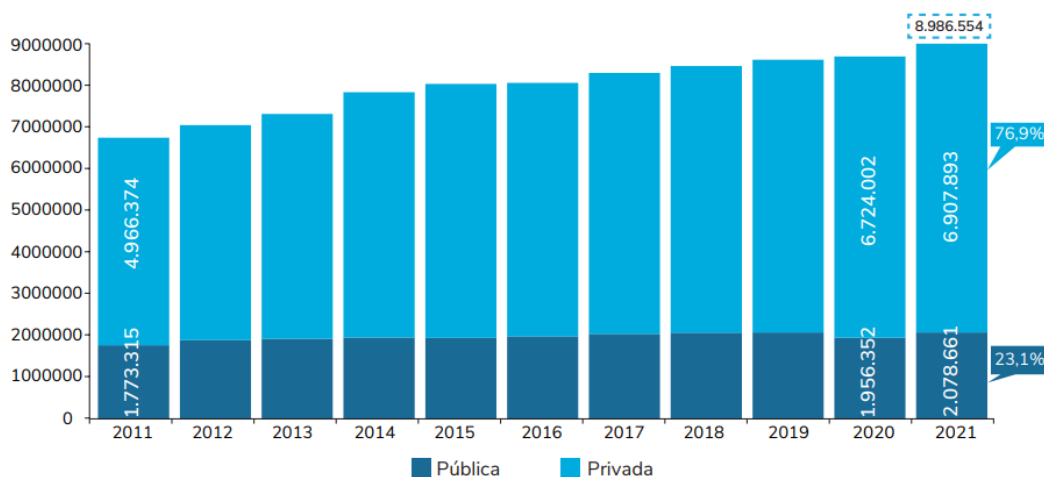
Desta forma, consolida-se a ideia de escola pública como assistencialismo e escola privada como privilégio, “e assim se manifestado de forma cruel à prática pedagógica, criando projetos para financiar redes de escolas particulares, produzindo um verdadeiro mercado de educação” (FRANCO, 2020, p. 437).

2.2 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Como vimos, apesar de vários autores terem se dedicado a refletir a respeito dos fundamentos de um debate teoricamente consistente e rigoroso sobre a Pedagogia no Brasil, acabam por incorrer na persistência das tradições acadêmicas e políticas de formação docente em vigência, as quais constituem formas de representação que acabam por desconfigurar a condição de ciência da e para a Educação, conforme explicam Pimenta e Severo (2021, p. 11). É nesse cenário que o neoliberalismo tem encontrado a oportunidade fecunda para seu avanço sobre a demanda por ensino superior.

Em 2011, o ensino superior privado no Brasil detinha 75% das matrículas desse nível de ensino (SAMPAIO, 2011). Atualmente, segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), as instituições privadas detêm 76,9% do total de matrículas, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Figura 1. Percentual de matrículas em cursos de graduação



Fonte: INEP/MEC (2022)

“Quando se comparam os anos de 2011 e 2021, observa-se um aumento no número de matrículas de 39,1% na rede privada e de 17,2% na rede pública” (INEP/MEC, 2022, p. 17). Com isso, é possível constatar que, atualmente, a rede privada é responsável pela maior parte das matrículas de ensino superior no Brasil, estabelecendo-se como categoria administrativa com maior impacto quantitativo na formação de novos profissionais.

Se, por um lado, esse aumento na oferta de vagas representa a oportunidade de ingresso para muitas pessoas que não teriam condições de adentrar o ensino superior público por diversas razões, por outro, o crescimento médio anual das matrículas de cerca de 2,9% a.a. nos últimos 10 anos (INEP/MEC, 2022a, p. 17) da rede privada tem trazido consigo uma série de problemas oriundos dessa massificação da educação.

Quando olhamos especificamente para as licenciaturas, em 2021, havia um total de 1.648.328 alunos matriculados nesses cursos em todo o Brasil, dos quais 643.413 (39%) cursavam presencialmente e 1.004.915 (61%) estavam desenvolvendo sua formação na modalidade EAD (INEP/MEC, 2022b, p. 82). Além disso, o Censo 2021 também aponta que

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalece os cursos à distância, com quase 85% dos alunos. (INEP/MEC, 2022b, p. 84).

Em 2021, o curso de Pedagogia representava 47,9% das matrículas dos cursos de licenciatura, com 7889.197 alunos, seguido por Educação Física (122.289, 7,4%), Matemática (98.250, 6%), História (93.873, 4,9%), Letras – Português (80.415, 4,9%), Biologia (78.106, 4,7%), Geografia (55.547, 3,2%), Letras – Português e Inglês (42.958, 2,6%), Química (37.374, 2,3%) Física (29.997, 1,8%), Letras – Inglês (27.761, 1,7%), Artes (25.968, 1,6%), Filosofia (22.222, 1,3%), Música (17.617 1,1%) e Ciências Sociais (17.515, 1,1%).

Às luzes do neoliberalismo, conforme Gentili (2013), o sistema educacional foi transformado num mercado educacional à medida em que se institucionalizou o princípio da competição sob a alegação da necessidade de se desenvolver um conjunto de instrumentos avaliativos para regular a oferta de ensino a partir de critérios da qualidade total na educação, transferindo-se, desta forma, os princípios de atuação do mercado para a educação. Com isso, as instituições de ensino passam a ser geridas sob a mesma perspectiva de uma empresa com atividade produtiva, tendo o lucro como finalidade.

Desta forma, a avaliação do sistema educacional sob critérios de qualidade total permite organizá-lo hierarquicamente a partir dos indicadores de desempenho da produtividade. Essa organização se dá em diversos níveis,

desde o individual, comparando-se e classificando estudantes, até internacionalmente, fazendo-se o mesmo com os países.

Conseqüentemente, a partir da definição de um ranking, as pessoas, agora como consumidoras de um serviço, irão priorizar aquelas instituições mais bem classificadas para se matricularem:

Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isso não supõe 'baixar o nível de todos', ao contrário, 'elevá-lo', transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta (GENTILI, 1994, p. 176).

É importante destacar que a educação básica também sofre com essas decorrências também para a educação básica, já que está assujeitada aos mesmos processos de transformação. Seguindo nesse raciocínio, Gentili (1994) explica que a perspectiva neoliberal entende que essas escolas bem classificadas devem ser aquelas premiadas pelo poder público, tendo suas atividades financiadas. Em contrapartida, as escolas mal classificadas irão supostamente se esforçar mais com vistas a também garantirem os incentivos financeiros estatais.

Nessa dinâmica, não há nada a não ser a exacerbação das desigualdades entre os dois polos, pois aqueles que detêm as condições de performance em consonância com os critérios do mercado continuarão mantendo sua posição de destaque com mais facilidade, ao passo que os que apresentam um desempenho insatisfatório são "punidos" com a manutenção de condições de partida menos favoráveis nessa eterna competição.

Dentro dessa lógica, os rankings são a expressão de uma sociedade que se organiza em torno da classificação oriunda do acesso a privilégios. Eles representam o oposto da troca, da partilha, do diálogo, já que os prêmios são para os poucos que conseguem os melhores lugares, independentemente das condições desiguais de partida que lhes permitiram chegar lá.

Na mesma perspectiva, o sistema educacional deve estar subordinado às demandas do mercado de trabalho, tendo como sua principal finalidade a formação de mão de obra eficiente para o sistema produtivo:

[...] os organismos multilaterais, ONGs, movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais, “procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”, definindo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Desse modo, a educação destina-se à formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia. (LIBÂNEO, 2018, p. 47).

Gentili (2013) explica que o mercado de trabalho não tem condições de absorver todos os trabalhadores formados, alimentando-se com isso um processo de exclusão. Sob alegação de se tratar de algo inerente à dinâmica do próprio mercado, defende-se que a educação não deve interferir nisso, pois a inclusão ou exclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho é regida pelos mesmos critérios de concorrência, fazendo com que a educação sirva para classificar os que se saírem melhores nas avaliações para os melhores empregos, mais uma vez, punindo e premiando os concorrentes conforme seu desempenho nas avaliações.

É nessa dinâmica, portanto, que se chega ao começo do século XXI, com a Educação sendo consolidada como um produto de luxo numa prateleira em que poucos têm acesso. Para os demais, resta uma formação esvaziada de sentido, aligeirada, com vistas a desenvolver trabalhadores acríticos, proficientes em sua adaptação às condições de trabalho cada vez mais precarizadas na era do capital improdutivo (DOWBOR, 2017).

2.3 A PESQUISA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pimenta, Pinto e Severo (2021) explicam que a Licenciatura em Pedagogia tem sido objeto de críticas por conta da organização do currículo em torno de pouca especificidade no que diz respeito à compreensão da Educação como fenômeno muito mais amplo do que a restrita ao âmbito da escolarização em nível inicial. A respeito dessa discussão, os autores esclarecem que:

Essas críticas denunciam o apagamento de temas que, embora articulados ao eixo da formação docente, se vinculam a um espectro mais amplo de processos que transcendem o agir docente em sala de

aula, tanto na escola quanto em outros espaços educativos não escolares. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 49).

Isso significa que, para que a formação inicial de pedagogos consiga abarcar esses processos em sua formulação e desenvolvimento curricular, é necessário romper com a compreensão de Pedagogia como tecnologia da ação docente, a qual deve ser substituída pelo sentido de Ciência da Educação, conforme recomendam Pimenta, Pinto e Severo (2021), os quais defendem o seguinte posicionamento:

O argumento central defende a necessidade de que o curso de Pedagogia se consubstancie a uma teoria da Pedagogia cientificamente referenciada e socialmente engajada para formar educadores (as) que deverão atuar em diferentes espaços. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 49).

Nessa perspectiva, os autores partem da constatação de que a Educação é uma atividade exclusivamente humana, que apresenta duas finalidades simultâneas: (i) inserir as novas pessoas na sociedade e (ii) construir suas subjetividades com vistas ao fomento da relação entre o igual e o diverso, “possibilitando-os verem-se entre os outros” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 50).

Essa visão compreende os sujeitos a serem educados como aqueles dotados de capacidade de transformação da própria realidade, necessitando, para isso, observá-la sob o paradigma da criticidade, compreendendo as condições concretas em que estão inseridos para se munirem com o ferramental que lhes garanta a consciência do processo histórico de onde se constituíram as diversas desumanizações presentes no mundo de hoje. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021). Por essa razão:

A Pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da Educação, entre os quais o (a) professor(a), para promover as condições de uma Educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a Educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. [...] À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano - humanizado e humanizador. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 51).

Com isso em mente, ao tratar a realidade educacional sob a possibilidade de vínculo ideológico com um saber engajado, com abordagem crítico-emancipatória, a práxis educativa como objeto da Pedagogia é realçada, integrando, nesse movimento, “a intencionalidade e a prática pedagógica; formação e emancipação do sujeito da práxis” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 51).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) compreendem que essa perspectiva se revela como uma ação social de transformação e orientação da práxis educativa da sociedade, a qual desvela “as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 51).

Nessa direção, a Pedagogia deve ser compreendida como a ciência que se dedica a estudar o processo de formação das qualidades humanas, o qual constitui e caracteriza a Educação.

Os autores consideram importante destacar que a compreensão da Pedagogia como ciência é uma posição radicalmente oposta à condução das políticas públicas de formação de professores no contexto brasileiro, tendo em mente que os princípios que servem de sustentação para a perspectiva hegemônica apresentam “um praticismo nos limites da racionalidade técnica, como se a prática pedagógica pudesse ser prescrita” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 56).

Por essa razão, uma Pedagogia emancipadora deve tratar a relação Educação/Sociedade numa epistemologia dialética, considerando os diversos elementos que possibilitam os fenômenos educacionais serem apreendidos, descritos e interpretados dialeticamente, conforme elucidam os autores ao recorrerem a Severino (2001):

[...] um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder da dominação. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 56).

Em outras palavras, o poder, compreendido por Pimenta, Pinto e Severo (2021) como elemento que marca de forma incisiva todos os âmbitos de

concretude da existência humana, precisa ser enfrentado em todo o conhecimento que se relacione com a educação.

Para enfatizar essa questão, os autores recorrem mais uma vez a Severino (2001) para esclarecerem uma diferença importante entre as várias Ciências Humanas e a da Educação: a praxidade de seu objeto. A respeito da dimensão praxica da Educação, os autores explicam:

E por que caráter praxico e não caráter prático da Educação? Ao empregarmos a expressão “praxico”, identificamos a potência da Educação como uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade. Essa expressão advém do conceito de práxis desenvolvido por Marx e Engels. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 57).

Por ter sua ação guiada pela teoria, moldando a atividade do homem, ela apresenta sua dimensão prática. E, pela consciência dessa relação, ela se faz teórica. Portanto, a relação entre teoria e práxis é, ao mesmo tempo teórica e prática, conforme explica Vázquez (1968 *apud* PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Essa dimensão praxica torna necessário compreender que “[...] se toda Pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia [...]” (SAVIANI, 2008, p. 258), já o conceito de Pedagogia demanda uma perspectiva teórica que se constitui “na” e “sobre” a prática educativa (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Pérez-Goméz (1995) explica que o professor, ao entrar na sala de aula, defronta-se com situações atravessadas por múltiplas problemáticas para as quais não existem manuais ou respostas pré-elaboradas que possam lhe ajudar. Ainda assim, em meio a esse contexto, ele precisa tomar uma decisão e assumir, muitas vezes sozinho, as consequências:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um modelo bem definido – o que em si mesmo não é uma tarefa técnica. Quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la apenas através da aplicação de teorias e técnicas derivadas do seu conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há metas claras e consistentes que guiem a seleção técnica dos meios. Contudo, são precisamente estas zonas indeterminadas da prática aquelas que os profissionais práticos e os observadores críticos têm vindo a considerar, ao longo das últimas duas décadas e de uma forma cada

vez mais clara, como centrais para a sua prática profissional (SCHÖN, 1987, p. 6-7 *apud* PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 101).

Com isso, as percepções, apreciações e juízos constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa na perspectiva de Pérez-Goméz (1995), já que é justamente quando se toma a decisão daquilo que se deve fazer que a maneira como o professor compreende o mundo e as relações que ele estabelece entre os fenômenos aparecem como o elemento central dos significados que o docente irá atribuir ao que está acontecendo. Por essa razão:

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica. (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 110)

Conforme Pérez-Goméz (1995) esclarece, a racionalidade técnica, concepção epistemológica oriunda do positivismo, manifesta-se na prática pedagógica por meio de processos instrumentalizadores do fazer docente, os quais almejam a solução de problemas por meio de uma aplicação rigorosa de determinações alheias. Na mesma direção, a metáfora do professor como técnico deriva dessa concepção tecnológica da atividade profissional, a qual assume como princípios a eficácia e a rigorosidade, perspectiva que persistiu durante todo o século XX, servindo como referência para as diversas áreas profissionais, e especialmente a educação.

Na perspectiva de Sacristán (2003), a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada, porque a teoria se reconstitui a partir da prática para orientar a práxis, tendo em vista novas práticas transformadoras. Com isso, a menos que se considere a educação como algo que ocorre em um universo fechado para a complexidade humana, previsto e reproduzível, como um tubo de ensaio, não se deve almejar uma ação regulada exclusivamente a partir do conhecimento, demonstrando a insuficiência da ótica intelectualista do ensino.

O autor complementa explicitando a necessidade de se reconhecer que “a gênese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo

estes, juntamente com outras determinantes, para um complicado jogo de influências e interferências” (p. 86).

Por essa razão, deve-se fomentar o desenvolvimento com os educandos de uma “consciência progressiva sobre a prática”, sem que isso incorra em uma possível desvalorização das contribuições teóricas, permitindo que a consciência sobre a prática conduza a formação inicial e permanente dos professores.

No entanto, é importante frisar que essa afirmação de Sacristán (2003) não estima reforçar a perspectiva equivocada e recorrente no meio educacional de que a teoria é irrelevante. Pelo contrário, ele apenas firma sua posição de recusa à “linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática” (p. 78).

Em outras palavras, isso significa que a compreensão da prática no currículo da formação de professores deve ter em mente que capacidades como a reflexão-na-ação, o conhecimento-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação não dependem apenas da assimilação do conhecimento acadêmico, mas de sua articulação com o conhecimento que emerge do seu contato com a realidade (SACRISTÁN, 2003).

Isso não significa que a racionalidade técnica deva ser abandonada, pois há casos em que a aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada se apresentam como a única maneira adequada de intervenção. O que é enfatizado por Sacristán (2003) é a compreensão de que não se deve considerar a prática docente como uma atividade prioritária e exclusivamente técnica, já que, a perspectiva do autor comporta uma compreensão de um professor como artista, o qual se emprenha em uma atividade permeada pela persistente postura reflexiva que se utiliza de aplicações de caráter técnico para constituir sua prática.

Tendo em mente que a formação de professores não pode se pautar pela lógica da racionalidade técnica, insuficiente para lidar com a complexidade humana (PÉREZ-GOMÉZ, 1995), e nem por uma visão intelectualista que privilegia a teoria sobre a prática (SACRISTÁN, 2003), surge a necessidade de buscar um caminho que possa articular a teoria e a prática de maneira a considerar a problematização dos “mitos”, dos saberes cristalizados, e que não permita que os fundamentos teórico-epistemológicos sejam apresentados como elementos apartados da realidade e da prática docente.

A respeito dessa busca, ao se debruçar sobre os postulados de Freire e Faundez (1985), Scocuglia (2014) resgata a “pedagogia da pergunta” como uma alternativa à hegemônica “pedagogia da resposta” que tem se perpetuado no contexto educacional.

É por meio de uma prática reflexiva comprometida com a criação das condições de fomento da curiosidade epistemológica que se coloca a pedagogia da pergunta como proposta subleadora das práticas pedagógicas, tendo em mente que sua defesa e a denúncia da pedagogia da resposta foram força motriz de parte da produção bibliográfica de Freire (SCOCUGLIA, 2014).

No primeiro capítulo do livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2002) é categórico ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Essa posição implica a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e sua incompatibilidade com uma formação descompromissada com a reflexão na e sobre a práxis docente, preocupada apenas com o fazer técnico, com a transmissão e reprodução de saberes determinados por outrem, com as respostas:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002. p.16).

Freire (2002) explica que, na relação pedagógica, a chamada “curiosidade ingênua”, que caracteriza o senso comum, vai sendo interpelada pelos movimentos do ciclo gnosiológico, fazendo com que ela passe a se tornar cada vez mais rigorosa com os métodos que a subsidiam, levando-a a uma mudança de paradigma para uma “curiosidade epistemológica”. O professor deve respeitar o senso comum, mas também promover sua superação por meio do fomento à capacidade criadora do aluno:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2002, p. 18).

Isso significa que a relação docente-discente não pode estar permeada por autoritarismos, por imposições, por posições colonizadoras das mentes e dos corações. Ela deve ser constituída com os educandos, almejando sua emancipação por meio do aguçamento de sua curiosidade epistemológica.

Nessa direção, não é possível seguir um *script*, um planejamento imposto hierarquicamente por outrem, tampouco limitar as possibilidades de interação àquilo que pode ser mensurado e tabulado com vistas a comparar, classificar e excluir os sujeitos, já que “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (Ibidem).

Ou seja, é preciso compreender que na lógica, da pedagogia da resposta, em uma formação que não perpassa pela problematização inerente à pesquisa, que ocorre de forma descontextualizada, sem atenção às circunstâncias em que se constitui, “[...] as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito” (SCOCUGLIA, 2014, p. 5).

Em articulação com os estudos de Barrow (1994), Pérez-Gómez (1995) explica que ao refletir na e sobre a ação, o professor se converte em pesquisador em sala de aula, provocando, com essa atitude, se distancia da racionalidade instrumental e das prescrições técnicas e teóricas que lhes são impostas.

Portanto, o reconhecimento da estrutura da disciplina em que trabalha e a reflexão sobre as especificidades do ecossistema em que está inserido, permitem ao professor ir além da mera deliberação sobre os meios, já que possuirá condições de distingui-los das definições dos problemas e dos objetivos pertinentes, fazendo antes a propositura de uma “teoria adequada à singular situação do seu cenário”, podendo, desta forma, desenvolver uma estratégia de ação adequada ao contexto em que está inserido (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 106), em vez de agir como professor-operário, um mero veículo das intencionalidades de uma sociedade atravessada pelas mazelas do neoliberalismo. Por essas razões, não é possível conceber uma formação que se suponha crítica sem a presença de imbricamento teórico e prático por meio de uma pedagogia da pesquisa comprometida com o aguçamento da curiosidade epistemológica e da emancipação dos educandos.

2.3.1 O professor-pesquisador

Diniz-Pereira (2017) defende que o movimento dos educadores-pesquisadores apresenta potencial de protagonizar um movimento contra-hegemônico global por meio da articulação de experiências que visem à construção de modelos críticos de formação de professores.

