

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

ANTÔNIA REGINA GOMES NEVES

QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
OS CURSOS DE PEDAGOGIA 5 ESTRELAS



SÃO LEOPOLDO

2016

Antônia Regina Gomes Neves

QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Os cursos de Pedagogia 5 estrelas



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2016

N518q Neves, Antônia Regina Gomes.

Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas / Antônia Regina Gomes Neves. – 2016.

158 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

"Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris."

1. Professores – Formação – Rio Grande do Sul.
2. Educação – Estudo e ensino – Rio Grande do Sul.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Antônia Regina Gomes Neves

QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Os cursos de Pedagogia 5 estrelas



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS (Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Claudia Dall’Igna – UNISINOS

---

Profa. Dra. Carlinda Leite – UPorto

Ao Marlon, pela companhia na caminhada,  
À Vilma, minha mãe, por tantos investimentos,  
À Elí Fabris, orientadora que tanto me inspira,  
Dedico este trabalho

## AGRADECIMENTOS

É possível dizer que escrever uma Dissertação é uma tarefa solitária, pois é quando tomamos a autoria em nossas mãos e precisamos lutar para criar conhecimentos diferentes, novos. Porém, seria impossível realizar essa tarefa sem que tivesse ao meu lado pessoas importantes, necessárias, que provocam, instigam, despertam, fazem companhia nos mais diversos momentos do curso, dentro e fora da universidade. Sem essas pessoas, esse trabalho não seria possível, de modo que se torna necessário nomeá-las, mesmo que em poucas linhas, para que saibam o quanto são especiais e sintam-se agradecidas do mesmo modo que eu me sinto quando convivo com elas.

Primeiramente agradeço à minha orientadora, professora Elí Fabris, que me inspira a ser melhor e a ir mais longe, que com todo seu rigor, responsabilidade, atenção, paciência e carinho, me faz pensar, me questiona, proporciona outros olhares. Elí, é uma grande honra que você seja minha orientadora por esses caminhos acadêmicos, você torna essa trajetória especial.

Agradeço às professoras Maria Cláudia e Carlinda, que gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e defesa, que com seus olhares apurados, apontaram caminhos seguros por onde eu poderia pesquisar. Agradeço a ambas pela atenção despendida a mim e ao meu trabalho. Agradeço à professora Maria por toda a disponibilidade em discutir meu trabalho, desde quando ele ainda era apenas uma ideia e por toda a ajuda recebida.

Agradeço ao Marlon, pela companhia e presença, por todo o apoio, pelas palavras de carinho, pelo suporte dado durante o curso e por me fazer acreditar nas minhas escolhas, mas principalmente, pelo amor que me possibilita viver todos os dias. Ainda no âmbito familiar, agradeço à minha mãe Vilma Gomes, cujos olhos se enchem de alegria quando conta para alguém que terá uma filha Mestra, que não poupa esforços para me ajudar e que me deu condições, afetivas e financeiras, para realizar o Mestrado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior- CAPES, pela bolsa de estudos que me possibilitou realizar este trabalho e “recheiar” minha trajetória acadêmica no Mestrado com ótimas experiências, aprendizados, estudos e tempo para assimilar tudo isso. À coordenação do PPG Educação, pelo atendimento sempre compreensivo, ágil e excelente. Às secretárias do PPG Educação, por todos os atendimentos criteriosos, atenciosos e eficientes e por toda a disponibilidade em ajudar que sempre tiveram comigo.

Agradeço aos professores do PPG Educação, especialmente professoras Maria Cláudia, Gelsa, Maura, Isabel e Berenice, e ao professor Danilo, que contribuíram significativamente com minha formação no Mestrado e que ajudaram a constituir o que hoje entendo por pesquisa em Educação.

Agradeço aos professores coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades: UNISINOS, FEEVALE, PUC RS, UFPEL, UFRGS e UCS, por participarem desta pesquisa. Agradeço especialmente por terem dedicado um pouco do seu tempo às minhas indagações.

Agradeço ao grupo de orientação: Sandra, Cláudia, Viviane, Cristiane, Sabrine, Amanda, Joelma e Daiane, pelas leituras atentas, pelas conversas, pelos estudos e por terem me ensinado a responsabilidade de compor um grupo e de fazer parte do trabalho das outras pessoas. Vocês fazem parte deste trabalho!

Agradeço aos colegas dos grupos de estudos GEPI e GIPEDI, pela divisão de ideias, de dúvidas, de leituras e pela generosidade de todos os integrantes, que dividiram comigo um pouco do seu conhecimento; às professoras Maura, Elí e Maria, que coordenam os grupos e que possibilitam, a cada indagação, novos ensinamentos e novas aprendizagens.

Aos amigos “PaFouzeiros”: Débora, Pedro e Deise, pelas tardes de aprendizagem e por serem um “fôlego” nos momentos de estudo. Agradeço ao Pedro Witchs, parceiro acadêmico, que de muitas formas, esteve presente na escrita desse trabalho, desde o surgimento das primeiras ideias até a correção final, parceiro de muitas bancas, almoços, cafés, estudos, conversas, aulas, seminários, grupo de estudos. Pedro, sou imensamente grata pela sua generosidade e companhia.

Aos colegas da turma do Mestrado, especialmente a Patrícia, agradeço por todas as aulas, os questionamentos, as ajudas e as conversas. Agradeço também aos colegas que, antes de mim, desenvolveram seus trabalhos na mesma linha de pesquisa, na mesma perspectiva, ou no mesmo tema, e que possibilitaram, a partir de seus trabalhos, que eu pudesse realizar o meu.

*“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo  
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,  
Que, para ouvi-las muita vez desperto  
E abro as janelas, pálido de espanto...*

(Poema: Ouvir estrelas, Olavo Bilac)



## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado é um estudo sobre os discursos acerca da qualidade nos cursos de Pedagogia avaliados com o selo 5 estrelas do *Guia do Estudante* no Rio Grande do Sul. O objetivo foi investigar de que modo a qualidade prevista no *Guia* engendra tais cursos e quais são os entendimentos de qualidade da formação docente desenvolvidos por eles. Problematizou-se o que o *Guia* tem proposto aos cursos através de sua avaliação e o modo como os cursos desenvolvem uma formação docente considerada qualificada nos cursos de Pedagogia. O conjunto de materiais analisados foi composto por um questionário respondido pelos coordenadores dos cursos 5 estrelas, por formulários enviados pelo Guia do Estudante aos coordenadores e pelo perfil do egresso desses mesmos cursos. A pesquisa tomou como ferramenta teórico-metodológica o conceito de *práticas discursivas* desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault. Utilizou-se das teorizações sobre a formação docente, os estudos sobre a qualidade da formação docente e os estudos foucaultianos. Analiticamente aponta-se que o entendimento de qualidade que o *Guia do Estudante* movimenta é constituído a partir de uma racionalidade neoliberal e de uma ideia de performatividade que têm, na competição e no ranqueamento, estratégias centrais de produção do imperativo de qualidade. Aponta-se também que um curso de Pedagogia que desenvolve uma formação performática e que dá visibilidade à internacionalização, bem como, à ênfase na pesquisa, pode ser considerado, a partir das análises dos materiais, um curso 5 estrelas. A formação que os cursos desenvolvem também traz implicações para o modo de ser professor dos futuros pedagogos, de modo que características como desenvolver aprendizagens, atuar socialmente, articular conhecimentos teórico-práticos e ter a docência como base de sua atuação, são vistas como características de uma profissional que nomeio de “pedagoga 5 estrelas”. Não é possível negar a produtividade e a qualidade desses cursos de Pedagogia 5 estrelas, mas é importante ter clareza que os efeitos podem ser bem mais excludentes do que as promessas que o imperativo de qualidade acena a estes cursos.

**Palavras-chave:** Qualidade. Formação de professores. Curso de Pedagogia. Guia do Estudante.

## ABSTRACT

This Master's Thesis is a research about the discourses of the quality in Pedagogy's Courses with the "stamp 5 stars" of *Guia do Estudante*. The aim was to investigate how the quality provided at *Guia do Estudante* interpolate these courses and which are the understandings about quality of teacher training developed for them. Investigated what the Guia has proposed to courses through of his evaluation and the mode the courses developed a teacher training consider qualified in Pedagogy's Courses. The data of research was composed for a questionnaire answered for coordinators of Courses 5 stars, for forms send by *Guia do Estudante* for coordinators and for the profile of graduates to the same courses. The research used like analysis tool the concept of *discursive practices* of Michel Foucault. Was used the theorizations about teachers training, the studies about quality of teacher training and the Foucauldian studies. Analytically, it is possible to say that the understanding of quality that the Guia do Estudante moves is constituted in a neoliberal rationality and in a idea of performativity that has, in competition and ranking, central strategies of production to the quality's imperative. Indicated that a course of Pedagogy that developed a teacher training performative and that shows the internationalization and the emphasis of the research's act, can be considered, starting materials, a 5 stars courses. The formation that the courses developed has implications to the mode to be a teacher of the future pedagogues, this mode has some characteristics like developed learnings, act socially, articulate theoretical and practical knowledge and to have the teaching how the basis of actuation, this characteristics was looked how of the professional that I called of "5 stars pedagogue". It's not possible deny the productivity and the quality of this 5 stars courses, but it is important has clarity that the effects can be more exclusives that the promises that the quality's imperative shows to the courses.

**Key-Words:** Quality. Teacher training. Pedagogy Course. Guia do Estudante.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Recorrência das temáticas nos trabalhos.....	30
Imagem 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	80
Imagem 3 - Site do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.....	82
Imagem 4 - Site do curso de Pedagogia da UniRitter.....	83

## SUMÁRIO

<b>AS ESTRELAS DE UMA CONSTELAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ALCANÇANDO A 1ª ESTRELA: DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
1.1 Qualidade da educação: sobre o que estamos falando .....	18
1.2 O curso de Pedagogia como campo de investigação .....	27
1.3 O Guia do Estudante .....	36
<b>2 EM BUSCA DA 2ª ESTRELA: DA QUALIDADE COMO IMPERATIVO.....</b>	<b>40</b>
2.1 O imperativo da qualidade e a avaliação .....	43
2.2 Qualidade no cenário brasileiro .....	49
<b>3 CHEGANDO À 3ª ESTRELA: DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>61</b>
3.1 Avaliação, qualidade e formação de professores: a medição de resultados .....	62
3.2 Formação de professores no curso de Pedagogia: legislação e avaliação .....	65
<b>4 O PERCURSO ATÉ A 4ª ESTRELA: DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS .....</b>	<b>72</b>
4.1 Materiais que constituem a pesquisa .....	75
4.2 Procedimentos analíticos.....	84
<b>5 O QUE SIGNIFICA SER 5 ESTRELAS.....</b>	<b>93</b>
5.1 O curso de Pedagogia 5 estrelas: a visibilidade, a mobilidade e a pesquisa.....	99
5.1.1 Visibilidade e mobilidade.....	99
5.2 A Pedagoga 5 estrelas .....	119
5.2.1 A pedagoga 5 estrelas é formada para a docência nos anos iniciais e educação infantil .....	119
5.2.2 Desenvolver aprendizagens: um enunciado da pedagoga 5 estrelas .....	125
5.2.3 Articuladora de conhecimentos teórico-práticos: A pedagoga 5 estrelas.....	133
5.2.4 A Pedagoga 5 estrelas de uma “escola transbordante” e a função social da profissão..	138
<b>DEFININDO O DESENHO DA CONSTELAÇÃO: NOTAS SOBRE A PEDAGOGIA 5 ESTRELAS .....</b>	<b>144</b>

**REFERÊNCIAS .....148**

## AS ESTRELAS DE UMA CONSTELAÇÃO

Constelação é a divisão da esfera celeste, geometricamente [...]. De maneira que, olhando para o céu de dentro da esfera celeste, qualquer objeto celeste que estiver na região de uma constelação, além das estrelas da mesma, é considerado parte da constelação. [...] Algumas constelações só podem ser vistas completamente por alguém que se encontra num hemisfério terrestre. Por exemplo, a Ursa Menor, por quem está no Hemisfério Norte, e o Octante, por quem está no Hemisfério Sul. (CLÁVIA, 2010, s/p).

Início esta dissertação com uma definição de *constelação*, tomando-a emprestada da Astronomia para torná-la aqui uma metáfora. Proponho uma aproximação entre o que pode ser entendido como constelação e o modo como venho percebendo a constituição da pesquisa aqui apresentada.

Sobre essas aproximações, destaco primeiramente a maneira como compreendo os materiais aqui analisados, ou seja, como superfícies através das quais se torna possível visualizar determinadas práticas, mas que estão na região da constelação e, se olhadas de dentro, podem ser consideradas, em conjunto com outras, partes da mesma constelação.

Tomo emprestada, ainda, a ideia de que “algumas constelações só podem ser vistas por alguém que se encontra num hemisfério terrestre” e que a partir de um hemisfério pode ser enxergada, por exemplo, uma constelação que não seria visualizada de outro hemisfério, ao compreender que, situando-me em um hemisfério terrestre, a partir das teorizações que articulo para compor a pesquisa, é possível visualizar uma constelação que talvez, com outros movimentos, não seria possível de ser vista.

É importante fazer uma ressalva sobre o modo como utilizo a metáfora da constelação para apresentar minha pesquisa, entendendo-a como “uma construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa [...], é deslocada para ser usada na designação de outra coisa [...], estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados” (VEIGA-NETO, 2012, p. 270).

Desloco a definição de uma coisa para ser usada em outra, estabelecendo a comparação, mas compreendendo que a metáfora tem “uma dupla dimensão; ela é, ao mesmo tempo, poética e política” (VEIGA-NETO, 2012, p. 270). De acordo com Veiga-Neto (2012), a comparação estabelecida na metáfora pressupõe uma transferência de significados e sentidos, sendo poética, mas esse transporte não pressupõe neutralidade, pois nele estão implicadas relações de força, o que lhe atribui também um caráter político.

Levando em consideração as dimensões poética e política da metáfora, passo agora a falar da metáfora da constelação em suas implicações com o *ethos* que essa pesquisa busca descrever, fazendo uso da expressão *constelação de 5 estrelas*.

O que nomeio como *constelação de 5 estrelas* diz respeito ao lugar onde está inserido o entendimento de qualidade nos dias atuais, tempo em que a qualidade emerge como um imperativo, época em que todos os processos e produtos devem ser avaliados e ranqueados, tendo a competitividade como traço principal. É nesse contexto que o conceito de *5 estrelas*<sup>1</sup> é chamado com fins de classificação, destacando o que haveria “de melhor qualidade” nas mais diversas áreas da sociedade.

Deste modo destaco que enxergar a *constelação de 5 estrelas*, do modo como faço nesta dissertação, não significa dizer que esse é o único modo de enxergá-la, nem que é o melhor ou o mais indicado. Enxergar a *constelação de 5 estrelas* da maneira como proponho significa dizer que a vejo de onde me é possível vê-la, levando em consideração o local onde situo meu *observatório*.

Destaco ainda que, para visualizar esta constelação específica, ora tento me mover para dentro da “esfera celeste”, para compreender que diversas práticas, discursos, fazeres etc., estão inseridos e são considerados parte da constelação, formam-na e são por ela formados, e ora tento me mover para o hemisfério onde meu observatório está situado, para, juntamente aos campos de estudos dos quais me aproximo nesta investigação, poder traçar um desenho da constelação.

Estando a educação inserida no contexto acima destacado, sendo constituída e constituindo este imperativo de que tudo precisa ter qualidade e que a qualidade precisa ser demonstrada e aferida continuamente, ela também passa a ser campo fértil às avaliações, ranqueamentos e, na etapa do ensino superior, a ser classificada com estrelas.

Com esta constelação inicialmente descrita, o objetivo da pesquisa é investigar de que modo a qualidade prevista no selo 5 estrelas<sup>2</sup> interpela os cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul e quais são os entendimentos de qualidade desenvolvidos pelos cursos, buscando problematizar de que modos a qualidade tem se transformado em um imperativo, principalmente para a área da educação. Para tal análise, foram investigados os cursos de Pedagogia 5 estrelas do estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>1</sup> A classificação através de estrelas é um conceito utilizado para medir a qualidade de diversos produtos. Essa classificação será melhor explicada posteriormente.

<sup>2</sup> De acordo com a publicação *Guia do Estudante*, da Editora Abril. Maiores informações serão apresentadas posteriormente.

A análise aqui desenvolvida procura operar com o conceito de prática discursiva de Michel Foucault. Levo em consideração que Foucault, em seus últimos estudos, faz uso do conceito de prática, sem distinção entre prática discursiva e não-discursiva, e que alguns autores como Veiga- Neto (2011), por exemplo, compreendem que não seria interessante fazer distinção entre ambas se as práticas podem ser olhadas a partir dos três eixos que propôs Foucault, o eixo do saber, o eixo do poder e o eixo de ética.

Torna-se importante destacar que a dissertação aqui apresentada foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na Linha de Pesquisa II - Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas. Vincula-se ainda, aos Projetos de Pesquisa “A Relação Universidade e Educação Básica na Produção da Docência Contemporânea” (FABRIS, 2011), “Relação Universidade e Educação Básica: Processos de Formação e Exercício da Docência Contemporânea” (FABRIS, 2015) e “A Relação Universidade e Educação Básica na Produção da Docência Contemporânea - Projeto de Pós-Doutorado” (FABRIS, 2015).

Esta Dissertação se aproxima dos estudos foucaultianos, dos estudos sobre a qualidade da educação e dos estudos sobre a docência contemporânea, realizando uma delimitação no campo da formação de professores, campo em que inscrevo este trabalho, buscando através da investigação do que está sendo dito neste espaço, perceber quais são as suas relações com a *qualidade da educação* na Contemporaneidade, esta que é atualmente base de inúmeras proposições na esfera educacional e que compõe o cenário da educação como um imperativo.

Os cursos que essa pesquisa tomará como superfície analítica são cursos de formação inicial de professores que carregam um “selo de qualidade”<sup>3</sup>, definidos como Cursos 5 estrelas, que podem ser considerados os de melhor qualidade em suas áreas, de acordo com uma avaliação realizada pela publicação *Guia do Estudante*, da Editora Abril.

O *Guia do Estudante*<sup>4</sup> é uma publicação da Editora Abril, com mais de 25 anos de existência. O Guia mostra informações sobre profissões universitárias no Brasil, elucidando como é o curso, o mercado de trabalho, as áreas de atuação, dicas sobre como passar no vestibular e, principalmente, em qual universidade estudar. No total, mais de treze mil cursos de mais de novecentas faculdades públicas e privadas são detalhados no Guia. A publicação também promove eventos para estudantes e prêmios para os melhores cursos e universidades do Brasil.

---

<sup>3</sup> Explicarei mais adiante como os cursos recebem este selo de qualidade, como fazem uso dele e se possível, a partir de quais lógicas e práticas discursivas se dá a emergência da utilização de um conceito mercadológico: a classificação por estrelas, para adjetivar e quantificar os processos de formação em cursos de Graduação.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guia\\_do\\_Estudante](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guia_do_Estudante). Acesso em: 12 jan. 2015.



A fim de explorar com mais profundidade esse “selo”, o curso de Pedagogia é aqui tomado como superfície de análise, enfatizando os cursos de Pedagogia 5 estrelas. Escolho este curso, primeiramente, por ser o curso do qual mais me sinto próxima e ao mesmo tempo o que me causa mais inquietação. Ele é um curso que forma professores para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, sendo que, essas etapas do ensino são consideradas as “bases” para as demais etapas, e o ensino fundamental é, ainda, uma das etapas mais avaliadas, da qual se cobram muitos resultados. Assim, apresento o recorte inicial da pesquisa: a qualidade da formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Deste modo, a pergunta norteadora desta pesquisa é: **Quais os entendimentos de qualidade que engendram os cursos de Pedagogia 5 estrelas do Rio Grande do Sul?**

Para dar maior direção à investigação, são feitas duas questões adjacentes à principal:

a) De que forma a qualidade da formação docente é prevista no selo 5 estrelas com o qual os cursos de Pedagogia são classificados?

b) Quais os entendimentos de qualidade que os cursos desenvolvem?

A produção dos dados de pesquisa se deu por meio da análise documental do perfil do egresso dos cursos e de questionários *online* para coordenadores dos cursos de Pedagogia 5 estrelas do Rio Grande do Sul.

No primeiro capítulo desta Dissertação, a pesquisa é apresentada, bem como o cenário que a constitui, os trabalhos acadêmicos realizados que ajudam a articular as questões da pesquisa, bem como o curso de Pedagogia no país e, com maior aprofundamento, o *Guia do Estudante*. O segundo capítulo traz a problematização da qualidade da educação enquanto imperativo, que opera a partir de relações com a avaliação. Nesse mesmo capítulo, é apresentado um histórico sobre os entendimentos de qualidade da educação no Brasil, de acordo com as mudanças sociais no país.

O terceiro capítulo apresenta o curso de Pedagogia e suas relações com a medição de resultados, assim como a legislação e o sistema de avaliação que regem o esse mesmo curso. O quarto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, destacando os modos de produção de dados, bem como os conceitos utilizados para analisar a qualidade “5 estrelas” nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul.

No quinto capítulo são apresentadas as análises que constituem a pesquisa, de como a indicar quais as características dos cursos 5 estrelas e a implicação delas para as pedagogas formadas nesses cursos, possibilitando uma indicação de quais enunciados na área da educação vão constituindo a prática discursiva da qualidade da formação. O sexto capítulo diz sobre as conclusões que a pesquisa possibilitou, de modo a destacar que os cursos, ao estarem

inseridos na lógica das 5 estrelas, estão imbricados com questões da performatividade e do neoliberalismo, que operam de modo a constituir a concorrência como estratégia para a área da educação.

Destaco o que Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) dizem sobre o ato de pesquisar, na perspectiva pós-crítica, quando afirmam que pesquisamos “levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 29). Deste modo, destaco que, como pedagoga, eu não poderia tentar iludir-me afirmando nesta pesquisa que faço uma análise “afastada” deste curso, que afinal de contas, faz parte da minha constituição. Assim, fica o desafio de tentar enxergar de outros modos, movida pela hipercrítica, o curso de Pedagogia. Adianto, porém, que isso não foi fácil e que esse desafio não pode ser inteiramente cumprido. Olho com estranhamento para as práticas discursivas sobre a qualidade deste mesmo curso, mas gostaria, de antemão, de lembrar que, a partir do hemisfério onde estou, é daqui que vejo a constelação.

## 1 ALCANÇANDO A 1ª ESTRELA: DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno.  
(FOUCAULT, 1999, p. 26).

Ao iniciar esta Dissertação com uma epígrafe que traz as palavras do filósofo Michel Foucault, pretendo mostrar a atmosfera que circunda este trabalho. Foucault (1999, p. 26), ao dizer que a novidade não estaria “no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno”, dá uma pista sobre a importância de investigar o que é recorrente, o que aparece diversas vezes, em contextos e momentos variados, não somente em ações individuais, mas nos mais diversos âmbitos sociais. Assim, esta dissertação investiga sobre a qualidade da formação de professores nos cursos de Pedagogia, entendendo que essa qualidade emerge, na Contemporaneidade, como uma nova demanda.

Meu interesse de pesquisa voltou-se para as regularidades, ao retorno do que é dito. Compreendo, a partir de Foucault, que os “conjuntos de regularidades não coincidem com obras individuais; mesmo que se manifestem através delas [...], ultrapassam-nas largamente, e concentram, com frequência, um considerável número delas” (FOUCAULT, 1997, p. 11).

A pesquisa que compõe essa dissertação foi constituída a partir de alguns movimentos que serão descritos a seguir, iniciando com uma primeira necessidade de mapear os estudos sobre o tema e perceber como se davam algumas relações em torno dos entendimentos de qualidade.

De modo a introduzir o tema central desta pesquisa, apresento alguns excertos de materiais encontrados na internet, em sites ligados à problemática da qualidade da educação:

De todos os fatores que influenciam a *qualidade* da escola, o *professor* é, sem dúvida, o mais importante.

Fonte: Revista Nova Escola, n. 216, out., 2008, s/d, grifos meus.

Os *professores* são a força mais influente e poderosa para a equidade, o acesso e a *qualidade* da educação.

Fonte: Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO, s/d<sup>5</sup>, grifos meus.

---

<sup>5</sup> Livre-tradução do original em inglês: “Teachers are the single most influential and powerful force for equity, access and quality in education”. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/teachers>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

[...] os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de *qualidade* ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

Fonte: Dourado, Oliveira e Santos, 2007, p. 8, grifo meu.

O *professor* é a base da educação.

Fonte: Grupo RBS, 2014, s/p<sup>6</sup>, grifo meu.

Um sistema educacional somente pode ser tão bom quanto seus *professores*. [...] Portanto, capacitar os professores para que tenham sucesso é uma prioridade. Isso significa *formação* rigorosa, melhores condições de trabalho, treinamento com base na *qualidade*.

Fonte: UNESCO, 2014, s/p<sup>7</sup>, grifos meus.

Existem, entre esses excertos, alguns aspectos bem específicos e recorrentes que me ajudam a explicitar de que se trata esse trabalho. Destaquei<sup>8</sup> neles as palavras *formação*, *professor(es)* e *qualidade* para mostrar como estas palavras vêm, atualmente, se articulando em torno de uma demanda que não é apenas nacional, mas mundial, que diz respeito à reivindicação de uma educação de qualidade. Procuro mostrar, através dos exemplos dados acima e dos excertos que compõem a problematização deste trabalho, que o professor tem sido considerado a “chave” para a melhoria da qualidade da educação e sua formação seria quase como o “x da questão”.

Torna-se importante limpar o terreno de discussão e contextualizar do que (mesmo?) se está falando quando se invoca a palavra qualidade para a área da educação e quando ela é utilizada para pensar o curso de Pedagogia. A fim de trazer algumas contribuições que possibilitem compreender do que se fala, as próximas seções apresentarão um panorama das pesquisas recentes desenvolvidas sobre os temas de que pretende tratar essa dissertação.

### 1.1 Qualidade da educação: sobre o que estamos falando

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova. (FOUCAULT, 1995, p. 51).

O objetivo dessa seção e da seção seguinte é mostrar como o conceito de qualidade foi incorporado à área da Educação e quais são as suas ressonâncias nas práticas da formação de

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JN3xzcUSwvQ>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/message\\_for\\_world\\_teachers\\_day\\_5\\_october\\_2014/#.VD7Swd0zIV](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/message_for_world_teachers_day_5_october_2014/#.VD7Swd0zIV)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

<sup>8</sup> Neste projeto, palavras ou frases com grande relevância para o contexto tratado, serão destacadas em itálico.

professores, utilizando como conceito teórico-metodológico a ideia de prática discursiva a partir de Michel Foucault (a ser explicado posteriormente) para compreender como o conceito de qualidade está aplicado na área da Educação, na Contemporaneidade, e como práticas de formação de professores são engendradas para adotá-lo, tratá-lo e serem, por este conceito de qualidade, justificadas e produzidas.

Maurício Ferreira (2014), em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos - IHU, fala sobre a flexibilização do conhecimento e destaca um “retorno” da problematização sobre qualidade na área da Educação. De acordo com Ferreira:

Reivindicar a qualidade da educação não é uma estratégia nova, mas a novidade está no acontecimento do seu reaparecimento, ou seja, não mais associada às lutas de democratização da escola básica e sim à gestão de recursos e processos. (FERREIRA, 2014, s/p).

Busco compreender este reaparecimento tomando as palavras que uso como epígrafe deste capítulo, quando Foucault alerta que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 1995, p. 51). Assim, é possível afirmar que o que se fala só pode ser falado por ter condições que possibilitem e sustentem essa fala. Na passagem do livro *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 1995) que destaquei acima, o filósofo escreve sobre como os mais diversos discursos podem ser e são não ditos de qualquer maneira, a qualquer tempo ou por qualquer pessoa; a adoção de determinados discursos, pelo contrário, torna-se permitida a partir de múltiplos aspectos que constituem condições de possibilidade para sua emergência e validação (FOUCAULT, 1995). Também em sua obra *História da Sexualidade Vol. I - A vontade de saber*, Foucault aponta que é necessário tomarmos outra postura frente aos discursos. Segundo o filósofo: “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), *mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam*” (FOUCAULT, 1986, p. 56, grifos meus). Para compreender de que modos as práticas discursivas, em sua relação com os discursos, se constituem, Foucault afirma que:

*As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm.* (FOUCAULT, 1997, p. 12, grifos meus).

De acordo com Foucault, é necessário dar visibilidade aos discursos enquanto práticas para tomá-los em análise. Assim diz o filósofo: “*Certamente os discursos são feitos de*

*signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”* (FOUCAULT, 1995, p. 56, grifos meus). Na busca por fazer aparecer e descrever esse “mais”, é que trago, para pensar, a (quase) onipotência do termo *qualidade*, empregado nos mais diversos âmbitos da sociedade Contemporânea.

Deste modo, as práticas discursivas que produzem o que entendemos por *qualidade da educação*<sup>9</sup> inserem-se nessa lógica, visto que não estiveram desde sempre presentes nas reivindicações no campo educacional, mas passam agora a ter uma validação que torna praticamente impossível a não adoção (ou recusa) da vinculação das palavras *educação* e *qualidade* para representar as intenções de todos e cada um dos envolvidos na área.

A situação da proliferação discursiva sobre a qualidade da educação que ocorre atualmente, conforme pode ser visualizado nos excertos que apresentei anteriormente, desperta a ideia de que é urgente e necessário que se garanta uma *qualidade da educação* e, além disso, como já dito, que os principais responsáveis pelo alcance da qualidade são os professores, mas não suas intenções, seu modo de trabalhar e ensinar somente; é a sua formação que importa. Ou seja, os processos de formação vivenciados pelos professores, de acordo com os excertos, seriam estes sim, fundamentais, “peças-chave” para o alcance da educação de qualidade. Os discursos sobre a qualidade circulam pelos mais diversos campos da educação escolar<sup>10</sup> e chegam a todos os âmbitos, assim, todos os processos educacionais precisam ser *de qualidade*, podendo este adjetivo ter significados e entendimentos múltiplos.

Na lógica destes discursos, é difícil ou mesmo inconcebível se opor à busca ou constatação da qualidade da educação; mas do que mesmo se estaria falando quando se usa as expressões *qualidade da educação* ou *uma educação de qualidade*?

Para quantificar a proliferação discursiva já citada, utilizei a ferramenta de buscas *Google* quase como um termômetro, para poder ter noção (em números) dessa proliferação. A partir da busca com o descritor *qualidade da educação*, encontrei aproximadamente 1.290.000 resultados<sup>11</sup>. Este descritor é capaz de “chamar” uma grande quantidade de resultados em qualquer banco de dados; são reportagens, textos, sugestões, críticas e constatações sobre a relação entre qualidade e educação. Muito se fala sobre qualidade, principalmente sobre a ausência de qualidade ou sobre o desejo de elevação da qualidade

---

<sup>9</sup> Utilizarei o termo *qualidade da educação* e qualidade da formação, por entender que esta investigação trata dos processos que constituem os cursos e sua qualidade.

<sup>10</sup> Neste trabalho, entendo as modalidades de educação escolar: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, podendo ser incluída também a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

<sup>11</sup> Busca realizada em 10 de abril de 2014.

quando se está falando de educação, sobretudo, educação no Brasil. Ressalto que utilizo o site de buscas não como uma evidência sobre os discursos que entrelaçam qualidade e educação, mas como uma materialidade que se estabelece de acordo com a questão emergente nas práticas discursivas.

Antes de falar em qualidade *da* educação acredito que seja importante destacar o que tem sido produzido, na área da Educação, sobre qualidade, de quais entendimentos e conceitos de qualidade se está falando.

Quando falamos em qualidade, normalmente estamos nos referindo a um estado das coisas, diz-se que algo é “de boa qualidade” para representar características positivas e, ao contrário, para representar características negativas diz-se “de má qualidade” ou “sem qualidade”.

Assim, se torna relevante ainda, conhecer a origem etimológica da palavra qualidade. Esta palavra deriva do latim *qualitas*, “jeito de ser”. Está ligada ao conceito de *qualis*, uma interrogação que perguntava “qual? De que tipo? De que maneira?”. Deste modo, falar em qualidade significa falar de jeito de ser, de atributos ou características.

Ressalto que o objetivo deste capítulo é o de tensionar a aplicação do termo qualidade para nomear práticas da educação, não se trata aqui de realizar uma escavação a cerca dos entendimentos que a palavra qualidade gerou e gera, isto não me seria possível, tomadas as proporções deste trabalho. Trata-se sim de investigar por que, como e a partir de quando um entendimento nascido no âmbito mercadológico, que faz com que só ou principalmente os resultados importem, foi incorporado pelo campo da educação, de modo que este mesmo entendimento passa a nortear toda e qualquer prática pedagógica ou decisão educacional/institucional.

Compreender que é preciso fazer a pergunta “de onde veio?”, implica considerar que um enunciado “é o produto de interpretações que surgiram na contingência histórica, mas que, dado o encaixe que mantêm com outras interpretações correlatas, parecem-nos óbvias e, portanto, auto demonstradas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 60).

“A educação precisa ter qualidade” ou o slogan “Por uma educação de qualidade” podem ser considerados enunciados, como produtos de interpretações e que, do modo como se engendraram nas práticas discursivas da contemporaneidade, parecem proposições óbvias. Com isso não pretendo dizer que não concordo com uma educação de qualidade, ou que não acho que a educação deva seguir padrões de qualidade. Trata-se de me movimentar, com a hiper crítica de modo a suspeitar do que é tido como natural, de problematizar o que antes não era problema.

A proposição de uma *educação de qualidade*, ou melhor, de que a educação precisa ter qualidade não se gestou junto com as práticas educativas formais, deste modo também, dizer que *a educação precisa ter qualidade* não se tornou uma verdade apenas pelo campo educacional. Esses discursos sobre a qualidade da educação passam a fazer parte desse campo e, mais do que isso, como percebemos na Contemporaneidade, a serem pressupostos para medir e comparar a educação desenvolvida nos mais variados âmbitos e passam a constituir-se como imperativos que dão às práticas sociais garantia e valor.

Com a intenção de traçar um determinado caminho percorrido pela noção de qualidade no campo da educação, para poder mostrar como hoje são entendidos e se relacionam esses dois conceitos — qualidade e educação, a partir desse exercício foi possível estabelecer a relação entre o adjetivo *qualidade* e o campo da *educação*.

Antes de avançar na discussão, é preciso compreender que significados a *qualidade* adquire no campo educacional atualmente. Segundo Silva: “é razoável não tomar a noção de qualidade em educação como autoexplicativa, porque sobre ela repousam muitos e diversos significados e a possibilidade da criação de outros mais” (SILVA, 2008, p, 18).

Pode ser confuso trabalhar com um conceito que possa abranger múltiplos significados e ainda assim não ser claro. Por este motivo, alguns autores propõem a busca por delineamentos mais explícitos do conceito para que haja assim, um avanço nas proposições para uma educação *de* qualidade.

De acordo com Pedro Demo (1990), que problematiza a construção de um sentido único de qualidade, “é vastamente conhecido que a educação tem a ver com ‘qualidade’, sendo, no entanto, polêmico ao extremo o que significa essa qualidade” (DEMO, 1990, p. 11). Outros autores também se debruçam sobre esta mesma problemática. Ao falarem sobre a qualidade da Educação Superior, campo do qual trata esta dissertação, Maria Isabel da Cunha, Cleoni Fernandes e Marialva Pinto afirmam que:

Nesse caso, a qualidade é dimensionada por alguns fatores, tais como o corpo docente, a infraestrutura e a proposta curricular. A avaliação processual da instituição ou curso, entretanto, precisa levar em conta o movimento que se dá no percurso de formação na sua relação com os resultados obtidos. (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 113-114).

Essas mesmas autoras destacam também, a partir dos estudos de Terezinha Rios (2001), o entendimento de qualidade, considerando que a qualidade “*manifesta-se pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes*” (CUNHA;



FERNANDES; PINTO, 2008, p. 110, grifo das autoras). Assim também, de acordo com Luiz Dourado e João Oliveira, o conceito de qualidade “vincula-se às demandas e exigências de um dado processo histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2014), pesquisadoras que desenvolvem trabalhos sobre a qualidade e a equidade na formação de professores, destacam que, por ser o conceito de qualidade histórico e vinculado às demandas de seu tempo, “justifica que atualmente a qualidade seja associada, no caso dos ensinos fundamental e médio, a resultados escolares elevados dos alunos nos exames nacionais e, no caso do ensino superior, uma formação adequada às exigências do mercado” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 425).

Estas mesmas autoras, ao falarem sobre os processos de avaliação de larga escala no continente europeu, apontam ainda para a emergência de movimentos que procuram superar a ideia de qualidade tomada nas avaliações, com a ideia de qualidade social, ou seja, de uma formação que tome em conta o desenvolvimento social do sujeito que está sendo formado. De acordo com as autoras:

É contra estes sentidos de qualidade que se têm insurgido alguns dos discursos académicos, nomeadamente quando o associam ao termo social querendo com isso significar a superação de uma mera aquisição de informações ou de resultados obtidos por exames ou provas nacionais. Ao contrário, estes discursos académicos que apontam para a importância da qualidade social, atribuem a este conceito um “forte componente ético-social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos” (MOROSINI, 2006, p. 469), isto é, consideram que a qualidade existe “só quando uma instituição alia em alto grau as suas funções científico-formativas com as realidades concretas da sociedade na qual está inserida, ou seja, quando conhecimento e formação se enlaçam com os projectos pessoais e sociais de construção da cidadania pública. (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 615)”. (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 425).

Ainda, sobre o desejo de um sentido singular da noção de qualidade, Maria Campos afirma que:

[...] a obtenção de consenso nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um consenso socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões. (CAMPOS, 2000, p. 112).

Diante destes apontamentos sobre a indissociabilidade de alguns sentidos atribuídos à qualidade no campo educacional, realizei uma primeira busca no Banco de Teses da Capes e

na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a procura de pesquisas que auxiliassem no entendimento sobre a qualidade. A busca de teses e dissertações que ajudaram a compor a problemática de pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa, que apresento neste momento, abrangeu teses e dissertações que apresentassem uma denominação ou mesmo definições acerca do entendimento contemporâneo sobre qualidade da educação. Os resultados da segunda etapa da busca, que envolveu as teses e dissertações que falam sobre aspectos que qualificam a formação de professores no curso de Pedagogia, serão apresentados mais adiante.

A seleção das pesquisas ocorreu através de buscas nos bancos de dados utilizando o descritor *qualidade da educação*. A partir dos resultados, realizei a leitura dos resumos dos trabalhos e selecionei três que pudessem oferecer-me condições para pensar sobre o conceito de qualidade da educação e me permitissem assim, avançar no entendimento deste mesmo conceito.

Torna-se importante destacar que as buscas por teses e dissertações foram realizadas com o intuito de mapear o que de novo vinha sendo produzido e a partir de quais análises o campo da qualidade da educação vem sendo traçado na Contemporaneidade. Nenhuma das etapas dessa busca teve a pretensão de realizar um mapeamento completo e exaustivo do campo, mas sim, coletar ferramentas para garantir que esta dissertação pudesse partir de onde outras teses e dissertações chegaram ao invés de retroceder na área de conhecimento e para gerar ferramentas que ajudassem a compor a problemática de pesquisa que procuro tecer.

Para apresentar a primeira etapa de buscas, elenco três aspectos sobre *qualidade da educação*, desenvolvidos em pesquisas recentes que proporcionam uma visão mais ampla, sendo estas noções frutos de duas teses e uma dissertação, para que seja possível uma maior compreensão acerca deste conceito. São eles:

a) O entendimento de *qualidade da educação* como *performatividade*:

Tomo como conceituação de qualidade a proposição apresentada no estudo desenvolvido por Morgana Hattge (2014), acerca do Movimento Todos pela Educação, que entende qualidade da educação como performatividade. Hattge (2014) desenvolve seu estudo tomando como base de análise os documentos produzidos e disponibilizados online pelo Movimento, e entende o Todos pela Educação como um Movimento de grande influência no campo educacional, que atualmente vem ganhando influência também nas proposições para o aumento da qualidade da educação. A autora utiliza o conceito de Stephen Ball (2002), quando este afirma que:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Relacionando a proposição de Ball (2002), Hattge (2014) defende que “qualidade está intimamente relacionada à produtividade, ao rendimento. No caso da educação, produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como *performance*” (HATTGE, 2014, p. 67). E complementa, afirmando que os discursos que circulam atualmente, através das estratégias propostas por organismos reguladores da educação, são ancorados em uma “perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala. Ou seja, a qualidade da educação passa a ser ‘numerável, mensurável, auditável’”. (HATTGE, 2014, p. 67).

Foi possível realizar diversas aproximações deste conceito com o meu objeto de pesquisa, pois compreender que discursos sobre a qualidade da educação disseminados por programas transmitem o entendimento de uma produtividade por parte dos sujeitos da educação, de professores e alunos é imprescindível para realizar uma problematização de pesquisa que leve em consideração tais aspectos e tais entendimentos. Este conceito me permite avançar no campo de estudo à medida que possibilita uma reflexão acerca das medidas propostas por organismos estruturados para “promover” a qualidade da educação no Brasil.

b) O entendimento de *qualidade da educação* como um *sentido público*:

Já a tese desenvolvida por Vandr e Silva (2008) propõe a cria o de um sentido único e público para a qualidade da educa o. O autor defende que a grande diversidade de compreensões sobre o que vem a ser o significado de qualidade para a educa o, e em especial para a educa o básica pública, pode prejudicar a es efetivas em busca de uma educa o pública de qualidade. Silva (2008) aponta para efeitos positivos e negativos em se estabelecer um  ndice que abarcasse, além dos resultados das avalia es, os indicadores socioecon micos dos alunos brasileiros, de acordo com o autor: “mais importante do que um  ndice de qualidade pautado na pondera o de certos elementos considerados valiosos em termos de uma prática escolar seria o destaque de cada um deles em seu caráter formativo e em sua objetividade” (SILVA, 2008, p. 111).

Deste modo, o estudo oferece uma discussão sobre o caráter público da educação, podendo ser diretamente relacionado aos conceitos que me proponho a desenvolver neste projeto sobre qualidade da educação.

c) O entendimento de *qualidade da educação* aos olhos dos *reguladores*:

O estudo desenvolvido por Joana Gusmão (2010) mostrou quais entendimentos sobre qualidade da educação os representantes de órgãos reguladores da educação tinham. Esse trabalho foi realizado através da análise de entrevistas com um representante de cada um de diversos órgãos considerados pela autora como referências no campo educacional, como o Ministério da Educação - MEC, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Banco Mundial, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, Instituto Ayrton Senna e Movimento Todos pela Educação.

Este estudo aponta para duas ênfases, de acordo com a autora:

Nos depoimentos acerca das concepções de qualidade da educação, a oposição se deu entre os atores que concebem a “*aprendizagem*” (entendida primordialmente por meio dos resultados das provas em larga escala) como o principal significado de qualidade da educação e os que defendem uma visão abrangente, com o foco estendido aos *processos, às condições gerais de ensino e o aprendizado em uma perspectiva mais ampla* que o aferido pelas provas. (GUSMÃO, 2013, p. 106).

Gusmão salienta que, no grupo composto pelos representantes do Banco Mundial, do MEC, do Instituto Ayrton Senna, do Movimento Todos pela Educação, da Undime e do Unicef:

[...] a “*aprendizagem*” é vista como a principal finalidade da escola, sua razão de existir. As concepções por eles desenvolvidas tendem a ser mais substantivas: qualidade é aprendizagem, qualidade é garantir acesso e permanência. Apesar de mencionar a existência de outros aspectos importantes, esses estão condicionados hierarquicamente à aprendizagem, sendo “*facilitadores*” para sua garantia; ou seja, as “*condições*” não são importantes a priori, e sim quando estão orientadas para a promoção da “*aprendizagem*”. Boa parte dos atores desse grupo se referiu também ao acesso e à permanência, que, juntamente com a aprendizagem, formariam o tripé da qualidade da educação. A qualidade, entendida como aprendizagem/rendimento escolar, teria como condição o acesso e a permanência. (GUSMÃO, 2013, p. 106).

Já o outro grupo de participantes da entrevista, composto por representantes vinculados a associações de professores, ressalta, para o que seriam, concretamente, fatores

para uma educação de qualidade, além da aprendizagem, questões mais amplas, referindo à necessidade de considerar processos e condições necessárias para alcançar a qualidade da educação brasileira. Gusmão afirma que, de acordo com este grupo de entrevistados:

A qualidade implica e requer condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços para desenvolvimento do processo educativo. Destaca-se também a referência do grupo aos valores, à diversidade, à contextualização do ensino e aprendizagem, à participação e à democracia. (GUSMÃO, 2013, p. 108).

O estudo apresenta, portanto, um panorama que deve ser levado em consideração na construção da problematização do trabalho que me proponho a desenvolver, já que apresenta o entendimento concreto de representantes de instituições influentes na educação sobre o que significa desenvolver ações que qualifiquem a educação; essas questões influenciam diretamente também as proposições para a formação de professores, apresentadas por várias das instituições representadas no estudo.

## 1.2 O curso de Pedagogia como campo de investigação

Antes de prosseguir com a problemática que compõe essa dissertação penso ser importante abordar, mesmo que brevemente, o percurso que tracei até encontrar o motivo que, neste momento, me move no exercício da pesquisa.

Ao ingressar no curso de Mestrado, eu pretendia continuar pesquisando o tema que havia permeado minha formação na Graduação, a formação de professores, mais especificamente, a formação de professores que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que, por ter sido de grande relevância no processo de constituição da minha identidade docente, me fez despertar para os primeiros passos da caminhada como pesquisadora e se constituiu em superfície analítica para a escrita de meu Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia, bem como de alguns artigos publicados em anais de eventos<sup>12</sup>.

Deste modo, a formação de professores continuou, para mim, sendo vista como um campo fértil que precisa de pesquisas que o alimentem, para que seja possível pensar em qualificar cada vez mais esta área. Porém, algumas novas possibilidades de investigação foram se apresentando na medida em que eu passei a prestar mais atenção no que estava a circular pela mídia, nas coisas que *muita gente estava dizendo* e sobre as quais poucas pessoas

---

<sup>12</sup> Tais como Neves (2013a; 2013b e 2014).

estavam pensando. Decidi que poderia, então, diante deste desejo de quase que “farejar” um (de certa forma, novo) objeto de pesquisa, procurar um novo terreno de análise para me aventurar.

Ao longo deste processo, os textos lidos nas disciplinas do Mestrado, 1º e 2º Seminários da Linha de Pesquisa II e Seminário de Políticas Educacionais, foram de grande importância, pois, por meio dos debates e leituras, passei a observar algumas recorrências nos mais diversos âmbitos, quando se fala de educação. Ao meu olhar, passou a sobressair-se a palavra *qualidade*, em textos, em falas, em discussões, em discursos oficiais (e não-oficiais) de políticos, em justificativas de programas e reformulações de propostas educacionais das mais variadas.