Ele explica que esse movimento aparece sob diferentes termos na literatura da área para tratar da pesquisa desenvolvida por educadores a partir da própria prática na sala de aula e/ou na escola, como, por exemplo, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “práxis emancipatória”. Além desses termos, o autor destaca o de “pesquisa-ação”:

A expressão “pesquisa – ação” foi cunhada na década de 1940 por Kurt Lewin. [...] Para Lewin, as três mais importantes características da pesquisa-ação são: “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente”. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 6).

Diniz-Pereira (2017) esclarece que Lewin não foi o primeiro a falar de pesquisa-ação, mas o pioneiro no desenvolvimento de uma teoria da pesquisa-ação que a colocou em um patamar respeitável dentro das ciências sociais.

Anderson, Herr e Nihlen (1994, p. 2 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 7), por sua vez, definem pesquisa-ação como “[...] uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como o foco de seu estudo”.

Nesse tipo de pesquisa, esclarece Diniz-Pereira (2017), o professor tem como preocupação as questões que emergem da própria experiência pedagógica e do cotidiano docente em sua dimensão prática.

O autor também afirma que a ideia de professores envolvidos com pesquisas no contexto escolar tem sua origem no final do século XIX com o chamado “movimento pelo estudo científico da educação”. No entanto, a proposta que havia naquele momento apresentava uma relação incompatível com o conceito de pesquisa-ação apresentado até agora, tendo em vista que só cabia aos professores a execução de pesquisas elaboradas por pesquisadores da universidade, numa relação claramente hierarquizada, já que, “como se sabe, a relação hierárquica entre universidades e escolas, presente na maioria dos

primeiros trabalhos de ‘pesquisa dos educadores’, continua a ser fonte de tensão nos dias de hoje” (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 8), pois, conforme esclarecem, Zeichner e Nofke (2000), os professores ainda são vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisas desenvolvidas por outras pessoas.

Segundo Diniz-Pereira (2017), ao mesmo tempo em que o movimento pelo estudo científico da educação ocorria, havia o movimento progressista “pesquisa dos educadores”, o qual tinha por inspiração das ideias de John Dewey.

Apoiando-se em Anderson, Herr e Nihlen (1994), Diniz-Pereira (2017) afirma que foi o trabalho de Dewey que inspirou os escritos atuais sobre o profissional reflexivo (SCHÖN, 1983), nos ajudando a compreender como os profissionais da escola percebem e aprendem com suas experiências.

Esses autores também defendem que os professores envolvidos com a pesquisa-ação tendiam a acreditar que as pesquisas desenvolvidas por eles eram consideradas mais úteis do que as promovidas por pesquisadores externos, as quais seriam empregadas no questionamento das práticas curriculares vigentes, como nos esclarece Diniz-Pereira (1994).

Por essa razão, a pesquisa-ação ganha força quando consegue se desvincular das receitas controladas por outrem, tendo em vista que: “o potencial radical da pesquisa-ação é perdido quando ela torna-se uma receita controlada por agências do Estado” (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 10).

Diniz-Pereira (2017) explica que, em uma perspectiva contra-hegemônica, no início dos anos 70, foi desenvolvido na América latina um modelo de pesquisa-ação baseado nos postulados de Paulo Freire. Nessa proposta, “o modelo acadêmico de pesquisa é colocado em xeque. Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados” (p. 11), já que a pesquisa-ação tradicional costuma ter por foco a eficiência e a melhoria da prática pedagógica, enquanto a pesquisa participativa dedica-se à promoção da equidade, autoconfiança e problemas oriundos de dinâmicas opressivas de poder.

A partir dessa importante distinção, o autor aproveita para se apoiar nos estudos de Anderson, Herr e Nihlen (1994), os quais, por sua vez, recorrem a Schutter e Yopo (1981), para listar características gerais da pesquisa participativa:

(i) o ponto de partida para a pesquisa participativa é uma visão dos eventos sociais contextualizados pelas forças sociais em um nível macro; (ii) processos e estruturas sociais são entendidos dentro de um contexto histórico; (iii) teoria e prática são integradas; (iv) a relação sujeito-objeto é transformada em uma relação sujeito-sujeito por meio do diálogo; (v) pesquisa e ação (incluindo a educação) tornam-se um único processo; (vi) a comunidade e pesquisadores juntos produzem conhecimento crítico que objetiva a transformação social; (vii) os resultados da pesquisa são imediatamente aplicados à situação concreta. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 11).

Essas características possibilitam distinguir com mais facilidade as práticas de pesquisa-ação que se pressupõem participativas daquelas que de fato são desenvolvidas nessa perspectiva. Constate-se, portanto, que as ações desenvolvidas sob a perspectiva da pesquisa-ação participativa pressupõem um compromisso com a dimensão social das relações, tendo como critério a contextualização histórica, almejando a transformação da realidade concreta a partir dos sujeitos que nela estão inseridos.

A respeito dessas distinções, Franco (2005) apresenta três conceitualizações distintas de pesquisa-ação que têm sido desenvolvidas no contexto brasileiro: (i) colaborativa, (ii) crítica e (iii) estratégica.

Franco (2005) explica que, na pesquisa-ação colaborativa, a busca por transformação é solicitada pelo grupo participante à equipe de pesquisadores, os quais são incumbidos de cientificizar o processo de mudança desencadeado pelos sujeitos.

Neste caso, a presença do pesquisador é solicitada pelos sujeitos da pesquisa, mas é ele quem era pensar e produzir as soluções. A relação é, portanto, de pesquisa **para** os sujeitos.

No segundo tipo, pesquisa-ação crítica, Franco (2005) esclarece que ele assume o caráter de criticidade nos contextos em que a transformação almejada emerge dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, a qual decorre do processo de valorização da construção cognitiva da experiência, erguida por uma reflexão crítica fortemente marcada pela coletividade, na qual se busca a emancipação desses sujeitos das condições que eles consideram opressivas.

No caso da pesquisa-ação crítica, os sujeitos não são dirigidos, nem são secundários no processo, pois estão imbricados no movimento de reflexão e produzirão com o pesquisador as intervenções na realidade concreta que

considerarem necessárias. Essas características fazem com que esse tipo de pesquisa-ação tenha como marca mais forte a dimensão coletiva que assume, fazendo com que a relação seja de pesquisa **com** os sujeitos, pois:

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. [...] A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (FRANCO, 2005, p. 486).

A pesquisa-ação estratégica, na direção contrária, se constitui quando a transformação é planejada anteriormente pelo pesquisador, sem a participação dos sujeitos, os quais estarão apartados do acompanhamento das avaliações dos resultados da pesquisa, fazendo com que ela perca sua dimensão crítica, conforme explica Franco (2005).

Neste caso, os sujeitos são colocados de fora do processo de planejamento e reflexão, deixando-lhes numa posição de apenas acatar às determinações do pesquisador, o qual se envolve nesse processo de forma distanciada e impessoal. Portanto, a pesquisa ocorre **apesar** dos sujeitos.

Franco (2000) defende que o professor incorpore atitudes na direção de constituir-se investigador ao adentrar um processo contínuo de revisão da própria prática. Desta forma ele irá:

[...] reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento; adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual; descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões. (FRANCO, 2005, p. 500).

Pimenta (2005) aborda os mitos e possibilidades do professor-pesquisador, esclarecendo que não se trata de um profissional que se dedica exclusivamente à pesquisa ou que seja capaz de desenvolver pesquisas de qualidade sem que isso afete sua carga horária de ensino, mas de um docente que entenda a necessidade de valorizar a pesquisa como instrumento

pedagógico e a importância da formação continuada dos professores, que entende o papel das instituições de ensino na promoção da pesquisa e da produção de conhecimento, além de defender a necessidade de investimentos em políticas públicas para a valorização da pesquisa no contexto universitário.

Em outras palavras, a autora (PIMENTA, 2005) compreende que o professor-pesquisador é aquele que valoriza tanto o ensino quanto a pesquisa, e que busca integrá-los de forma a promover a formação de profissionais críticos, reflexivos e capazes de contribuir com a transformação da sociedade. Em outras palavras, a concepção de professor que se quer formar é a de intelectual crítico, reflexivo, pesquisador de sua práxis e da que se realiza na escola.

Nesse sentido, com a pesquisa sendo compreendida como princípio orientador, o professor deixa de ser figura central de transmissão de conhecimentos, estabelecendo com os estudantes um relação em que se tornam sujeitos de um mesmo processo, instaurando uma postura consonante com Freire (1997, p. 52):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Portanto, compreende-se que o professor-pesquisador é aquele capaz de promover a transformação no seu entorno a partir da emancipação dos sujeitos das condições de opressão em que estão inseridos, garantindo que, por meio da pesquisa-ação crítica, essas pessoas possam apropriar-se de sua vocação ontológica do ser mais e da capacidade transformadora da práxis.

Nesse sentido, para que os professores possam estar conscientes dessa possibilidade, é necessário que, desde a formação inicial, eles se apropriem de uma perspectiva crítico-emancipatória.

No entanto, há uma disputa em torno da direção que a formação de professores deve tomar no âmbito das políticas nacionais. Nesse contexto, a ausência de um consenso a respeito da necessidade da criticidade emancipatória tem levado a formação de professores para o caminho contrário.

2.3.2 Modelos de formação docente

No contexto exposto, Diniz-Pereira (2017) afirma que existem modelos divergentes em disputa por posições hegemônicas no campo da formação de professores: “de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica” (p. 15). Esses modelos podem ser agrupados em torno de três conceitos: (i) modelos técnicos de formação docente; (ii) modelos práticos de formação docente; e (iii) modelos críticos de formação docente.

No primeiro modelo, explica Diniz-Pereira (2017), a formação é organizada a partir de uma epistemologia positivista da prática, a qual, segundo Schön (1983, p. 21), “[...] consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”.

Carr e Kemmis (1986) consideram que a compreensão da educação como ciência aplicada não é novidade, pois, desde o século XIX já se acreditava que a aplicação do método científico melhoraria o ensino, conforme esclarece Diniz-Pereira (2017), que ainda elucida o papel que a teoria tinha nesse contexto: o de iluminar o pensamento dos professores, a qual se relacionaria com a prática com vistas ao fornecimento de um exame crítico das experiências educacionais práticas.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2017) esclarece que a prática educacional, na perspectiva técnica, passa a se basear na compreensão de que as questões educacionais devem ser tratadas como problemas técnicos, devendo ser resolvidos objetivamente a partir de procedimentos racionais de ciência. A teoria educacional, nessa visão, articula-se em torno de leis causais com vistas à previsão e controle da ação prática. Portanto,

[...] pesquisadores educacionais “puros” estão, como cientistas das ciências naturais, perseguindo conhecimento objetivo por meio de investigação científica e pesquisadores da educação “aplicada” fornecem “respostas para questões científicas que foram levantadas dentro de um quadro de fins educacionais”. Assim, ambos permanecem como atividades livres de valores e neutras. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 15).

Apoiando-se em Carr e Kemmis (1986), Diniz-Pereira (2017) explicita que as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais, são

recebidas com passiva conformidade dos professores, pois, nessa visão científica da educação, nas palavras de Schön (1983, p. 26), “[...] o papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do profissional”.

Conseqüentemente, ainda segundo Schön (1983), a divisão hierárquica entre pesquisa e prática acaba por ser percebida também na organização dos currículos, o que ocorre, na perspectiva de Diniz-Pereira (2017), na seguinte lógica: as ciências básicas e aplicadas são priorizadas, depois, abre-se espaço para as habilidades para aplicação aos problemas práticos advindos do mundo real.

Portanto, o professor, para o modelo de racionalidade técnica, é um técnico, o especialista responsável por colocar em prática, de forma rigorosa, as regras científicas e pedagógicas. Desta forma, no que diz respeito à formação do profissional da educação sob essa ótica, os conteúdos pedagógicos e científicos deverão apoiar sua prática (DINIZ-PEREIRA, 2017).

Segundo Diniz-Pereira (2017), quando se considera o conceito de modelo de formação da racionalidade técnica exposto, pelo menos três modelos conhecidos estão organizados sob essa perspectiva: (i) modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores a desenvolverem habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991; TATTO, 1999); (ii) modelo de transmissão, em que o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, o que geralmente ocorre sem que leve em consideração as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); (iii) modelo acadêmico tradicional, o qual pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, além de considerar que os aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1983; LISTON; ZEICHNER, 1991; TABACINICK; ZEICHNER, 1991).

Os modelos organizados em torno da racionalidade técnica têm sido os que conquistaram mais espaço nos currículos ao redor do mundo. Isso ocorre em função das instituições interessadas na difusão e no financiamento dessas propostas de educação:

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica.

Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 17).

Diniz-Pereira (2017) resgata os estudos de Darling-Hammond e Cobb (1995), os quais concluíram, a partir de um estudo de educação comparada, que basicamente todos os programas de formação de professores analisados por eles seguem o mesmo padrão, entre os quais encontram-se Japão, Estados Unidos, Canadá, China, Austrália e demais países membros da APEC, Asia-Pacific Economic Cooperative.

Portanto, a partir do contexto elucidado acima, é possível concluir que os modelos baseados na racionalidade técnica são aqueles que possuem o interesse das grandes instituições financeiras internacionais em função da sua capacidade de formação de professores com uma perspectiva meramente técnica, acrítica e vazia de valores, os quais são perfeitamente úteis para a implementação das políticas educacionais elaboradas com vistas à expansão da hegemonia liberal.

Os modelos práticos de formação docente, por sua vez, têm os trabalhos de Dewey como sua origem. Carr e Kemmis (1986) explicam que esses modelos concebem a educação como um processo complexo, que se modifica a partir das circunstâncias, as quais só podem ser controladas a partir das deliberações práticas do professor, conforme explica Diniz-Pereira (2017, p. 19):

[...] os eventos da escola e da sala de aula terão sempre um caráter indeterminado e aberto. A ação dos profissionais em questão nunca controlará ou determinará completamente a manifestação da vida da sala de aula ou da escola. [...] Assim, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem.

Em outras palavras, a compreensão prática entende que a complexidade dos processos educativos não pode ser simplesmente reduzida ao controle técnico (CARR; KEMMIS, 1986). Por essa razão, Diniz-Pereira (2017) esclarece que o julgamento do professor, na perspectiva prática, é oriundo do próprio processo pedagógico: “ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem, os quais distinguem processos educacionais de

não-educacionais e os quais separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37).

Schön (1983), nos anos 80, defende uma proposta de epistemologia da prática que apresente uma concepção semelhante a que se encontra nos processos artísticos, “os quais alguns profissionais trazem em situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor” (p. 49).

Diniz-Pereira (2017) explica que a perspectiva de Schön defende conceber profissionais que não dicotomizem teoria e prática, já que sua rotina depende de um conhecimento na ação tácito. Com isso, “ao invés das dicotomias da racionalidade técnica, Schön prefere conceber os profissionais como aqueles que não separam o pensar do fazer” (p. 20). Nas palavras de Schön (1983, p. 68): “Quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”.

Portanto, de forma resumida, no modelo prático, enfatiza-se a complexidade da profissão, a qual depende de conhecimentos teóricos e práticos, aproveitados em contextos marcados pela brevidade de suas ações.

Diniz-Pereira (2017) lista três outras propostas de formação são constituídas a partir do modelo da racionalidade prática: (i) modelo humanístico, em que os professores são concebidos como os principais definidores de um conjunto específico de comportamentos que eles devem conhecer com profundidade (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999); (ii) modelo de ensino como ofício, o qual defende que o conhecimento sobre o ensino se constitui por meio de tentativa e erro a partir de uma análise atenta do contexto imediato (TATTO, 1999); (iii) modelo orientado pela pesquisa, em que o objetivo é permitir ao professor a análise e a reflexão sobre sua prática, para que possa trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem oriundos do seu cotidiano escolar (TABACHNICK; ZEICHNER, 1991).

Esses modelos, como esclarece Diniz-Pereira (2017), procuram transpor os obstáculos legados do modelo positivista de formação de professores. No entanto, alerta Elliot (1991), a pesquisa-ação tem sido subvertida a colocada a serviço da racionalidade técnica, já que:

Organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 22).

Portanto, apesar dos esforços epistemológicos para desvincular os processos educacionais da racionalidade técnica, os modelos de formação organizados a partir da racionalidade prática também são sequestrados pelas forças hegemônicas e colocados a serviço dos interesses do capital.

Carr e Kemmis (1986) defendem que, apesar de algumas distinções, as perspectivas técnica e prática não são diferentes no que diz respeito à educação:

De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática” (p. 38)

André (2001) alerta que o entusiasmo oriundo das ideias de Schön tem servido de inspiração para manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, fazendo que a distinção entre o professor reflexivo e o professor pesquisador seja equivocadamente ofuscada.

Para André (2021), não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, por sua vez, não se reveste desse caráter essencial, mesmo que seja importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor.

Desta forma, André (2021) defende que, embora a recíproca seja verdadeira, nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, já que a atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

Por essa razão, conforme Diniz-Pereira (2017), o modelo crítico tenta transpor essa questão e apresentar-se como uma proposta de educação historicamente localizada. Isso significa que ela leva em consideração o contexto sócio-histórico com vistas a constituir uma atividade social com consequências sociais, indo além do desenvolvimento individual. Por essa razão, ela é intrinsecamente política e problemática, pois afeta as escolhas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e sugere novas dinâmicas de configuração das relações entre sujeitos e conhecimentos.

Diniz-Pereira (2017) explica que os pesquisadores positivistas da educação costumam ser descritos como “objetivistas” em função da sua ênfase à dimensão objetiva do conhecimento, a qual independe do observador. Na direção oposta, os pesquisadores interpretativistas, entre os quais estão incluídos que adotam uma posição dialética, costumam ser classificados como “subjetivistas” por conta das suas preferências pela compreensão da subjetividade como base para a interpretação da realidade social. “Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 156).

Para Diniz-Pereira (2017), a “pesquisa” surge, então, como a palavra-chave do ensino e currículos organizados sob uma perspectiva crítica, pois um projeto de pesquisa vai além da investigação das atitudes sobre o ensino e o currículo, tendo em mente que “um domínio específico da ação estratégica será selecionado para uma investigação mais sistemática e continuada” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 40).

Desta forma, para Carr e Kemmis (1986), o professor fomenta o estabelecimento de comunidades críticas de pesquisa nos âmbitos do ensino, do currículo, da organização e da administração escolar. Nesse movimento de autorreflexão crítica empreendida por uma comunidade também crítica, a qual emprega a comunicação como caminho para a construção de um sentido coletivo da experiência comparada em questão, com vistas a encontrar os determinantes locais e/ou imediatos sobre a ação pela compreensão dos contextos em que outros atores trabalham, convertendo, nesse processo, a experiência em discurso por meio da linguagem empregada como ferramenta para a análise e desenvolvimento de um vocabulário crítico, empenhado na reconstrução da prática.

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 24).

Diniz-Pereira (2017) explica que, dentro da perspectiva crítica, Freire desenvolveu uma proposta política a partir do “diálogo de levantamento de problemas”, em que o professor costuma ser, na perspectiva de Shor (1992), como um agente que problematiza e promove o diálogo crítica em sala de aula, fazendo com que o levantamento de problema seja compreendido como um sinônimo de pedagogia.

Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo. Ele considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições econômicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem. (SHOR, 1992, p. 31).

Nessa proposta freiriana, a problematização é compreendida como “um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” (SHOR, 1992, p. 33). Desta forma, é possível estabelecer um currículo construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”, já que os processos são articulados a partir de uma comunidade de professores-pesquisadores em conjunto com os estudantes-coinvestigadores, todos unidos em torno de um processo democrático centrado no conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 2017):

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as “receitas” antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. (FREIRE, 2015, p. 51).

Segundo Diniz-Prereira (2017), existem pelo menos três modelos de formação de professores baseados na racionalidade crítica: (i) o modelo sociorreconstrucionista, em que o ensino e aprendizagem são compreendidos como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social no contexto escolar e na sociedade (LISTON; ZEICHNER, 1991); (ii) o

modelo emancipatório ou transgressivo, em que a educação é concebida como expressão de um ativismo político, considerando a sala de aula como um local de possibilidade que permite aos professores a construção de modelos coletivos para a transgressão dos limites (HOOKS, 1994); e (iii) o modelo ecológico crítico, o qual compreende a pesquisa-ação como meio para desvelar, interromper e interpretar desigualdades sociais e, sobretudo, fomentar processos de transformação social (CARSON; SUMARA, 1997).

Na perspectiva de Carr e Kemmis (1986), uma teoria crítica da educação precisa se relacionar intrinsecamente ao desenvolvimento profissional dos professores, já que “[...] maior autonomia e responsabilidade profissional requer que professores construam por eles mesmos uma teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático” (p. 41).