Atualmente, a formação de professores no Brasil se dá em nível superior, conforme a Lei 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O artigo 62º diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.<sup>13</sup> (BRASIL, 1996, s/p).

Deste modo, a partir do cenário composto pela indicação da necessidade de qualificar a educação no Brasil através da qualificação da formação dos seus professores e de todas as ações para visibilizar o desempenho dos professores, é possível afirmar que seria através de uma formação inicial docente *de qualidade* que a educação como um todo conseguiria dar um salto expressivo em suas condições.

Se essas afirmações fazem sentido a ponto de nos fazerem pensar “é claro que sim!”, é porque esta assertiva se tornou natural, a qualidade como uma condição a ser alcançada e que movimenta todas as práticas sociais, funciona como um imperativo do qual ninguém deve discordar e ao qual todos devem se curvar; é ainda justificativa plausível para qualquer ação ou proposição. Afinal, quem não quer uma “educação de qualidade”?

A fim de suspeitar do que é tido como natural, acrescento ao contexto desta pesquisa, um tipo de crítica que tomarei como constitutiva da atmosfera na qual pretendo desenvolvê-la: a hiper-crítica. O termo *hipercrítica* é usado para explicar melhor o sentido de crítica radical. Essa é uma postura filosófica de inspiração nietzschiana e foucaultiana, que implica a prática

---

<sup>13</sup> A LDB possibilitou um prazo de dez anos para a adequação das redes de ensino às exigências da formação de professores.

de pensar o próprio pensamento<sup>14</sup>, que Veiga-Neto explica como a prática de martelar o pensamento, ou desentocar o pensamento, exercitando-o e desafiando-o. Nas palavras do autor:

Conforme formos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas ideias. (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

É “retorcendo” as ideias e “martelando” o pensamento que se torna possível, pensando o próprio pensamento, *pensar de outros modos*, que, segundo Lopes e Veiga-Neto, consiste no “exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 150).

Deste modo, me interessa olhar para a formação dos professores, essa que está atravessada pelos discursos sobre qualidade, não para negar que é preciso atingir níveis de qualidade em toda a educação brasileira, mas para problematizar qual é o entendimento de qualidade que permeia a formação de professores, e de que modo as universidades com cursos considerados de qualidade, agem no intuito de garantir essa formação qualificada. Acredito que este exercício permitirá pensar de outros modos a formação inicial de professores.

Anteriormente, apresentei o primeiro exercício de buscas de teses e dissertações sobre qualidade. Neste momento da dissertação, em que já apontei alguns aspectos sobre a qualidade da educação, julgo necessário mostrar como a qualidade vem sendo entendida no curso de Pedagogia. Deste modo, apresento a segunda etapa da busca, na qual me ative a procurar pesquisas que falassem especificamente sobre a qualidade da formação de professores neste curso.

Para compreender o alcance do tema em torno do qual teço esta dissertação e para explorá-lo a partir do que já vem sendo dito sobre ele nos programas de pós-graduação, utilizei para a busca de teses e dissertações, os descritores: *qualidade, formação de professores e curso de Pedagogia*, nos mesmos bancos de pesquisa citados anteriormente.

---

<sup>14</sup> A prática de pensar o próprio pensamento está, para mim, em permanente exercício, principalmente através da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI, através de leituras e discussões pertinentes, com ênfase na história do presente.

A busca gerou como resultado um total de oitenta e sete pesquisas. Em seguida foi realizada uma leitura sistemática dos resumos de todas elas para selecionar as que se referiam aos aspectos específicos da formação de professores no curso de Pedagogia. Deste modo, das oitenta e sete pesquisas, selecionei treze delas para realizar o delineamento do campo. As demais pesquisas não foram selecionadas para este delineamento por tratarem de assuntos diversos, que fugiam ao que busco tratar neste trabalho como, por exemplo: educação à distância, formação continuada de professores, formação através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, entre outros.

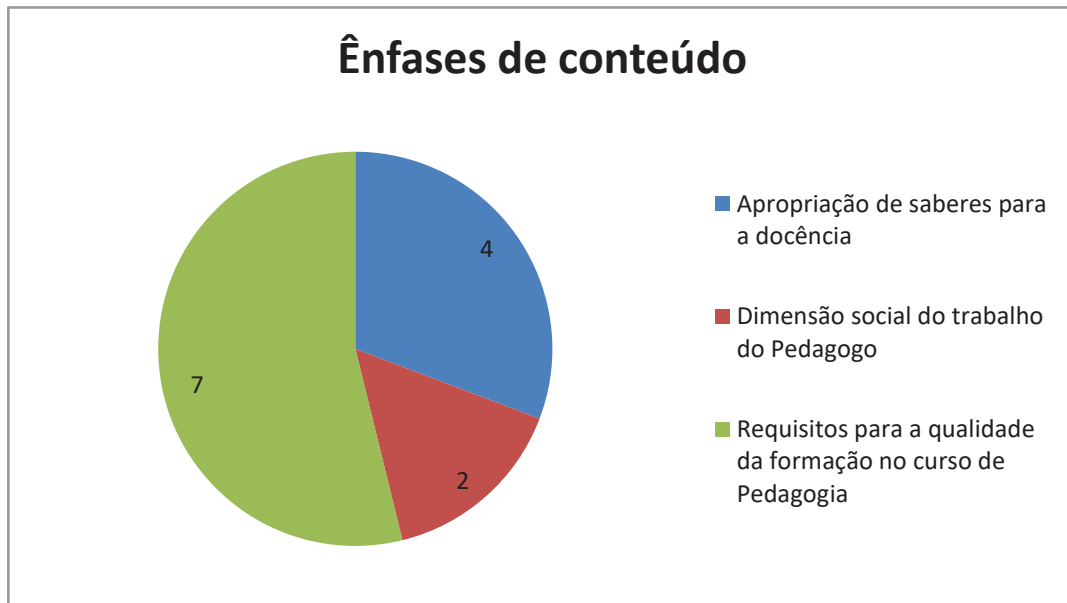
O montante de pesquisas selecionadas é composto de dez dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado, desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2012, em diversas regiões do país, em Programas de Pós-Graduação de IES públicas e particulares.

Interessando-me pela metodologia de pesquisa desenvolvida em cada um destes trabalhos, percebi que os instrumentos de produção de dados das pesquisas são: estudos de caso (três trabalhos), aplicação de questionários (dois trabalhos), entrevistas semiestruturadas (dois trabalhos) e análise documental (um trabalho); a maioria dos trabalhos (seis trabalhos) faz uso de dois ou mais destes instrumentos. Os principais autores citados nos trabalhos, seja para a contextualização do campo ou para a análise dos dados, são: Selma Pimenta, Maurice Tardif, José Libâneo e Terezinha Rios.

De modo a operar analiticamente sobre o material produzido, procurei recorrências entre os trabalhos que pudessem proporcionar uma visão ampla do que estava sendo apresentado em cada um. A partir das recorrências mapeei os trabalhos de modo a identificar entre eles três grandes ênfases: *Apropriação de saberes para a docência*, *Dimensão social do trabalho da(o) Pedagoga(o)* e *Requisitos para a qualidade da formação no curso de Pedagogia*.



Imagem 1 – Recorrência das temáticas nos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Para compreender quais aspectos do curso de Pedagogia são abordados quando se fala em um curso que proporcione uma formação de professores de qualidade, as pesquisas que tratam da *Apropriação de saberes para a docência* (CRUZ, 2011; FERNANDES, 2012; SANTOS, 2012; SILVA, 2012) fornecem elementos para reflexão. Essas pesquisas apontam diferentes aspectos que devem ser levados em consideração quando se pretende desenvolver um curso de Pedagogia de qualidade. Cruz (2011) aponta para uma dificuldade que vem sendo identificada no curso no que tange ao domínio dos conteúdos que serão, futuramente, ensinados pelas pedagogas aos alunos. A pesquisadora afirma que, entre os problemas do curso estão:

[...] ementas genéricas de didática e dos fundamentos e metodologias específicas; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; matrizes curriculares e ementas que não mostram integridade com o projeto pedagógico. (CRUZ, 2011, p. 78).

Já Fernandes (2012) e Santos (2012) tratam, em suas respectivas pesquisas, do ensino de Matemática nos cursos de Pedagogia. Matemática esta que será uma matéria ensinada pelas (futuras) pedagogas no Ensino Fundamental e que necessita, portanto, que dela elas tenham conhecimento suficiente para ensinar. A pesquisa de Fernandes (2012) aponta que existem diversas lacunas no curso de Pedagogia no que tange ao estudo de como ensinar

Matemática nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. A pesquisa de Santos (2012) faz um estudo de duas épocas distintas no curso de Pedagogia de uma universidade federal, sendo uma, a época em que não havia estudos sobre a educação matemática no curso e outra em que os estudos sobre educação matemática foram introduzidos no currículo; a pesquisa destaca que houve um grande avanço qualitativo nas práticas das alunas de Pedagogia ouvidas, que vivenciaram o currículo do curso já com a inclusão de práticas de educação matemática.

Estas duas pesquisas buscam destacar a importância do curso de Pedagogia ofertar práticas e estudos sobre a Matemática e consideram este como um critério decisivo na qualidade da formação de professores no respectivo curso.

Um curso de Pedagogia com qualidade, de acordo com a pesquisa de Silva (2012) é aquele em que as alunas são formadas para lecionar não apenas nos Anos Iniciais, mas também na Educação Infantil. Esta pesquisa destaca ainda que, como o curso pesquisado oferecia poucas possibilidades de aprendizado para atuar na Educação Infantil, as pedagogas egressas participantes da pesquisa, afirmaram, em unanimidade, que precisaram procurar, na formação continuada, vivências, estudos e materiais que pudessem ajudá-las na atuação, pois havia no curso uma lacuna quanto a estes aspectos.

A partir das afirmações, destaco a pesquisa desenvolvida por Bernardete Gatti sobre os currículos dos cursos de formação de professores (GATTI et al, 2008). A autora argumenta que, de acordo com os dados produzidos através da análise de currículos e ementas dos cursos de Pedagogia, as “disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto [das disciplinas ofertadas nos cursos], e as relativas à ‘Educação Especial’, 3,8%.” (GATTI, 2010, p. 1370). Destaca-se ainda, o modo como as disciplinas dos cursos estão organizadas e qual é a importância atribuída ao aprofundamento nas questões educativas. De acordo com Gatti:

Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc. (GATTI, 2010, p. 1370).

A partir da pesquisa acima citada, é possível ainda compreender de que modo as IESs ofertam as atividades curriculares que, em sua maioria, são pouco contempladas nos currículos. O aprofundamento quanto às especificidades das diversas áreas da educação, são ofertados “mediante a oferta de optativas, [...] de tópicos e projetos especiais, mas neles não é

possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo” (GATTI, 2010, p. 1370).

Deste modo, é possível compreender a importância de indicar as lacunas na formação inicial de professores, de modo a oferecer elementos que ajudam na construção de cursos de formação que sejam qualificados, na medida em que atendam e contemplem as necessidades que se apresentam aos futuros profissionais.

A segunda ênfase nos trabalhos que eu gostaria de destacar diz respeito à *Dimensão social do trabalho da Pedagogia*, na qual incluo as pesquisas de Costa (2011) e Miranda (2012).

A pesquisa de Costa (2011) aponta para um quadro preocupante no que diz respeito ao modo como o trabalho da Pedagogia no ambiente escolar vem sendo visto; de acordo com a pesquisadora, o trabalho do pedagogo ou da pedagoga é abalado por: “problemas de incertezas, precarização e desvalorização pela complexificação do próprio trabalho docente e pelas exigências da sociedade atual” (COSTA, 2011, p. 5). Além disso, esse profissional “se vê envolto por um número excessivo de atribuições e conflitos e nem sempre consegue atender à demanda que lhe é exigida” (COSTA, 2011, p. 5). A pesquisa afirma que os cursos de Pedagogia, de acordo com os sujeitos de pesquisa, tem uma formação que não atende ao que se torna necessário aos profissionais depois de formados, em sua atuação no mercado de trabalho.

Miranda (2012), em seu trabalho que abrangeu os aspectos da avaliação no curso de Pedagogia, aponta que além de proporcionar uma formação precária, o curso de Pedagogia apresenta um déficit em sua avaliação<sup>15</sup>. A autora ainda destaca que, na IES investigada, o que dificulta e engessa o processo avaliativo, para além dos docentes atuantes no curso, são as instruções da Instituição de Ensino, que prioriza uma avaliação quantitativa em seus cursos e permite que os professores utilizem instrumentos de avaliação de pouca efetividade com suas turmas. Miranda (2012) defende uma formação que privilegie a constituição de um professor pesquisador, compreendendo-o como um professor que lê, estuda e pesquisa a realidade de seus alunos e faz ligação entre a qualidade do curso de Pedagogia e a qualidade da educação básica no geral.

Os trabalhos que compõem o terceiro grupo de resultados da busca por teses e dissertações, intitulado *Requisitos para a qualidade da formação no curso de Pedagogia*,

---

<sup>15</sup> As questões que tratam da avaliação do curso de Pedagogia estão contempladas no capítulo 2.

dizem respeito a aspectos relacionados ao que um curso de Pedagogia deveria ter (ou como deveria ser) de modo a constituir-se em um curso *de qualidade*. São eles: Wordell (2012), Tahim (2011), Pino (2012), Vieira (2010), Luz (2008), Corte (2010), Fiore (2011) e Lunardi (2012).

Wordell (2012), que desenvolveu sua pesquisa investigando o Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (Enade), investiga quais as percepções de gestores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia que receberam nota cinco (a nota máxima) no Enade do ano de 2008, sobre o Exame, buscando compreender o que levou à centralidade da nota do Exame no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A dissertação de Wordell (2012) ajuda-me a compreender os processos de avaliação pelos quais passam, não somente os cursos de Pedagogia, mas todos os demais e quais as ressonâncias deste tipo de avaliação de larga escala nos cursos. A autora da pesquisa aponta que o Enade vem sendo entendido pela comunidade acadêmica que participou da pesquisa, como um tipo de avaliação formativa. A partir das conclusões de seu trabalho, Wordell aponta que “um curso de qualidade é aquele que *prepara os alunos para o mercado de trabalho*” e que “um curso de qualidade *está relacionado à formação humana do sujeito e ao preparo para o exercício da cidadania*” (WORDELL, 2012, p. 7, grifos meus).

Já Tahim (2011) desenvolve sua pesquisa sobre a avaliação docente que é realizada nas duas Instituições de Ensino Superior pesquisadas e que, de acordo com a pesquisadora, acaba por qualificar o processo de formação. Tahim argumenta que, com a avaliação estruturada e institucionalizada, a qualidade aumenta, não só pela prática da avaliação em si, mas principalmente pela ênfase dada pelas IES à prática de *feedback*, um retorno ao professor sobre o andamento de seu trabalho, realizado pelo gestor do curso.

Sobre a qualidade nos cursos de Pedagogia na modalidade de Educação à distância - EaD, Pino (2012), ressalta que é necessário que se desenvolvam novas teorias de ensino que abarquem a Educação a Distância em sua totalidade, ao invés de tentar medir a qualidade e realizar práticas iguais ou semelhantes às realizadas nos cursos presenciais. Esta mesma pesquisadora ressalta ainda que é necessária a realização de uma análise crítica com relação aos Referenciais de Qualidade, por acreditar que estes “não são suficientes para a qualificação de um curso” (PINO, 2012, p. 6).

Vieira (2010) proporciona elementos importantes para a reflexão sobre a formação dos pedagogos no Brasil, de acordo com ele:

A especificidade e a multidimensionalidade da atuação profissional do pedagogo *suscitam a formulação de um conjunto de indicações que podem contribuir para a qualificação dos objetivos e práticas da formação inicial*, etapa fundamental do processo de aprender a ensinar. (VIEIRA, 2010, p. 174, grifos meus).

Esse pesquisador busca, em sua Tese de doutoramento, formular novos indicadores de qualidade para os cursos de Pedagogia, tendo como ponto de partida a indicação de egressos do curso. Estes realizam uma contraposição entre o que aprenderam no curso e o que necessitam para atuar como pedagogos depois de formados. O autor aponta que são necessárias reflexões acerca dos seguintes aspectos nos cursos de Pedagogia:

a) os *parâmetros de qualidade* utilizados nas principais mudanças ocorridas com o processo de formação do pedagogo durante a história da educação superior e do curso de Pedagogia; b) os *movimentos e preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos nas políticas da educação superior existentes atualmente*; c) os *impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos* e d) *as referências, ações e condições essenciais que são necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos*. (VIEIRA, 2010, p. 7, grifos meus).

Além das proposições apresentadas por Vieira (2010), a partir da dissertação de Luz (2008) é possível perceber mais uma dimensão do curso de Pedagogia que deve ser levada em consideração: a formação de um professor pesquisador. De acordo com a autora, a pesquisa tem a função de mostrar as questões que necessitam ser repensadas e de construir soluções para estas questões, porém quando a prática de pesquisar não é desenvolvida no curso de Pedagogia, poucos professores a acrescentarão em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Corte (2010) desenvolveu sua Tese de doutoramento acerca da investigação sobre como o estágio curricular pode contribuir (ou não) para a formação de qualidade da(o) pedagoga(o), deste modo, sobre o estágio curricular no curso de Pedagogia, a autora defende que ele *“repercute na formação de qualidade do pedagogo e está relacionado às políticas educacionais, à organização curricular e à cultura organizacional do curso, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores”* (CORTE, 2010, p. 264, grifos meus).

Outro aspecto do curso de Pedagogia destacado no escopo de pesquisas selecionadas é a dimensão emocional envolvida no curso e na prática de ensinar. Fiore (2011) investigou em sua pesquisa, como os alunos e professores de um curso de Pedagogia compreendiam a dimensão emocional em seu trabalho, no caso dos professores, e no seu processo de aprendizagem de como ser professor, dos alunos. A pesquisadora aponta que “o

desenvolvimento das habilidades emocionais da competência docente é decisivo para o êxito da aprendizagem” (FIORE, 2011, p. 111).

A partir dos entendimentos sobre a qualidade do curso de Pedagogia desenvolvidos nesta busca por teses e dissertações, é possível concluir que a formação de professores nos cursos de Pedagogia tem muitos desafios e que, além disso, é preciso considerar as peculiares de cada Instituição de Ensino Superior em que o curso é desenvolvido, além de diversas questões socioculturais que o cercam. Deste modo, as questões citadas pelas pesquisas apresentadas neste capítulo serão levadas em consideração, para que haja uma continuidade nos estudos sobre o curso de Pedagogia.

Ao mesmo tempo em que esta dissertação procura distanciar-se, em alguma medida, das teses e dissertações já apresentadas, no sentido, não somente de utilizar outras lentes teórico-metodológicas, mas de tomar por superfície analítica os cursos de Pedagogia 5 estrelas, utiliza-se dos achados de cada uma das pesquisas para compor sua própria problemática. Saliento ainda, o ineditismo deste trabalho, tomando como base as pesquisas disponibilizadas nos bancos de teses e dissertações.

Além disso, esta busca possibilitou ainda um entendimento sobre o que se produz no Brasil sobre a Pedagogia e sobre as especificidades deste curso, a serem consideradas quando se fala em um *curso com qualidade*.

### 1.3 O Guia do Estudante

O Guia do Estudante, superfície a partir da qual foram selecionados os cursos que participarão da pesquisa aqui apresentada, também pode ser entendido com um mecanismo de avaliação e ranqueamento dos cursos de Graduação.

Ao propor uma análise da formação de professores, a partir do *ranking* do Guia do Estudante, vejo neste instrumento e, principalmente, nas lógicas que o engendram, a oferta de potentes ferramentas para se pensar na qualidade da educação, como ela está sendo entendida atualmente, inserida numa lógica neoliberal, destacando a qualidade da formação de professores nos cursos de Pedagogia 5 estrelas.

Deste modo, ressalto que o “selo de qualidade” que norteou a escolha dos cursos que constituem a superfície analítica desta pesquisa é o selo *5 estrelas*, este selo é designado aos cursos pela revista Guia do Estudante. O Guia do Estudante<sup>16</sup> é uma publicação da Editora

---

<sup>16</sup> O Guia do Estudante está relacionado com as publicações *Guia do Vestibular* e *Prêmio Melhores Universidades*. Essas três publicações estão entrelaçadas em seus resultados.

Abril<sup>17</sup>, disponível em formato digital e impresso, que se ocupa de instruir estudantes sobre os mais variados cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. O Guia, deste modo, estabelece um ranking para os cursos de graduação, que podem receber de três a cinco estrelas, sendo os cursos três estrelas os supostamente de menor qualidade, enquanto os cursos classificados com cinco estrelas representariam o que há de melhor em sua área.

A avaliação que o Guia do Estudante faz é baseada em dados solicitados pela publicação aos coordenadores de cada curso. De acordo com informações disponíveis no site do Guia do Estudante<sup>18</sup>: “a avaliação do Guia é uma pesquisa de opinião feita, basicamente, com professores e coordenadores de curso. Eles emitem conceitos que permitem classificar os cursos em bons (três estrelas), muito bons (quatro estrelas) e excelentes (cinco estrelas)”.

Para que as Instituições de Ensino Superior estejam aptas a participar, é necessário o cumprimento de quatro critérios<sup>19</sup>:

- a) “A faculdade tem de ter titulação de bacharelado (as exceções são Pedagogia e Educação Física)”;
- b) “A data de conclusão da primeira turma tem de ser igual ou inferior a 2010”;
- c) “O curso tem de ser presencial e tem de não só ter turma em andamento como processos seletivos para próximas turmas”;
- d) “É considerado apenas um curso por município de cada instituição”.

Os questionários enviados aos coordenadores pelo Guia do Estudante, para a produção de dados, são compostos por quinze questões que abrangem temas “relativos ao corpo docente, produção científica e instalações físicas, entre outros”. Ainda de acordo com o site, a pesquisa de opinião segue os seguintes passos:

1. Atualização dos dados das instituições (a redação entre em contato com cada uma das 2.026 instituições de ensino superior do país para fazer levantamento dos cursos);
2. Definição dos cursos que serão avaliados;
3. Preenchimento do formulário com informações específicas de cada curso (feito pelos próprios coordenadores dos cursos);
4. Pesquisa de opinião com os pareceristas (são mais de 3.600 especialistas que dão as notas aos cursos. Cada um recebe notas de, no mínimo, 6 pareceristas);

<sup>17</sup> A editora Abril faz parte do Grupo Abril, um grupo privado que atua em diversos âmbitos e se autodenomina como “um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação, Educação e Logística da América Latina.” Informação disponível no site: <http://grupoabril.com.br/pt/quem-somos>. Acesso em: 12 jan. 2015.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/melhores-faculdades/entenda-como-e-feita-a-avaliacao-do-guia-do-estudante/>. Acesso em: 03 mar. 2015.

<sup>19</sup> Informações disponíveis no site do Guia do Estudante, no endereço eletrônico acima citado.

5. Atribuição dos conceitos (as estrelas que cada curso recebe é resultado da média das notas recebidas, mas a maior e a menor são descartadas – para evitar distorções). (GUIA DO ESTUDANTE, 2015).

Levando em consideração que o Guia do Estudante é uma publicação midiática e que, como se sabe, a mídia, bem como as demais instâncias sociais, está envolvida nos processos de (re)produção de uma mentalidade neoliberal, não poderei desconsiderar que o Guia do Estudante e seus *rankings* das melhores universidades e dos melhores cursos é promovido por uma editora, portanto é também implicado em uma determinada racionalidade. Esta racionalidade se aproxima, conforme explica Roberto Silva, de uma “‘cultura da mídia’, que se evidencia pela disseminação dos artefatos de mídia em todas as esferas sociais, marcando consideravelmente as subjetividades humanas produzidas na Contemporaneidade” (SILVA, 2008, p. 39).

Vera Gerszon (2007), ao desenvolver sua tese de doutorado sobre algumas revistas dessa mesma editora, destaca, sobre os entendimentos que são disseminados através de suas publicações, que “se por um lado, a Editora Abril valoriza a educação e atribui a ela a capacidade de solucionar os problemas do país, parece também habilitar-se a ‘ensinar’ professores, alunos e interessados a operacionalizar essa educação” (GERSZON, 2007, p. 91). Do mesmo modo, quando as publicações se dedicam exclusivamente aos setores da educação, a Editora “além de eleger os ‘melhores educadores’ do Brasil, [...] define o que deve ser ‘inovado’ e simplifica os conteúdos para que os professores possam ‘entender’” (GERSZON, 2007, p. 91). A mesma autora salienta a condução das condutas realizada pela Editora através de suas publicações, quando “muitas matérias mesclam prescrições de práticas e racionalidades constituídas em meio às supostas necessidades do mundo contemporâneo” (GERSZON, 2007, p. 91).

É preciso ainda, ao trazer para esta dissertação a proposição de tomar uma publicação como produtora de uma racionalidade, levar em conta que esta mesma publicação, no caso, o Guia do Estudante, está interessada em divulgar e promover o seu mercado de publicações, tanto para quem já está frequentando as Universidades quanto para aqueles que ainda ela pretende buscar, interpelar para que se filiem às consideradas melhores universidades pelo selo de qualidade. O selo funciona como interpelação aos estudantes, que buscam “os melhores cursos” e aos gestores de IES que buscam estar representados na publicidade como “os melhores cursos”. Portanto, a racionalidade mercadológica é a mesma que anima os estudantes e os gestores.



Saliento a importância de levar em consideração, ainda, mais um elemento: o caráter avaliativo adotado pelo Guia do Estudante, quando esta publicação, além de realizar pesquisas e avaliar os cursos do Ensino Superior, ainda visibiliza seus resultados através de *rankings*. Quanto às relações de poder implicadas na avaliação, Veiga-Neto afirma que:

Quem avalia ou dá as cartas da avaliação, de certa forma, indica o que deve ser trabalhado e como deve ser trabalhado, por isso a avaliação é um processo tão importante e que concentra tanto poder, mas que também significa “economia de poder”. Ao definir a medida, o padrão de qualidade ela não precisa vigiar presencialmente o processo, ela não precisa preocupar-se com a qualificação dos sujeitos e nem distribuir uma lista de conteúdos previamente construídos. Ela pode jogar com os sujeitos, pois conforme a situação se apresente, pode mudar a forma de relacionar-se com esses sujeitos. (VEIGA-NETO, 2012, p. 9).

Desta forma, é possível perceber que o Guia do Estudante, embora não seja uma das agências formais e legais de avaliação como o Sinaes, orientado pelo MEC, por exemplo, também vai indicando um currículo, indica o que e como deve ser trabalhado nos cursos de graduação, no caso desta análise, nos cursos de Pedagogia do Estado do RS.

## 2 EM BUSCA DA 2ª ESTRELA: DA QUALIDADE COMO IMPERATIVO

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esse agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas. (FOUCAULT, 1995, p. 24).

O segundo capítulo dessa dissertação tem como principal objetivo mostrar como a qualidade vem se constituindo como um imperativo na sociedade contemporânea, buscando traçar e pôr em xeque as sínteses acabadas aceitas sem qualquer exame.

O imperativo da qualidade, como já foi dito anteriormente, não esteve desde sempre aí, ao menos não da forma como o vivemos atualmente, quando palavras e expressões como qualidade total, ranqueamentos, altas performances, passam a fazer parte do vocabulário da educação. Percebo este imperativo como um novo motivador para o campo da educação como um todo. Em nossa sociedade, o discurso de que tudo deve ter *qualidade*, inclusive os processos e as práticas educacionais, e de que é preciso aferir continuamente essa qualidade, tem se disseminado pelos mais diversos campos. Em todos esses espaços, a qualidade é desejada, perseguida, e colocada acima de qualquer suspeita.

Para pensar sobre o que é dito acerca da qualidade, utilizarei o conceito de *prática discursiva*, tomando a definição de Foucault, quando este afirma que elas — as práticas discursivas — podem ser entendidas como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1995, p. 136).

Do mesmo modo, tomo o conceito de *práticas* para auxiliar-me na problematização do objeto de pesquisa. Passo a entender por prática “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem” (CASTRO, 2009, p. 338), assim, buscar pelas práticas significa procurar pistas para melhor compreender em quais princípios estão fundamentadas as ações desenvolvidas. Foucault explica também a transformação das práticas discursivas:

A transformação de uma prática discursiva está ligada a todo um conjunto, por vezes bastante complexo, de modificações que podem ser produzidas tanto fora dela (em formas de produção, em relações sociais, em instituições políticas), quanto nela (nas técnicas de determinação dos objetos, no afirmamento e no ajustamento dos conceitos, no acúmulo de informação), ou ainda ao lado delas (em outras práticas discursivas). E está ligada a elas pelo modo, não de um simples resultado, mas de um efeito que detém ao mesmo

tempo sua própria autonomia, e um conjunto de funções precisas em relação àquilo que a determina. (FOUCAULT, 1997, p. 12-13).

A partir do conceito de prática discursiva, entendo que os discursos sobre qualidade da educação fazem parte destas constituições de sentidos, destes conjuntos de que fala Foucault (1995; 1997). A busca pela qualidade se constitui não em qualquer tempo ou lugar, é preciso situá-la.

Aferir qualidade através da avaliação, assunto que será, em certa medida, abordado neste trabalho, tem se tornado cada vez mais uma prática social, mercadológica e mesmo uma prática de Estado. Este tipo de aferição pode ser inscrito também na lógica da governamentalidade neoliberal, já destacada acima que, de acordo com Foucault é:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Ao falarem sobre a racionalidade neoliberal, Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva destacam a governamentalidade e afirmam que a “partir da governamentalidade e seus deslocamentos recentes para uma racionalidade neoliberal, pode-se entender, por exemplo [...], as transformações das propostas pedagógicas, as novas diretrizes para formação de professores” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

É possível afirmar que a reivindicação por qualidade na educação está presente na legislação que regulamenta os diversos níveis da educação, também está presente nas propostas dos sistemas de ensino e que virou “carro-chefe” de discursos políticos para todos os cargos. A qualidade tem sido usada também como lema de escolas, tanto das redes privadas, quanto das redes públicas.

Nesta dissertação, trata-se da qualidade como um imperativo, ou seja, como algo que está imbricado com os mais variados processos e práticas da sociedade contemporânea, mas que não será considerada aqui como um imperativo de Estado. Deste modo, utilizo a definição que propõe Elí Fabris, quando trata da escola como lugar de “ancoragem” de inúmeros imperativos, definindo imperativo da seguinte maneira:

O imperativo é um *mandamento* que opera com força na subjetivação e objetivação e age em todas as posições, inclusive e de forma potente, sobre o próprio sujeito envolvido em suas tramas discursivas imperativas. Dessa forma, um imperativo funciona como tecnologia de poder e vai atuar na

objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos sujeitos. (FABRIS, 2010, p. 6, grifo da autora).

Vivemos atualmente em um tempo constituído pelo neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser explicado, muito mais do que “um conjunto de preceitos econômicos, [...] como uma forma de vida, [...] como uma tecnologia de governo e governo sobre a vida” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). Veiga-Neto (2012) destaca que, por ser o neoliberalismo uma forma de vida e sendo a vida tão dinâmica, o neoliberalismo também o é; o autor fala, ainda, sobre as relações do neoliberalismo com o capitalismo, destacando que “numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2).

O neoliberalismo se caracteriza pela ênfase na competitividade e na concorrência. Deste modo, os mecanismos de controle e regulação do neoliberalismo vão ficando mais sofisticados, suas ações em torno da competitividade vão ficando mais aparentes e envolventes. Sobre a centralidade da competitividade no jogo neoliberal, Foucault afirma que:

Para os neoliberais, o essencial do mercado não está na troca, nessa espécie de situação primitiva e fictícia que os economistas liberais do século XVIII imaginavam. Está em outro lugar. O essencial do mercado está na concorrência, [...] isto é, que não é a equivalência, mas a desigualdade. E o problema concorrência/monopólio, muito mais que o problema do valor e da equivalência, é o que vai constituir a armadura essencial de uma teoria do mercado. (FOUCAULT, 2008, p. 161).

Assim, é possível perceber também que as práticas de avaliação para aferição da qualidade da educação estão engendradas no jogo neoliberal e que a partir tanto das práticas de governo, quanto dos impactos gerados por estas avaliações, colocam em circulação práticas com ênfase na competição, racionalidade que passa a permear diversos processos e que se torna condição de possibilidade para a emergência da qualidade como imperativo, mas não qualquer “tipo” de qualidade, mas aquela que se pode aferir, numerar, considerar como competitiva, assim, processos não numeráveis desenvolvidos, por exemplo, em escolas e cursos de graduação que poderiam vir a constituir situações de aprendizagem, não são contabilizados, porque o que não pode ser contabilizado passa a não contar como válido ou mesmo como legítimo. O Estado que governa em uma perspectiva neoliberal adota um jeito de governar que parece mínimo, mas que é muito potente, no qual cada sujeito social deve gerir-se, ou seja, encontrar por sua conta e risco subsídios para desenvolver sua educação e criar meios de garantir sua sobrevivência dentro da sociedade.

O que as próximas seções apresentam é a busca pela emergência da qualidade como imperativo. De acordo com Veiga-Neto, buscar pela emergência de um conceito, prática, significa “proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto” (VEIGA-NETO, 2011, p. 61).

Se a qualidade pode ser entendida como imperativo, falar da qualidade na educação significa falar sobre “aquele conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular” (FLYNN, 1994, p. 29).

De modo a continuar a problematização que compõe esta pesquisa, os próximos capítulos estão organizados de modo a discutirem, respectivamente, os enlaces do imperativo da qualidade com a avaliação, como os entendimentos de qualidade foram modificando-se no Brasil, constituindo o imperativo que a qualidade se tornou contemporaneamente.

## **2.1 O imperativo da qualidade e a avaliação**

Conjunto de regras para uma prática discursiva, o sistema de formação não é estranho ao tempo. O que ele delinea é o sistema de regras que teve que ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse, tal conceito se elaborasse, metamorfoseado ou importado, tal estratégia fosse modificada – sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso; e o que delinea, também, é o sistema de regras que teve que ser empregado para que uma mudança em outros discursos (em outras práticas, nas instituições, relações sociais, processos econômicos) pudesse ser transcrita no interior de um discurso dado, constituindo assim um novo objeto, suscitando uma nova estratégia, dando lugar a novas enunciações ou novos conceitos. (FOUCAULT, 1995, p. 82).

Esta seção, que problematiza as relações entre qualidade e avaliação, busca compreender, inspirada nas palavras de Foucault, o conjunto de regras que compõe essa relação, o que teve de ser colocado em prática para que diferentes enunciados fossem tomados em uma mesma formação discursiva. Busca-se entender quais discursos, nos campos de saber e poder se engendraram até que o enunciado “a qualidade deve ser medida” chegar a ser o que é contemporaneamente, em quais discursos se ancora para gerar a compreensão de que a qualidade precisa ser medida, e medida através de testes padronizados, para que ela se torne um produto.

Assim, avaliação e qualidade se entrelaçam. É através da avaliação que a qualidade é medida, assim, é a avaliação que define a qualidade, que diz quais processos e produtos tem qualidade e quais não tem, desempenhando o papel de coordenação do que é aceito como legítimo, do que é bom ou ruim.

Em relação a essa lógica, Fabris alerta para os resultados produzidos nos processos de avaliação, quando diz que

[...] todo processo de avaliação educacional contemporânea inscrito em uma lógica neoliberal de produtividade tem produzido resultados a partir de uma concepção de qualidade baseada em produtos, em que a medida é a alta produtividade, classificada e hierarquizada por escores de alta performance ou, ainda, por metas contabilizadas por meio de “produtos”. (FABRIS, 2015, p. 4).

A autora pondera também sobre o caráter de prestação de contas que a avaliação ligada à qualidade adquire:

É importante considerar que no processo em que o Estado assume uma racionalidade neoliberal, a avaliação assume uma característica de prestação de contas (*accountability*) [...]. Neste caso da racionalidade neoliberal, há uma aproximação de uma concepção de trabalho realizado pela busca da meritocracia, em que tanto o prêmio quanto a punição são as energias/seivas envolvidas para o resultado final desse tipo de qualidade. (FABRIS, 2015, p. 4).

Porém, quando o assunto é qualidade da educação, é possível perceber, inclusive através dos excertos apresentados anteriormente dos organismos multilaterais, que parece existir um profissional que é o responsável por garanti-la. Esse profissional é o professor, o profissional que atua diretamente no âmbito dos processos educativos e que teria, através de sua formação (e decorrente desta condição, a sua atuação), condições de influenciar diretamente na qualidade da educação.

É possível ainda percebermos esta ênfase na formação de professores vinculada à busca da qualidade através de diversas publicações, programas e campanhas, seja do poder público, do poder privado ou mesmo de ONGs. Exemplo disso é a publicação da Fundação das Nações Unidas para a Infância - UNICEF intitulada “Caminhos do direito de aprender - Práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação”. Trata-se de um documento que apresenta a qualidade como nota a ser alcançada, medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e elenca os 26 municípios que conseguiram aumentar sua nota no Índice através de diversas práticas de educação. O documento possui um capítulo intitulado *Rotas do Sucesso*, no qual são apresentadas iniciativas dos municípios para a formação de professores, seguidos de trechos com falas de pessoas das comunidades escolares que confirmam o que aponta o título do capítulo:

Muitos fatores contribuíram para o avanço no Ideb, mas *a formação inicial dos professores* foi o principal.

Dos três municípios visitados na Região Centro-Oeste, *todos tinham praticamente 100% dos professores graduados na ocasião da pesquisa*. Na Região Sudeste, a situação é semelhante: a média de professores graduados em cada município girou em torno de 80%, chegando a 98% em Vila Pavão (ES).

No Nordeste, a relação Ideb alto e boa formação docente também foi demonstrada pela pesquisa. Altaneira (CE), cujo Ideb é 5,2, tem um bom índice de qualificação docente. Dos 85 professores da rede, 60 tinham curso superior e, desses, 21 já tinham um título de especialização e vários estavam cursando pós-graduação. Os outros 25 professores tinham apenas Ensino Médio, mas *todos já estavam cursando o nível superior*.

Em Olho d'Água das Flores (AL), *os investimentos na formação inicial apresentaram resultados mais expressivos*. (UNICEF, 2010, p. 37 e 39, grifos meus).

Entre os organismos chamados multilaterais<sup>20</sup>, não somente a UNICEF demonstra, desde os anos 2000, preocupação com a qualidade da educação no Brasil e faz sugestões para melhorá-la, como também o fazem outros organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Ambos vêm apresentando, através de seus escritórios representativos no Brasil, propostas que objetivam melhorar a qualidade da formação de professores para que se qualifique a educação básica.

A UNESCO apresenta, em sua *homepage* brasileira<sup>21</sup> diversas publicações de pesquisas sobre a formação de professores, como por exemplo, as pesquisas coordenadas por Bernardete Gatti (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), consideradas expoentes para a caracterização do campo da formação atualmente e o relatório de Jacques Delors, *Educação - um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999), que apresenta um panorama das habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos de todo os lugares em prol da qualidade da educação.

Essa organização publicou ainda um documento com o título: “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos”, no ano de 2008, com um capítulo específico sobre a preparação e conhecimento dos docentes em relação aos direitos humanos, como pressuposto da educação de qualidade. Já a OCDE, vem a mais tempo propondo ações de

<sup>20</sup> “Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS etc.”. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26391031/organismos-multilaterais>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/home/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

formação docente no Brasil, quase como uma contrapartida aos investimentos da Organização na educação do país.

Instituições brasileiras também têm se preocupado com a qualidade da educação e buscado formas de atuação através de movimentos, como por exemplo, o *Movimento Todos pela Educação*, composto por empresários brasileiros e o movimento *A Educação Precisa de Respostas*, da emissora sul-brasileira RBS TV. Ambos os movimentos visam aumentar a qualidade da educação através de proposições como metas a serem atingidas, destacando a performatividade, entendida como o alcance de resultados, principalmente no que diz respeito aos professores, como elemento determinante da qualidade<sup>22</sup>, procurando visibilizar as práticas de professores e os resultados das avaliações de larga escala.

As condições de possibilidade para o aparecimento de um sujeito-cliente, dotado da capacidade de escolher, estão engendradas em uma lógica maior, como já citado. Essa lógica, que acaba por reger mesmo as menores relações, aparece, não ao mesmo tempo, mas seguindo uma mentalidade que a necessidade de educar “bem” o povo, de governar através da educação, e de governar a educação a partir dos formadores ou da formação de professores, esta que toma conta dos esforços internacionais, de acordo com Vincent Defourny, Representante da UNESCO no Brasil no ano de 2009, “em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (DEFOURNY apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 7).

De acordo com Leite e Fernandes:

[...] a compreensão das políticas de qualidade que se instalaram nos sistemas educacionais implica ter em consideração as políticas de globalização e os seus efeitos, nomeadamente, no caso do ensino superior, ao nível da missão das instituições. De facto, no que a este nível de ensino diz respeito, a lógica de mercado tem constituído uma marca, principalmente a partir do reconhecimento [...] do conhecimento como um bem comercializável. (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 423).

Sendo o conhecimento um bem comercializável, na lógica neoliberal, a avaliação que mede esse conhecimento, adquire uma importância diferente. De acordo com Fabris (2015, p. 9): “Se a avaliação passa a ter essa força na constituição dos processos sociais e também escolares, educacionais é ela que passa a dar as cartas para o que será considerado com ou sem qualidade”.

---

<sup>22</sup> Hattge (2014), em seu estudo, aponta para a centralidade que é dada a performatividade como sinônimo de qualidade dentro do Movimento Todos pela Educação.



A UNESCO mostra esta articulação de esforços internacionais para a formação de professores desde os anos de 1990. Pode-se dizer que as primeiras prescrições desse órgão de ação internacional datam de 1966, a partir da publicação da Recomendação relativa à condição dos professores<sup>23</sup>, que ofereceu indicações aos países membros da organização, sobre como gerir os assuntos relativos aos professores. Dentre as prescrições, é interessante destacar, principalmente as de número 4 e 5, que oferecem um panorama sobre a importância atribuída pelo órgão à formação de professores e a sua condução, afirmando, no item número 4 da Recomendação, que “deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competência do corpo docente em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (UNESCO, 2008, p. 24).

Além disso, o item número 5, sinaliza que:

[...] a condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objectivos; a plena realização destas finalidades e objetivos exige que os professores disfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece. (UNESCO, 2008, p. 24).

A partir da leitura das Recomendações é possível perceber como as atuais políticas de formação docente no Brasil estão interligadas com elas e juntas, essas recomendações, prescrições e, atualmente, ações se conectam a uma lógica de governo que visa o desenvolvimento econômico e que parece ver o desenvolvimento social como uma condição de possibilidade para o primeiro e não como um fim em si, ou seja, só se propõe o desenvolvimento social e intelectual porque ele é fator determinante ao crescimento econômico. Essa ênfase no desenvolvimento econômico aparece, principalmente, quando o documento com as Recomendações cita como embasamento, para as tomadas de decisão, a Convenção dos Direitos (primeiro) Econômicos, (e depois) Sociais e Culturais, também de 1966.

Em 1997, foi publicada a Recomendação concernente ao pessoal docente do ensino superior<sup>24</sup>, como uma atualização das Recomendações de 1966. Esta nova Recomendação busca atingir, além dos professores, também os pesquisadores da área da Educação, sempre salientando sua importância para o desenvolvimento dos países e utilizando este elemento como justificativa de todas e cada uma das recomendações feitas pela UNESCO.

<sup>23</sup> O documento que traz a Recomendação foi aprovado pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Dos Professores, Convocada pela UNESCO, Paris, em cooperação com a OIT, 5 Outubro 1966.

<sup>24</sup> Essa Recomendação foi adaptada pela Conferência Geral na sua vigésima nona sessão, Paris, 21 de Outubro – 12 de Novembro 1997.

Essa reformulação do ano de 1997 apresenta, ainda, laços estreitos com o neoliberalismo e se mostra encharcada por uma racionalidade neoliberal, através de suas proposições e indicações, mostrando as formas neoliberais de governamentalidade. Ao mesmo tempo em que propõe, para as universidades que formam professores, uma autonomia regulada pelos próprios sujeitos “autônomos”, responsabilizando todos e cada um por todas as ações de formação, também aponta a necessidade da prestação de contas, como é possível verificar no item de número 22:

Tendo em conta as importantes inversões financeiras efectuadas, os Estados Membros e as instituições de ensino superior devem garantir um equilíbrio apropriado na *autonomia que as ditas instituições têm e o seu sistema de prestação de contas*. Tendo em conta os últimos, as instituições de ensino superior deviam velar por uma gestão transparente. (UNESCO, 2008, p. 59).

Mostrando estar de acordo com uma “necessidade neoliberal” de avaliar, a Recomendação de 1997 inclui um item que a Recomendação de 1966 não contemplava: a avaliação. No documento de 1997 já há uma seção destinada apenas à avaliação, ressaltando a importância e necessidade de avaliar, estimulando a avaliação entre colegas professores e a avaliação de diversos sujeitos do processo sobre a atuação do professor, através do item número 47d: “quando estudantes, colegas ou administradores realizarem uma avaliação directa dos trabalhos dos docentes do ensino superior, esta avaliação deve ser objectiva e os critérios empregues e os resultados obtidos se coloquem ao conhecimento da(s) pessoa(s) interessada(s)” (UNESCO, 2008, p. 68).

Além do campo da formação de professores estar implicado, assim como as demais instâncias da sociedade, com a lógica neoliberal, este campo de estudos e de atuação é também um campo de disputas da economia. De acordo com Gatti e Barreto:

[...] os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, *um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas*. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Destes modos e através das “peças” que vim apresentando neste capítulo, de modo a evidenciar em quais discursos a qualidade da formação de professores se ancora e quais as práticas discursivas estão sendo compostas pelos discursos e pelos enunciados que dizem da necessidade de qualidade da formação, é possível compreender como os discursos vêm se engendrando para constituírem a problematização aqui proposta. Trata-se de perceber com

Foucault que: “atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1992, p. 18).

Compreendendo a demanda por qualidade como um imperativo, é possível dizer que a busca pela qualidade em qualquer processo ou produto, na Contemporaneidade, é um imperativo, está nas mais variadas instâncias e perpassa toda a qualquer prática ou classificação.

## 2.2 Qualidade no cenário brasileiro

As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. *Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas.* (FOUCAULT, 1997, p. 11, grifos meus).

Para falar das movimentações que os discursos, ou ainda, as práticas discursivas sobre qualidade no campo da Educação, foram sofrendo nas últimas décadas, penso ser importante destacar o que Foucault explica sobre o processo de constituição destas práticas. Ao assumir que “cada uma delas supõe [...] um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas” (FOUCAULT, 1997, p. 11), destaco que é destes movimentos de exclusões, e principalmente de escolhas, que se trata esta seção.