Essas definições possibilitam identificar o que tipo de relação que as propostas propõem. Fica evidente que algumas organizam-se a partir de imposições e individualização dos sujeitos, ao passo que outras se constituem em função do diálogo e da coletividade. Com isso, for possível organizar esses diferentes modelos da seguinte forma:

Quadro 7. Modelos de formação de professores

Racionalidade técnica	Racionalidade prática	Racionalidade crítica
Treinamento de habilidades comportamentais	Humanístico	Sociorreconstrutivista
Transmissão	Ensino como ofício	Emancipatório\ Transgressivo
Acadêmico Tradicional	Orientado pela pesquisa	Ecológico

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, Diniz-Pereira (2017), conclui seu percurso pelos modelos de formação de professores insistindo no posicionamento de que o movimento dos educadores-pesquisadores possui potencial de se constituir como movimento global contra-hegemônico com vistas a superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente.

Desta forma, a compreensão da existência e das características dos diferentes modelos de formação de professores permitirá à presente pesquisa o estabelecimento de critérios para a análise dos documentos institucionais, tendo

como objetivo compreender quais são as concepções de formação que orientam as recomendações institucionais presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia.

2.3.3 Modelos ideológicos e a ação de professores

Para além das questões a respeito da formação de professores colocadas por Diniz-Pereira (2017) e discutidas no item anterior, Pimenta e Anastasiou (2002) trazem outro enfoque ao questionarem que docente se faz necessário na universidade, apresentando, para isso, modelos ideológicos que influenciam as ações dos coletivos de professores e explicitando que a ação de pesquisar o ensinar é, ao mesmo tempo, uma possibilidade e um desafio na construção da identidade docente e na revisão das ações instituídas em sala de aula.

As autoras iniciam sua exposição pela apresentação da distinção entre “prática” e “ação” proposta por Sacristán (1999), propondo a compreensão de que a prática é institucionalizada e a ação se refere aos modos de agir e pensar dos sujeitos. Nas palavras das autoras,

[As práticas] são as formas de educar que ocorrer em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação refere-se aos sujeitos, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura de mundo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 178).

Desta forma, é necessário compreender a imbricação que ocorre entre sujeitos e instituições, já que é o entendimento dessas ações de forma contextualizada historicamente que viabiliza a transformação das instituições às luzes das teorias que guia e instrumentaliza a análise e o questionamento das práticas e das próprias teorias, tendo em mente que elas são sempre explicações provisórias da realidade. Com isso, esse processo de questionar e reformular a prática e a teoria a partir do seu imbricamento cultural, social e institucional tem sido compreendido como “epistemologia da prática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Seguindo na discussão da transformação das práticas educativas, as autoras alertam: “nos processos de transformação das práticas educativas, é necessário conhecer e valorizar a força e a importância da tradição, pois esta é

conteúdo e método da educação” (idem, p. 180). Isso significa que reconhecer o valor da tradição e da cultura acumulada não é o mesmo que assumir uma postura tradicionalista:

[...] há formas tradicionais de defender a tradição – como, por exemplo, o fundamentalismo e o imobilismo – e há formas abertas de valorizar tradições, de maneira não tradicional – como, por exemplo, garimpando e depurando as que apontam para novas possibilidades diante dos novos desafios. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 180).

Assim, é necessário resgatar mais uma distinção proposta por Sacristán (1999): a diferença entre prática científica, corrigida e alterada com base na comparação de seus próprios resultados e modelos, e prática educativa, a qual não é guiada pela racionalidade, mas por sentidos oriundos da reprodução e conservação de práticas dominantes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), ou seja, cristalizadas pelo *habitus*, compreendido como:

[...] sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadores de um maestro. (BOURDIEU, 2013, p. 87).

Seguindo nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que as instituições cumprem funções básicas de caráter educativo: (i) asseguram a continuidade da sociedade ao introduzirem novos sujeitos na memória coletiva; (ii) permitem economizar esforços por nos livrar da necessidade de se reinventar sempre; (iii) permitem o controle e a regulação das condutas; (iv) ajudam a facilitar percepção, a interpretação e a previsão das ações do outro; (v) oferecem resultados de atos passados e modelos a serem seguidos (duas faces: olhar para trás e para frente); (vi) proporcionam muita informação a respeito do que se faz ou que se pode esperar de uma situação; (vii) apresentam dificuldade de adaptação a novas circunstâncias, oferecendo grandes obstáculos quando se transformam em rotinas rígidas; (viii) instituem a reificação, passo extremo do processo de objetivação.

Essas funções nos ajudam a compreender que as práticas reproduzem as regularidades das circunstâncias em que foram geradas. Por essa razão, necessitam da manutenção de um passado ativo. Nas palavras das autoras, “A prática seria o trem que suporta seus próprios trilhos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 182), o qual teria o *habitus* como mediação entre o indivíduo e a realidade social, permitindo a compreensão de como os conceitos são convertidos em práticas consolidadas nas ações dos sujeitos.

A partir dessas considerações iniciais, são apresentados os três modelos ideológicos que organizam as práticas docentes institucionais na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002).

O enfoque tradicional ou prático-artesanal tem como finalidade do ensino a transmissão de conhecimentos vinculados diretamente às habilidades necessárias para se fazer algo, bem como os modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo, portanto, as formas tradicionalmente consagradas e socialmente valorizadas de pensamento e ação:

[...] esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado. Nele, a formação de professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária a formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 183).

Em outras palavras, as autoras explicam que o professor, nessa perspectiva, é encarregado de transmitir, os valores, práticas, costumes e modos de pensamento de geração a geração, como um “professor artesão” cuja atividade se aproxima à do aprendiz que aprende com o mestre. Assim, essa concepção reproduz a ideia de que a docência é um “dom”, algo que já nasce com o professor, o qual apenas precisa ser treinado na profissão, sem necessidade de formação específica para tal.

Pimenta e Anastasiou (2002) denunciam que essa postura interessa especialmente aos governos neoliberais, já que defendem a redução dos aparelhos estatais da escola pública, sobretudo as universidades, as quais já tem sofrido redução na formação científica e acadêmica.

O segundo modelo ideológico apresentado pelas autoras é o enfoque técnico ou academicista (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nessa proposta, o ensino se concentra na transmissão e aplicação dos conhecimentos elaborados e produzidos pela pesquisa científica, restringindo ao professor o papel da introjeção desses saberes nos alunos. As autoras explicam que essa dinâmica estabelece uma relação de subordinação entre os conhecimentos teórico e aplicado, em que se compreende que o teórico deriva do científico, assimilado como um saber elaborado de forma externa e indiferente à qualidade de sua aplicação prática.

O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. [...] Suas preocupações restringem-se à busca de métodos eficazes para garantir resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na sua determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 184-185).

Desta forma, explicam as autoras, é estabelecida a crença de que a incorporação do avanço científico ao ensino produz bons resultados de forma espontânea, tendo em vista que essa relação estaria diretamente ligada à positividade das técnicas, as quais são oriundas das verdades científicas.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2002) esclarecem que, na sociedade contemporânea, os limites da neutralidade da ciência e do seu poder para direcionar a construção da sociedade humana, em resposta ao progresso civilizatório, são amplamente explicitados. Por essa razão, as autoras enfatizam que “insistir no modelo da racionalidade técnica na formação do professor, por sua vez, equivale a tomar parte pelo todo, isto é, atribuir às técnicas um poder que elas, por mais avançadas que sejam, não têm” (p. 185).

O último enfoque apresentado pelas autoras é o hermenêutico ou reflexivo. Esse modelo compreende o ensino como uma atividade complexa, imprevisível e desenvolvida em cenários singulares, determinada pelo contexto e atravessada por conflitos de valor, o que demanda um posicionamento ético e político. Nessa perspectiva:

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletido) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 185).

Desta forma, compreende-se que os três modelos ideológicos apresentados por Pimenta e Anastasiou (2002) podem ser sintetizados da seguinte maneira:

(i) a abordagem tradicional enfatiza a transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos, vendo o ensino como uma preservação da tradição, sem a necessidade de formação específica para os professores;

(ii) a abordagem técnica, por sua vez, concentra-se na aplicação do conhecimento científico, desconsiderando a qualidade de sua aplicação prática e reduzindo os professores a meros executores de métodos predefinidos;

(iii) em contraste, a abordagem hermenêutica considera o ensino como uma atividade complexa e dependente do contexto, exigindo que os professores desenvolvam seu próprio conhecimento e criatividade, reflitam sobre sua prática e se engajem em experimentação reflexiva e democrática. Nessa direção, compreender a interação entre indivíduos e instituições é crucial para transformar as práticas educacionais e questionar normas estabelecidas.

No entanto, esses modelos servem apenas como um referencial que nos possibilita compreender e interpretar as práticas de formação. Não os devemos tomar como algo fixo e universal, mas sempre de maneira contextualizada nas circunstâncias em que os sujeitos interagem e em meio às tensões às quais estão submetidos. Por essa razão, ao tratarmos da formação docente, é importante ter em mente que:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base da sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Com isso, considerando a identidade como mutável, construída historicamente, e o ensino como fenômeno complexo, que devo propiciar a elaboração de novas sínteses do conhecimento para a ampliação da herança cultural e da apreensão, pelo aluno, qualitativamente superior dos quadros teóricos e da realidade, autoras expõem o porquê que mobiliza a valorização da pesquisa nesse processo de formação:

A pesquisa da prática individual ou coletiva e seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige a análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Portanto, a pesquisa, nesse contexto, permite aos envolvidos o necessário esvaziamento do imediatismo que tem atravessado as ações docentes, possibilitando a construção de uma perspectiva emancipatória, a qual oportuniza aos professores seres sujeitos da própria história profissional a partir da tomada de uma concepção de ensino que implemente novas possibilidades para o fazer docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

2.4 O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISPUTAS E TENSÕES

Pimenta, Pinto e Severo (2021) defendem que problematizar as configurações formativas do curso de Pedagogia a partir da perspectiva epistemológica e curricular implica o reconhecimento do estado atual da formação de pedagogos no que diz respeito a suas possibilidades e alcances, já que resulta “de uma rede complexa de significados sobre as demandas atribuídas a esse curso e sobre sua identidade institucional como respostas a desafios históricos do contexto educacional brasileiro” (p. 48).

Esses autores explicam que, no contexto internacional, o curso de Pedagogia é planejado em torno da formação de pesquisadores, gestores e diversos profissionais inseridos no campo amplo da Educação, ficando a formação docente atribuída a outros cursos. Já na Europa e na América Latina, o curso segue uma tendência curricular com configuração semelhantes ao

bacharelados brasileiros. Apoiando-se em Pinto (2018), eles ressaltam o seguinte:

O debate sobre a natureza formativa do curso de Pedagogia como Licenciatura ou Bacharelado, em especial, tem sido deflagrado como alternativa para atender às necessidades de formação de pedagogos (as) para campos laborais que se atrelam a exigências formativas distintas daquelas para o magistério. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 48).

Com isso, a discussão sobre a característica formativa do curso de Pedagogia, seja como Licenciatura ou Bacharelado, tem sido levantada como uma opção para atender às necessidades de formação de pedagogos em campos de trabalho que exigem qualificações distintas daquelas necessárias para o ensino.

Sobre o contexto laboral, Torres-Arizmendi (2009) afirma que o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação. Por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, são determinados os significados de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento.

Conforme Costa, Matos e Caetano (2021), nos anos 80 e 90, os organismos internacionais, especialmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, intensificaram a regulação e centralidade transnacional das reformas educacionais dessas regiões em convergência da Nova Ordem Mundial, conduzida pela racionalidade neoliberal. Tomou forma nessa conjuntura um novo modelo de Gestão Pública, que pautado na reestruturação do capital tende a transformar a educação em negócio lucrativo.

Nesse cenário, a educação passa a estar assujeitada à lógica do mercado, fazendo com que sejam fechadas as instituições de ensino que não entregam a performance adequada aos critérios de desempenho do mercado, já que só são consideradas bem-sucedidas aquelas que supostamente alocam eficientemente os seus recursos. Freitas (2020) explica que essa lógica restringe as possibilidades profissionais e estimula o individualismo e a competição nos

estudantes, instituindo entre elas a lógica da concorrência. Freitas (2020) também elenca o impacto das políticas neoliberais na educação:

- padronização da educação;
- adoção do estilo de gestão: meta e avaliação (gerencialismo);
- proliferação de plataformas comerciais de aprendizagem online, que permitem o controle da teoria e do conteúdo;
- avaliação censitária: todos os alunos incluídos na lógica da concorrência (colega contra colega, escola contra escola etc.);
- introdução da terceirização na gestão da escola (escola pública de gestão privada);
- introdução dos vouchers (transferência de dinheiro público para a iniciativa privada: desgaste e desmoralização da educação pública).

Nesse cenário, no que diz respeito à padronização da educação, duas políticas estão diretamente relacionadas com a questão da formação dos professores: a instituição de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Freitas (2020) explica que a BNCC assume a característica de fornecer os padrões de conteúdo a serem aplicados em todo o país. Em seu texto, ela fixa 60% do que deveria ser tratado pelas escolas, fazendo com que a diversidade do país de dimensões continentais fique restrita aos 40% que sobram. Do ponto de vista do ministério, a BNCC deve ser traduzida em itens de avaliação, orientando a formação de professores e a produção de material didático. Com isso, cria-se uma escala de padronização, fazendo com que, ao ajustarmos a BNCC aos critérios de avaliação, excluamos os 40% daquilo que é diverso.

Desta forma, por não serem exigidos nas avaliações, tornam-se optativos, fazendo com que os 60% se transformem na prática em 100%, levando as estratégias locais a serem substituídas pelos materiais didáticos das grandes empresas, modificando também o “como” ensinar (FREITAS, 2020).

Já a BNC-Formação, por centrar-se na garantia da aplicação da BNCC pelos futuros profissionais da educação, restringe a formação dos professores à produção de técnicos especializados:

A entrada e a assimilação desse discurso que, como dizia, é ao mesmo tempo simples (em sua apresentação) e complexo (em sua compreensão) impede que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais e políticos sobre a reforma. Ocupados na compreensão do que se espera deles e do que a reforma introduz formalmente, pouco tempo e pouco espaço lhes restam para criticar problemas como os da autonomia educativa, descentralização, conteúdos selecionados e outros desse tipo. (RASCO, 1991, p. 422 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 55).

Em outras palavras, Contreras (2012), ao comentar a constatação de Rasco (1991) explica que a assimilação do discurso produzido pelos técnicos se assenta na percepção de uma coerência entre as convicções pedagógicas da renovação, a qual os coloca em uma espécie de armadilha que se constitui em um *looping* incessante de redefinições técnicas de seu trabalho.

A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento no ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula –, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (APPLE, 1987 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 55).

O avanço da tecnologização do ensino tem se manifestado de forma contundente no campo educacional por meio da perspectiva de ensino baseado em competências. Essa noção de ensino, apesar de não ser novidade, tem ganhado espaço por favorecer práticas de ensino que visam à formação de mão de obra para o mercado de trabalho sob a ótica de habilidades e competências necessárias para o trabalho. Em uma discussão mais recente, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 48) alertam para o seguinte:

A Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores), documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, normatiza uma orientação formativa que retrocede na compreensão sobre a especificidade do campo epistemológico e formativo da Pedagogia. Ao não utilizar a nomenclatura de Pedagogia para os cursos superiores de formação de professores (as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sem qualquer referência à natureza do “pedagógico”, o documento privilegia um enfoque neoficientista de

competências que se impõe à perspectiva crítico-progressiva da Ciência da Educação, sugestionando, em especial, que esses cursos podem, simplesmente, receber outras denominações, o que levaria à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual o conhecemos, reeditando a experiência dos Cursos Normais Superiores. (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 12).

A posição de ensino por competências denunciada por Pimenta e Severo por sua dimensão neoficientista tem se consolidado como hegemônica nas determinações propostas pela políticas públicas educacionais. Por essa razão, é necessário compreender sua origem e o modo pela qual ela ganhou espaço no contexto da educação brasileira.

2.4.1 A formação baseada em competências

A partir das sistematizações a respeito da origem do conceito de competências elaboradas por Almeida (2009) e Silva (2019), é possível remontar uma sucessão cronológica de como essa compreensão foi se modificando ao longo dos últimos séculos, tendo como base os diversos estudos sobre os quais elas se debruçaram sobre essa questão, os quais serão mencionados na sequência.

Desta forma, para iniciar a linha do tempo das competências, Almeida (2009) resgata Bronckart e Dolz (2004) para explicar que a ideia de competência aparecia no final do século XV nos contextos em que se precisava tornar legítima a autoridade conferida a instituições como tribunais e outras que cuidavam de problemas sociais.

Seguindo na mesma direção, a autora, amparando-se em Rey (2002), esclarece que, por volta do século XVIII, as competências passam a ser empregadas nas referências diretas a ideias voltadas para o uso das capacidades intelectuais do saber e da experiência.

No início do século XX, competência e ação aparecem como duas ideias inseparáveis. Essa compreensão antecedeu a ideia de “competência linguística” proposta por Chomsky durante o início da segunda metade do século XX, a qual defende a posição de que a linguagem é inata e universal, estando por trás da aquisição pelas crianças de estruturas e unidades linguísticas (BRONCKART; DOLZ, 2004).

Silva (2019) explica que, no final dos anos 60 no Canadá, em função do desenvolvimento industrial e do intuito de melhorar as habilidades e destrezas da força de trabalho, o governo passa a apoiar a implementação de uma formação baseada em competências, fazendo com que a escolarização devesse culminar naquilo que era esperado dos estudantes ao término da sua passagem pela vida escolar. A autora destaca o Programa Dacum (*Designing a Curriculum* ou *Developing a Curriculum*), que elenca as seguintes competências almejadas nesse contexto histórico, as quais foram classificadas como: (i) competências acadêmicas (saber ler, escrever, falar, resolver problemas e ter disposição para a aprendizagem contínua); (ii) competências de desenvolvimento pessoal (motivação, autoestima, confiança); (iii) competências para trabalhar em equipe. Dentro da proposta desse programa, conforme salienta a autora (SILVA, 2019), as chamadas habilidades fundamentais, como leitura, escrita, comunicação oral, habilidades de raciocínio e memória receberam importância especial.

Almeida (2009) explica que, na década de 70, a psicologia experimental avança com as propostas iniciais de Chomsky, afirmando que atenção, percepção, memória, entre outras potencialidades do cérebro, fossem consideradas funções psicológicas superiores que se constituíam a partir de um dispositivo biológico inato correspondente a uma competência, dando sustentação à definição de inteligência compreendida como a soma de diversas competências.

Os linguistas da mesma década passam a defender a posição de que o aprendizado da língua não é dado de maneira biológica, pois ele decorre de uma capacidade adaptativa e contextualizada. Isso significa que esse processo só pode ocorrer por meio de aprendizagem social, o que permite ao ensino desenvolver as competências de comunicação (ALMEIDA, 2009).

Segundo Silva (2019, p. 126), ainda nos anos 70, a Alemanha se ocupava desde o início dessa década em definir normas e programas de formação para a competência profissional, cuja definição naquele momento era:

[...] possui competência quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para exercer uma profissão, pode resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível, está capacitado para colaborar em seu entorno profissional e na organização do trabalho.

Silva (2019) relata que as competências eram classificadas em quatro grandes categorias nesse país. A primeira delas era a “competência técnica”, compreendida como domínio especializado das tarefas e dos conteúdos do trabalho, bem como dos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-lo. Já a “competência metodológica” compreendia a capacidade solucionar problemas e lidar com imprevistos de conhecimentos e experiências de uma situação. A “competência social” era constituída a partir das habilidades de apresentar um comportamento orientado ao grupo com vistas a colaborar com outras pessoas de forma comunicativa e construtiva. Por fim, a “competência participativa” dizia respeito a participação no espaço de trabalho e no entorno profissional.

A partir dos anos 80, o conceito de qualificação que era até então o organizador e normatizador do processo formativo de trabalho passa a ser substituído pelo de competência, pois começa-se a considerar os conhecimentos certificados como insuficientes no que diz respeito ao preparo dos trabalhadores (ALMEIDA, 2009).

Com isso, Silva (2019) explica que, na Espanha, essa noção de competência profissional foi adotada pelo Sistema Nacional Qualificação Profissional (SNPQ). A autora complementa com a informação de que Instituto Nacional de Emprego (Inem) descrevia as competências profissionais como “o exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, com respeito aos níveis requeridos no emprego” (p. 127), fazendo com que a compreensão do perfil do trabalhador estivesse subdividida em competência geral, unidades de competência, realizações profissionais e critérios de desempenho.

No contexto inglês, a noção de competências estava proposta de maneira difusa na estrutura de normalização prescrita pelo Conselho Nacional para a Qualificação Vocacional (NCVQ), a qual definia cinco níveis de competência para que se pudesse diferenciar o grau de autonomia dos trabalhadores: a variabilidade, a responsabilidade diante dos recursos, a aplicação de conhecimentos básicos, a amplitude e alcance das destrezas, a supervisão do trabalho e a transferibilidade de um espaço de trabalho a outro (SILVA, 2019).

Conforme Silva (2019) descreve, durante o mesmo período, nos Estados Unidos, as características de uma produção de alto desempenho estavam

diretamente associadas às proposições do modelo de competências. A autora explica que essa noção de alto rendimento é oriunda das novas formas de organização do trabalho que estavam sendo implementadas, cujo parâmetro de organização se dava principalmente pelos critérios de qualidade, produtividade e flexibilidade com vistas à otimização da capacidade produtiva da força de trabalho.