Posto que os entendimentos sobre o conceito de qualidade na área da Educação foram historicamente construídos, apresento a seguir alguns deslocamentos de entendimentos ocorridos em consonância com os movimentos de cada época em nosso país, nos quais a mesma palavra passou a ganhar significados bem diferentes. Ressalto que a análise dos deslocamentos toma como ancoragens históricas alguns acontecimentos ocorridos nas últimas décadas no Brasil.

Diversos estudos<sup>25</sup> apontam a emergência do movimento de preocupação com a qualidade da educação, do modo como a entendemos hoje, relacionado à apresentação do relatório *A Nation of Risk* (Uma Nação em Risco), no ano de 1983 pela comissão criada no Governo de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América. Esse relatório, encomendado para traçar um quadro da situação da educação naquele país apontou um “quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais” (BROOKE, 2006, p. 378). De diversos modos, o relatório apontou a educação como princípio básico para

<sup>25</sup> Casassus (2007); Gusmão (2010), Dalben et al (2011), Lessard (2009), Enguita (1995).

o desenvolvimento de qualquer país e como elemento básico para que os EUA se mantivessem em condições de competitividade frente aos demais: “Os educadores americanos argumentavam que a escolarização permeava toda a sociedade japonesa e que esse foi o instrumento principal para o milagre japonês no período dos anos 70 e 80 do século passado” (POPKEWITZ, 2009, p. 74). Enguita problematiza os apontamentos deste relatório ao levantar a hipótese de que: “quando os norte-americanos buscavam um culpado a quem responsabilizar por sua derrota espacial diante dos soviéticos, podiam perfeitamente ter escolhido algum outro que não o sistema escolar” (ENGUITA, 1995, p. 102). Este mesmo autor, com um certo tom de ironia ainda acrescenta que:

Há outras explicações para a ascensão mais rápida do Japão, da zona do Pacífico e, secundariamente, da Alemanha Federal, mas, se não se quiser destacar o alto grau de exploração dos trabalhadores asiáticos, todas conduzem à política das empresas, a suas formas de organização interna, etc., isto é, ao campo do privado, às capacidades exclusivas do capital. A educação, em troca, situa-se no terreno do público – não importando se legalmente a escola é pública ou privada - e permite oferecer soluções sem incomodar os grandes poderes econômicos. Quando muito se poderá, talvez, ferir a sensibilidade dos professores, mas, esses, já se sabe, são pessoas de pouca importância. (ENGUITA, 1995, p. 102).

Além de indicar a qualidade da educação como fator determinante para o crescimento econômico, o relatório também dedicou-se a uma análise da atuação dos professores. De acordo com Lessard (2009):

Segundo o manifesto, está claramente demonstrado que a mais importante variável na aprendizagem dos alunos é a qualidade do professor. E todas as reformas educativas fracassam porque elas são incapazes de garantir que mais e mais professores detenham o saber e as capacidades necessárias para ajudar todos os seus alunos a aprender. (LESSARD, 2009, p. 69).

Na esteira do relatório, veio a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Esta Conferência, envolvendo 150 países resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aponta, assim como o Relatório Uma Nação em Risco, porém em um âmbito muito maior, que a qualidade da educação, combinada ao acesso de todos a ela, será um fator decisivo para o desenvolvimento dos países. De acordo com a Declaração:

A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo,

favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social. (UNESCO, 1990, p. 2-3).

A partir deste primeiro movimento já é possível visualizar como se iniciou o delineamento da exigência de qualidade na educação, partindo do princípio de que, para se desenvolverem, os países precisam investir na educação, tendo a formação de professores como principal campo de atuação, sendo este um campo de preocupação relativamente novo, que não foi sempre o foco das preocupações da área.

No Brasil é possível traçar diversos movimentos de descontinuidades e mesmo rupturas no entendimento de qualidade da educação, de acordo com os momentos políticos do país. A qualidade da educação em nosso país já foi entendida de diversas maneiras, sendo tomada como acesso de todos à escola, como garantia de permanência e, atualmente, ela vem sendo entendida como garantia de aprendizagem. Porém, estas mudanças não aconteceram de forma linear, com a simplicidade que as descrevi anteriormente.

A partir do trabalho de Marília Fonseca (2009) sobre as políticas públicas para a qualidade da educação brasileira, é possível apontar alguns dos entendimentos sobre qualidade da educação que circularam e circulam em nosso país. Esta autora faz em seu texto, principalmente, uma analítica dos planos nacionais de educação.

Ela aponta primeiramente para a promulgação da Constituição Federal de 1934 que incorporou o sentido de qualidade da educação defendido pelos Pioneiros da Educação no Manifesto dos Pioneiros<sup>26</sup>. De acordo com a autora, os Pioneiros:

Incentivavam a qualidade metodológica da educação básica, pela adoção de uma pedagogia que facilitasse a individualização do educando pela atividade livre e espontânea; que se pautasse por um método *ativo*, estimulando a atividade criadora da criança por meio do exercício prático. (FONSECA, 2009, p. 156).

Este ideal da educação vigorou pouco tempo no país, pois em 1937 foi iniciado o período histórico chamado Estado Novo. Neste período houve, no Brasil, a ocasião de um golpe de estado, apoiado e realizado pelo presidente Getúlio Vargas e, por conseguinte, a instauração da ditadura militar, situação política que mudou os rumos da educação brasileira e

---

<sup>26</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é um documento desenvolvido a partir das proposições debatidas na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação - ABE em 1931. Este manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a criação de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

provocou uma ruptura no entendimento sobre uma educação de qualidade. Durante o período do Estado Novo:

Inseriu-se o ensino religioso e a moral e cívica no nível básico de ensino, como espaço para a aprendizagem de valores como hierarquia e disciplinamento dos homens e da sociedade. Tais valores, que serviam ao pragmatismo do projeto governamental, passaram a constituir referência para a qualidade do ensino público: a formação de um homem útil e disciplinado para um Estado que se queria moderno, industrial e nacionalista. (FONSECA, 2009, p. 157).

Deste modo, neste período uma educação de qualidade, entendida através dos planos oficiais de educação, seria a que proporcionasse aos alunos desenvolverem-se dentro do projeto de homem/mulher desejado/a pelo Estado, havendo uma distinção entre a educação da elite, a educação das mulheres e a educação das pessoas que formariam a massa trabalhadora.

Dos anos 1945 a 1956 o estado de direito foi restaurado no Brasil através da eleição de Eurico Gaspar Dutra e da reeleição de Getúlio Vargas. O entendimento sobre qualidade da educação, porém, continuava centrado no mesmo modelo que tomava a qualidade da educação como a capacidade da escola de formar pessoas que respeitassem a hierarquia, que fossem úteis e disciplinados.

Com a eleição de Juscelino Kubitschek em 1956, o entendimento de uma educação de qualidade começou a modificar-se. De acordo com Fonseca (2009, p. 157): “A educação foi incorporada ao programa [de governo] com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base”. Neste período, como aponta a autora, já é possível verificar, em nosso país, as aproximações diretas entre a educação e a economia. Especialmente por conta do modo de governar de Juscelino, sendo este baseado em planos de metas para diversos campos sociais, incluindo a educação. As proposições deste Governo aproximavam-se da Teoria do Capital Humano, a partir da qual a educação e as habilidades são entendidas como moeda de troca do trabalhador, seu capital. Assim, cada pessoa é entendida como um empresário de si, que faz investimentos em si próprio. Além da centralidade deste entendimento de educação associada à geração de capital, havia, nas proposições decorrentes deste mesmo Governo, uma ênfase na formação da mão-de-obra.

Essa situação de vínculo entre educação e economia esteve presente não só em nosso país, mas em uma escala mundial, ganhando destaque através das reuniões interamericanas de ministros da Educação, promovidas pela Organização dos Estados Americanos – OEA. Fonseca (2009) indica que, a partir destas reuniões, “originou-se a recomendação para que os países incorporassem a educação aos seus planos econômicos. No Brasil, a educação foi

integrada ao programa de desenvolvimento do governo de Kubitschek, como uma das metas de sustentação do setor das indústrias de base” (FONSECA, 2009, p. 158).

Assim, é possível perceber que, durante este período político da história do Brasil, o entendimento de qualidade da educação dizia respeito ao desejo de que a escola formasse mão-de-obra que pudesse auxiliar ou mesmo, ocupar um espaço de protagonismo no desenvolvimento econômico do país. De acordo com Enguita (1995), quando este fala da transferência, neste período, da incorporação da lógica da fábrica nas práticas da educação, salienta que, para o reformador americano Bobbitt, um dos protagonistas das proposições de incorporação de conceitos da fábrica na escola:

[...] os alunos deviam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que as fábricas metalúrgicas produziam os lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias; e que o processo de trabalho dos professores podia ser organizado e normalizado da mesma forma [...]. (ENGUITA, 1995, p. 99).

No período de 1956 a 1963, durante os governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart, a educação foi vista como um elo entre o que os países eram e o progresso que desejavam ter, principalmente a partir de duas conferências realizadas pela OEA em Punta del Este e Santiago do Chile, nas quais foram instituídas metas decenais para os países da América Latina, para que fossem aliadas as proposições da educação com o desenvolvimento econômico e social pretendido para os países latinos.

Esse período foi profícuo para que pensadores da educação pudessem voltar a se organizar em torno das questões educacionais e, conforme o clima da época, passaram a questionar a função utilitarista denotada à educação, ressaltando que as metas propostas nas conferências da OEA deveriam levar em consideração a situação social de cada país e, “para eles, a educação não deveria reduzir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica e a serviço de um projeto de desenvolvimento” (FONSECA, 2009, p. 159). Além disso, de acordo com Fonseca, a função da educação defendida por estes pensadores seria: “abrir a percepção do educando para compreender as condições políticas e ideológicas com que se defronta e prepará-lo para o empenho coletivo de superação do estado de atraso do país” (FONSECA, 2009, p. 159).

Em 1964 o Brasil passou novamente por um processo de mudança no regime de Governo, que vinha se desenrolando desde 1961, por ocasião do golpe civil-militar<sup>27</sup> e da instauração da ditadura militar no país. Durante este período, houve uma nova estruturação dos setores públicos, dentre eles a educação. As discussões sobre o papel da educação desenvolvidas por diversos pensadores da educação nacional foram sendo apagadas, proibidas e mal vistas. Uma educação de qualidade, de acordo com as leis que passaram a reger a educação, conforme Fonseca (2009), era a que priorizava os processos mais do que os resultados, a que ensinava os princípios da hierarquia, da obediência e do amor à Pátria, em detrimento do ato de reflexão. O objetivo da escolarização de qualidade era “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das *atividades produtivas* da nação” (BRASIL/MEC, 1971, p. 15, grifos meus).

Este período histórico, ganha especial destaque na retomada sobre o percurso da educação no Brasil, pois foi marcado por muitas mudanças, antes e depois do processo de criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692 de 1971. A educação virou o foco das ações de governo por ser uma das instâncias sociais com maior militância e “força” na época, com destaque para atuação expressiva dos sindicatos e da União Nacional dos Estudantes – UNE, em protestos e promoção de discussões. De acordo com Demerval Saviani, neste período, “houve fechamento de sindicatos, as greves foram proibidas, a imprensa censurada, ocorreram muitas cassações de mandatos, desmobilizando consequentemente a sociedade civil que ficou submetida a uma grande repressão” (SAVIANI apud SILVA, 2007, p. 12).

Foi nesta atmosfera social e política que a Lei da educação foi aprovada e, deste modo, trouxe em sua redação e implantação traços do desejo de reprimir do governo e do projeto social da época, com destaque para a ênfase do ensino profissionalizante no 2º Grau (agora, Ensino Médio) e para o esvaziamento de procura e vagas no Ensino Superior.

Neste período, houve grande apelo público para o aumento do acesso das crianças e adultos à escolarização, e, além disso, o momento de crescimento econômico do país passou a exigir que os jovens fossem qualificados para o mercado de trabalho. De acordo com Fonseca:

Sob influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de

---

<sup>27</sup> Diversos trabalhos de pesquisa realizados por historiadores (DREIFUSS, 1981; REIS FILHO, 1985, 2004, 2012) têm defendido a utilização do termo “civil-militar” para definir o golpe de estado executado por militares no Brasil no ano de 1964, por constatarem que este regime de ditadura não teria se mantido no poder sem o apoio de setores importantes da sociedade civil.



conteúdo técnico-profissional. Em resposta às demandas das classes sociais, média e alta, garantiu-se o princípio da continuidade para todo o ensino secundário (segundo grau), permitindo o acesso à universidade pelo exame vestibular. Esta exigência foi a que mais se destacou com respeito à qualidade do ensino médio. (FONSECA, 2009, p. 161).

Além dos movimentos no Brasil, os órgãos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, aumentaram gradativamente sua atuação nos direcionamentos de proposições à educação, através do financiamento de recursos para o país. Deste modo, os entendimentos sobre qualidade da educação destes órgãos também foram sendo adaptados às legislações da educação. Enguita aponta que, neste período, “os dois discursos em apoio da reforma educacional, o da eficiência e o da igualdade, puderam e tiveram de se fundir em um único (recordem-se a teoria funcionalista da estratificação social, a teoria do capital humano e a da modernização)” (ENGUIA, 1995, p. 101).

Na troca do regime militar para o regime democrático, novas demandas educacionais continuavam emergindo no país, a exemplo do descontentamento da classe média com o ensino médio oferecido, sob a explicação de que este não tinha qualidade suficiente para proporcionar conhecimentos que permitissem aos egressos ingressarem na universidade. Nesta perspectiva, a educação de qualidade, ou seja, que proporcionasse aos estudantes a possibilidade de ingressarem na universidade, era aquela desenvolvida nos cursos pré-vestibular, destinados a membros das classes mais altas.

Pablo Gentili (1995) realiza uma análise sobre como o conceito de qualidade do campo empresarial foi sendo incorporado no campo da educação. O autor explica que, após o período da ditadura civil-militar, diversos objetivos foram traçados para o Brasil, dentre eles, a necessidade de democratizar a educação e de garantir o acesso de todos à escola. Este objetivo porém, foi rapidamente substituído pelo objetivo de proporcionar, para além do acesso de todos à educação, uma educação de qualidade, centrada na aquisição de conhecimentos, ou seja, na *aprendizagem*. Assim, já não bastava estar na escola, era preciso aprender o que estava a ser ensinado naquele espaço.

Como é possível perceber, o foco dos entendimentos de qualidade, até a década de 1980, dizia respeito apenas às questões da educação básica, já que esta era uma demanda importante para a época e também por conta da abrangência limitada que o ensino superior possuía, atendendo principalmente aos jovens de classe média e alta, sendo o Ensino Superior considerado, *a priori*, de qualidade, já que era para poucos. Porém, à medida que a educação superior foi se popularizando, a questão da qualidade passou a se apresentar também neste

contexto. De acordo com Enguita (1995, p. 96), o “acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa”.

Sobre os percursos traçados pela educação brasileira e, em especial pela formação de professores no Brasil, Gatti (2010) destaca que:

A formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil. (GATTI, 2010, p. 11-12).

Diante disso, opto por fazer um recuo histórico a partir da década de 1990 para explicar a qualidade da formação de professores em nível superior, etapa na qual inscrevo esta pesquisa, pois tal formação só se constituiu em *exigência* a partir da Lei nº 9394/1996. Essa Lei, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *traz consigo a necessidade dos professores serem formados nos cursos de graduação, e não mais em nível técnico através do Curso Normal.*

A partir de 1990, como citei anteriormente, um movimento nacional, advindo das turbulências nacionais e dos movimentos internacionais sobre a importância de uma educação de qualidade, foi sendo desenvolvido tendo a qualidade como horizonte. Sobre esta nova demanda pela qualidade, que passou a ser palavra de ordem não somente no Brasil, mas no restante do mundo (que passava a adotar práticas neoliberais sobre as quais falarei mais adiante), diversos livros e artigos foram produzidos, buscando compreender como o novo foco dado para a educação vinha se apresentando na década de 1990, de quais redes de cooperação ele era parte e como influenciava a educação. Deste modo, utilizo, para (tentar) explicar algumas movimentações que constituíram campo fértil para a emergência do entendimento neoliberal de qualidade no campo da educação, alguns artigos produzidos na década de 1990 por Tomaz Tadeu da Silva, Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto, dentre outros.

Estes autores escreveram principalmente sobre um novo sistema de gestão que vinha sendo implantado em nosso país, o sistema de *Qualidade Total*. Um sistema implantado, nesta época, em empresas para melhorar não somente a qualidade dos produtos, mas também a qualidade dos processos que constituíam os produtos. Na escola, o sistema de *Qualidade Total* foi implantado através de um programa chamado *Escola da Qualidade Total*,

desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação.

O programa *Escola da Qualidade Total* apresentava “uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educativo nacional” (RAMOS apud GENTILI, 1995, p. 143). Gentili, ao fazer uma análise do programa, apresenta os sete princípios da *Qualidade Total* criados por William Glasser:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como Líder da comunidade educativa.
3. O professor como Líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades dos membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade. (GLASSER apud GENTILI, 1995, p. 144).

A atmosfera que permeava o programa *Escola de Qualidade Total* é o que Gentili chama de “otimismo contagioso na função redentora da qualidade” (GENTILI, 1995, p. 145). O que se esperava com o programa, de acordo com os documentos analisados por Gentili, é que todos fossem sendo “contagiados pelo espírito” da qualidade, e que este clima pudesse contagiar todas as etapas de educação. O programa contava com Equipes ou Comitês de Qualidade, dos quais participavam diretores, professores e alunos, que seriam os difusores das ideias, assim o programa poderia “garantir” uma qualidade feita de baixo para cima. Gentili contesta este modelo por não levar em consideração os demais fatores que influenciam na qualidade da educação, de acordo com o autor: “Tudo se resume na boa vontade dos ‘atores’ [...] para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas” (GENTILI, 1995, p. 145).

O entendimento de qualidade que emerge no contexto atual possui semelhanças e diferenças com o que estava em circulação na década de 1990. É possível afirmar que o conceito da qualidade foi se disseminando, ou *sendo* disseminado através de discursos diversos, desde, ou até mesmo antes, do programa *Escola da Qualidade Total* no contexto da educação brasileira, em consonância com o contexto mundial.

Entre as semelhanças, torna possível citar a força que *qualidade* tem como palavra de ordem, força essa que vem crescendo nas últimas décadas; além disso, o interesse de políticas e programas para a melhoria ou reformulação de um sistema de gestão. Desde a década de 1990 as mudanças nos cenários educacional, mundial, social e econômico foram criando

condições de possibilidade para que a qualidade da educação pudesse se tornar uma preocupação de todos e, mais do que isso, uma responsabilidade de todos, desde o programa que objetivava um aumento da qualidade “de baixo para cima”, que se desenvolvia a partir de um “otimismo contagioso”, passando pelos tratados internacionais, pelos sistemas de avaliação, pelas avaliações externas e chegando à busca por responsabilizações quase que individuais através de ranqueamentos em todas as etapas da educação básica e superior.

O trabalhador guiado pelo sistema da Qualidade Total devia ser um aprendiz para toda a vida, assim como o professor em formação, bem como é apontado no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999), que propõe que os sujeitos da Contemporaneidade sejam aprendentes por toda a vida.

No entanto, existem alguns deslocamentos, ou mesmo rupturas, que as ações para promover a qualidade da educação foram sofrendo. Na década de 1990, tivemos em nosso país um programa, sobre o qual se referia Gentili (1995), que tinha qualidade até no nome (relembrando: “*Escola da Qualidade Total*”), era uma estrutura criada para que as escolas se organizassem em torno da mudança. Atualmente não temos mais um programa que se intitule para o ideal de uma qualidade, mas temos múltiplas ações em nome da qualidade. Ferreira destaca que:

O que estava em pauta era pensar a educação a partir de parâmetros técnicos de eficiência e eficácia. Entretanto, o que não aparecia no discurso da nova direita era que essa noção de qualidade já havia percorrido os caminhos educacionais sob uma concepção sociológica e política “estritamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conceito inescapavelmente político”, oposto à forma como o mercado passou a preconizá-la. (FERREIRA, 2014, s/p).

Só é possível realizar, mesmo que minimamente, a leitura de cada época, levando em consideração alguns modos de vida e de entendimentos que constituíam a racionalidade latente da época. Deste modo também, é preciso tomar conhecimento sobre a atualidade para dela tratar, saber qual é a racionalidade presente, com os discursos circulantes e o que é aceito neste recorte espaço-temporal.

Vivemos atualmente em um tempo constituído pelo neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser explicado como “um conjunto de preceitos econômicos, [...] como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia de *governo e governamento sobre a vida*” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2, grifos do autor). Veiga-Neto (2012) destaca que, por ser o neoliberalismo uma

forma de vida e sendo a vida tão dinâmica, o neoliberalismo também o é; o autor fala, ainda, sobre as relações do neoliberalismo com o capitalismo, destacando que “numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se *reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento*” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2, grifos meus).

Veiga-Neto (2012) traça ainda um panorama do surgimento do neoliberalismo, destacando as diferenças entre o ordoliberalismo alemão e neoliberalismo americano. O neoliberalismo se distingue do liberalismo à medida que a ênfase deste, era no consumo, enquanto que, no neoliberalismo a ênfase passa a ser na competitividade e na concorrência. Deste modo, conforme os mecanismos de controle e regulação do neoliberalismo vão ficando mais sofisticados, suas ações em torno da competitividade vão ficando mais aparentes e envolventes.

Sobre o lugar de centralidade ocupado pela competitividade no jogo neoliberal, conforme já citado anteriormente, Foucault afirma que: “o essencial do mercado é a concorrência, isto é, que não é a equivalência, mas a desigualdade. E o problema concorrência/monopólio, muito mais que a problema do valor e da equivalência, e a que vai constituir a armadura essencial de uma teoria do mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 161).

Após a Conferência de Jomtien, em 1990, como mostrei anteriormente, novas redes de cooperação foram sendo criadas entre os países em prol da melhoria da qualidade da educação, porém ao mesmo tempo em que estas redes se estabelecem, estabelece-se também, à guisa do financiamento, os rankings sobre os resultados que cada país obtém nas avaliações externas, estas obrigatórias para o recebimento de financiamentos para a educação. Estes *rankings*, como já visto, são utilizados, nesta lógica neoliberal, para estimular a concorrência e, mais do que isso, dar visibilidade aos resultados de cada um.

Atualmente é possível visualizar que em diversos países existe a relação entre a medição de resultados através de avaliações (na maioria das vezes, externas) e a qualidade da formação. Assim afirmam Leite e Fernandes (2014):

Com a chegada ao século XXI, e para todos os níveis de ensino, os discursos políticos passaram a associar a procura de sucesso educativo a princípios de qualidade e a difundir a ideia de que a avaliação, quer das aprendizagens, quer das instituições, constituiria o meio de a concretizar. (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 422).

No Brasil tem crescido cada vez mais o número de sistemas de avaliação para as diversas modalidades de ensino. Temos, para a Educação Básica, o IDEB, já citado

anteriormente, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, entre outros, no Ensino Médio, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e, no Ensino Superior, temos o ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes. Todos estes exames chegam à educação para medir e quantificar a sua qualidade, compreendendo que isso seja possível através da aplicação de exames.

Além destes, temos ainda outras ações, estas mais “voluntárias” por assim dizer, como os sites “Educar para crescer”, “Caminhos para melhorar o aprendizado”, “Educadores Sem Fronteiras”, entre outros, que são mobilizados por Organizações Não-Governamentais – ONGs que se destinam a dar dicas e propor estratégias que são disseminadas para a população através dos sites e redes sociais para que se estabeleça uma cultura da participação e da responsabilização de todos os envolvidos com a educação, em diferentes níveis.

Circulam também alguns materiais midiáticos como publicações que utilizam as notas do IDEB e/ou do ENADE, além de pesquisas de opinião, entre outros, para montar rankings e nomear as instituições que, de acordo com os critérios dos exames aplicados, teriam ou não, uma educação *de qualidade*.

Com a pretensão de ter cumprido, mesmo que não plenamente, o objetivo de mostrar alguns deslocamentos sobre o entendimento de qualidade da educação no Brasil, destaco que a publicação escolhida por mim, para nortear a opção da superfície analítica desta pesquisa, faz estes ranqueamentos dos quais se referem os parágrafos anteriores.

Esta publicação, porém, não utiliza os dados do ENADE propriamente ditos, o *Guia do Estudante*, publicação da Editora Abril, compõe a nota para o *ranking* de cursos e universidades através de outros instrumentos de pesquisa, como mostrarei a seguir.

### 3 CHEGANDO À 3ª ESTRELA: DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta lógica empresarial, mais importante do que a relação com as comunidades locais e o envolvimento dos professores na docência, passaram a ser os critérios que permitem às instituições de ensino superior ocupar um bom lugar nos rankings internacionais. (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 424).

A qualidade vem se tornando um imperativo do neoliberalismo, conforme destacado anteriormente. Através das práticas discursivas que se estabelecem a serviço da qualidade, decisões são tomadas e estratégias são traçadas. Alcançar *a qualidade* virou uma bandeira que ninguém poderia se recusar a levantar. Os cursos de formação de professores não ficam a margem desse imperativo, ao contrário, são os primeiros apontados quando se fala dos responsáveis pela qualidade da educação, porém eles também estão inseridos nesta mesma lógica que transformou a qualidade na palavra de ordem e que atribui ao “levantamento dessa bandeira” o sucesso do país.

O curso de Pedagogia está inserido nas afirmações anteriores, é nele que são formados os professores de anos iniciais e da educação infantil. Esse curso, assim como as demais licenciaturas, também se insere na lógica de financiamentos e medições do país, que por sua vez, está inserida numa lógica governamental global.

A epígrafe deste capítulo foi escolhida para iniciar uma reflexão sobre o que está sendo avaliado nos cursos de formação de professores e o que passa a ser importante nos cursos, que, conforme as autoras, são “os critérios que permitem às instituições de ensino superior ocupar um bom lugar no ranking” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 424).

Em nosso país, atualmente, existem avaliações externas de larga escala para todos os níveis, e para a Educação Superior não seria diferente. Algumas destas avaliações já foram citadas, mesmo que brevemente no capítulo anterior e serão abordadas com maiores detalhes a seguir.

A avaliação realizada pelo Ministério da Educação brasileiro nas IESs se dá através de um sistema, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Este Sistema de Avaliação “é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes” (INEP, s/d), de acordo com informações disponíveis em seu site<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Compreendido como um Sistema de Avaliação, “o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno destes três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão” (INEP, s/d), além disso, o Sistema avalia também “a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (INEP, s/d).

O Sinaes utiliza-se ainda de diversos instrumentos de avaliação, como a prova do Enade, autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de coleta de informações, como censo e cadastro. Os resultados são divulgados e, de acordo com o site do Sistema, utilizados pelas IES como medida ao seu desempenho e eficácia dos cursos. Os resultados dos cursos são, normalmente, divulgados pelas Instituições como uma conquista, caso a nota possa ser considerada boa. A avaliação realizada através do Sinaes é considerada como a avaliação formal, por ser regulada e executada pelo Ministério.

Os conceitos atribuídos através do Sistema de avaliação são estruturados em cinco níveis, com notas que vão de 1 a 5, sendo a nota 5 a mais alta. No capítulo anterior foi citada uma pesquisa (WORDELL, 2012) que buscou apresentar de que modo os cursos de Pedagogia viam o Enade como parte da nota de constituição do Sinaes e se a ele atribuía o valor de avaliação “verdadeira”. Os cursos dependem da nota no Sinaes para continuarem em funcionamento e para abrir ou fechar vagas, dentre outras possibilidades de dependência do Sistema.

A fim de problematizar o que a divulgação de *rankings* e resultados vêm produzindo, não somente em cursos de graduação, mas neste caso, especificamente, nos cursos de formação inicial de professores, é que tecerei as próximas seções, destacando como a Pedagogia, inserida na formação de professores, tem sido “medida” enquanto curso; busco, nas seções seguintes, apresentar também um breve recuo histórico para contextualizar o curso de Pedagogia no Brasil.

### **3.1 Avaliação, qualidade e formação de professores: a medição de resultados**

Parece que a qualidade é derivada naturalmente do processo de avaliação e que é a avaliação que confere o selo de qualidade aos produtos. (FABRIS, 2015, p. 3).

Esta seção tem por objetivo explicitar a relação entre a avaliação e a aferição de qualidade. A epígrafe que escolho para abrir esta discussão, que já vinha sendo anunciada desde o início da dissertação, expressa o tipo de relação, dentro de uma lógica neoliberal, entre a avaliação e a qualidade.



O Guia do Estudante, através de sua avaliação e publicação de rankings, faz uso do conceito de estrelas para atribuir qualidade aos cursos avaliados. Esse “conceito-estrela”, como venho denominando o tipo de conceito utilizado pelo Guia, não é próprio do campo da educação, mas advém do ramo da hotelaria.

O conceito-estrela é uma categorização de hotéis e pousadas, os conceitos são atribuídos de acordo com o que cada estabelecimento oferece. De acordo com o *site* do Ministério do Turismo<sup>29</sup>, o sistema de categorização foi reformulado no Brasil recentemente e, ainda segundo o *site*, este sistema serve para aumentar a *competitividade* entre os hotéis.

Diante desta explicação, é possível refletir acerca da significação que a atribuição deste conceito de “estrelas” possui para os cursos de graduação, será que ele também serviria para aumentar a competitividade entre eles?

É importante pontuar novamente que a competitividade é um traço fundamental de governamentalidade que se institui a partir da lógica neoliberal.

A competitividade é um fator decisivo nos processos de governo, pois cria uma atmosfera de regulação. Todos os indivíduos, a partir da lógica da competitividade, passam a ser responsáveis por seus resultados e são responsáveis também por aferir, cuidar ou mesmo regular, os resultados dos outros envolvidos no mesmo processo competitivo, sendo a competitividade também o motor do neoliberalismo, sua característica principal.

A avaliação que busca aferir a qualidade, não para melhorar os processos da educação na direção da melhoria dos processos, sustenta esta lógica de avaliar para comparar, para competir e não para melhorar. É inegável ainda, que a avaliação ocupe, na sociedade contemporânea, um lugar central, nas mais variadas práticas.

Veiga-Neto, ao falar sobre a acentuação dos processos avaliativos na educação (que ele chama de desvio à direita), aponta que este desvio “das práticas curriculares — aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação — ao mesmo tempo em que é *consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade*” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2, grifos meus).

Para consumir, o sujeito precisa ter critérios, regulações e é neste ponto que a formação de rankings se entrelaça mais fortemente às práticas discursivas do neoliberalismo. De acordo com Leite e Fernandes, que problematizam o entendimento de qualidade que os *rankings* propiciam, “sendo o lugar nesses rankings estabelecido pela avaliação focada em critérios internacionalmente definidos, eles são determinantes nos sentidos em que é

<sup>29</sup> Site do Ministério do Turismo, disponível em: <http://www.classificacao.turismo.gov.br/MTUR-classificacao/mtur-site/Entenda?tipo=1>. Acesso em: 04 mar. 2015.

reconhecida a qualidade, isto é, o conceito de qualidade passou a ser comandado por decisões e diretivas internacionais” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 424).

A partir do momento em que se entende que o sujeito deve ser ensinado a consumir, a escola passa a ser o espaço privilegiado para ensinar a fazer isso. Se a escola precisa ensinar, o professor precisa aprender para ensinar e deve, ele mesmo, constituir-se nesta lógica. Chegamos então, novamente, no enlace das diversas práticas discursivas que possibilitam e fomentam a existência de uma racionalidade, com a formação de professores.

Ao trazer para esta dissertação a percepção de avaliação na lógica neoliberal, não pretendo fazer um juízo de valores, mas destacar pontos para reflexão. A avaliação, numa perspectiva formativa, que possibilita medir os processos de educação precisa também ser levada em consideração. Fabris (2015) apresenta alguns elementos para pensar a avaliação por este prisma, ao declarar que assume “a importância dos processos avaliativos, tanto macro quanto micro, na área educacional. Não se trata de negar a importância de tais processos” (FABRIS, 2015, p. 4).

Essa mesma autora, cita também os autores Freitas (2005) e Sobrinho (2008), que:

[...] tecem críticas aos modelos de avaliação na educação contemporânea, mas valorizam a avaliação para que os processos educacionais e políticas públicas possam ser informados, atualizados, qualificados, entre outras possibilidades pertinentes aos processos de avaliação numa dimensão democrática e cidadã da educação como bem público. (FABRIS, 2015, p. 4).

Fabris (2015) alerta ainda para a função formativa da avaliação, uma avaliação que leve em consideração os processos e que não tenha ênfase apenas nos produtos, argumentando que “a avaliação, para qualificar a formação docente, precisa ser entendida como ação inerente à busca da qualidade dos processos” (FABRIS, 2015, p. 10). Deste modo, os processos que levam à qualidade da formação devem ser pensados não “no final ou quando se precisa construir ou elaborar o produto para entrega, mas desde a concepção, imaginação, planejamento, desde a concepção de cada ação que será desenvolvida” (FABRIS, 2015, p. 10).

Finalizo esta seção trazendo para a reflexão, uma vez mais, a discussão sobre os delírios avaliatórios pelos quais passam, não só a sociedade, mas, como parte dela, a educação em geral e, especialmente, a formação de professores. De acordo com Veiga-Neto:

Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá

conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe... (VEIGA-NETO, 2012, p. 3).

Veiga-Neto (2012), ao explicitar como a avaliação vai ganhando cada vez mais espaço e notoriedade em todas as áreas, principalmente na educação, denuncia que os “delírios avaliatórios” fazem parte da trama de práticas que constituem o neoliberalismo. Os cursos de formação de professores, bem como a educação em geral, não fogem a lógica, pelo contrário, engendram-na e a partir dela, se engendram.

Os cursos de formação de professores, deste modo, também vêm se constituindo em torno da necessidade de avaliação, de avaliar professores, alunos, o curso inteiro, cada um dos componentes curriculares, e outro tantos aspectos. Destaca-se, nestes cursos, a utilização de avaliações externas, bem como a crescente importância atribuída aos resultados destas avaliações. Já não basta que o curso avalie seus alunos, a IES deve avaliá-los também, assim como o Ministério da Educação e quem mais pretender avaliá-los.

Percebendo estes entrelaçamentos entre a avaliação e a qualidade numa racionalidade neoliberal e os cursos de formação de professores, em especial o Curso de Pedagogia, é que apresento, na próxima seção, alguns detalhes sobre este curso, com foco na legislação que o regulamenta e os modos de avaliação pelos quais o curso é atravessado.

### **3.2 Formação de professores no curso de Pedagogia: legislação e avaliação**

É preciso disposição e comprometimento de cada um com o seu processo formativo; é preciso ser capaz de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, s/p. no prelo).

Ao trazer a epígrafe desta seção, que destaca a importância de cada sujeito em seu processo de formação, procuro fazer uma aproximação do que foi tratado na seção anterior, sobre os processos de avaliação, competitividade neoliberal e, principalmente, governamentalidade e o curso que constitui o campo de análise desta dissertação: o curso de Pedagogia.

Existem diversos estudos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, como por exemplo os de Carmem Silva (2006) e o de Gisele da Cruz (2011), de modo que procederei não com o intuito de realizar uma grande introdução sobre o curso, que pode ser encontrada nestes trabalhos, mas sim de modo a utilizar os estudos para compor a contextualização do curso, como ele passou por reformulações ao longo do tempo e como se apresenta atualmente.

A formação de professores para os anos iniciais não se deu “desde sempre” no curso de Pedagogia, este é um curso relativamente novo no contexto educacional brasileiro. Com a emergência de educar a sociedade, já problematizada anteriormente, de acordo com Fabris; Dal’Igna e Klaus (2013), o Brasil sofria com uma “improvisação de professores” (FABRIS; DAL’IGNA; KLAUS, 2013, p. 37), que tinham má formação e má remuneração. Nesse contexto, foi instituída no Rio de Janeiro a primeira escola normal, considerada pelas autoras como o “germe da formação docente no Brasil” (FABRIS; DAL’IGNA; KLAUS, 2013, p. 37), destinadas primeiramente só a homens, aberta posteriormente às mulheres.

O curso de Pedagogia é criado no Brasil, no ano de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril do mesmo ano, num contexto que envolvia “o período pós-revolução de 1930, com todas as demandas sociais e econômicas que mobilizavam os educadores já atingidos pelos ares da Escola Nova” (FABRIS; DAL’IGNA, KLAUS, 2013, p. 44).

O curso passou por cinco regulações no país, incluindo as novas diretrizes lançadas em julho de 2015: 1) o Decreto-Lei de 1939, que institui o curso e se propõe a formar bacharéis e licenciados na modalidade conhecida como 3+1, três anos de formação voltada ao bacharel e um ano de licenciatura; 2) Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 251/62, que instituiu um currículo mínimo ao curso; 3) Parecer CFE nº 252/67, pós golpe civil-militar, que estabelecia as especialidades a serem formadas no curso, não mais um pedagogo generalista; 4) Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 5/2005, que fixa novas diretrizes e indica que é preciso formar para o exercício da docência, deixando as especialidades para serem desenvolvidas em cursos de pós-graduação e; 5) Resolução CNE nº 2/2015, que legisla sobre os cursos de licenciatura, compreendendo-os como formação inicial de professores e sobre os cursos de formação continuada.

A legislação levada em consideração para a análise nesta pesquisa será a de número quatro, de 2005, visto que a nova legislação, de 2015 não será aplicada até a finalização da dissertação e que os cursos aqui investigados, na data da investigação, ainda seguiam a Resolução CNE nº 5/2005.

O curso de Pedagogia, como outros cursos de Graduação, tem uma regulamentação própria, e é também avaliado através do Sinaes, Sistema de avaliação exposto anteriormente, como uma avaliação formal e pelo Guia do Estudante, com a avaliação adquirindo um caráter mais mercadológico. Sendo esta última, a que mais me interessa, por ser a superfície de análise desta Dissertação.

Para avaliar é preciso regular, e a partir da regulação, mobilizar ações de avaliação. O curso de Pedagogia vem sendo regulamentado desde que, em nosso país, a demanda por vagas nos mais variados níveis de ensino veio se expandindo. Gatti e Barreto (2009, p. 37- 42) fazem uma retomada histórica sobre a formação de professores no Brasil, que se inicia no final do século XIX. As autoras apresentam em seu estudo ainda, o que se modificou na formação de professores a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 26 de dezembro de 1996 e das diretrizes para a formação de professores e para os cursos de licenciatura, destacando que o deslocamento do local onde ocorre a formação de professores passou por um processo de reformulação rápido. De acordo com Gatti e Barreto, a “verdade é que, em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 55).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, com o deslocamento do local de formação, “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 35).

Os deslocamentos que a formação de professores vem sofrendo nas últimas décadas, que vão ao encontro do que tem sido proposto pelos organismos multilaterais e que tem suas raízes nas práticas neoliberais, constituem um grande desafio, não só para a efetivação da formação docente em nível superior, mas principalmente, para se possibilitar um curso *de qualidade*. Gatti e Barreto apresentam alguns problemas e contradições da formação docente que ocorrem, não somente nos cursos de Pedagogia, mas também nos demais cursos de licenciaturas, destacando, quanto à universalização do ensino e sua relação com a formação de professores, que:

[...] a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Paralelamente aos desafios impostos pela expansão de vagas em todos os níveis de ensino, está a demanda pela qualidade dos processos de ensino evidenciada nos processos de avaliação e destacam-se “as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana [...], pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa,

democrática e moderna” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12). Gatti e Barreto destacam ainda o desafio de criar uma regulamentação que leve em consideração “um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Após a aprovação da LDB de 1996, muito ainda foi discutido sobre a estrutura dos cursos de formação de professores e em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, “cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46).

A redação privilegia alguns aspectos da formação de professores que devem ser levados em consideração em qualquer curso, “de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12). Além disso, “as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

As Diretrizes para a formação de professores, no parágrafo 3º do artigo 6º dispõem que:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. cultura geral e profissional;

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V. conhecimento pedagógico;

VI. conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, MEC/CNE, 2002, s/p).

Ainda de acordo com as Diretrizes para formação de professores, os eixos articuladores que compõem a matriz curricular estão no Art. 11 e são os seguintes:

1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 47).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL, MEC/CNE, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em nível superior. As Diretrizes apresentam, em seu Art. 4º as atribuições dos cursos de Pedagogia, licenciatura:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL/CNE/CP, 2006, s/p).

Porém, Bernardete Gatti, ao reunir seus textos mais notáveis em uma coletânea (GATTI, 2011) nos alerta que “há questões de fundo que perpassam a formação de qualquer professor e que devem ser revisitadas antes de – e até como ponto de referência para – uma discussão sobre uma especialidade em particular” (GATTI, 2011, p. 151). Deste modo, não seria possível, ao tratar da formação de professores no curso de Pedagogia, não falar ou não partir de alguns aspectos que influem diretamente nos processos de formação docente, seja inicial ou continuada.

Assumo como ponto de partida para pensar as relações entre o termo qualidade e a formação de professores e pedagogas (os) duas questões principais da formação hoje:

- a) A carreira docente tem sido vista como não atrativa (GATTI et al, 2010);
- b) A formação de professores está fragilizada, levando em consideração o tipo de aluno que busca os cursos de licenciaturas e as demandas que se apresentam aos professores (GATTI; BARRETO, 2009).

Os significados atribuídos à carreira docente vêm se modificando ao longo do tempo e, no momento atual, ela é apontada por jovens, conforme resultados da pesquisa de Gatti et al (2010), como uma carreira não atrativa. A não atratividade da carreira de professor se deve a inúmeras circunstâncias que foram se delineando de acordo com as modificações sofridas na e pela sociedade. Dentre elas é possível apontar o baixo status social atribuído à carreira de professores, o valor da remuneração, entre outros.

Com este cenário configurado na profissão, o perfil de estudantes que ainda procuram cursos de formação docente é bem diferente do perfil dos estudantes que frequentavam as licenciaturas em tempos passados. Atualmente, além dos itens apontados como significantes para uma reflexão inicial sobre qualidade da formação docente é necessário também atentar para o que Gatti (2011) afirma sobre as relações entre *formação, profissionalização e carreira docente*, defendendo que os futuros professores devem ser formados no âmbito destes três atributos profissionais. Para complementar, quando apresenta dados de uma pesquisa realizada<sup>4</sup> sobre o perfil dos estudantes das licenciaturas (GATTI, 2011) nos indica aspectos importantes a serem considerados na formação, afirmando, por exemplo, que “a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2011, p. 212).

Assim, fragilizar a formação docente, principalmente a inicial, que tem este perfil de aluno como público-alvo significa minimizar ainda mais as possibilidades de aprendizados significativos e de instrumentalização para dar aulas que estes alunos poderiam vir a ter.

Deste modo, desenvolver um curso de licenciatura que prepare professores para atuar de maneira eficaz em sala de aula significa dizer que os cursos precisam desenvolver, não somente os conhecimentos específicos de suas áreas, mas também os conhecimentos docentes específicos para a atuação em sala de aula e, além disso, preencher as lacunas deixadas pela formação básica. Esses três *fronts* nos quais a formação inicial de professores precisa lutar, levando em consideração o perfil dos alunos ingressantes, se constitui em um desafio complexo que as universidades têm se empenhado em resolver e que têm sido levados em consideração no delineamento de algumas políticas públicas para a formação.

A formação de professores é, portanto, um campo que possui discordâncias, discrepâncias e um complexo emaranhado de relações e de complexidades, sendo também um campo afetado por mudanças nos mais variados tempos históricos.

Não bastassem todas as relações e emaranhados já apresentados, os cursos de Pedagogia que são fonte de análise da pesquisa, demandam, desta pesquisadora, que



acrescente mais alguns “temperos” a essa seção. Destaco então, algumas questões que influenciam diretamente na formação desenvolvida e na(o) pedagoga(o) formado em cada Instituição, como por exemplo: se a IES que oferece o curso é pública ou privada, qual é a sua localização, etc.

Os cursos de Pedagogia que constituem a análise desta pesquisa, a serem apresentados nas próximas seções, se diferenciam em vários aspectos, desde sua localização, no centro e/ou no interior do Estado, até o tipo de Instituição, pública ou privada, na qual o curso é desenvolvido.

Com um panorama maior do curso de Pedagogia já descrito e estes “pequenos” destaques para serem pensados mais adiante, almejo ter proporcionado elementos que mostrem como o curso de Pedagogia está atualmente regulamentado e que, a partir do Sinaes este mesmo curso é avaliado. Feito isso, apresento a seguir, a metodologia de pesquisa aqui empregada, bem como as análises realizadas.

#### 4 O PERCURSO ATÉ A 4ª ESTRELA: DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A hipercrítica está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós. (VEIGA-NETO, 2011, p. 25)

Início este capítulo, que tem como principal objetivo descrever os modos como esta pesquisa foi desenvolvida, utilizando as palavras de Veiga-Neto para sinalizar novamente o movimento que vim empregando desde o primeiro capítulo, para a construção dessa dissertação: o movimento da hipercrítica.

Deste modo, empregarei esforços para tentar demonstrar o modo como venho compreendendo a pesquisa realizada, quais os procedimentos teórico-metodológicos que vêm me inspirando e como os materiais foram organizados, de modo a fazerem emergir enunciações que agrupei em diferentes núcleos de sentidos para a análise.

Primeiramente, é importante dizer que esta pesquisa foi desenvolvida com base nos estudos propostos por Michel Foucault, de modo a mapear, descrever e analisar o que é dito nos cursos 5 estrelas sobre a qualidade, a fim de responder à principal pergunta desta dissertação; a recordar: *Quais os entendimentos de qualidade que engendram os cursos de Pedagogia 5 estrelas do Rio Grande do Sul?*

A pesquisa se movimentou, portanto, na tentativa de procurar na prática discursiva da qualidade da educação, os enunciados que constituem essas mesmas práticas, a fim de mostrar as recorrências e as discontinuidades desenvolvidas a partir e através de um saber específico, nesse caso, o saber que tem como base o imperativo da qualidade.

Para explicar sobre a metodologia de pesquisa, aproximo-me do entendimento de Meyer e Paraíso, quando elas explicam o modo como empregam a palavra *metodologia* em suas pesquisas:

Como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Compreender esse “modo de perguntar, de interrogar” exige uma explicação do que é aqui considerado para a construção do problema, que vem se dando desde os primeiros

capítulos e principalmente, para desenvolver as estratégias de descrição e análise que permearam essa dissertação.

É possível afirmar que Foucault não realizou pesquisas de uma única forma e sua obra pode ser classificada<sup>30</sup> em três domínios, conforme propõe Veiga-Neto (2011), para fins de compreensão, três momentos distintos que destacam as ênfases do pensamento e dos interesses de pesquisa do filósofo: a) o domínio do ser-saber, com destaque para a proposição da arqueologia como modo de pesquisar e a utilização e delimitação do conceito de discurso e outros que estão implicados com ele; b) do ser-poder, no qual se destaca, como modo de fazer pesquisa, a genealogia e o desenvolvimento do conceito de poder e c) do ser-consigo, no qual Foucault desenvolve o conceito de cuidado de si.