Segundo Silva (2019), durante os anos 90 do contexto brasileiro, a gestão Fernando Henrique Cardozo (1995-2002) introduziu o ensino baseado no desenvolvimento de competências, tendo como embasamento um clichê repetido à exaustão principalmente pela Secretaria de Formação Profissional (Sefor) do Ministério do Trabalho de “[...] trabalhador qualificado é imune ao desemprego” (MORAES, 1999, p. 25 *apud* SILVA, 2019, p. 129).

Durante o mesmo período, o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (Cinterfor), vinculado à Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1997), engajou-se na produção de referencial bibliográfico que colocava a formação de um repertório de competências para o exercício do trabalho como ponto central de sua posição, reforçando a definição de competência como capacidade produtiva de um indivíduo (SILVA, 2009).

Defune e Depresbiteris (1997 *apud* SILVA, 2019) expõem que, ainda durante a década de 90, os Estados Unidos definiram, por meio da *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (Scans), as categorias de competências e habilidades consideradas como básicas no processo de formação do trabalhador para o que aquele país considerava bom desempenho: habilidades básicas (ler, escrever, calcular, ouvir, falar); habilidades de raciocínio (criar, decidir, resolver problemas, etc.); e “qualidades pessoais” (pautadas em critérios como responsabilidade, autoestima, sociabilidade e integridade).

Retornando para o contexto brasileiro, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) foi implementada, estabelecendo como finalidade da educação nacional "o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho".

Em 1998, foram definidas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), as quais estabeleceram que a formação básica nesse nível deveria priorizar a constituição de competências, habilidades e disposições de

condutas em vez da quantidade de informação. Nesse documento, os três tipos de competências a serem desenvolvidas são: competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas); competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho (noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras (SILVA, 2019).

O Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, foi implementado no ano seguinte, na reforma do ensino médio ocorrida no ano seguinte, com o intuito de “aferir competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, estabelecendo proposta de avaliação por competências” (ALMEIDA, 2009), a qual se orientava por cinco competências norteadoras: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas.

Segundo Almeida (2009), essa Pedagogia das competências se organiza em torno da avaliação dos resultados, impondo aos sistemas de ensino uma lógica burocrática, focada em aferir e comparar as aferições brasileiras com os padrões internacionais.

Na mesma perspectiva, em 2001, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), a qual estabelece sintonia direta com os princípios que fundamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (SILVA, 2019).

Belletati, Pimenta e Lima (2021) relatam que foram aprovadas desde então novas legislações que apresentam o mesmo alinhamento ideológico com o neoliberalismo e, conseqüentemente, com uma formação pautada pelo ensino de competências: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); a resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019); e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020):

Especificamente em relação às DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, tivemos, em vinte anos, três alterações: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), revogada pela recente Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) que retoma o conceito de competências, presente na Resolução de 2002, como central no currículo. (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 4).

Ao analisarem esses documentos, as autoras (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021) são categóricas ao afirmar que a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foram elaboradas com vistas a favorecer os interesses do empresariado, sobretudo os empresários da educação, fato que decorre da ocupação predatória por esse setor do Conselho Nacional de Educação, a qual tem sido cada vez maior desde o primeiro grupo de 1996.

Apoiando-se em Freitas (2014), Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 10) reforçam que esses grupos “percebem as pessoas como recurso ou capital humano, buscam mão de obra barata e estão se organizando em entidades para intervir no campo educacional”, resultando em propostas de políticas educacionais que colocam o ensino por competência na centralidade de seus esforços.

Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 18) são claras ao afirmar que competência nada mais é do que “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político”, o que contrasta com uma perspectiva que valoriza o conhecimento em situação que viabiliza ao professor a construção de conhecimento para novas possibilidades de ação.

As proposições contidas nesse documento alinham-se a uma lógica formativa que simplifica os saberes e as habilidades para o exercício profissional de pedagogos(as) ao domínio de competências para o ensino e sem referências à dimensão teórico/investigativa que configura o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e em outros espaços de atuação. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 70).

Portanto, a ideia de competência que permeia os documentos basilares das políticas públicas educacionais brasileiras se assenta em uma visão ofuscada da “totalidade e da consciência ampla das raízes e dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação, dos porquês e dos para quê” (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 18), resultando na

formação de professores com possibilidade atrofiada de articulação política, mas muito competentes em sua adaptação às explorações que lhes são impostas, sendo, sobretudo, gratos pela privação da obrigação de terem que refletir sobre sua prática em meio à rotina exaustiva de trabalho precarizado em três períodos apenas para garantir a subsistência, ao passo em que os mentores desse cenário distópico podem se deleitar com a alta lucratividade oriunda da mercantilização massificada da educação desqualificada e da proletarização docente. Com isso, a disputa está entre a reflexividade e a competência, na formação pela pesquisa ou pelo treinamento.

2.5 A PEDAGOGIA CRÍTICA: ALGUNS PRINCÍPIOS

A partir da compreensão de como as políticas públicas de formação de professores estão atravessadas pelas imposições do mercado e de seus valores de concorrência, qualidade e eficiência, os quais se traduzem em propostas de ensino baseado em competências, é necessário propor alternativas para essa concepção hegemônica de formação.

Nesse contexto, Pérez-Gómez (1995), explica que existe uma racionalidade técnica por trás dessa perspectiva de formação, a qual já se mostrou epistemologicamente incapaz de abordar e lidar com a complexidade e conflitos da realidade concreta:

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimento científicos derivados da investigação (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 96).

A crítica que Pérez-Gómez (1995) faz ao profissional formado na perspectiva da racionalidade técnica enfatiza os limites de uma visão de mundo estreita, que considera os fenômenos observados dentro da lógica restrita das variáveis que estão supostamente sob seu controle.

Nessa perspectiva, as contradições da existência, a dimensão ontológica do ser e todas as interveniências do contexto histórico são colocadas de fora dessa ação, produzindo uma prática desumanizadora de educação, a qual não

apresenta espaço para o ser humano em sua completude, já que se orienta exclusivamente por aferição de desempenho, da “produtividade” da educação.

Em função dessa constatação, o autor (PÉREZ-GOMÉZ, 1995) apresenta a proposta do professor reflexivo, apontado por ele como uma contraposição à hegemonia da racionalidade técnica.

Essa outra postura docente compreende a complexidade da sua prática e entende as limitações da racionalidade técnica sobre ela. Por conta disso, a sua característica reflexiva não reside em uma reflexão anterior a cada ação, mas a uma persistente reflexão na e sobre a prática que lhe possibilita a criação de soluções particulares para cada contexto:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolver situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 102).

Portanto, em consonância com Gómez (1996), o contraste entre essas identidades do professor possibilita reconsiderar seus limites e alcances enquanto profissional, o que deve reverberar numa posterior mudança na conceitualização teórica da sua formação e no seu processo de desenvolvimento prático, garantindo, com isso, a reconfiguração da sua prática como eixo central da formação do professor.

Quando se pensa em um referencial teórico coerente e relevante a ponto de se opor à racionalidade técnica, imediatamente os postulados de Paulo Freire vêm à tona em função da dedicação das suas obras à humanização das relações e dos processos pedagógicos tendo em vista a emancipação dos educandos, bem como das interlocuções que abriu com outros teóricos de seu tempo a fim de superar paradigmas estagnantes:

Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões

pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis. (SCOCUGLIA, 2014, p. 34).

Nesse sentido, Freire (1997) nos convida a refletir sobre a dinâmica que deve mobilizar as relações pedagógicas ao explicar que a educação, para ser humanista, deve romper com a reprodução de mitos que aprisionam os sujeitos à condição de desumanização. Ele estabelece as bases da Pedagogia Crítica ao se voltar para os menos favorecidos, para uma decolonização, para a percepção do lugar social do sujeito, para o aproveitamento dos saberes que eles trazem:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar [...]. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu reaver. É biofilia e não necrófila. (FREIRE, 1997, p. 15).

Na direção contrária, se a educação persistir na reprodução dos mitos desumanizadores, como o apego aos valores do mercado, não resta outra opção ao homem a não ser se adaptar à realidade que lhe é apresentada, servindo à ocultação do seu caráter desumanizador.

Para se evitar isso, deve-se criar as condições para que o homem possa empregar seus esforços no sentido de desocultar a realidade e existencializar sua real vocação de potencialidade transformadora.

Portanto, somente uma pedagogia comprometida com a vocação ontológica do ser humano, que entende que a educação é ideológica, que o ensino exige o reconhecimento do ser condicionado, da consciência do inacabamento, da necessidade do diálogo e respeito à autonomia do educando, é que pode produzir as condições para a superação da lógica da racionalidade técnica, desumanizadora e mercantilizadora das relações.

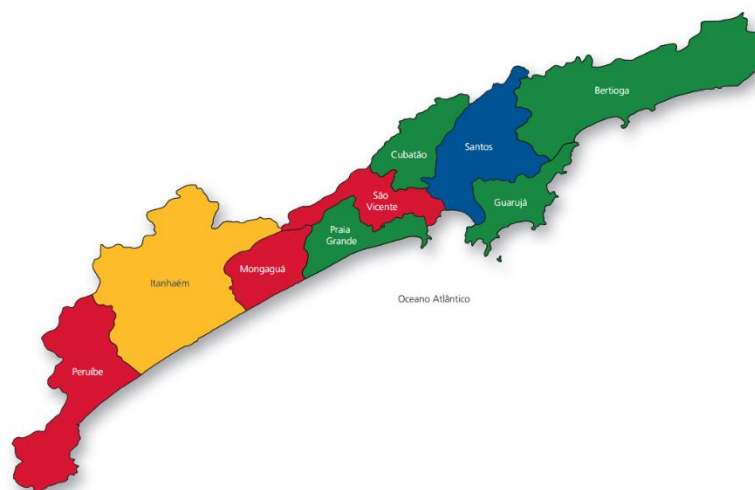
É sob essa perspectiva que a busca pela resposta para a pergunta orientadora deste estudo será perseguida, garantido que a formação de professores seja abordada pelo prisma da humanização e da emancipação dos sujeitos implicados na educação.

3 SEÇÃO METODOLÓGICA

Com vistas a responder à questão que dá origem a esta dissertação⁷, o presente estudo circunscreve-se à Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), no litoral do estado de São Paulo, almejando, com isso, poder oferecer uma contribuição mais pertinente ao campo de estudos da formação de professores do que se o fizesse de maneira generalizada. Portanto, sua singularidade reside na compreensão regional do objeto estudado, tomando proveito da localização geográfica da instituição à qual está vinculado, a Universidade Católica de Santos.

O escopo da pesquisa compreende a análise documental de projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de licenciatura em Pedagogia das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos da região, que corresponde aos municípios de Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande Santos e São Vicente.

Figura 2. Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista



Fonte: adaptado de IRPS (2015)

⁷ Se e de que forma as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos da Baixada Santista expressam em seus PPCs a presença da pesquisa como componente curricular na formação do professor?

A 17ª região metropolitana mais populosa do Brasil, com uma população de cerca de 1,8 milhão de moradores (IBGE, 2021), ocupa um território de 2.419,93 quilômetros quadrados (IPRS, 2016).

A partir dos dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior disponíveis para consulta por meio do sistema e-MEC, foram coletadas as seguintes informações sobre as IES da região:

Quadro 8. Instituições de Ensino Superior localizadas na Baixada Santista

Instituição	Sigla	Organização acadêmica	Cidade	Categoria Administrativa	Curso de Pedagogia
Centro Universitário Lusíada	UNILUS	Centro universitário	Santos	Privada sem fins lucrativos	Sim
Centro Universitário São Judas Tadeu	CSJT	Centro universitário	Santos	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade de Tecnologia Rubens Lara	FATEC-BS	Faculdade	Santos	Pública estadual	Não
Strong Business School BS	-	Faculdade	Santos	Privada sem fins lucrativos	Não
Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	Universidade	Santos	Privada sem fins lucrativos	Sim
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Universidade	Santos	Privada sem fins lucrativos	Sim
Universidade Santa Cecília	UNISANTA	Universidade	Santos	Privada sem fins lucrativos	Sim
Faculdade de São Vicente	FSV	Faculdade	São Vicente	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade de Tecnologia de São Vicente	FATEF	Faculdade	São Vicente	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade Alfa América	-	Faculdade	Praia Grande	Privada com fins lucrativos	Sim

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande	FATECPG	Faculdade	Praia Grande	Pública estadual	Não
Faculdade de Tecnologia Porto Sul	FAPS	Faculdade	Praia Grande	Privada com fins lucrativos	Não
Faculdade do Litoral Sul Paulista	FALS	Faculdade	Praia Grande	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade Praia Grande	FPG	Faculdade	Praia Grande	Privada com fins lucrativos	Não
Faculdade Bertioga	FABE	Faculdade	Bertioga	Privada sem fins lucrativos	Sim
Centro Universitário Don Domênico	UNIDON	Centro Universitário	Guarujá	Privada sem fins lucrativos	Sim
Faculdade do Guarujá	FAGU	Faculdade	Guarujá	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade Marquês de Olinda	FMO	Faculdade	Guarujá	Privada sem fins lucrativos	Sim
Faculdade Itanhém	FAITA	Faculdade	Itanhaém	Privada com fins lucrativos	Sim
Faculdade Sul Paulista de Itanhaém	FASUPI	Faculdade	Itanhaém	Privada com fins lucrativos	Não
Faculdade de Peruíbe	FPBE	Faculdade	Peruíbe	Privada com fins lucrativos	Sim

Fonte: e-MEC (2023)

Apesar de não aparecerem nos resultados da consulta feita ao e-MEC, existem algumas instituições públicas com campi sediados na região da Baixada Santista: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade de São Paulo, ambas localizadas em Santos; Universidade Estadual de São Paulo (IB/CLP), localizada em São Vicente; e o Instituto Federal de Cubatão. Nenhuma dessas instituições oferece curso de Pedagogia em seus campi regionais.

3.1 CÓRPUS

Para constituir o córpus do presente estudo, a princípio, pretendia-se trabalhar com pelo menos pelo menos um projeto pedagógico de curso de cada cidade. No entanto, o contato com as instituições para solicitar esses documentos não foi uma iniciativa produtiva. Por esse motivo, sobrou como alternativa utilizar os arquivos que foram disponibilizados publicamente na internet.

Com isso, atendo-se aos cursos presenciais, foi possível coletar três PPCs, os quais foram publicados entre 2015 e 2018, período anterior à pandemia e às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicadas em 2019, mas que já se encontravam em meio às imposições oriundas de décadas de neoliberalismo.

É importante registrar que se compreende a distância existente entre aquilo que se expressa nos documentos institucionais e as práticas que efetivamente ocorrem no cotidiano. Não se trata, portanto, de uma aproximação ingênua dos PPCs com o pressuposto de que lá estará aquilo que constitui as práticas universitárias, mas de uma observação dos fundamentos, valores e expectativas que são projetados institucionalmente sobre os egressos dos cursos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO ESTUDADO

As três instituições cujos PPCs foram coletados serão representadas ao longo das próximas seções pelas letras A, B e C, correspondendo respectivamente a cada uma delas, as quais apresentam as seguintes características segundo seus documentos:

Quadro 9. Características das Instituições de Ensino Superior Privado

Instituição	A	B	C
Cidade	Guarujá	Praia Grande	São Vicente

Categoria	Faculdade	Faculdade	Faculdade
Criação	1945	1988	2008
Formas de ingresso	Processo seletivo próprio; ProUni, transferência externa, ENEM	Processo seletivo próprio; ProUni, transferência externa, ENEM	Processo seletivo próprio; ProUni, transferência externa, ENEM

Fonte: elaborado pelo autor

Essas instituições, como já mencionado, estão organizadas sob a perspectiva privada. São faculdades que têm o lucro como um dos valores que definem sua existência e as decisões que são tomadas. No entanto, apesar de sua natureza empresarial, todas têm em comum o fato de terem sido criadas a partir da combinação de esforços de educadores da região, fazendo com que, em sua concepção, o comprometimento com a educação da população do entorno fosse sua principal referência.

Sobre os cursos de Pedagogia, é pertinente destacar os seguintes dados retirados de seus PPCs:

Quadro 10. Formato dos cursos de Pedagogia

Instituição	A	B	C
Modalidade de ensino	Presencial (20% EAD)	Presencial	Presencial (20% EAD) e 100% EAD
Regime de matrícula	Semestral	Semestral	Semestral
Duração	mínimo de 8 e máximo de 12 semestres letivos	mínimo de 8 e máximo de 12 semestres letivos	mínimo de 8 e máximo de 12 semestres letivos
Carga horária total	3.440 horas	3.840 horas	3.292 horas
Vagas oferecidas	200 vagas anuais	300 vagas anuais	100 vagas anuais
Turno de funcionamento	Noturno	Diurno e noturno	Noturno

Fonte: elaborado pelo autor

O ensino presencial ainda é a modalidade predominante nas instituições analisadas, constando a presença de disciplinas EAD em apenas umas delas, as quais correspondem a 20% da carga horária do curso.

Os três cursos estão organizados com duração mínima de 8 semestres e máxima de 12, os quais estão organizados em uma carga horária média de aproximadamente 3.500 horas em cursos oferecidos preferencialmente à noite.

Quadro 11. Titulação do corpo docente

Titulação	A	B	C
Número de docentes	25	11	5
Especialistas	5	1	0
Mestres	16	8	2
Doutores	4	2	3

Fonte: elaborado pelo autor

A presença de mestres é predominante nessas instituições, correspondendo a 64% na A, 72% na B e 40% na C. No caso dos doutores, a distribuição é de 16% na A, 18% na B e 60% na C. A proporção elevada no último caso se deve ao fato de o número total de docentes ser baixo. Já os especialistas correspondem respectivamente a 20%, 18% e 0%.

Quadro 12. Regime de trabalho do corpo docente

Regime de Trabalho	A	B	C
Número de docentes	25	11	5
Horista	16	-	0
Parcial	3	-	1
Integral	6	-	6

Fonte: elaborado pelo autor

No que diz respeito ao regime de trabalho dos professores da instituição, a maioria é horista na A, correspondendo 64% do respectivo corpo docente. O regime integral predomina na instituição C, com um total de 83,4%. A instituição B não disponibilizou informações sobre o regime de trabalho dos professores.

Sobre o número de alunos, as instituições apenas disponibilizaram dados sobre a quantidade de vagas anuais de cada curso (quadro 10), não

mencionando a média de alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, nem na instituição como um todo.

3.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Para a análise, tomou-se por base os princípios críticos da pesquisa documental, realizando-se uma interpretação dos dados por meio de análise qualitativa:

[...] a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico. (MINAYO, 2012, p. 626).

Gil (2008) explica que os procedimentos analíticos na análise qualitativa podem ser definidos previamente, não há caminhos predeterminados para delimitar o trabalho da pesquisa, fazendo com que essa etapa passe a depender fortemente da capacidade e do estilo do pesquisador.

Para viabilizar a organização do trabalho na pesquisa qualitativa Gil (2008), introduz três dimensões que costumam aparecer em sequência na análise de dados sob a perspectiva em questão: redução, exibição e conclusão/verificação.

A redução se constitui pelo processo de seleção e simplificação dos dados. Neste momento, organiza-se os dados originais de acordo com temas ou padrões diretamente relacionados com os objetivos originais da pesquisa. O autor esclarece que, apesar de a redução dar início ao processo analítico, ela continuará sendo feita até a finalização do texto do estudo. Por essa razão, é importante decidir os caminhos pelos quais se pretende codificar, agrupar e organizar as categorias, garantindo que as conclusões sejam construídas de forma razoável e verificável (GIL, 2008).

Na segunda etapa, a de exibição, os dados são reorganizados com vistas a explicitar as semelhanças, diferenças e inter-relacionamento por meio de movimentos de aproximação, distanciamento e contraste da análise sistemática. Essas ações ocorrerão por meio da constituição de textos, diagramas, mapas ou matrizes que possibilitem uma nova maneira de organizar as informações. Neste momento, ao se observar os dados sob uma nova configuração, geralmente

emergem outras categorias de análise além das estabelecidas anteriormente na etapa de redução dos dados, conforme nos explica Gil (2008).

Durante a etapa de conclusão/verificação, revisa-se os dados com foco no significado das regularidades, padrões e explicações que eles apresentam até a exaustão das conclusões emergentes. Os significados derivados dessa revisão deverão ter sua validade testada, mas é necessário considerar que o conceito de validade é diferente do adotado na pesquisa quantitativa, já que não se refere à acurácia de um instrumento para medir um fato, mas a garantir a credibilidade das conclusões por meio de constatações defensáveis e que tenha condições de dar suporte à explicação alternativa proposta pela pesquisa.

Nessa direção, Tesch (1990), com vistas a colaborar com o planejamento da análise qualitativa, forneceu um conjunto de 10 princípios e práticas para orientar as práticas desse trabalho, os quais foram sintetizados por Gil (2008):

1. A análise não é a etapa final da pesquisa, tendo em vista que ela ocorre de maneira cíclica e concomitante à coleta de dados. Em outras palavras, o processo de análise começa quando a coleta é iniciada, fazendo com que essas duas ações estejam em comunicação constante.

2. Apesar de ser sistemático e compreensivo, o processo de análise não é rígido. Isso significa, que ela só está concluída quando entram em um estado de saturação em que novos dados não acrescentam mais nada à pesquisa.

3. Durante o acompanhamento dos dados é produzido um conjunto de notas oriundas da atividade reflexiva que permeia esse processo, as quais são de grande utilidade para o avanço conceitual da pesquisa.

4. A finalidade da análise não se restringe a meramente descrever os dados, já que se pretende fomentar algum tipo de explicação. Por esse motivo, os dados deverão ser subdivididos em unidades significativas com relevância, sem perder, nesse processo, a relação com o todo.

5. A segmentação dos dados é realizada por meio da categorização oriunda de um sistema que emerge a partir do próprio tratamento dos dados. Apesar de algumas categorias serem estabelecidas antes do início da análise, novos temas são identificados ao longo do processo, fazendo emergir, de forma intuitiva, novas categorias de análise.

6. O principal recurso intelectual da análise é a comparação, tendo em vista que é persistente a presença de diversos procedimentos comparativos ao

logo do trabalho com os dados. É possível comparar os dados originais da pesquisa entre si e com os de outras já publicadas, possibilitando, a partir dessa comparação, o estabelecimento das categorias, a definição da amplitude e a sumarização de cada categoria com vistas a testar as hipóteses.

7. É importante assumir, desde o início, que as categorias são tentativas preliminares e permanentemente flexíveis, já que elas são oriundas dos próprios dados, fazendo com que seja necessário defini-las como provisórias até terem condições de comportar posteriormente os novos dados obtidos.

8. Apesar de se reconhecer a relevância do uso de um arcabouço metodológico sólido, não se deve desprezar a capacidade criativa de quem pesquisa, cabendo-lhe, quando pertinente, desenvolver sua própria metodologia. Isso significa, portanto, que a manipulação qualitativa dos dados pode ser considerada uma atividade eclética, tendo em vista que não existe um único caminho para realizá-la.

9. Para a análise, é necessário um plano. Isso não deve ser compreendido como uma adesão mecânica ao processo, já que, apesar de requerer conhecimento metodológico, não existem regras rígidas de análise, pois, na pesquisa qualitativa, confere-se importante papel à interpretação.

10. O que se espera como produto da análise é uma espécie de síntese em mais alto nível. Apesar da segmentação dos dados ocorridos durante o processo de análise, busca-se, ao final, a constituição de um quadro mais amplo e com coerência.

Além dessas orientações apresentadas por Gil (2008), na perspectiva de Minayo (2012), do próprio movimento da pesquisa, independentemente de sua abordagem, a análise se articula com base em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar. Fora disso, “qualquer tentativa de realizá-la apenas tecnicamente empobrece os resultados” (MINAYO, 2012, p. 624).

Na mesma direção, Castanho (1996) explica que, em uma abordagem mais dialética, as categorias são instrumentos extraídos da realidade objetiva e empregados pelo pensamento com o objetivo de explicar essa mesma realidade. Com isso, elas não são autossuficientes e nem mesmo são transcendententes à realidade objetiva. Nas palavras da autora, “são-lhe imanentes, podendo-se dizer que vêm e voltam da e para a realidade e o pensamento, servindo para expressar, no movimento do pensamento, o movimento do real” (p. 16).

Com isso, tendo em mente as recomendações supracitadas, foram elencadas as seguintes categorias para a análise do cópua a partir do contato direto com os documentos institucionais dos cursos de Pedagogia: (i) concepção de pesquisa, (ii) concepção de pedagogo e (iii) prática da pesquisa.

Como foi explicado ao longo do início desta seção, essas categorias não são absolutas e estão submetidas ao movimento da análise, podendo ser alteradas conforme os achados que forem emergindo dos processos que constituem a pesquisa.

Na primeira delas, pretende-se compreender qual é a concepção de pesquisa que aparece nos PPCs e os fundamentos epistemológicos que orientam sua organização institucional no curso.

Com a segunda categoria, espera-se esquadrihar o perfil do egresso da licenciatura que a instituição pretende formar, compreendendo quais são os limites e possibilidades profissionais que a instituição lhe permite projetar, os valores que ele deverá levar do curso, bem como os compromissos éticos e políticos que se espera que o educando assuma.

A terceira categoria tem como foco os componentes curriculares e o espaço que a pesquisa ocupa dentro da organização curricular, observando qual é a relação que ela estabelece entre as disciplinas e as atividades propostas ao longo curso.

A partir da interpretação dos achados organizados sob essas três categorias, têm-se por intuito a compreensão dos imbricamentos entre a importância da pesquisa na formação do pedagogo e o perfil do egresso.

Por fim, busca-se contrastar as constatações da análise dos PPCs com o referencial teórico abordado ao longo desta dissertação, fazendo com que, por meio da dialetização desses elementos, emergjam as contradições e disputas que atravessam a formação de professores no contexto da Região Metropolitana da Baixada Santista.

4 RESULTADOS

Conforme Gil (2008), depois da coleta dos dados, a fase seguinte é a de análise e interpretação. Mesmo que esses dois processos sejam conceitualmente distintos, eles apresentam relação estreita. No primeiro deles, a análise, o objetivo é organizar e sumarizar os dados com vistas a possibilitar a construção de respostas para o problema que se investiga. A interpretação, por sua vez, almeja encontrar um sentido mais amplo nas respostas, por meio da relação com outros conhecimentos.

Tendo isso em mente, a partir do contato com os PPCs, os dados textuais foram reduzidos e organizados sob as categorias de análise correspondentes, os quais serão exibidos nesta seção⁸ e analisados na próxima, a qual comporta a discussão e o contraste com o referencial teórico adotado no presente estudo, constituindo, assim, a interpretação dos resultados.

4.1 CONCEPÇÃO DE PESQUISA

Nesta primeira categoria, almeja-se compreender qual é a concepção de pesquisa que aparece nos PPCs e os fundamentos epistemológicos que orientam sua organização institucional no curso. Para tal, os trechos do documento que fazem menção direta ou indireta à pesquisa na formação dos pedagogos estão listados a seguir.

No caso da Instituição A, a palavra “pesquisa” aparece 37 vezes ao longo das 96 páginas do documento, estando distribuída da seguinte forma: (i) uma vez quando se menciona a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE; (ii) no parágrafo destacado a seguir dentro do quadro 13; (iii) e 35 vezes distribuídas entre títulos, ementas e referências bibliográfica das disciplinas.

Quadro 13. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição A

Instituição A
“A formação do professor envolve a prática e a produção científica, que se materializam desde o início do curso em Tópicos Gerais da Educação, nas Práticas Educacionais, nos Estágios,

⁸ Os quadros 13 a 21 reproduzem excertos de conteúdo textual retirado dos documentos analisados. Não devem ser compreendidos como elaboração autoral desta dissertação.

nas disciplinas específicas de formação do professor (Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais) e na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa.”

Fonte: resultados originais da pesquisa

Ao longo do documento, não há outras menções diretas ao papel que a pesquisa cumpre como eixo formativo do pedagogo, nem qualquer definição teórica dela ou da sua importância para a prática docente.

Na instituição B, a palavra “pesquisa” aparece 17 vezes ao longo das 30 páginas do documento, estando distribuída da seguinte forma: (i) duas vezes ao explicar a importância do Trabalho de Conclusão de Curso, reproduzida no quadro 14; (ii) uma vez ao declarar quem é o docente responsável pela disciplina de Métodos e Técnica de Pesquisa; (ii) e 15 vezes entre títulos, ementas e referências bibliográficas das disciplinas.

Quadro 14. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição B

Instituição B
<p>“O Trabalho de Conclusão de Curso é uma exigência curricular na formação acadêmica e profissional dos alunos e consiste no desenvolvimento de trabalho escrito, abrangente, individual, de pesquisa sobre tema de livre escolha do aluno, desde que relacionado ao curso de graduação em que está regularmente matriculado e sistematizado e exposto com o pertinente rigor científico. Tem por objetivo habilitar o aluno a utilizar a metodologia adequada na elaboração de trabalho monográfico, avaliando o conjunto de conhecimentos adquiridos durante o curso, necessários à boa orientação da pesquisa, sistematização das informações coletadas e eficácia de sua apresentação.”</p>

Fonte: resultados originais da pesquisa

Não há menção direta ao papel que a pesquisa cumpre como eixo formativo do pedagogo, nem qualquer definição teórica dela ou da sua importância para a prática docente.

No PPC do curso de Pedagogia da Instituição C, a palavra “pesquisa” aparece 184 vezes ao longo das 325 páginas do documento, estando distribuída da seguinte forma: (i) uma vez quando se menciona a formação do grupo de pesquisa na área de Ensino da Língua Portuguesa; (ii) seis vezes quando menciona os esforços da IES na direção de unir níveis de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão com vistas ao desenvolvimento sustentável da região; (iii) uma vez ao dizer que coloca seus espaços físicos e virtuais à disposição

para a realização de debates, pesquisas, fóruns etc.; (iv) duas vezes quando considera a função de pesquisador como possibilidade para o pedagogo no contexto da educação básica e na produção e difusão de conhecimentos do campo educacional; (v) uma vez quando menciona pesquisa desenvolvida pelo Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED); (vi) uma vez ao mencionar novas possibilidades de trabalho, pesquisa e ensino passíveis de intervenção do profissional de Pedagogia na região; (vii) duas vezes ao mencionar a docência, a pesquisa e a gestão como pilares básicos da formação do Pedagogo; (viii) uma vez ao elencar a pesquisa como mecanismo articulador dos conhecimentos e das práticas pedagógicas; (ix) duas vezes ao mencionar a pesquisa como princípio educativo e de sua articulação com um ensino criativo e contextualizado, fazer frente aos novos desafios trazidos pelos avanços da ciência e da tecnologia na contemporaneidade; (x) seis vezes quando menciona a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino superior; (xi) uma vez ao mencionar a valorização da pesquisa individual e coletiva, levando o discente a correlacionar teoria e prática pela via de trabalhos interdisciplinares, atividades complementares e de extensão, imprimindo traços particulares à formação integral do acadêmico; (xii) três vezes ao explicar sua política institucional de pesquisa; (xiii) três vezes ao mencionar suas linhas de pesquisa de Iniciação Científica; (xiv) uma vez ao explicar a função do Núcleo de Extensão e Pesquisa no incentivo à participação dos discentes em projetos de pesquisa e publicação na revista acadêmica da instituição; (xv) três vezes ao elencar os esforços institucionais na implementação e realização de ações voltadas à pesquisa; (xvi) duas vezes ao explicar as contribuições da instituição para a sociedade com suas atividades de extensão; (xvii) uma vez ao mencionar o papel do coordenador e do colegiado na gestão do curso e das atividades de ensino, pesquisa e extensão; (xviii) uma vez ao afirmar que “somente uma visão de ensino forçosamente conjugada à pesquisa e à extensão pode evidenciar o caráter dinâmico que se quer sustentáculo da formação profissional”; (xix) cinco vezes ao explicar o enquadramento do Estágio Supervisionado como atividade obrigatória e seu papel na articulação da teoria com as atividades de pesquisa e extensão; (xx) uma vez ao explicar o que são as Atividades e Estudos Independentes; (xxi) duas vezes ao explicar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a formação do aluno-pesquisador; (xxii) 14 vezes ao explicar os

pressupostos e a organização do EAD dentro do curso; (xxii) e 127 vezes distribuídas entre títulos, ementas, referências bibliográfica das disciplinas, organização administrativa da IES e descrição de recursos disponíveis aos alunos. Além disso, destaca-se a seguinte afirmação:

Quadro 15. Menção à pesquisa explicitada no PPC da Instituição C

Instituição C
<p>“Como por vezes apontado, as políticas institucionais expressas no PDI e PPI da [Instituição C] incorporam o compromisso de contribuir com o desenvolvimento social e tecnológico e com a redução progressiva das barreiras sociais e culturais que se verificam intra e inter regionalmente, valendo-se da pesquisa como princípio educativo e de sua articulação com um ensino criativo e contextualizado, para fazer frente aos novos desafios trazidos pelos avanços da ciência e da tecnologia na contemporaneidade.” (grifo nosso).</p>

Fonte: resultados originais da pesquisa

4.2 CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO

Espera-se, a partir da segunda categoria de análise, explorar minuciosamente o perfil do egresso da licenciatura que a instituição almeja formar. Isso implica compreender os limites e possibilidades profissionais que a instituição possibilita projetar, assim como os valores que ele deverá incorporar a partir do curso, além dos compromissos éticos e políticos esperados do educando.

Com isso, o perfil do egresso que cada instituição almeja formar foi extraído do PPC e encapsulado nos quadros a seguir para facilitar sua exibição.

Quadro 16. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição A

Excertos do documento
<p>[...] o profissional de Pedagogia diplomado no curso da [Instituição A] desempenhará suas funções com sólida fundamentação teórico-prática, autonomia, ética, capacidade para intervir sobre a realidade de modo competente, criatividade e empreendedorismo. Estará apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; • Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Desenvolver modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais religiosas, necessidades especiais, entre outras;
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caibam implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
- Atuar como gestor de instituições de ensino públicas ou privadas nos segmentos: pedagógico, administrativo e financeiro.

Fonte: resultados originais da pesquisa

Quadro 17. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição B

Excertos do documento
Dessa maneira, o PPC deste curso contempla o desenvolvimento não somente da aquisição de conhecimento, mas também do desenvolvimento de competências e habilidades da sua área de pedagogia, além de buscar a formação de profissionais que sejam cidadãos conscientes de sua responsabilidade social.

É por obrigação destacar que este não é um curso com características específicas de determinadas subáreas e busca a fazer com que o discente e posterior egresso saiba aprender a aprender diferentes formas de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades e competência que permitirão a proposição de novas abordagens e também a resolução de problemas com as abordagens existentes. A meta é o discente e egresso que saiba gerir e fazer uso do conhecimento abrangente e não o desenvolvimento de conhecimento específico.

O objetivo geral do curso é a formação de docentes para educação infantil e dois primeiros ciclos do ensino fundamental, visando à apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício profissional, através do desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação pedagógica, pelo desenvolvimento de valores para atuar na sociedade como agente de transformação das dimensões sociais, políticas e culturais.

O egresso do curso de pedagogia deverá:

- (1) Estar apto para trabalhar na área de seleção e treinamento em empresas;
- (2) Atuar em projetos e instituições educativas (ONGS, conselhos tutelares, postos de saúde, igrejas, penitenciárias, hospitais) ou em ações coletivas e culturais com jovens, menores de ruas, idosos, mulheres etc.;
- (3) Ser capaz de atuar na administração, assessoria a escolas etc.;
- (4) Ter comportamento que evidencie postura crítica, coerência, ética profissional, prática democrática, espírito de equipe, investigação, defesa ambiental;
- (5) Ter conhecimento sobre a situação do indivíduo, do contexto sociocultural, dos aspectos históricos, filosóficos, pedagógicos, legais da educação e suas bases epistemológicas;
- (6) Ser consciente de sua condição como sujeito sociocultural em formação profissional permanente;
- (7) Ter habilidades de expressão de pensamento, relação interpessoal, observação e interpretação da realidade, análise reflexiva, organização, interpretação e comunicação de dados, sensibilidade artística e disciplina intelectual;
- (8) Ser capaz de analisar a realidade educacional, seus problemas e necessidades;
- (9) Ser capaz de trabalhar com avaliação de sistemas, projetos e programas educacionais;
- (10) Ter predisposição para atuar em todos os espaços onde ocorra o trabalho educativo.
- (11) Ser capaz de identificar, modelar e resolver problemas.

Mais ainda, deverá atender exigências da sociedade, a saber:

- Compromisso com a ética profissional;
- Iniciativa empreendedora;
- Disposição para autoaprendizado e educação continuada;
- Comunicação oral e escrita;
- Leitura, interpretação e expressão por meios gráficos;
- Visão crítica de ordens de grandeza;
- Conhecimento de técnicas computacionais;

- Conhecimento da legislação pertinente;
- Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;

Compreensão dos problemas administrativos, socioeconômicos e do meio ambiente. Com o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, a matriz curricular formulada possui um conjunto de disciplinas que os contempla, sendo desenvolvidas com metodologia apropriada a cada disciplina e por um corpo docente comprometido em buscar a sua integralização dentro das metas individuais de cada disciplina e, numa instância macro, a consistência da disciplina com todo o curso.

A arquitetura da premissa do parágrafo anterior se traduz numa matriz que não é apenas um conjunto de disciplinas isoladas, mas sim uma matriz sistêmica com um conjunto de disciplinas que forma um todo único cuja meta é a eficiência em alcançar as metas propostas.

Fonte: resultados originais da pesquisa

Quadro 18. Concepções de Pedagogo explicitadas no PPC da instituição C

Excertos do documento
<p>O perfil de conclusão do Curso encaminha-se para uma concepção de formação integral e integrada, abrangendo aspectos intelectuais e comportamentais centrados numa perspectiva contemporânea de educação sintonizada com as mudanças no corpo social. Deve, necessariamente, resultar do desdobramento de habilidades e do desenvolvimento das competências objetivadas neste documento, e ter na base de sua formação os princípios que atendem a uma abordagem pluralista de educação, partindo da interdisciplinaridade implícita no processo educativo, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio sociohistórico do conhecimento, entendido como produto da construção histórica do ser humano que, nas suas interações, o constrói e reconstrói conforme suas necessidades; • Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo; • Princípio do diálogo das diferenças, que singulariza a sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe etc. que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresentam-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, sendo impossível desconhecê-lo e ignorá-lo; • Princípio da compreensão da pesquisa e extensão como processo educativo, fio condutor e elemento aglutinador dos conhecimentos curriculares e o contexto escolar, constituindo-se em elemento de articulação entre a teoria e a prática. <p>Observe-se que as competências e habilidades básicas de um profissional com esse perfil, cuja formação não deve apenas voltar-se para as exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania, podem ser definidas a partir de três matrizes de competências:</p>

Teórica: domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como base na articulação teoria/prática que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento;

- Prática: capacidade de pensar, coordenar e orientar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros espaços educacionais, compreendendo os problemas fundamentais do processo ensino-aprendizagem;
- Política e social: compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo, o que requer a vinculação do projeto educativo ao projeto político-social.

Fundamentalmente, o Pedagogo é um agente que atua na educação das relações sociais e étnico-raciais e redimensiona as funções pedagógicas e de gestão da escola, consciente de que o processo de ensino-aprendizagem se constrói na interação dinâmica entre professor e alunos que ensinam e aprendem uns com os outros.

Com base nestas valências, o perfil do licenciado desta Instituição apresenta formação teórica consistente, diversidade de conhecimentos e de intervenções socioeducativas enriquecedoras com os alunos, possibilitando-lhes desenvolver, em situações novas que venham a desafiar sua capacidade de ação, as competências e habilidades seguintes:

- Atuar de forma interdisciplinar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, nos diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Dominar princípios teórico-metodológicos das áreas de conhecimento que se constituam objeto de sua práxis pedagógica;
- Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, entre outras;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos licenciandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Articular diferentes linguagens nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias educacionais adequadas ao encaminhamento de aprendizagens significativas;
- Participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas pedagógicos;
- Exercer atividades de gestão e coordenação de processos pedagógicos planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, empreendendo formas diversificadas de atuação profissional;
- Identificar e propor alternativas para problemas socioculturais e educacionais;

- Elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição;
- Incorporar ações pedagógicas à diversidade cultural, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, religiosa, escolhas sexuais e outras mais, cuidando para garantir participação igualitária e oportunidades de inclusão, conforme as políticas sociais afirmativas;
- Compreender o desenvolvimento de processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação;
- Gerenciar ou incluir-se em processos participativos de organizações públicas ou privadas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos, de processos, projetos ou programas sob sua responsabilidade e do próprio trabalho.

Pedagogicamente, a concepção curricular sustenta-se nos pressupostos da interdisciplinaridade, da flexibilidade e num abrangente repertório de conhecimentos teóricos e práticos cuja consolidação se dá no exercício da atividade profissional. Do modo como foi concebida, a proposição curricular reflete a preocupação da [Instituição C] em oferecer educação tecnológica superior que alie, a um só tempo, o tratamento técnico-científico a uma dimensão pragmática da profissão, com predominância no saber fazer. Uma educação que faculte a aproximação de conhecimentos de áreas conexas que levem o educando a adquirir uma visão micro e macro do ambiente escolar.