Deste modo, é importante destacar que o ser está sempre presente, ser aqui entendido como o sujeito, ou seja, Foucault interessou-se em visibilizar as relações do sujeito com o saber, o poder e a ética, sem estabelecer necessariamente, uma linearidade ou mesmo a predominância de um domínio sobre os outros. Esse exercício se deu pelo entendimento de que é a partir dessas relações que o sujeito se constitui, e que a linguagem pode ser entendida “como constitutiva das coisas, e não apenas como algo representacional” (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Levando em consideração essa “sempre difícil sistematização” (VEIGA-NETO, 2011, p. 35) e compreendendo que “ao invés de uma separação entre elas [as fases ou domínios], o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38), esclareço que não me filio, ao desenvolver essa pesquisa, a apenas um domínio, mas que busco, através dos estudos de Foucault, inspiração para compreender como as relações de poder e de saber se engendram nos discursos sobre a qualidade nos cursos 5 estrelas, assim, não pretendo que a pesquisa se “encaixe” em um dos domínios já apresentados.

Deste modo, primeiramente, me aproximo do entendimento de Foucault sobre os discursos e, principalmente, sobre as práticas discursivas. Assim, levo em consideração que o saber “passa a ser visto como contingente, um produto dos discursos, e a linguagem adquire caráter central, em que os discursos não são tomados somente como conjuntos de signos, mas como práticas” (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

---

<sup>30</sup> De acordo com Veiga-Neto: “Já foram feitas várias tentativas de sistematizar e periodizar a obra e o pensamento de Michel Foucault; mas todas elas têm suas próprias inconsistências. E como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos, perde-se em rigor” (VEIGA-NETO, 2011, p. 35).

Deste modo, a pesquisa desenvolvida leva em conta que os discursos são invenções, não estiveram desde sempre aí, assim como os campos de saber aos quais esses discursos estão associados. O que se busca mostrar são as relações estabelecidas para que o discurso da qualidade se tornasse uma verdade no campo educacional e a partir de quais práticas discursivas o atual entendimento de qualidade da formação de professores se tornou o que é. O modo de pesquisar que aqui proponho busca não uma essência perdida a ser descoberta, mas compreender de que modo as práticas dos cursos de formação vêm se desenvolvendo para criar o entendimento atual de qualidade, investigando não em um nível abaixo, escondido, mas na superfície dos discursos.

Ao propor uma metodologia de pesquisa que investiga a partir das superfícies, destaco o que Gilles Deleuze diz sobre este tipo de pesquisa, inspirado nas realizadas por Foucault, ao afirmar que “a superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação. O método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação” (DELEUZE apud SILVA, 2008, p. 48). Deste modo, estudar a superfície, entendida aqui como o que aparece, não significa deixar de lado a profundidade, mas compreender que tudo está na superfície. Significa, ainda, dizer que não estou a realizar uma interpretação do que está na superfície, mas a pensar a superfície como uma produção de seu tempo. Assim nos alerta Deleuze (2007):

O estilo e a performance de uma investigação com essa perspectiva deslocam-se de uma suposta interpretação dos materiais que nos esperavam no mundo. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou aquilo que Foucault chamou de “a atualidade”. (DELEUZE, 2007, p. 109).

Realizar uma pesquisa nesta perspectiva, indagando pelas práticas discursivas, propõe pesquisar de modo “a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p.10).

Dito isto, organizo as próximas explicações sobre como realizei a pesquisa em duas seções, na primeira indico qual foi o material que compôs o *corpus* analítico desta pesquisa e, a seguir, destaco como operei sobre o material e de que maneiras as ferramentas teórico-metodológicas que escolhi me ajudaram a proceder com as análises.

#### 4.1 Materiais que constituem a pesquisa

Para iniciar a apresentação dos materiais de pesquisa produzidos, destaco um pensamento de Foucault, quando o filósofo propõe tratar o discurso como não associado a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado” (FOUCAULT, 1991, p. 61). É deste modo que opero sobre os materiais produzidos, procurando as relações do que é falado e escrito pelos sujeitos desta pesquisa com o campo prático em que os discursos são desdobrados, compreendendo a metodologia como “algo que funciona sempre como uma vigilância epistemológica que tem, no fundo, uma teorização subjacente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 17), mas que não se propõe a seguir rigorosamente os passos de Foucault, mas de inspirar-se em seus jeitos de questionar, de perguntar e de procurar por pistas que possam ajudar a entender o presente como uma construção.

Vale ainda lembrar que utilizarei o conceito de *práticas discursivas* entendido, a partir de Foucault, como o que “coloca os discursos em movimento” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89). Alio-me também a Paraíso, quando esta autora afirma que, nas pesquisas que tem a perspectiva pós-crítica como norteadora, perspectiva da qual esta pesquisa se aproxima, considera-se que “a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (PARAÍSO, 2014, p. 30, grifos meus).

Para mostrar estas tramas discursivas nas quais se enredam os discursos sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia, foi preciso buscar modos de descrever e analisar que possibilitassem visibilizar quais elementos o discurso sobre a qualidade da formação de professores coloca em funcionamento. Paraíso (2014) oferece mais uma “dica” metodológica para a perspectiva pós-crítica, ao explicar que é preciso perseguir e mostrar as tramas das práticas discursivas e suas relações históricas, bem como analisar “as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza, ou entra em conflito” (PARAÍSO, 2014, p. 30).

Neste ponto, faço uma ressalva: apesar de me propor a pesquisar sobre um artefato midiático, neste caso, o Guia do Estudante, desejo deixar claro que a superfície analítica desta dissertação não é somente a publicação, ela é tomada aqui, principalmente como o elemento que determina a escolha dos cursos analisados e, no decorrer da pesquisa foi possível fazer

uma análise de como o Guia do Estudante realiza a avaliação dos cursos, mas as páginas e publicações mensais do Guia não serão aqui analisadas.

Se existe um nome para o tipo de produção de dados que pretendo realizar, penso que a melhor definição é a de *bricolagem*, palavra francesa que possui dois significados e ambos representam o tipo de produção de dados que estou a fazer: 1) faça você mesmo; 2) composição de técnicas para formar algo novo, “ação de juntar diferentes elementos e ferramentas à disposição, formando algo novo, sem qualquer planejamento. É o mesmo que o handyman do vocabulário inglês, que usa materiais e ferramentas diversas” (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 3).

Lévi-Strauss (1970) utilizava essa definição em seus estudos para contar como foi desenvolvendo, pouco a pouco suas pesquisas, sem a pretensão de seguir algum esquema ou estrutura prévia, destacando o fato de usar a bricolagem de modo a juntar elementos para formar uma coisa nova.

Já Kincheloe e Berry (2007) propõem um avanço na utilização do termo a partir de Lévi-Strauss. Esses autores buscam explicar como a bricolagem pode ser entendida contemporaneamente, de modo que constitua uma ferramenta de rigor metodológico para lutar contra o estruturalismo, principalmente contra as estruturas de pesquisas que declaram ter um caráter “mais científico” por conta da metodologia engessada que utilizam. Assim, esses autores desenvolvem alguns pressupostos para a bricolagem na pesquisa: a) negar as estruturas; b) estar aberto a diferentes metodologias e entendimentos; c) se importar em conhecer diferentes métodos para assumir uma pesquisa com rigor; d) considerar as relações de saber envolvidas na constituição e validação do conhecimento considerado científico e; e) compreender que sua pesquisa é apenas um dos muitos modos de enxergar o objeto em análise (KINCHELOE; BERRY, 2007).

É por estes entendimentos que me aproximo desse modo de fazer pesquisa, escolhendo os caminhos de minha própria pesquisa, recusando métodos engessados, mesclando diferentes tipos de produção de dados e de análises.

Kincheloe e Berry (2007) propõem ir além e mesclar, além de tipos diferentes de produções de materiais analíticos, teorizações de diversas áreas do conhecimento. Quanto a esse aspecto, o exercício realizado neste trabalho, se distancia dele, levando em consideração, principalmente, o tempo para desenvolver a dissertação, que não é pouco, porém, conforme escreve Kincheloe: “tornar-se um *bricoleur*<sup>31</sup> informado sobre múltiplas metodologias de

---

<sup>31</sup> *Bricoleur* é a palavra utilizada para nomear o pesquisador que se utiliza da bricolagem em seus estudos.

pesquisa e sua utilização é um empreendimento para toda uma vida” (KINCHELOE, 2007, p.18, grifo do autor).

Paraíso (2014, p. 35) explica que, neste tipo de pesquisa se mesclam os jeitos de produzir dados, a fim de reunir, tantas informações quanto possível sobre o objeto de pesquisa. Pretendo demonstrar, assim, que não estou apenas interessada (não somente) no que a publicação diz, mas, principalmente, nos modos como a qualidade que o Guia exige vem interpelando os cursos, e de que modos os cursos que são, nas páginas das publicações, descritos, investigados e, porque não dizer, ranqueados, desenvolvem a formação.

O material de análise da pesquisa foi constituído por *questionários respondidos por coordenadores dos cursos de Pedagogia com o selo 5 estrelas no Estado do Rio Grande do Sul*, bem como pelo *perfil do egresso do curso de Pedagogia produzido por cada um dos cursos e disponibilizados pelos coordenadores à pesquisadora através de e-mail*; são analisados também os *formulários que o Guia do Estudante enviou aos coordenadores de curso nos anos de 2013, 2014 e 2015*. Os três processos de produção de dados serão detalhados a seguir e, na próxima seção, problematizados.

Deste modo, Silverstone, autor que mostra diversas possibilidades de se investigar a partir da mídia, aponta que ela pode ser entendida como um processo social. De acordo com o autor, este processo social implica:

[...] um reconhecimento de que ele é fundamentalmente político ou talvez, mais estritamente, politicamente econômico. Os significados oferecidos e produzidos pelas várias comunicações que inundam nossa vida cotidiana saíram de instituições cada vez mais globais em seu alcance em suas sensibilidades e insensibilidades. (SILVERSTONE, 2002, p. 17).

Reconhecendo a publicação Guia do Estudante como um espaço de disseminação de sentidos e, de acordo com Silverstone, quando ele fala sobre a mídia, de “referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum” (SILVERSTONE, 2002, p. 20), destaco os cursos de Pedagogia apontados pelo Guia do Estudante como 5 estrelas no RS, no ano de 2014:

Quadro 1 - IESs com cursos de Pedagogia 5 estrelas no Rio Grande do Sul

Instituição de Ensino Superior	Cidade onde está localizada
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Porto Alegre
Pontifícia Universidade Católica – PUC RS	Porto Alegre
Laureate International Universities – UniRitter	Porto Alegre
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	São Leopoldo
Universidade Feevale	Novo Hamburgo
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Caxias do Sul
Universidade Federal de Pelotas – UFPel	Pelotas
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Rio Grande

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A tabela de cursos com o selo está disponível no site do Guia do Estudante, porém é importante destacar que algumas universidades não participaram das três etapas da produção de dados, alguns enviaram somente o perfil de egresso e outros somente o questionário. Duas universidades não participaram de nenhuma parte da pesquisa por questões internas das mesmas, assim foram seis os cursos de Pedagogia 5 estrelas pesquisados. A produção de dados se deu através de:

**a) Questionários com coordenadores:** um questionário desenvolvido através da plataforma *Google Docs*, disponibilizado por e-mail e acessível através de um link<sup>32</sup>. As perguntas do questionário dizem respeito aos dados da IES e aos entendimentos que os coordenadores têm dos cursos que coordenam, na relação com a avaliação do Guia do Estudante e os critérios compreendidos para o desenvolvimento de um curso de Pedagogia que garanta uma formação de “qualidade”. As perguntas do questionário podem ser

<sup>32</sup> Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1LFC9DN9YDRdDAm0wpuZIpUArG7pyxV5vkICJ4Dsj39A/viewform>. Acesso em: 12 out. 2014.



visualizadas logo abaixo. O questionário foi criado pela pesquisadora autora desta pesquisa, revisado pela orientadora e enviado através de e-mail explicando as proposições da pesquisa aos coordenadores dos oito coordenadores dos cursos de Pedagogia acima citados, que responderam através da mesma plataforma, à pesquisadora. Deste modo, foram respondidos quatro questionários e um dos coordenadores, quando lhe oferecida a possibilidade de realização de uma conversa, que também poderia se chamar de entrevista, em substituição ao questionário, preferiu a entrevista, de modo que desloquei-me até a IES e realizei a conversa tendo como base as mesmas perguntas do questionário. Essa conversa foi gravada, com a autorização do coordenador, transcrita e as respostas foram acrescentadas ao *corpus* de respostas dos questionários;

**b) Perfil do egresso do curso de Pedagogia:** um documento construído por cada IES, geralmente parte do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, que expressa as competências, habilidades e o tipo de formação que deseja proporcionar aos seus alunos. O perfil do egresso serve como um guia para desenvolver as práticas de formação e descreve como o aluno que termina o curso deve ser formado, de modo a constituir-se em um profissional apto para enfrentar os desafios da profissão que ele estiver habilitado a exercer. Este material foi enviado pelos coordenadores dos cursos à pesquisadora por e-mail. No total foram recebidos seis perfis de egresso dos cursos de Pedagogia das IES.

**c) Formulários do Guia do Estudante:** o Guia envia anualmente um formulário aos coordenadores dos cursos de graduação avaliados, que deve ser respondidos e reencaminhados ao Guia. Para análise, solicitei a um coordenador os formulários dos anos de 2013, 2014 e 2015, sem as respostas, contendo apenas as perguntas. Deste modo, se tornou possível visibilizar os entendimentos do Guia sobre qualidade da formação, analisando as questões propostas nos questionários.

Como produção de dados complementar, fiz contato com a Editora do Guia do Estudante, por meio da *fanpage* do Guia do Estudante no Facebook, e de e-mail, de modo a fazer-lhe quatro perguntas sobre a avaliação, a saber: 1) Para o Guia do Estudante, qual seria a principal motivação para classificar e ranquear os cursos de graduação no Brasil? 2) Quais os passos da avaliação do Guia nas instituições de ensino superior? 3) Os cursos são avisados do resultado da avaliação antes da divulgação no Guia? 4) A avaliação realizada pelo Guia nos cursos leva em consideração os resultados dos anos anteriores?

As respostas serão utilizadas, quando for pertinente, para esclarecer dúvidas do processo e para complementarem as análises, se possível.

Além de visibilizar os materiais da produção de dados de pesquisa, identifico a importância de explicitar como o contato com os coordenadores foi realizado. Ressalto que, assim como qualquer processo de produção de dados, essa produção por via eletrônica também apresenta muitos desafios e limitações. Porém oferece uma liberdade maior ao pesquisador que o faz e cria grandes possibilidades de diálogo.

Os primeiros contatos com os coordenadores dos cursos de Pedagogia 5 estrelas foram feitos a partir da seguinte mensagem, que foi enviada por e-mail:

Quadro 2 – Formulário para pesquisa com coordenadores do curso de Pedagogia

**Assunto: Convite à Coordenação do Curso de Pedagogia**

**Prezada Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Meu nome é Antônia Neves e sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Sou orientanda da Profa. Dra. Elí T. Henn Fabris, do PPGEDU desta Universidade e, neste momento, venho fazer contato para convidá-lo a participar da pesquisa que resultará em minha dissertação de Mestrado. A pesquisa tem como foco de estudo a questão da qualidade da formação inicial de professores e, para isso, pretendo conhecer como os cursos de Pedagogia que receberam 5 estrelas na avaliação do Guia do Estudante, periódico da Revista Abril, vêm se colocando como cursos qualificados no Estado do Rio Grande do Sul, por esse meio de avaliação. Estando o curso que você coordena entre os oito cursos com o “selo de qualidade” do Guia do Estudante no Estado, convido-o a participar da pesquisa que irei desenvolver.

Esta pesquisa busca compreender como a qualidade da formação é constituída nos cursos de Pedagogia 5 estrelas de nosso estado. Ao ouvir os coordenadores desses oito cursos pretendo analisar as condições e critérios que cada instituição considera importantes na formação dos futuros professores que cursam Pedagogia.

Os materiais analíticos da pesquisa serão compostos por perfis de egresso dos cursos de Pedagogia, bem como de um questionário na plataforma virtual Google Docs respondido pelos coordenadores de cada uma das universidades. Saliento que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome e que apenas o nome da instituição será publicado, pois a identificação das instituições com cursos de Pedagogia 5 estrelas é pública e divulgada através do site do Guia do Estudante. Além destes materiais, o site da instituição será visitado, e será realizada uma busca de dados em páginas e blogs do curso de Pedagogia, que poderão ser utilizados para a pesquisa. Asseguramos que todos os materiais fornecidos serão tratados com máximo rigor e ética, implicados na postura investigativa.

Assim, eu e minha orientadora, ao convidá-la a participar da referida pesquisa representando o seu curso, que, de acordo com o Guia do Estudante, é um curso 5 Estrelas, solicitamos sua especial atenção e colaboração. Para a participação efetiva, pedimos que, por gentileza, retorne este e-mail enviando o perfil do egresso do curso de Pedagogia que você coordena e responda às questões do questionário online, acessando o link disponibilizado abaixo.

Contando com o seu aceite, encaminhamos o acesso pelo seguinte link:

<https://docs.google.com/forms/d/1LFC9DN9YDRdDAm0wpuZIpUArG7pyxV5vkICJ4Dsj39A/viewform>

Você acessa e responde as questões, para isso, responde antes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante na página. Saliento novamente também a necessidade de enviar à pesquisadora o **Perfil do Egresso do curso de Pedagogia** de sua Instituição.

Agradecemos sua colaboração e atenção, ao final da pesquisa enviaremos cópia da dissertação para sua Instituição.

Atenciosamente

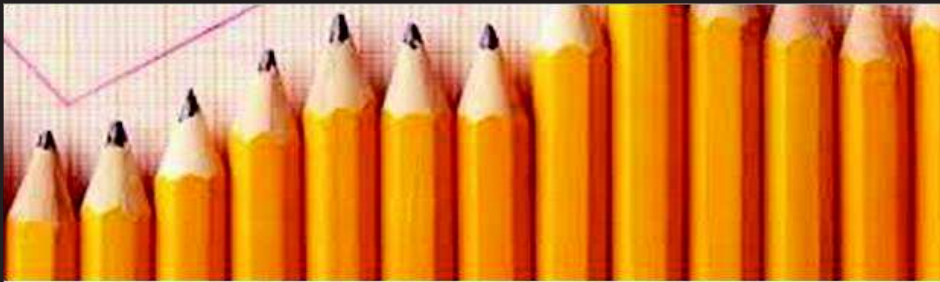
Antônia R. G. Neves - Mestranda PPG Educação - Unisinos

Elí T. H. Fabris - Orientadora da pesquisa - Professora PPG Educação - Unisinos

Fonte: Material produzido pela autora (2014).

A partir do link disponibilizado na mensagem do e-mail, foi possível acessar o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os coordenadores precisariam ler antes de responder ao questionário e com o qual precisariam concordar para poder começar a respondê-lo, como mostra a figura abaixo:

Imagem 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



## Qualidade nos cursos de Pedagogia 5 estrelas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:


Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Qualidade e Formação de Professores: A produção de uma Pedagogia 5 estrelas". Este questionário constituirá parte do material analítico de minha Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, tendo a Profa Dra Elí T. H. Fabris como orientadora. O objetivo desta pesquisa é problematizar os entendimentos sobre qualidade da formação existentes nos cursos 5 estrelas, bem como investigar como as Instituições de Ensino Superior – IES garantem uma formação inicial qualificada. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: a) enviar o perfil do egresso do curso de Pedagogia que você coordena à pesquisadora e, b) responder ao questionário online na plataforma Google Docs, no qual há questões sobre o funcionamento do curso de Pedagogia e algumas de suas percepções sobre o curso em relação à avaliação realizada pela publicação Guia do Estudante da Editora Abril. Sua participação será voluntária, não acarretará qualquer ônus a você e terá a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. A pesquisadora manterá sigilo da identidade dos participantes, usando o material do questionário apenas para fins acadêmicos ou seja, para a pesquisa e divulgação da mesma em diferentes meios. Os dados obtidos serão divulgados de modo a não possibilitar sua identificação. Você pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos, para isso basta não escolher a opção "concordo" logo abaixo e deixar a página do questionário. Caso você aceite participar da pesquisa, escolha a opção "concordo" e complete com o seu primeiro nome. Para qualquer esclarecimento, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por este estudo através do e-mail: [antoniaar1@hotmail.com](mailto:antoniaar1@hotmail.com).

**\*Obrigatório**

**Concorda em participar desta pesquisa, conforme termo de consentimento acima? \***

Concordo

**Seu nome: \***

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Fonte: Material produzido pela autora (2014).

Após o aceite do coordenador em participar da pesquisa, o acesso às perguntas é permitido pelo formulário, levando o coordenador ao ambiente virtual onde responderá às seguintes questões:

### Quadro 3- Questões do questionário para coordenadores

<p>1. Dados da Instituição de Ensino:</p> <p>a) Sua Instituição pertence à rede:</p> <p>b) Tempo de existência da IES:</p> <p>c) Número de alunos:</p> <p>d) Quantidade de cursos de Graduação ofertados pela IES:</p> <p>e) Quantidade de cursos de Licenciatura ofertados pela IES:</p> <p>f) A Instituição possui Mestrado em Educação? Qual a avaliação da Capes para este curso?</p> <p>g) A Instituição possui Doutorado em Educação? Qual a avaliação da Capes para este curso?</p> <p>h) Qual a avaliação do Ministério da Educação para sua Instituição?</p> <p>2. Sobre o curso de Pedagogia:</p> <p>a) Há quanto tempo o curso de Pedagogia está em funcionamento na sua IES?</p> <p>b) Há quanto tempo você coordena o curso de Pedagogia?</p> <p>c) O que você considera importante para a formação de professores nos cursos de Pedagogia?</p> <p>d) Como o curso de Pedagogia de sua Instituição responde às demandas nacionais e ou internacionais para a educação?</p> <p>e) Em sua opinião, como cada um dos seguintes aspectos contribui para a qualidade do curso de Pedagogia: Professores; Programa de formação de professores da IES; Reitoria; Coordenação do curso; Programas de mobilidade acadêmica (se a IES participa e quais programas); Currículo do curso.</p> <p>3. Sobre a avaliação do Guia do Estudante:</p> <p>a) Em sua opinião, por que o curso de Pedagogia coordenado por você recebeu o selo de qualidade do Guia do Estudante? Como a IES se mobilizou para o processo de avaliação?</p> <p>b) Essa classificação do Guia do Estudante representa uma medida adequada à qualidade do seu curso? Por quê?</p> <p>c) Em que essa classificação do curso no ranking do Guia do Estudante modificou as ações dos seguintes agentes: professores, alunos, comunidade e IES?</p> <p>d) E quanto à avaliação do MEC? Como ela ajuda a constituir as ações para a qualidade no curso de Pedagogia que você coordena?</p> <p>e) Entre a avaliação do Ministério da Educação e do Guia do Estudante: Como a IES se posiciona frente a cada uma? Qual a que tem mais impacto para a obtenção da qualidade de seu curso?</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Ainda como parte dos cuidados éticos, cada participante da pesquisa que respondeu o questionário, leu e manifestou sua concordância por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), apresentado logo acima, autorizando o uso do material.