Fonte: resultados originais da pesquisa

4.3 PRÁTICA DA PESQUISA

A terceira categoria concentra-se na compreensão dos componentes curriculares e na importância atribuída à pesquisa dentro da estrutura curricular. A partir dela, busca-se observar a relação estabelecida entre as disciplinas e as atividades propostas ao longo do curso. Para isso, as disciplinas e demais atividades ligadas à pesquisa foram organizadas a seguir:

Quadro 19. Prática de pesquisa explicitada no PPC da instituição A

Metodologia do Trabalho Científico, 1º sem.	Carga horária: 40h
Conceitos básicos em metodologia; Processo de leitura; Sistema de informação e o uso dos recursos bibliográficos; Pesquisa bibliográfica; Estrutura e normalização do trabalho técnico científico; O planejamento da pesquisa; O problema da pesquisa e sua formulação; Coleta de dados; Análise e interpretação de dados; O relatório de pesquisa e sua elaboração; Tipos de	

pesquisa: estudos exploratórios, estudos descritivos, estudos aplicados, estudos que verificam hipóteses e causas; Planejamento da pesquisa; revisão bibliográfica, delimitação do problema, formulação de hipóteses, definição de metodologia; Relatório de pesquisa: estrutura, estilo de redação, referenciamento bibliográfico; Coleta de dados secundários; Tabulação, análise e interpretação de dados.

Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação, 4º sem.	Carga horária: 40h
<p>Conceitos básicos em metodologia. O planejamento da pesquisa. O problema da pesquisa e sua formulação. Coleta de dados. Análise e interpretação de dados. O relatório de pesquisa e sua elaboração. Tipos de pesquisa: estudos exploratórios, estudos descritivos, estudos aplicados, estudos que verificam hipóteses e causas. Planejamento da pesquisa: revisão bibliográfica, delimitação do problema, formulação de hipóteses, definição de metodologia. Relatório da pesquisa: estrutura, estilo de redação, referenciamento bibliográfico. Coleta de dados: aplicação de questionários, uso de dados secundários. Tabulação, análise e interpretação de dados.</p>	

Projeto de Iniciação Científica I e II, 6º e 7º sem.	Carga horária: 80h.
<p>O Projeto de Iniciação Científica tem seu regulamento atualizado sistematicamente em torno do Projeto da [Instituição A] e, tais normas são definidas pelo órgão colegiado dos cursos. Todos os alunos, para efetivarem a conclusão em Pedagogia – Licenciatura Plena devem apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso de caráter científico, pré-orientado por um professor da [Instituição A], voltado para o conteúdo das disciplinas cursadas ou assunto de interesse do aluno, mas que seja capaz de consolidar as atividades desenvolvidas no curso. Assim, este trabalho, em formato de artigo científico, reúne as condições de um texto dotado de apuro e rigor próprios.</p>	

Fonte: resultados originais da pesquisa

Quadro 20. Práticas de pesquisa explicitadas no PPC da instituição B

Métodos e Técnica de Pesquisa, 1º sem.	Carga horária: 80h
<p>Formas de conhecimento: diferenciação e características. O conhecimento científico: conceitos e método, organização e documentação da vida de estudos. Seminário Acadêmico, Resumo, Resenha, Projeto de Pesquisa. Estudo das diversas metodologias de elaboração do trabalho científico e das diversas naturezas e etapas da pesquisa: coleta e sistematização de dados com ênfase para a monografia de final de curso (TCC). Conhecimento das normas técnicas da ABNT.</p>	
Práticas Pedagógicas III, 4º sem.	Carga horária: 120h
<p>Pesquisas bibliográficas e de campo de práticas pedagógicas bem sucedidas nos segmentos de ensino que serão objeto de trabalho do futuro pedagogo (Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e EJA), assim como análise de conteúdos de livros didáticos a fim de</p>	

desvelar ideologias discriminatórias ou princípios filosóficos que promovam o espírito crítico, a equidade social e a busca pela cidadania.

Projeto de Iniciação Científica, 7º sem.	Carga horária: 120h
Instrumento que permite introduzir os estudantes de graduação na pesquisa científica, objetivando promover sua qualificação e autonomia. Voltado para o aluno da graduação visa à participação ativa dos alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada, preparando-os para o futuro Trabalho de Conclusão de Curso.	

Trabalho de Conclusão de Curso, 7º sem.	Carga horária: 200h
Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Monografia que consiste na composição de projeto real a ser desenvolvido na habilitação cumprida incluindo levantamento do problema, hipótese, plano e/ou estratégias de pesquisa.	

Fonte: resultados originais da pesquisa

Quadro 21. Prática da pesquisa explicitada no PPC da instituição C

Projeto integrador 1: Práticas de linguagem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, 5º sem.	Carga horária: 100h
Investigação e análise crítica de experiências pedagógicas em diferentes instituições educativas no que diz respeito as práticas da linguagem, contextualizadas segundo aspectos históricos, políticos e culturais. Observação de situações educativas no espaço escolar e problematização a partir da realidade investigada. A partir da entrada no campo de pesquisa – instituição educacional – reconstruir o problema da investigação, redefinir objetivos, recriar a proposta metodológica e o cronograma, concretizando a relação dialógica no desenvolvimento de pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. O desenvolvimento da observação crítica e a realização da pesquisa engajada com a realidade educacional das – lócus da investigação – devem propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.	

Projeto integrador 2: Práticas de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 6º sem.	Carga horária: 100h
Investigação e análise crítica de experiências pedagógicas em diferentes instituições educativas no que diz respeito a prática da Matemática, contextualizadas segundo aspectos históricos, políticos e culturais. Observação de situações educativas no espaço escolar e problematização a partir da realidade investigada. A partir da entrada no campo de pesquisa – instituição educacional – reconstruir o problema da investigação, redefinir objetivos, recriar a proposta metodológica e o cronograma, concretizando a relação dialógica no desenvolvimento de pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. O desenvolvimento da observação crítica e a realização da pesquisa engajada com a realidade educacional das – lócus da investigação –	

devem propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.

Projeto Integrador 3: Práticas de ensino das Ciências Humanas e da Natureza na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 7º sem.	Carga horária:100h
Investigação e análise crítica de experiências pedagógicas em diferentes instituições educativas no que diz respeito as práticas das ciências humanas e da natureza, contextualizadas segundo aspectos históricos, políticos e culturais. Observação de situações educativas no espaço escolar e problematização a partir da realidade investigada. A partir da entrada no campo de pesquisa – instituição educacional – reconstruir o problema da investigação, redefinir objetivos, recriar a proposta metodológica e o cronograma, concretizando a relação dialógica no desenvolvimento de pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. O desenvolvimento da observação crítica e a realização da pesquisa engajada com a realidade educacional das – lócus da investigação – devem propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.	

Projeto integrador 4: Práticas de gestão escolar e não escolar, 8º sem.	Carga horária: 100h
Investigação e análise crítica de experiências pedagógicas em diferentes instituições educativas no que diz respeito as práticas da administração escolar e não escolar, contextualizadas segundo aspectos históricos, políticos e culturais. Observação de situações educativas no espaço escolar e problematização a partir da realidade investigada. A partir da entrada no campo de pesquisa – instituição educacional – reconstruir o problema da investigação, redefinir objetivos, recriar a proposta metodológica e o cronograma, concretizando a relação dialógica no desenvolvimento de pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. O desenvolvimento da observação crítica e a realização da pesquisa engajada com a realidade educacional das – lócus da investigação – devem propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.	

Trabalho de Conclusão de Curso I, 7º sem.	Carga horária: 100h
Trabalho de natureza monográfica incluindo, obrigatoriamente, problematização, hipóteses, plano ou estratégias de pesquisa sobre tema relacionado com as linhas de estudo e pesquisa do Curso e sistematização dos relatórios desenvolvidos nos Estágios Supervisionados. Para tanto, o aluno terá orientação acadêmica dos docentes que atuam no curso, de acordo com sua demanda e objeto de pesquisa definido.	

Trabalho de Conclusão de Curso II, 8º sem.	Carga horária: 100h
---	---------------------

Ementa Formulação do projeto dentro dos padrões formais e técnicos de monografia incluindo, obrigatoriamente, problematização, hipóteses, plano ou estratégias de pesquisa sobre tema relacionado com as linhas de estudo e pesquisa do Curso, e sistematização dos relatórios desenvolvidos nos Estágios Supervisionados. Para tanto, o aluno recebe orientação acadêmica dos docentes que atuam no Curso, de acordo com sua demanda e objeto de pesquisa definido em função de seus interesses e experiência.

Fonte: resultados originais da pesquisa

Esses quadros expõem os resultados da organização dos dados extraídos dos documentos institucionais. Na próxima seção, eles serão analisados e organizados com vistas a explicitar as contradições e tensões que emergem do contraste com o referencial teórico adotado neste trabalho.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado por Gil (2008), uma vez concluída a coleta de dados, a próxima fase consiste na análise e interpretação. Nesta seção, será apresentada a interpretação dos dados, tendo como objetivo encontrar um significado mais abrangente nas respostas, estabelecendo conexões com outros conhecimentos, como o referencial teórico adotado nesta dissertação.

É importante destacar, portanto, que cada um dos PPCs explicita o desenho do curso planejado pela instituição. Neles, é possível encontrar dados sobre as características e organização administrativa da instituição, detalhes a respeito das ementas das disciplinas, bem como os objetivos e valores que embasam o perfil de egresso almejado ao fim do curso.

Esses documentos foram abordados na perspectiva consonante com Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 18), as quais compreendem que esses documentos explicitam as finalidades, objetivos e ações que organizam “os processos formativos de futuros professores com os quais toda a equipe de profissionais da IES se comprometem”.

Desta forma, segundo as autoras, os PPCs são o meio pelo qual as IES podem transgredir os ditames das legislações, já que as ações dos sujeitos críticos e historicamente situados que carregam o potencial transformador da realidade podem tensionar e ampliar as possibilidades pedagógicas até então instituídas em cada contexto local.

Na mesma direção, Azzi (1999, p. 57 *apud* BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 18), considera que “nenhum Projeto Pedagógico avançará na direção que se propõe se os professores forem vistos apenas como executores”. Com isso, as análises a seguir permitirão compreender qual papel que as instituições de ensino superior privado da região têm assumido na formação de seu corpo docente.

5.1 CONCEPÇÕES DE PESQUISA APRESENTADAS PELAS INSTITUIÇÕES

A primeira categoria foi proposta com a intenção de possibilitar compreender a concepção de pesquisa que é apresentada nos PPCs, bem como

os fundamentos epistemológicos que direcionam a organização institucional do curso.

Com isso, ao observarmos os resultados, é possível constatar que a Instituição A não concede nenhum tipo de protagonismo à pesquisa, tendo em vista que ela não é apresentada como eixo formativo, nem como parte fundamental da formação do professor, estando limitada a ser apontada na maioria das ocorrências ao longo do texto do documento apenas como parte do título de componentes curriculares, como algo a ser tratado de forma diluída em algumas disciplinas ou nos títulos das referências bibliográficas adotadas no curso.

O quadro 13 exibe a única menção direta à pesquisa fora das descrições das disciplinas. Nela, é possível ler a afirmação de que “A formação do professor envolve a prática e a produção científica, que se materializam desde o início do curso [...]”.

Imediatamente na sequência, o texto elenca uma lista de disciplinas em que essas ações supostamente ocorrem, entre as quais figuram (i) Tópicos Gerais da Educação; (ii) Práticas Educacionais, (iii) Estágios, (iv) Didática, (v) Psicologia da Educação, (vi) Políticas Educacionais) e (vii) Métodos e Técnicas de Pesquisa.

No entanto, a ausência de detalhes a respeito de como se dá a condução do envolvimento dos alunos no fazer científico permite depreender que ele se faz de forma secundária entre os demais componentes curriculares, sem que haja uma articulação orientadora dessas ações, o que pode resultar em práticas isoladas de pesquisa, restritas a mera execução de uma tarefa em um contexto fragmentado, confundindo a pesquisa com ação ensimesmada, não como intervenção consciente da realidade com vistas à transformação e superação das condições adversas a uma compreensão humanizadora das relações pedagógicas.

A instituição B segue na mesma direção, não esclarecendo a articulação que pretende para as práticas de pesquisa desenvolvidas no interior dos componentes curriculares. Além disso, o documento é constituído por apenas 30 páginas, praticamente um terço do PPC da instituição anterior, o que resulta em uma descrição superficial e suscinta dos elementos que compõem o curso.

O documento apresenta duas menções diretas à pesquisa no mesmo parágrafo (Quadro 14), o qual trata da descrição do Trabalho de Conclusão e do seu objetivo. Esse excerto concentra-se em ressaltar o caráter individual dessa pesquisa e o rigor científico dela exigido.

O parágrafo em questão aponta como objetivo a sistematização dos saberes adquiridos ao longo do curso mediante ao emprego adequado da metodologia científica pelo aluno. Nessa perspectiva, a reflexão crítica e a superação de problemas oriundos da prática pedagógica não são colocados no escopo das preocupações pertinentes a esse momento formativo da graduação, o que revela, mais uma vez, uma prática ensimesmada de pesquisa. Essa proposta vai de encontro ao que se espera de uma formação crítica, tendo em vista que:

Para construir um novo saber, como elaboração teórica, o futuro professor precisa colocar suas antigas concepções de docência em dissonância com a realidade. Isso requer confrontos com a teoria, pesquisa da/na prática; espaço de diálogo coletivo conduzido pelos fundamentos teóricos; práticas de registro e socialização das novas compreensões que vão se estruturando. (FRANCO; SANTOS, 2023, p. 15).

As menções diretas à pesquisa apenas quando se fala do Trabalho de Conclusão de Curso deixam evidente a perspectiva de que esse trabalho por si só é considerado como suficiente para a preparação científica do futuro docente, já que tem por objetivo “habilitar o aluno a utilizar a metodologia adequada na elaboração de trabalho monográfico”, demonstrando uma visão de pesquisa como mera tarefa burocrática, tendo em vista que se ressalta sua obrigatoriedade como requisito para a titulação e sua função como instrumento para avaliação do “conjunto de conhecimentos adquiridos durante o curso”.

Nessa direção, o único momento de pesquisa anunciado pela instituição B não se propõe, portanto, a promover a reflexão crítica da prática docente, tampouco a intervir na realidade concreta, e menos ainda de evidenciar a dimensão política da Educação na sociedade.

Na instituição A, por sua vez, a alegada defesa de que a formação docente envolve o engajamento na produção científica não reverbera na organização curricular do curso, onde pode ser constatado que o espaço dedicado à pesquisa é a dimensão secundária no interior de disciplinas voltadas a construção de

outros saberes, demonstrando uma contradição entre o que se propõe e as condições postas para sua implementação.

Portanto, esses dois documentos revelam uma proximidade entre as concepções que orientam ambas as instituições, já que não compreendem a pesquisa como elemento estruturante da formação de professores, nem concebem o fazer científico como indissociável da prática docente, tratando os componentes curriculares em que ela aparece de forma desarticulada, secundária e diluída entre os outros conteúdos a serem trabalhados.

Esse tratamento superficial concedido à pesquisa e a ausência de explicitação da sua importância durante a formação e a prática docente aproximam as instituições A e B em suas concepções e criam um importante contraste inicial com a instituição C, a qual, em suas declarações, demonstra um olhar para a pesquisa na formação que vai na contramão dos outros Projetos Pedagógicos de Curso analisados.

Isso ocorre, primeiramente, porque, no PPC da instituição C, as menções à pesquisa ocorrem de forma muito mais abundante ao longo das 325 páginas do documento, cuja extensão por si só já revela uma preocupação maior em detalhar os pormenores do que se pretende com a formação promovida pelo curso.

As menções à pesquisa ocorrem 57 vezes fora da descrição dos títulos, ementas, referências bibliográficas das disciplinas, organização administrativa da IES e da exposição de recursos disponíveis aos alunos, o que pode, em um primeiro olhar, revelar uma preocupação maior com a presença de atividades ligadas à pesquisa ao longo da formação.

No entanto, no decorrer da análise, constata-se que as menções costumam surgir no texto acompanhadas pela descrição da contribuição da prática da pesquisa no espaço em que será tratada. Para fins de ilustração, alguns parágrafos que explicitam o papel que a pesquisa supostamente cumpre na formação dos pedagogos pela Instituição C foram organizados no quadro 22 a seguir:

Quadro 22. Fragmentos de texto com explicitação da concepção de pesquisa da Instituição C

Parágrafos

“Como por vezes apontado, as políticas institucionais expressas no PDI e PPI da [Instituição C] incorporam o compromisso de contribuir com o desenvolvimento social e tecnológico e com a redução progressiva das barreiras sociais e culturais que se verificam intra e inter regionalmente, valendo-se da **pesquisa como princípio educativo** e de sua articulação com um ensino criativo e contextualizado, para fazer frente aos novos desafios trazidos pelos avanços da ciência e da tecnologia na contemporaneidade.” (grifo nosso).

“Afim, as transformações no mundo do trabalho e do saber, com o apelo inelutável das tecnologias da informação, e as demandas sociais pela universalização da educação escolar estão a exigir Pedagogos cuja formação se sustente nos **pilares básicos da docência, da pesquisa e da gestão.**” (grifo nosso).

“A ação pedagógica é sentida, nessa circunstância, como dimensão definidora da ação socioeducativa, uma vez que envolve, como já apontado, práticas e relações concernentes à construção dos saberes sobre o processo educativo; a dimensão da gestão como possibilidade de atuação mais autônoma de sujeitos capazes de gerir sua própria ação e a atitude conjunta nos processos de trabalho e de vida em que atuam ou venham a atuar; **a pesquisa, como mecanismo articulador dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.**” (grifo nosso).

“A proposta de sua Política de Pesquisa fundamenta-se na cultura da iniciação científica orientada pela criatividade e por uma postura questionadora, de inquietação e investigação científico-tecnológica e cultural, visando à busca de novos saberes, à geração e absorção de inovações de processos e tecnologias educacionais em vista de sua relevância social.”

“Princípio da compreensão da pesquisa e extensão como processo educativo, fio condutor e elemento aglutinador dos conhecimentos curriculares e o contexto escolar, constituindo-se em elemento de articulação entre a teoria e a prática.”

“Somente uma **visão de ensino forçosamente conjugada à pesquisa e à extensão** pode evidenciar o caráter dinâmico que se quer sustentáculo da formação profissional.” (grifo nosso).

Fonte: resultados originais da pesquisa

Os excertos que são destacados no quadro 22 retratam o papel concedido à pesquisa na formação dos pedagogos pela Instituição C. Neles, é possível constatar que ela figura como princípio educativo, como eixo articulador da teoria e da prática pedagógicas, e que há um esforço com o objetivo de garantir que ela ocorra dentro de uma proposta de ensino contextualizada e conjugada, em contraste com as práticas isoladas observadas nos documentos das instituições A e B.

5.2 CONCEPÇÕES DE PEDAGOGO APRESENTADAS PELAS INSTITUIÇÕES

Através da segunda categoria de análise, busca-se uma exploração detalhada do perfil do licenciado em Pedagogia que a instituição visa a formar. Isso implica compreender minuciosamente as oportunidades e restrições profissionais que a ela pode oferecer, bem como os princípios e valores que o estudante deve adotar durante o curso, juntamente com os compromissos éticos e políticos esperados.

Tendo isso em mente, ao observarmos o perfil de egresso esboçado pela Instituição A, constata-se que ele está organizado em torno da construção de 15 habilidades (Quadro 16), as quais encontram os seguintes valores que as fundamentam: “desempenhar suas funções com sólida fundamentação teórico-prática, autonomia, ética, capacidade para intervir sobre a realidade de modo competente, criatividade e empreendedorismo”.

Dentre esses valores, destacam-se a competência e o empreendedorismo, ambos associados a discursos mercadológicos, revelando que, desde sua concepção, as premissas que organizam as relações de competição e individualismo nas sociedades de mercado são exportadas para o contexto de formação, produzindo sujeitos cuja prática profissional estará alinhada com os valores compatíveis com uma visão neoliberal da sociedade, em que “tudo passa pela lógica da privatização, da meritocracia individual: tanto o sujeito como a família, a escola, os amigos, as relações sociais, a democracia, o espaço público, a cidade, a nação, o Estado, os recursos naturais” (FRANCO, 2020, p. 436).

Sobre as 15 habilidades listadas no quadro 16, pode-se notar que elas estabelecem o escopo de atuação do pedagogo a partir dos valores elencados pela instituição. Entre as habilidades projetadas, pode-se observar o seguinte:

(i) Quando a Instituição A indica que o pedagogo formado por ela estará apto a “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”, ela está projetando um ideal de sociedade compatível com uma visão crítica do mundo, a qual compreende que as relações de poder, tal como estão estabelecidas, favorecem o acúmulo de riquezas, a concentração de renda e poder nas mãos das elites dominantes,

produzindo uma sociedade injusta e desumana, tendo a manutenção das desigualdades sociais como princípio estruturante.

Esse ideal de sociedade imediatamente se choca com os valores importados dos discursos mercadológicos elencados para orientar a formação dos pedagogos, tendo em vista que fomentam a competição e o individualismo entre os sujeitos, os quais, conforme apontou Gentili (2000), estão sendo fomentados desde a concepção do “consenso” de Washington.

(ii) A cooperação, que seria o oposto de competição, necessária para a construção de uma sociedade próxima à almejada pela Instituição A, aparece em uma das habilidades elencadas da seguinte forma: “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade”.

Nessa perspectiva, é possível observar que a promoção da cooperação não está colocada como um princípio orientador das relações entre os pares, entre os alunos e colegas professores, mas apenas entre as outras instâncias responsáveis pela educação da criança, com vistas a garantir que, em conjunto, possam manter preservados os valores hegemônicos do *status quo* que regem sua formação.

(iii) O PPC aponta como característica do perfil do egresso almejado “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

A partir dessa proposta, é possível reconhecer duas contradições em relação ao projeto de sociedade que a Instituição A se propõe a contribuir com a construção: primeiro, limita-se a formar pedagogos que estejam conscientes das existências das diferenças e que as respeitem. Na atual circunstância, é necessário um engajamento maior também na defesa dessa diversidade e na intervenção nas relações de desigualdade e opressão que se manifestarem no contexto pedagógico. Caso contrário, apenas estar consciente não contribui com a superação dessas questões nos espaços em que se está inserido.

Em segundo lugar, a seleção lexical empregada em “escolhas sexuais” demonstra um afastamento da instituição com relação às questões contemporâneas de gênero e sexualidade, as quais apontam que o uso da palavra “orientação” no lugar de “escolha” é mais adequado, tendo em vista que a manifestação da orientação sexual costuma decorrer muito mais de um

impulso, a respeito do qual ainda não se sabe a origem, do que de uma simples escolha.

A única escolha que se mostra nesse caso é a de, corajosa e orgulhosamente, as pessoas não-heterossexuais e não-cisgêneras conseguirem assumir suas identidades e orientações sob o custo de terem que enfrentar pelo resto da vida o preconceito expressado diária e incessantemente pela sociedade.

Na mesma direção, o racismo, as opressões de gênero e todas as outras manifestações de ignorância, preconceito e exploração que estruturam nossa sociedade também necessitam da mesma abordagem crítica, reverberada em um forte posicionamento contrário à manutenção dessas práticas discriminatórias que persistem em nossa cultura. Lembrando que:

[...] um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder da dominação. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 56).

Além disso, quando se fala em desigualdade, é necessário trazer, além dos marcadores de gênero e orientação sexual, também os de classe social, tendo em vista que os sujeitos de uma sociedade estão atravessados por todas essas questões, fazendo com que sofram de múltiplas formas com os prejuízos de uma sociedade notoriamente racista, patriarcal e LGBTfóbica.

Tendo consciência do risco a que essas pessoas estão expostas, qualquer instituição que se proponha a construir uma sociedade mais justa não pode simplesmente se limitar a respeitar as diferenças, ela deve, por um imperativo ético, promover o combate às injustiças, explorações e opressões que são elas mesmas fundamentos da organização desigual da nossa sociedade.

(iv) Por fim, ao projetar o perfil de egresso almejado, a Instituição A determina que seus pedagogos irão “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caibam implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes”.

Nesse trecho reproduzido do documento, nota-se uma evidente contradição no uso do advérbio de modo “criticamente”, tendo em vista que sua

função gramatical é tornar específico o sentido do verbo pelo qual a ação é indicada. No contexto apresentado, seu emprego representa a ideia de garantir que ação em questão não seria realizada de maneira dócil ou acrítica.

No entanto, todas as ações que aparecem na sequência do texto destacado representam verbos ligados a atividades de mera execução, ilustrando a síntese do que se tornou o trabalho docente: esvaziado de sua dimensão intelectual e pedagógica, tendo sua autonomia cada vez mais subjugada aos imperativos legais, o professor está reduzido a um técnico responsável por executar as determinações alheias, a ser um mero aplicador de testes, indo na contramão de compreensão da Pedagogia como “um trabalho sobre situações particulares” (MEIRIEU *apud* FRANCO, 2011, p. 279), já que, nessa perspectiva, o professor “Não necessita ter domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 184).

Em um contexto em que não há espaço para o diálogo, para a reflexão coletiva, para a proposta de intervenções e mudanças, não há lugar para a criticidade, tendo em vista que ela pressupõe o posicionamento consciente, muitas vezes contrário às próprias determinações externas, as quais são elas mesmas parte dos problemas que atravessam a dinâmica pedagógica.

A Instituição B, por sua vez, assume como meta a proposta de um egresso “que saiba gerir e fazer uso do conhecimento abrangente e não o desenvolvimento de conhecimento específico”, defendendo que o pedagogo esteja apto a “aprender a aprender diferentes formas de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitirão a proposição de novas abordagens e também a resolução de problemas com as abordagens existentes”.

No entanto, na sequência, o documento institucional determina que o objetivo geral do curso é “a formação de docentes para educação infantil e dois primeiros ciclos do ensino fundamental, visando à apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício profissional”, restringindo, de forma contraditória, a expectativa de atuação do egresso ao ensino nesses níveis, o que coloca, desde já, outras possibilidades, como, por exemplo, a própria atuação na pesquisa, como algo secundário ou pouco provável.

Na direção contrária, em consonância com Pimenta e Lima (2004, p. 17), que afirmam que “Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”, Ferreira (2017, p. 185) defende e reitera que:

Contrariamente a essa tradição, propõe-se caminhar para a proposição de uma práxis, uma teoria articulada à prática, dando maior mobilidade à(ao) pedagoga(o) para produzir conhecimento para e no trabalho que realizará. Para tanto, faz-se necessário superar as concepções de teoria e prática, como categorias isoladas.

Ao longo do texto, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição B apresenta em sua seção dedicada à explicitação do perfil do egresso almejado um total de 11 habilidades que considera como necessárias para a atuação do pedagogo como “agente de transformação das dimensões sociais, políticas e culturais”.

Dentre elas, a primeira que a instituição decidiu elencar foi a de “estar apto para trabalhar na área de seleção e treinamento em empresas”. A escolha por colocar a possibilidade de trabalho no contexto empresarial como a primeira da lista expressa imediatamente uma contradição com o objetivo geral do curso alegado no documento, mas também coloca luz sobre uma questão: por que, dentre todas as outras atividades, priorizar o trabalho no setor privado?

Isso pode sugerir que o trabalho pedagógico, geralmente associado à esfera do feminino, não é assimilado socialmente como uma atividade profissional que goza do mesmo valor que as atividades empresariais ligadas ao Mercado, o que era de se esperar de uma sociedade capitalista, que encontra na existência das empresas a justificativa para sua razão de ser.

Nesse contexto, destacar a possibilidade do curso de Pedagogia possibilitar algo para além do trabalho no âmbito educacional demonstra uma tentativa de atribuir uma valoração maior à formação ao aproximá-la de outros contextos profissionais.

Além disso, é importante salientar que o tipo de atividade presumida para o trabalho desses pedagogos em empresas diz respeito a selecionar e treinar pessoas. A primeira atividade, a de seleção, corresponde a uma abordagem estritamente ligada à racionalidade prática, pois pressupõe a capacidade de avaliar competências dos candidatos com vistas a estabelecer rankings para definição dos “melhores”, reproduzindo uma “visão de educação como

subsistema do aparato produtivo”, destinado à “formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia” conforme aponta Libâneo (2018, p. 47).

Essa característica classificatória é típica de contextos organizados em torno do neoliberalismo, de onde se extrai a compreensão do mundo onde competição constante e incessante entre indivíduos produz os melhores resultados, sempre avaliados a partir de critérios quantitativos, mensuráveis e comparáveis, para garantir a possibilidade da classificação e da seleção, excluindo tudo que é subjetivo, imensurável e irreduzível a números. Em outras palavras, é ignorar o que há de humano nas pessoas:

O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. [...] Suas preocupações restringem-se à busca de métodos eficazes para garantir resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na sua determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 184-185).

Essa abordagem é oposta a uma formação que se pauta por uma compreensão pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos, considerando que ela pressupõe a colaboração e a humanização como princípios para a superação das relações opressoras.

A segunda atividade, a de treinamento, reduz a existência do pedagogo à de mero adestrador de pessoas, pois, longe de tratar de uma prática humanizadora e complexa, lida com a preparação para execução de tarefas específicas, reificando o sujeito, tornando-o mera peça na linha de produção, pois “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2002, p. 18).

A quinta habilidade elencada no documento da Instituição B aponta que o egresso do curso de Pedagogia deve “ter conhecimento sobre a situação do indivíduo, do contexto sociocultural, dos aspectos históricos, filosóficos, pedagógicos, legais da educação e suas bases epistemológicas”.

No entanto, a compreensão crítica desses saberes tende a levar justamente à defesa de práticas humanizadoras e emancipatórias, as quais não encontram consonância na perspectiva classificatória e adestradora encontrada em contextos que buscam aproximação com a dinâmica empresarial,

circunstâncias nas quais a sétima habilidade listada no documento também se encontraria asfixiada, tendo em vista que ela defende a proposta de que o egresso da Instituição B deve “ter habilidades de expressão de pensamento, relação interpessoal, observação e interpretação da realidade, análise reflexiva, organização, interpretação e comunicação de dados, sensibilidade artística e disciplina intelectual”, o que é inviável quando só se espera a capacidade técnica para classificar e treinar, sem espaço para a “curiosidade epistemológica” da qual fala Freire (2002).

A Instituição C, por sua vez, elenca quatro princípios organizadores da formação dos egressos: (i) a compreensão sociohistórica do conhecimento; (ii) a busca por uma sociedade com maior justiça social; (iii) diálogo das diferenças; e (iv) compreensão da pesquisa e da extensão como elementos de articulação entre teoria e prática.

Esses princípios, em um primeiro olhar, demonstram que a formação dos pedagogos nesse contexto está sendo proposta dentro de uma perspectiva mais complexa e historicamente situada do que as apresentadas pelas instituições anteriores, considerando a dimensão social, a importância do diálogo e da articulação entre teoria e prática como pilares do curso.

Nessa direção, o PPC da Instituição C apresenta uma inclinação à construção de uma formação mais próxima de um alinhamento com uma perspectiva crítica da Pedagogia, posição que fica explicitada no documento com a seguinte afirmação de que a “formação não deve apenas voltar-se para as exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania”. Para dar conta de tal projeto, as habilidades esperadas do egresso da instituição estão organizadas em torno de três matrizes de competências:

(i) Teórica: possuir sólido domínio dos conhecimentos científicos necessários para embasar o trabalho pedagógico, com ênfase na integração entre teoria e prática.

De acordo com o documento, com essa primeira matriz, busca-se garantir uma compreensão abrangente da aquisição, produção e socialização do conhecimento.

(ii) Prática: demonstrar habilidade em pensar, coordenar e orientar o trabalho pedagógico tanto dentro do ambiente escolar como em outros contextos educacionais.

Essa capacidade, segundo o PPC, envolve uma compreensão profunda dos desafios fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

(iii) Política e social: reconhecer que a prática profissional se encontra intrinsecamente conectada a um contexto social mais amplo, tornando, segundo o texto do documento, imprescindível a integração do projeto educativo com o projeto político-social.

A explicitação dessas matrizes cria mais um contraste com os PPCs das outras instituições e demonstra que a formação almejada para os egressos do curso não se restringe a mera preparação de mão de obra para o ensino infantil, pois centra-se na formação de um profissional cujos princípios apontam para uma prática pedagógica cientificamente embasada e consciente do seu papel político no contexto social.

Com vistas a garantir tal formação, o documento lista 16 habilidades distribuídas entre as três matrizes, todas em consonância com os princípios elencados pela instituição. Destaca-se, entre eles, a de “compreender o desenvolvimento de processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação”, a qual explicita a preocupação com a pesquisa como componente estruturante da formação dos pedagogos.

Por fim, ainda no que diz respeito à concepção de pedagogo, o documento aponta que “do modo como foi concebida, a proposição curricular reflete a preocupação da [Instituição C] em oferecer educação tecnológica superior que alie, a um só tempo, o tratamento técnico-científico a uma dimensão pragmática da profissão, com predominância no saber fazer”.

Com essa declaração final do documento sobre o perfil do egresso, fica explicitada a concepção de pedagogo que orienta a formação na Instituição C, a qual se alinha a um modelo de formação praticista, tendo em vista que:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os

modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 24).

Portanto, no que diz respeito às concepções de pedagogo promovidas pelas instituições, foi possível constatar que as Instituições A e B apresentam certas características semelhantes que as aproximam de uma concepção de formação técnica: objetivista, individualista e instrumental.

O PPC da Instituição C é mais consistente, detalhado e denota mais comprometimento com o planejamento do curso, tendo em vista que apresenta um denso detalhamento de todos os elementos que o constituem, inclusive a explicitação dos pressupostos epistemológicos por trás de sua organização.

No entanto, ainda que sua proposta de formação compreende o papel e a importância da pesquisa, ela dá ênfase à concepção prática ao não assumir o papel político que desempenha socialmente, não caminhando em direção à emancipação por meio do alinhamento com uma perspectiva crítica.

5.3 PRÁTICAS DE PESQUISA PROMOVIDAS PELAS INSTITUIÇÕES

A terceira categoria direciona sua atenção para a compreensão dos elementos curriculares e a ênfase dada à pesquisa como parte estruturante da formação do pedagogo ao longo do curso. Por meio da análise dessa categoria, busca-se examinar a conexão estabelecida entre elementos propostos ao longo do programa acadêmico e sua relação com a pesquisa.

A Instituição A destina quatro componentes curriculares explicitamente relacionados com a pesquisa na formação do pedagogo: (i) Metodologia do Trabalho Científico, desenvolvida no primeiro semestre do curso, com carga horária de 40h; (ii) Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação, trabalhada no quarto semestre do curso, também com 40h; e (iii) Projeto de Iniciação Científica I e (iv) Projeto de Iniciação Científica II, desenvolvidos respectivamente no sexto e sétimo semestres, cada um com 40h, totalizando 80h.

Constata-se que o curso destinou 180h das 3.440h, 5,23%, que compõem a carga horária total do curso ao engajamento de seus egressos na compreensão teórica e prática da pesquisa durante sua formação inicial.

As duas primeiras disciplinas, conforme a ementa, trabalham os aspectos instrumentais, metodológicos e conceituais da pesquisa. As duas últimas, por sua vez, dedicam-se ao desenvolvimento completo de uma investigação a ser elaborada ao longo de dois semestres, com vistas a culminar em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a ser redigido em formato de artigo científico, apresentado e defendido dentro das convenções acadêmicas.

Essa instituição não apresenta um programa de Iniciação Científica, nem outros espaços direcionados ao fomento de um aprofundamento da pesquisa ao longo da graduação.

A Instituição B elenca quatro componentes curriculares para o envolvimento dos estudantes do curso de Pedagogia com pesquisa ao longo da graduação: (i) Métodos e Técnica de Pesquisa, desenvolvida ao longo de 80h durante o primeiro semestre; (ii) Práticas Pedagógicas III, composta por 120h durante o quarto semestre; (iii) Projeto de Iniciação Científica, trabalhada no sétimo semestre, com 120h; e (iv) Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado a partir do sétimo semestre, com carga horária de 200h.

Com isso, esses componentes curriculares somam um total de 520h destinadas à compreensão e prática da pesquisa durante sua formação, a qual constitui-se por 3.840h, das quais 13,54% dessas horas são destinados às atividades supracitadas.

A primeira disciplina se concentra na construção de saberes a respeito da compreensão instrumental e metodológica da pesquisa. Na segunda, os alunos têm a oportunidade de se engajarem em pesquisas bibliográficas, documentais ou de campo com vistas à promoção da reflexão sobre objetos do campo pedagógico. A terceira disciplina exige dos alunos o envolvimento em um projeto sob orientação adequada de um professor responsável por uma linha de pesquisa na instituição. Por fim, o estudante é conduzido à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em formato de monografia, desenvolvendo a condução completa da própria pesquisa a ser apresentada e defendida por ele.

A Instituição C apresenta seis componentes curriculares ligados à pesquisa em seu PPC: (i) Projeto Integrador 1: Práticas de linguagem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, desenvolvido no 5º semestre ao longo de 100h; (ii) Projeto integrador 2: Práticas de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado ao longo do sexto

semestre, com 100h; (iii) Projeto Integrador 3: Práticas de ensino das Ciências Humanas e da Natureza na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhado no sétimo semestre durante 100h; (iv) Projeto integrador 4: Práticas de gestão escolar e não escolar, no oitavo semestre, com 100h; (v) Trabalho de Conclusão de Curso I e (vi) Trabalho de Conclusão de Curso II, respectivamente no sétimo e oitavo semestres, com 100h cada, totalizando 200h.

Esse PPC apresenta, portanto, 600h dedicadas a práticas diretamente relacionadas à pesquisa durante a formação do pedagogo, representando um total de 18,23% das 3.292h de componentes curriculares obrigatórios para a integralização da graduação.

Conforme consta no texto do documento, as quatro primeiras disciplinas, os projetos integradores, apresentam, a partir do 5º semestre, a oportunidade de os alunos se engajarem diretamente na realidade educacional como lócus de investigação, supostamente vivenciando, desde a graduação, o contexto escolar às luzes da pesquisa.

A cada semestre, eles seriam convidados a analisar criticamente uma área de conhecimento a partir dos problemas encontrados no contato com o cotidiano escolar, possibilitando a esses alunos “o desenvolvimento da observação crítica e a realização da pesquisa engajada com a realidade educacional”, propiciando “aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora”, conforme aponta o PPC da Instituição C.

No último ano da graduação, em concomitância com os projetos integradores 3 e 4, seriam desenvolvidos os Trabalhos de Conclusão de Curso, em formato de monografia, sob orientação de um docente da instituição.

5.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS

Com a primeira categoria, a de concepção de pesquisa, foi possível constatar que ela figura como princípio educativo para a instituição C, e que há um esforço consistente para garantir que essa abordagem ocorra dentro de uma proposta de ensino contextualizada e integrada, aproximando-a da concepção prática de formação de professores, em que o docente “não é dependente de categorias

teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (SCHÖN, 1983, p. 68), contrastando com as práticas isoladas observadas nos documentos das instituições A e B, que se aproximam de uma epistemologia positivista da prática, consistindo em soluções instrumentais de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Idem, p. 21).

A ausência de explicitações ao longo dos documentos dessas duas últimas instituições mencionadas também demonstra um comprometimento menor com a fundamentação epistemológica da formação desenvolvida ao longo do curso, denotando um tratamento meramente burocrático para o Projeto Pedagógico de Curso, pois ambos apresentam uma abordagem superficial em todos os tópicos, mas especialmente para a pesquisa na formação nos pedagogos, o que corrobora a hipótese de que ela não ocupa posição privilegiada no escopo de preocupações da prática e da formação docentes para essas instituições, reproduzindo equívocos já conhecidos:

Historicamente compreende-se que a prática de formação docente esteve quase sempre atrelada a pressupostos tecnicistas, com caráter mais de cumprimento de realização de tarefas do que de perguntas e reflexões à dinâmica da prática. A prática pedagógica assim concebida foi se estruturando de forma tecnicista e burocrática, por certo no pressuposto de que a aprendizagem da docência se faça por cópias de modelos de práticas e não pelo pensamento crítico do futuro docente interpelando e ressignificando a prática. (FRANCO; SANTOS, 2023, p. 2).

Com a segunda categoria, foi possível observar que as três instituições caminham, apesar dos discursos na direção contrária, para uma compreensão de pedagogo mais ligada ao saber fazer, à execução, à prática como separada e posterior à teoria, o que resulta em uma formação teórica e científica sólidas para viabilizarem as dimensões reflexivas, investigativas e problematizadoras próprias de uma formação compromissada com a emancipação dos sujeitos através da pesquisa.

A diferença entre elas diz respeito à importância que cada uma assume conceder à pesquisa, fazendo com que a instituição C, por entendê-la como princípio formativo ao qual deliberou mais espaço, a compreenda de forma mais complexa, e não como atividade isolada e ensimesmada, como foi apresentada pelas instituições A e B. Ainda assim, sua concepção está mais próxima de um

modelo de formação prático do que crítico, tendo em vista que não há preocupação com a dimensão política do pedagogo.

Conforme exposto, no que diz respeito à última categoria de análise, é possível constatar que as três instituições exigem a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas os formatos são diferentes: a Instituição A solicita um artigo científico, enquanto as instituições B e C demandam uma monografia de seus estudantes.

Solicitar o relato do percurso da pesquisa em um formato mais simples implica uma tarefa de menor complexidade para os concluintes, o que pode corroborar com uma reflexão menos elaborada a respeito das práticas pedagógicas conduzidas pelos alunos, bem como um engajamento superficial por parte dos envolvidos, o que também pode denotar uma compreensão do TCC como uma tarefa meramente burocrática para a conclusão do curso, sem vínculo com a formação científica dos educandos e esvaziada de sentido pedagógico. Nessa direção, Franco e Santos (2023, p. 3) apontam que:

Esse processo de caráter tecnicista e cartorial foi tomando como pressuposto que o aprendizado da docência é algo simples, onde basta copiar alguns comportamentos, muitas vezes denominados de competências e outras vezes de fazeres docentes, ou até mesmo de saberes docentes visualizados e compreendidos como mero fazer igual.

Essa última hipótese parece estar mais próxima da condução que a Instituição A deu a entender com a análise das categorias anteriores, demonstrando, desde a elaboração do documento, um envolvimento menor de seus egressos com a pesquisa, o que também pode ser constatado na quantidade de horas dedicadas a componentes curriculares vinculados à compreensão teórica ou desenvolvimento prático da pesquisa, apresentando proporcionalmente a menor carga horária em relação ao tempo total do curso, com cerca de apenas 5% das horas de formação desses professores sendo dedicados à pesquisa. Por essa razão, é importante lembrar que:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. [...] A pesquisa da prática individual ou coletiva e seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige a análise das ações executadas e das ocorrências

efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199).

Além disso, a ausência de outros componentes curriculares voltados para o desenvolvimento da pesquisa dá a entender que o percurso dos alunos no TCC parece ser compreendido como suficiente para satisfazer a expectativa que se tem para o espaço a ser ocupado por essa atividade investigativa.

As Instituições B e C, por sua vez, dedicam mais tempo ao desenvolvimento de saberes necessários para a pesquisa, reservando, respectivamente cerca de 13% e 18% da carga horária total de seus cursos para essa finalidade, o que denota, no mínimo, que se concede uma importância maior à formação científica dos alunos nessas outras duas instituições, porém, ainda como elemento secundário, não como elemento estruturante.

No entanto, é importante salientar que a quantidade de carga horária por si só não é suficiente para determinar se há indícios de um envolvimento maior com a pesquisa como um dos elementos centrais da formação desses professores. É necessário observar também os pressupostos epistemológicos que organizam a construção e o planejamento desses documentos.

Nessa direção, apenas o PPC da Instituição C, conforme a análise anterior das categorias, explicitou quais conceitos e pressupostos organizam o planejamento de seu curso, revelando, em alguns momentos, uma proximidade com um compromisso pedagógico mais próximo de uma perspectiva crítico-emancipatória, e, em outros, de forma predominante, afirmações mais alinhadas com concepções praticistas, revelando uma formação ainda atravessada por algumas contradições epistemológicas e submetida às tensões oriundas da natureza mercadológica que está presente como marca dessas instituições privadas desde que suas existências foram concebidas por seus respectivos proprietários.

Além disso, é importante ressaltar que esses componentes curriculares destinados ao Trabalho de Conclusão de Curso ocorrem em concomitância com o estágio supervisionado e demais disciplinas do semestre, e, no caso da Instituição C, também ao mesmo tempo em que os projetos integradores.

Abre-se espaço, portanto, para se questionar a necessidade da aglutinação de tantas tarefas simultâneas, considerando ainda que, em alguns casos, podem demandar coleta de dados em campo e intervenção *in loco*, impondo um ritmo

de produtividade capaz impactar negativamente a qualidade da própria formação desses alunos por conta dessa possível sobrecarga.

Na mesma direção, esse acúmulo de tarefas tem condições de dar margem a um tratamento burocrático dessas atividades, as quais, em meio a tantas demandas, podem ser esvaziadas de sentido pedagógico, subvertendo a finalidade dessas disciplinas.

Por outro lado, os projetos integradores desenvolvidos pela Instituição C constituem oportunidades interessantes de envolvimento com a pesquisa para além do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista que também culminariam em uma investigação em contexto escolar e seriam desenvolvidos sob orientação de um docente.

Essa proposta corrobora o compromisso do curso com a pesquisa como eixo estruturante da formação do pedagogo anunciada ao longo do PPC, ainda que em uma perspectiva organizada em torno da prática, conforme exposto anteriormente nas análises das concepções de pesquisa e de pedagogo. Tendo isso em mente, é importante relembrar que:

Sendo uma ciência cujo objeto é a educação, um objeto teoricamente sustentado a partir da sua análise no social, onde, se materializa em meio à luta de classes, às contingências do capital, à busca pela superação dessas contingências. Portanto, não é um objeto superficial. Ao contrário, materializa-se a partir da profundidade social que lhe torna o que é. Uma ciência da educação, a Pedagogia, então, produtora e produzida por uma teoria. E uma teoria não é a soma ou a síntese das práticas. É a prática sustentada teoricamente nos movimentos do social e, como tal, visa à transformação. Transformação quer dizer, nesse contexto, melhores e mais humanas condições de vida. Opõe-se ao conceito de prática como ação, fazer ou experiência. Vai além. É uma teoria-prática como possibilidade de intervir crítica e criativamente. Essa é a práxis pedagógica, um momento em que o trabalho pedagógico se produz como intencional, sistemático, crítico e criativo. (FERREIRA, 2017, p. 179).

Ainda assim, contraditoriamente, durante os dois primeiros anos do curso, não há proposta para o engajamento dos alunos em nenhum tipo de envolvimento teórico ou prático com a pesquisa, apresentando uma compreensão de teoria e prática como concebidas separadamente, ou, pior, a ideia de que a teoria se aprende na prática, minimizando a importância da primeira sobre a segunda, e ignorando a articulação entre ambas como elemento essencial da prática e da formação docentes.

Além do Trabalho de Conclusão de Curso, a Instituição B apresenta a inserção do aluno em uma linha de pesquisa coordenada por um docente, possibilitando o engajamento e a colaboração do estudante em um projeto de pesquisa mais maduro e já em andamento.

Essa prática permite conhecer o percurso metodológico pelo qual a pesquisa se desenvolveu, bem como compreender a importância de cada etapa do projeto de pesquisa nos resultados que ela venha a oferecer, além da apropriação pelo aluno dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados nesse contexto.

Para finalizar, é importante salientar, como já denunciado por tantos outros autores, que a Pedagogia está ausente no próprio curso de Licenciatura em Pedagogia:

Tratam-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem. (FERREIRA, 2017, p. 187).

Em outras palavras, um curso de Pedagogia precisa superar essa proposta, apontando outras possibilidades de compreensão da educação, maneiras de pensar, problematizar e reavaliar a educação.

Ferreira (2017, p. 187) aponta como exemplo de que esses cursos privilegiam a educação e não a Pedagogia “[...] o fato de não serem encontrados, com raras exceções, componentes curriculares sobre Pedagogia. São cursos que têm como centralidade o objeto de estudo e não a ciência”.

Por essa razão, a autora afirma que essas licenciaturas se organizam em torno da educação, aproximando-se da prática e condicionando o lugar de fundamento à teoria. Na mesma direção, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 49) apontam que:

Essas críticas denunciam o apagamento de temas que, embora articulados ao eixo da formação docente, se vinculam a um espectro mais amplo de processos que transcendem o agir docente em sala de aula, tanto na escola quanto em outros espaços educativos não escolares. [...] O argumento central defende a necessidade de que o curso de Pedagogia se consubstancie a uma teoria da Pedagogia cientificamente referenciada e socialmente engajada para formar educadores (as) que deverão atuar em diferentes espaços.

Em consonância com Franco, Libâneo e Pimenta (2007), mantém-se a compreensão de que essa perspectiva se revela como uma ação social de transformação e orientação da práxis educativa da sociedade, fazendo com que se desvelem “as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 51).

Portanto, longe de ser uma novidade, trata-se apenas da reiteração de um antigo diagnóstico que se mostra cada vez mais evidente: ao neoliberalismo, interessa apenas formar professores precários para ensinarem precariamente os pobres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por justificativa a posição de que a Pedagogia, compreendida como uma Ciência que se dedica ao estudo da práxis educativa (FRANCO, 2008), deve ser estimulada a problematizar os objetivos que embasam o exercício profissional e a formação docente, tendo como intuito construir conhecimentos voltados para o fomento de práticas comprometidas com a emancipação dos indivíduos, e, adicionalmente, considerando a complexidade da prática docente, permeada por contingências e imprevisibilidades, sendo imprescindível que o professor conte com a pesquisa para analisar e compreender os problemas que surgem em suas práticas, uma vez que "a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares" (MEIRIEU *apud* FRANCO, 2011, p. 279), a presente dissertação propôs-se a investigar se e de que forma as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos da Baixada Santista expressam em seus PPCs a presença da pesquisa como componente curricular na formação do professor.

A respeito dessa questão, tomou-se como hipótese a ideia de que as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos concebem o pedagogo como mero reprodutor de determinações alheias, pautado pelo praticismo burocrático, sem inclinação para a pesquisa e para a reflexão crítica de suas práticas e do papel político que cumpre.

Com vistas a verificar essa suposição, foi estabelecido o objetivo de identificar os pressupostos epistemológicos predominantes que subsidiam e orientam as atividades de pesquisa presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Para dar conta de tal tarefa, três objetivos específicos foram elencados: (i) compreender como as atividades de pesquisa estão situadas nos PPCs dos cursos privados de Pedagogia; (ii) analisar as concepções de pesquisa disseminadas pelas IES privadas; (iii) refletir sobre as intencionalidades anunciadas nas concepções e atividades de pesquisa encontradas.

A primeira limitação que a presente pesquisa encontrou foi a resistência por parte das instituições em liberarem seus PPCs para este estudo, restando como alternativa analisar os que estavam disponíveis publicamente na internet. Com isso, o *cópus* possível foi limitado no que diz respeito à abrangência da

região, pois as cidades em que as instituições estão localizadas não são as mais distantes da parte central próxima ao Porto de Santos.

A segunda limitação diz respeito ao porte das instituições, tendo em vista que as três analisadas são faculdades pequenas e isoladas, mas tradicionais na região. Por conta disso, não foi possível ter acesso aos documentos das grandes universidades regionais, principalmente das que estão sob a gestão dos conglomerados financeiros internacionais. Ainda assim, com as análises, foi possível constatar que, embora isoladas, essas instituições funcionam sob os mesmos pressupostos neoliberais que os dos já conhecidos conglomerados.

Outra limitação que se fez presente é o fato de o que está escrito nos documentos não refletir necessariamente o que acontece nos espaços reais de formação desses estudantes. Tendo consciência disso, o presente estudo esteve engajado nas análises dos fundamentos, valores e expectativas que são projetados institucionalmente sobre os egressos dos cursos.

Nesse contexto, apesar dessas limitações, foi possível produzir ganhos substanciais no aprofundamento da compreensão de como se dá regionalmente a formação de professores no contexto das IES privadas com fins lucrativos, garantindo que os objetivos estabelecidos durante o projeto de pesquisa fossem alcançados.

A partir da constituição do *cópus* e da construção do referencial teórico-metodológico, foi possível atingir o primeiro objetivo específico da dissertação, tendo em vista que os autores cujas pesquisas foram aproveitadas na presente investigação forneceram os conceitos, os métodos e todo o embasamento histórico e teórico necessários para assegurar uma abordagem crítica do *cópus* e do contexto em que ele foi produzido e está inserido, permitindo a extração, a organização e análise dos dados às luzes de uma metodologia compatível com o objetivo geral deste estudo.

No mesmo sentido, o segundo objetivo também foi alcançado, tendo em vista que os dados coletados e sua análise demonstram que os Projetos Pedagógicos de Curso de duas das três instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos que foram analisados ao longo do presente trabalho concebem o pedagogo como mero reproduzidor de determinações alheias, pautado na racionalidade técnica e no praticismo burocrático, sem inclinação para a pesquisa e, conseqüentemente, para a reflexão crítica de suas práticas e

do papel político que cumpre. Com isso, apenas um deles apontam para uma direção divergente na formação dos alunos, mas ainda demonstra ênfase no saber-fazer, priorizando uma concepção praticista de pedagogo.

Ainda sobre o segundo objetivo específico, também foi possível constatar que em apenas um dos documentos a pesquisa é compreendida como princípio educativo, embora dentro de uma abordagem prática. As outras duas não esclarecem de que forma a pesquisa está vinculada à formação de seus egressos, tratando-a como algo abstrato, diluído em todas as disciplinas, as quais, supostamente desenvolverão “habilidades e competências”.

A compreensão de pedagogo sustentada pela maioria dos PPCs analisados demonstra uma visão restrita de suas possibilidades de atuação, circunscrevendo-o a um profissional que irá atuar predominantemente nos anos iniciais da educação básica como um aplicador técnico das diretrizes curriculares, sem o intuito de constituir um intelectual crítico-reflexivo, ou, em uma perspectiva ainda mais controversa, priorizando sua atuação no contexto empresarial.

Para essas instituições, a pesquisa é concebida como uma dimensão secundária, não orientadora das práticas pedagógicas, como mera coadjuvante do tripé “pesquisa, ensino e extensão”, supostamente tratada de forma intrínseca ao longo de todas as disciplinas.

Nos PPCs, ela está presente em disciplinas específicas dos componentes curriculares, mas a ausência de pressupostos epistemológicos claros não dá pistas da concepção que elas têm, o que revela indícios de uma acriticidade reprodutora das diretrizes ideológicas que sustentam práticas e concepções pedagógicas alienantes.

Desta forma, apesar de legitimarem o papel da pesquisa ao longo dos documentos institucionais, as ementas das disciplinas, as cargas horárias e componentes curriculares que estariam relacionadas a essa atividade demonstram uma concepção de pesquisa meramente técnica, não compreendida como elemento essencial da formação do pedagogo, estando colocada dentro de uma perspectiva positivista, aparecendo, inclusive, como mera organização e apresentação de conhecimento, sem compromisso com uma abordagem emancipatória e humanizadora.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico da dissertação, o contexto apresentado pela análise dos documentos explicitou uma situação frutífera para o levantamento de contradições e tensões inerentes às práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas numa perspectiva mercadológica, como foi exposto na seção anterior.

Portanto, a hipótese se mostrou confirmada e, infelizmente, os cursos de Pedagogia da região, com base no que se propõem em seus Projetos Pedagógicos de Curso, tendem a formar professores orientados com ênfase no “saber-fazer”, conforme demonstrado ao longo das análises.

Com isso, apesar de o cenário não se mostrar como alegrador, não se deve incorrer em um conformismo, aceitando a hegemonia da racionalidade técnica como fatalidade:

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais. (SCOCUGLIA, 2014, p. 15).

É, portanto, esperançando, que, longe de apresentar um diagnóstico conclusivo da situação em que se encontram os cursos de licenciatura em Pedagogia da Baixada Santista, a presente pesquisa se debruçou sobre aquilo que apareceu de mais saliente ao longo dos PPCs, restando, ainda, outras contradições a serem explicitadas às luzes do referencial teórico aqui explorado, abrindo caminho para futuras pesquisas interessas em aprofundar as questões aqui abordadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, E. R. **Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente**. 2020. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2020.

ALMEIDA, M. I. Parte I - Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2009.

ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research**. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, M. W. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

APPLE, M. W. **Educando a direita: Mercados, padrões, Deus e Desigualdades**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

AVALOS, B. **Approaches to Teacher Education: Initial teacher training**. London: Commonwealth Secretariat, 1991.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BALL, S. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725–751, 2005.

BARROW, R. **Giving back to teachers: a critical introduction to curriculum theory**. New Jersey: Barnes & Noble Books, 1984.

BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021026, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis:, Vozes, 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 18 set. 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. Brasília, CNE/CP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº1.428. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.428, de 28 de Dezembro de 2018. Revoga a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de Outubro de 2016, estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, republicada em 10 de fevereiro de 2020, Seção 1, p. 87-90.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. “A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.

CAMPOS, E. S. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: EdUSP, 1954.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: Education, knowledge and action research**. Philadelphia: Falmer Press, 1986.

CARSON, T. R.; SUMARA, D. (orgs.). **Action Research as Living Practice**. New York: Peter Lang, 1997.

CASTANHO, Sérgio. Atualidade do método dialético. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 13 – 21, ago. 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/457/437>.

CHARLOT, B. Qualité de l'éducation: la naissance d'un concept ambigu. In: **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–16, 2021.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. In: **Educar**, v. 37, p. 39–58, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18526>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>

COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. **A formação do professor pesquisador e o exercício de autoria: a escrita de diários de formação em pauta.** p. 10–27, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_17_13

DARLING-HAMMOND, L.; COBB, V. L. (orgs). **Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study.** Washington: U. S. Department of Education, 1995.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. As múltiplas faces da competência. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. SECRETARIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Educação profissional: o debate das competências.** Brasília: MTB: SEFOR, 1997

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DOWBOR, L. **A era do Capital Improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

EWALD, C. X. **Eu não tô só participando. Tô usufruindo também: prática exploratória na formação do professor-pesquisador.** 2015. Tese (Doutorado) –

Letras/Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25488@1>

ELLIOT, J. **Action Research for Educational change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

DELGADO, J. S. G. **Saberes docentes e o ensino por investigação: contribuições de uma formação continuada em Mato Grosso do Sul**. 2021. Tese (Doutorado) – Ensino de Ciências, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3884/1/Tese_Joelma_FINAL.pdf

FERREIRA, L. S. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. In: **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 174–190, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35504/30586>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. In: **X ENDIPE**. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483 - 502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Philippe Meirieu: fragmentos de uma Conversa. In: **Rev. Eletrônica PesquisEduca**, v. 3, n. 6, p. 274–281, 2011.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 423–439, 1 out. 2020.

FRANCO, M. A. R. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt>

FRANCO, M. A. R. S.; SANTOS, R. R. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 4, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1136/495>

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 7, p. 9–18, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *et al.* **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>.

FREITAS, L. C. A lógica empresarial na Educação a serviço do retrocesso. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/XEzbNaRr0oE>.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, 2011.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Liberalismo em Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: Notas Estatísticas**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: Divulgação dos Resultados**. Brasília, MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

LAGOA, M. I. A Ofensiva Neoliberal e o Pensamento Reacionário-Conservador na Política Educacional Brasileira. **HISTEDBR**, v. 19, p. 1–14, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Social Conditions of Schooling**. New York: Routledge, 1991.

LÜDKE, M. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.

MARTINS, L. C. P.; KRILOW, L. S. W. A Crise de 1929 e seus reflexos no Brasil: a repercussão do crack na Bolsa de Nova York na imprensa brasileira. In: **10º Encontro Nacional de História da Mídia**. Associação Brasileira de Pesquisadores da História da Mídia (ALCAR). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18710886-A-crise-de-1929-e-seus-reflexos-no-brasil-a-repercussao-do-crack-na-bolsa-de-nova-york-na-imprensa-brasileira-1.html>

MELO, D.; SERVA, M. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. In: **EBAPE.BR**, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/xnS5m7VRPMkhRxFPcRWjV8M/abstract/?lang=pt>

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINTO, L. W. **MEC-USAID**. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm.

MORAES, Carmen Sylvia V. **Introdução ao Documento Diagnóstico da Formação Profissional: Ramo Metalúrgico**. Brasil, São Paulo: CNM/ Rede UNITRABALHO, 1999.

NASCIMENTO, C. P.; ANJOS, M. B.; VASCONCELOS, S. M. R. Pesquisa-ação e triangulação metodológica na investigação de percepções de um grupo de alunos da educação básica sobre o ambiente. In: **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/RTXTXj7VNnWvWPqyr8kbDgp/abstract/?lang=pt>

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In:

FARIAS, Isabel Sabino; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA THERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105>

OIT/CINTERFOR. **formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas**. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93–114.

PONTES, R. A. F. **Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**. 2020. Tese de Doutorado (Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. In: **Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9–22, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. O docente no ensino superior. In: **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 177–200.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**. 2017.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as):** desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia: Teoria, Formação e Profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia: Teoria, Formação e Profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

PINTO, U. A. Graduação em pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2018, p. 163-184.

RASCO, F. A. Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico. In: VV.AA. (Org.). **Sociedad, cultura y educación**. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Madrid: CIDE/Universidad Complutense de Madrid, 1991.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. Tese (Doutorado) – Pedagogia da Motricidade Humana, Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126320/000841451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica**: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. In: **Paidéia**, v. 14, n. 28, p.113-124, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Rev. Bras. Educ.**, v.14, n.40, p.143-155, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, D. **Política educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SÃO PAULO. **Índice Paulista de Responsabilidade Social 2014**. Disponível em: <https://www.agem.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/reg680.pdf>

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In: **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 11-22, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001211109>

SCOCUGLIA, A. C. C. Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa. In: **EJA em Debate**, v. 3, n. 4, p. 29–42, 2014.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHOR, I. **Empowering Education**: Critical teaching for social change. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. R. DA. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. In: **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kgsJwJDkb3hvdfTtk7Qm7vx/?lang=pt>

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. In: **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192>

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education**. London: Falmer Press, 1991.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61–88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TESCH, R. **Qualitative research: analysis, types and software tools**. New York: The Falmer Press, 1990.

TATTO, M. T. **Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview**. [Paper prepared for the conference: Teachers in Latin America]. 1999.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. In: **Journal of Teacher Education**, v. 34, mai./jun. 1983, p. 3-9.

ZEICHNER, K. M.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: AERA, 2000.