A escolha dos cursos de Pedagogia 5 estrelas se deu por conta, primeiramente, do entendimento, já apresentado anteriormente, do imperativo que é a qualidade, imperativo este, que permeia os mais variados processos, principalmente na área da Educação e que utiliza-se de processos de ranqueamento sob a justificativa de que tais ranqueamentos exporiam quais cursos teriam mais qualidade e ajudariam os que não a tem, a almejarem-na. Estes cursos foram também escolhidos por conta da utilização que alguns deles fazem deste tipo de ranqueamento, como é possível visualizar nas imagens a seguir:

Imagem 3 - Site do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos



Fonte: Site da universidade (2015).

Imagem 4 - Site do curso de Pedagogia da UniRitter



Fonte: Site da universidade (2015).

A partir da apresentação destas imagens já é possível perceber alguns dos usos que as universidades fazem deste selo. Além disso, justifico a escolha, percebendo que a utilização e divulgação destes rankings por todos os envolvidos se inscreve em uma lógica maior, que entrelaça a necessidade de medir, competir, concorrer e as práticas da formação de professores.

Tendo descrito o material que compõe o corpus analítico da pesquisa, passo a descrever, na próxima seção, como compreendo esse material e de que modos opero sobre ele, de modo a ver emergir enunciações que passei a agrupar em unidades de sentidos, para a realização de uma análise das práticas dos cursos de Pedagogia 5 estrelas do Rio Grande do Sul.

#### 4.2 Procedimentos analíticos

Elegemos as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre nosso material estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento. Selecionamos os significados que nos ajudam a pensar de modo diferente do que já foi pensado o nosso objeto, que nos possibilitam usar o “e” da ligação, da soma e da multiplicidade. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 38).

As escolhas teórico-metodológicas apresentadas nessa seção foram feitas justamente pelos motivos apresentados na epígrafe desta seção. As ferramentas que utilizo neste trabalho são correspondentes ao campo teórico dos estudos foucaultianos, destacando o conceito de práticas discursivas, que me ajuda, neste trabalho, a delimitar em quais saberes os entendimentos de qualidade dos cursos estão alicerçados e a compreender como fazer emergir dos materiais de pesquisa, pistas, recorrências e interdições que possam fazer aparecer os modos como se constitui o imperativo que os engendra e constitui.

Utilizo para contextualizar o tempo dessas práticas os estudos de autores que colocam sob suspeita as verdades fabricadas na Contemporaneidade sobre a formação de professores e sobre a qualidade. Deste modo, utilizo a metáfora da caixa de ferramentas, de Foucault. De acordo com o filósofo, tomar o referencial teórico como uma caixa de ferramentas implica “construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas” (FOUCAULT, 2001, p. 427).

Compreendendo as ferramentas teórico-metodológicas como “um instrumento” e tendo consciência de que a pesquisa deve ser realizada “pouco a pouco, a partir de uma [intensa] reflexão” (FOUCAULT, 2001, p. 427), julgo ser importante destacar que procedo nesta pesquisa, como nos diz Paraíso, “de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias, porque não temos uma única teoria para subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2014, p. 35).

Cavando, produzindo e fabricando, “usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido”. (PARAÍSO, 2014, p. 35). Antes de apresentar detalhadamente os conceitos que me ajudaram a compor essa investigação, torna-se importante destacar a partir de quais entendimentos dos dois processos para a produção de dados, a lembrar: a utilização de questionários e a análise documental (dos perfis de egresso e dos formulários do Guia), a pesquisa foi realizada.

O tipo de questionário proposto aqui é o questionário criado a partir da plataforma *Google Docs*, um aplicativo gratuito e de fácil acesso — a qualquer pessoa que tenha acesso a internet. Muitas são as vantagens da utilização desta ferramenta, como por exemplo, a economia de tempo e de recursos do pesquisador para distribuir e recolher os questionários, além da economia de tempo e recursos na análise. No mesmo sentido, há uma facilidade para os sujeitos que respondem às questões do questionário, que podem escolher o melhor momento e espaço para esta ação.

Os pesquisadores Silva, Lós e Lós (s/d) destacam outras inúmeras vantagens da ferramenta, além de proporcionarem uma detalhada explicação sobre o uso da mesma. Porém é importante salientar que ela proporciona também alguns desafios, como uma interação ainda menor com as pessoas que respondem ao questionário, por exemplo.

As questões que compuseram o questionário e que serviram de base para a análise são de caráter aberto, não aceitavam somente resposta de “sim ou não”, mas possibilitavam espaço para respostas mais completas, elaboradas e dissertativas.

Como opção para os coordenadores que, a certa altura da execução dessa dissertação, ainda não haviam respondido ao questionário, foi oferecida a possibilidade da pesquisadora ir até eles e fazer-lhes pessoalmente as perguntas do questionário, ao que um coordenador aceitou. Sendo assim, desloquei-me até a cidade em que se localiza a IES para fazer esta “conversa”, que prefiro não caracterizar como entrevista, já que esse modo de produção de dados (a entrevista), requer uma série de procedimentos diferenciados dos do questionário, de modo que passarei a analisá-la juntamente com as respostas produzidas nos questionários online.

O segundo procedimento de análise de dados caracteriza-se pela análise documental, tomando o perfil de egresso de cada uma das IES e os três questionários do Guia para Coordenadores como documentos; documentos estes que, respectivamente, servem como orientadores dos currículos dos cursos e agem através das questões solicitadas.

Deste modo, para realizar a análise do documento passo a compreender, com inspiração em Jacques Le Goff (2003), que o documento é “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir” (LE GOFF, 2003, p. 538). Ver o documento como um monumento, como propõe Le Goff (2003) a partir de Foucault, implica considerar que a pesquisa com essas fontes deve questionar os documentos, delinear quais perguntas vai fazer a eles.

Nesta pesquisa, trata-se de compreender os documentos citados acima com o questionamento referente a quais tipos de indicações são feitas pelos cursos no seu perfil de egresso e que põem em circulação verdades e modos de constituição da profissional pedagoga. Trata-se ainda de perguntar, a partir do que é visibilizado no material, onde essas verdades pelas quais o documento é constituído se ancoram, que novas verdades constituem sobre um modelo de pedagoga e como esses fatores diversos estão engendrados com diversos saberes, como por exemplo, a pedagogia, a economia, a psicologia, etc.



Para realizar a análise tanto dos questionários quanto dos perfis, partirei destes entendimentos, de modo que apontarei, ao longo dos capítulos analíticos, como fui construindo a pesquisa, visto que, o que tomo como princípio não é um jeito engessado, rígido, de fazer pesquisa, mas um jeito de ir compondo uma análise que está mais interessada em fazer falar os documentos e questionários e que se serve de diversos elementos para compreender o objeto de pesquisa, de acordo com as teorizações que ajudam a compor essa mesma análise.

São estes então os entendimentos que compartilho sobre o jeito de fazer pesquisa aqui declarado. Partirei para os conceitos que norteiam esta pesquisa na atividade de análise de dados. Retomo, primeiramente, o conceito foucaultiano de práticas discursivas, que Veiga-Neto explica, ao dizer que:

Nunca é demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, *mas é todo o conjunto de enunciados que “formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e ‘veridicativo’*. (FLYNN apud VEIGA-NETO, 2011, p. 93, grifos meus).

Ainda de acordo com este mesmo autor, buscar “o substrato inteligível” nas práticas discursivas “equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

Assim, investigo sobre as práticas discursivas, buscando pelas “formas que assumem as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam” (FOUCAULT, 1995, p. 175-176). Foucault afirma que não importa tanto quais os materiais que vamos analisar, mas trata-se de entender que o material “em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral” (FOUCAULT, 1995, p. 30).

Para explicar os pressupostos teóricos que norteiam minha análise, tomarei emprestada a esquematização desenvolvida por Renata Scherer, em sua dissertação de Mestrado, para ajudar a compreender o que deve ser levado em consideração quando se realiza uma análise de discurso.

Nessa esquematização, Scherer (2015) destaca seis pontos importantes, incluindo as noções de que, nesse modo de pensar a pesquisa, é importante: a) compreender os discursos como práticas que levam em consideração determinadas regras; b) investigar os discursos em suas especificidades, evidenciando os jogos de regras que fazem com que ele seja o da ordem,

e não outros; c) estranhar a ideia de um sujeito criador, considerando que o sujeito está sempre implicado nas relações com o saber, o poder e com os outros, portanto o sujeito só diz o que diz pois tem condições de dizer determinada coisa em determinado momento; d) compreender que a constituição dos saberes só é possível dado seu tempo histórico, assim alguns saberes se tornam possíveis em seu tempo, e outros não; e) “abandonar a pretensão de voltar ao ponto de origem [...] mas realizar uma modesta reescrita, uma descrição sistemática do discurso” (SCHERER, 2015, p. 65), ou seja, negar a pretensão da descoberta de algo que já estava aí desde sempre; f) visibilizar os “elementos que estão presentes em um dado momento, que permitem que pensemos de determinada maneira e não de outra” (SCHERER, 2015, p. 65), e que permitem que determinado saber se estabeleça.

A essa sistematização eu acrescentaria ainda, mais dois elementos, que andam em consonância com os demais, mas que precisam também de espaço quando se toma a pretensão de empreender uma análise de discurso: 1) considerar a linguagem como constitutiva, “na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199)<sup>33</sup>; e 2) Recusar as interpretações, ao invés disso, visibilizar de que modo e a partir de quais estratégias as práticas são constituídas (FOUCAULT, 1995).

Vale aqui um destaque sobre o que é levado em conta para a primeira indicação, ela ancora-se ao entendimento da virada linguística<sup>34</sup>, movimento que passa a compreender que a linguagem não somente descreve as coisas do mundo, mas as relações que estabelecemos a partir de e com aquilo que se diz. Para Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta”. (FOUCAULT, 1999, 44).

Assim como as relações de saber, as relações de poder são também consideradas nessa dissertação, de modo que ambas as relações já vêm, desde as primeiras páginas do trabalho, sendo postas em exercício, pois ajudam a explicar as problematizações que tracei aqui e sob quais pressupostos fui constituindo o cenário da qualidade, a partir de quais relações de saber-poder esse tema está em voga, e como essas relações fazem com que se atravessem com vários campos, ou melhor, como se atravessam ambos os campos aqui investigados.

A dimensão do saber foi explicada acima, agora partirei para uma breve explicação de como o entendimento de poder é posto em funcionamento na pesquisa, O poder, na

<sup>33</sup> Fato também apontado por Veiga-Neto (2011).

<sup>34</sup> A virada linguística foi de extrema importância para o desenvolvimento das pesquisas de Foucault e esse modo de compreender a linguagem permeou também o trabalho de outros filósofos, como o austríaco Wittgenstein, de acordo com Veiga-Neto (2011).

perspectiva foucaultiana, baseia-se em três condições: a) “não é essencialmente repressivo”; b) “ele se exerce antes de se possuir”; c) “passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes” (DELEUZE, 1991, p. 79). Nessa matriz de entendimento, o conhecimento é entendido “como um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia” (VEIGA-NETO, 1995, p. 33).

Como já citado anteriormente, é difícil sistematizar o pensamento de Foucault e talvez isso nem faça muito sentido, mas para fins de explicação, é importante dizer o que levei em consideração dos princípios metodológicos de Foucault, para desenvolver a dissertação:

*Como a arqueologia, a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambas põem em evidências rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos. [...] Foucault (s/d, p. 17) explica que ‘a arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, coloca os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas. (VEIGA-NETO, 2011, p. 63, grifos meus).*

O discurso é, deste modo, atravessado e constituído pelas relações de saber-poder, “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1986, p. 95). Estes princípios foram levados em consideração desde a construção do problema de pesquisa, a contextualização do campo e, principalmente para realizar a análise do *corpus* empírico que constitui a pesquisa. É importante ressaltar que a escolha das ferramentas teóricas e, principalmente do conceito de prática discursiva para análise não foi feita antes, mas durante o manuseio dos materiais, ao lê-los, movimentá-los, mexê-los, desconstruí-los e reconstruí-los de maneiras diferentes.

Foi o intenso contato com os materiais que possibilitou o entendimento de que o conceito de práticas discursivas a partir de Foucault ajuda a explicar em quais saberes os discursos sobre a qualidade estão ancorados, que práticas movimentam ou interditam na formação de professores nos cursos de Pedagogia, de que modo a qualidade se apresenta como imperativo e, principalmente, como as regulações através do ranqueamento podem interpelar as práticas desenvolvidas no curso, compreendendo que a linguagem constitui, e que o que é dito sobre os cursos 5 estrelas ganha status de verdade, assim como a própria qualidade, que se torna um imperativo a partir de diferentes campos de saberes, como a economia, a pedagogia e a administração.

O conceito de práticas discursivas liga-se a outros, como o conceito de enunciado, o de formação discursiva, associados ao conceito de discurso que foi apresentado anteriormente, o

que torna difícil uma separação entre eles e, praticamente impossível falar de um sem citar o outro. Não utilizarei todos para engendrar minhas análises, mas é provável que, em determinados momentos, eu possa recorrer a eles, de modo a explicar as práticas discursivas que se estabelecem quando se fala de qualidade da formação de professores nos cursos de Pedagogia. Sendo assim, explicarei brevemente cada um deles:

*Enunciado.* De acordo com Fischer (2001) o enunciado seria, se fosse possível dizer assim, o elemento que sistematiza e que atravessa os demais no que se poderia chamar de uma teoria do discurso. Foucault o define como as “coisas que se transmitem e que se conservam, que têm um valor, e da quais procuramos nos apropriar; que repetimos e reproduzimos e transformamos” (FOUCAULT, 1995, 139). Oliveira (2015, p. 67) explica que Foucault “entendia a existência da palavra como efeito de saberes (e poderes) postos em circulação numa determinada época. Assim, o enunciado é a materialidade de uma ordem que age sobre as palavras e as coisas”. O enunciado está relacionado à formação discursiva, de modo que “o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202).

*Formação discursiva.* Para Foucault, formação discursiva é “um feixe complexo de relações que funcionam como regra” (FOUCAULT, 1995, p. 82), este feixe de relações “prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (FOUCAULT, 1995, p. 82). A análise da formação discursiva deve, deste modo, ser desenvolvida juntamente com a análise do enunciado, pois ambos estão engendrados na constituição de regras sobre o que se pode falar em cada tempo.

Partirei, para a análise aqui empreendida, do entendimento de que uma prática discursiva é um conjunto de enunciados, ou seja, de que um grupo de enunciados na formação de professores e na sociedade contemporânea vem constituindo práticas discursivas que caracterizam, engendram e põem em funcionamento um determinado tipo do entendimento sobre a qualidade dessa mesma formação. Além disso, partirei também do entendimento de que todos esses enunciados e as práticas discursivas que eles constituem, estão ancorados em uma mesma formação discursiva, ou melhor, em determinada racionalidade.

Assim sendo, a análise dos materiais começou a tomar forma com a divisão e escrutínio dos dados produzidos, de modo a manuseá-los para conhecer sua estrutura, lendo-os e organizando-os de diversas formas. Realizado este contato, passei a procurar algumas recorrências nos materiais, utilizando os seguintes modelos de cabeçalho para as tabelas:

Questionários:

<b>Pergunta/ IES</b>	<b>Resposta</b>	<b>Recorrências</b>
--------------------------	-----------------	---------------------

Perfis do egresso:

<b>IES</b>	<b>Perfil</b>	<b>Recorrências</b>
------------	---------------	---------------------

Formulários do Guia:

<b>Pergunta</b>	<b>Assuntos relacionados</b>	<b>Recorrências</b>
-----------------	------------------------------	---------------------

De modo a identificar as respostas dos coordenadores sem quebrar o acordo de confidencialidade implicado nesta pesquisa, optei por nomear os sujeitos desta pesquisa como C1 – coordenador(a) 1, C2, C3 e assim sucessivamente; do mesmo modo, a identificação das IESs de cada um dos coordenadores, respectivamente será feita também através da letra inicial e de números sucessivos: I1 – Instituição de Ensino Superior 1, I2, I3 e assim por diante. Assim, a I1 – Instituição 1, é onde atua o C1 – Coordenador 1.

Ao investigar sobre a constituição da identidade docente pibidiana, Sandra de Oliveira (2015) propõe pensar nos processos constituição dessa identidade, de modo a considerar que “a pergunta deve ser sempre sobre quais discursos estão a participar dos jogos de verdade, das práticas de veridicção envolvidas na conformação da docência. É no encontro das práticas de veridicção que a docência se faz objeto” (OLIVEIRA, 2015, p. 118). Essa mesma autora chama ainda a atenção ao fato de que “é pelo processo de objetivação<sup>35</sup> que cria [-se] um determinado tipo de docência, datada e possível de ser descrita, que se cria uma ‘realidade’ acerca da docência” (OLIVEIRA, 2015, p. 118). Inspiro-me então nesta proposição para apresentar as “realidades” que se criam sobre como deve ser a formação de professores de qualidade, pretendendo dar visibilidade aos enunciados que compõem a práticas discursivas sobre a qualidade na formação. Ao desenvolver a análise a partir dos questionários, perfis e

<sup>35</sup> Não falarei nesta dissertação sobre os processos de objetivação, mas compreendo que eles seriam compostos pela instituição dos saberes que as práticas discursivas engendram.

formulários, visibilizo algumas características da avaliação do Guia com o cuidado de considerar a sequência anual dos materiais; considerando ainda que analisar as questões dos formulários do Guia do Estudante, significa compreendê-las como constitutivas de formas de ser e estar nos cursos de graduação.

De modo a fazer aparecer, a partir dos questionários, perfis e formulários, espaços de desenvolvimento dos acontecimentos discursivos de maneira que se tornasse possível delinear alguns enunciados, passei a proceder da seguinte forma com os materiais: primeiramente, recolhendo através de e-mail, e formulando tabelas com os dados dos perfis do egresso, e da formulação de tabelas em Excel, de modo a reunir as respostas dos questionários e as respostas da conversa transcritas.

As caixas de texto são utilizadas nesta dissertação para marcarem o que se configura como material de pesquisa, são, assim, excertos extraídos dos questionários do *Google Docs* respondidos pelos coordenadores, dos perfis de egresso das IES e dos formulários do Guia do Estudante dos anos de 2013, 2014 e 2015. Com todos esses pressupostos apresentados, passo a narrar como fui envolvendo-me com os materiais de análise e como fui mexendo com eles de modo a fazer aparecer regularidades que respondessem à pergunta nesta dissertação formulada e que pudessem, além disso, me permitir visualizar a quais enunciados, formações discursivas e, principalmente, a partir de quais práticas discursivas, a qualidade da formação de professores se engendra.

Passemos às análises...

## 5 O QUE SIGNIFICA SER 5 ESTRELAS

O que é significa 5 estrelas? Como um curso pode ser classificado com 5 estrelas? Que requisitos são necessários? Que movimentos são realizados? Que verdades são constituídas nos cursos 5 estrelas? Qual é a importância de ser 5 estrelas? Qual é a sensação de ler em uma faixa, nos corredores principais da universidade, que seu curso é 5 estrelas?

Esses questionamentos permearam todas as etapas desta pesquisa, eles estiveram constantemente presentes na produção de dados, nas revisões bibliográficas e principalmente, em cada momento de análise dos materiais e do contato com os coordenadores que colaboraram com a pesquisa. Além disso, eles foram levados em consideração para a construção dos enunciados identificados na pesquisa e em cada formulação que, de muitas formas, pode ser constituída e atravessada pelo objetivo de que a formação de professores tenha qualidade.

O capítulo cinco apresentará o material de análise que constituiu a pesquisa e está dividido em dois subcapítulos. O primeiro trata dos enunciados presentes nos materiais sobre as características de um *curso de Pedagogia 5 estrelas*, enquanto que o segundo diz respeito à formação da *profissional pedagoga* desenvolvida nesse curso. A seguir, serão apresentados alguns fatores que emergiram do material e que atravessam os subcapítulos, entendidos como um pano de fundo para os enunciados que constituem a prática discursiva da qualidade nos cursos de Pedagogia.

Como referi nos capítulos anteriores, o curso de Pedagogia é um curso que forma professores para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; foi regulamentado até o ano de 2015 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 5/2005 (em vigência durante a realização da pesquisa) e, a partir de 2016 passará a ter sua regulamentação na Resolução CNE nº 2/2015. O curso de Pedagogia tem o SINAES — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — como principal instrumento de avaliação. É a partir dos resultados dos cursos nesse sistema que o MEC define quais cursos deverão ser suspensos, quais necessitarão de ajustes em seus currículos e práticas e quais estão desenvolvendo cursos de qualidade.

Anteriormente, busquei indicar como os cursos de Pedagogia se entrelaçam aos discursos da qualidade e da avaliação, permeados fortemente pela racionalidade neoliberal. Essas indicações são aqui retomadas para mostrar como esses fatores engendram a formação

de professores na Contemporaneidade, sustentada pela competitividade. Fabris (2006) ressalta que, no espaço escolar:

Notas, pareceres, distinções, castigos, homenagens, rituais se processam nesse espaço para premiar ou punir sujeitos que por ali circulam [...]. Essa é uma forma de agir que os submete a classificações polarizadas e binárias, tão caras a um tipo de sociedade que tem na razão moderna sua forma mais recorrente de conhecer. (FABRIS, 2006, p. 120).

É na dimensão da premiação que o selo 5 estrelas torna possível visualizar alguns dos enunciados que se engendram para a constituição de práticas discursivas sobre a qualidade. Os cursos de Pedagogia analisados na dissertação podem ser, em certa medida, considerados os melhores em sua área, afinal fazem parte do seletor grupo de universidades do estado do Rio Grande do Sul que podem ostentar a sua classificação no *ranking* de cursos, dando visibilidade às suas 5 estrelas.

O selo 5 estrelas pode até não representar a *verdadeira qualidade* sobre os cursos que avalia; ele não busca ser um espelho da qualidade, mas sim, através de determinados critérios, estabelecer o que conta para a avaliação; define o que significa, no momento atual, ser 5 estrelas. Do mesmo modo, o selo não tem a intenção de fiscalizar os cursos, como a avaliação do MEC faz, mas estabelece critérios para destacar *os melhores*, de fazer crescer a competitividade, constituindo e sendo constituído pela lógica neoliberal. Um aspecto levado em consideração aqui é o de que existem diferenças entre a avaliação do MEC — a avaliação oficial, prevista pela legislação — e a avaliação do Guia, porém os coordenadores destacam que a classificação do Guia do Estudante produz efeitos em seus cursos, como é possível visualizar no excerto a seguir:

A avaliação do MEC tem indicadores decorrentes de uma legislação. Esta avaliação é fundamental até para a sobrevivência do Curso.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1.

O posicionamento quanto às avaliações externas foi registrado de forma diferente em IES públicas e privadas, como é possível visualizar nos excertos abaixo, pois nas IES públicas, os coordenadores apontam que há um boicote por parte dos alunos, por conta do entendimento de que avaliações externas de larga escala não refletem a qualidade do curso. Participaram da pesquisa duas IES públicas e as falas dos coordenadores de ambas apontaram para o boicote; do mesmo modo, um coordenador afirmou que concorda com essa postura e



que ele mesmo não leva em consideração a avaliação do Guia, problematizando a questão de como a posição no *ranking* é utilizada pelas outras IES:

A IES [...] se preocupa com a avaliação do MEC, mas não dá nenhuma importância ao Guia do Estudante. **A diferença para uma universidade privada, é que não precisamos fazer promoções para conseguirmos alunos-clientes.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C2, grifo meu.

A editora do Guia do Estudante, com quem tive contato via e-mail, ao ser perguntada sobre qual era a intenção do Guia em estabelecer um *ranking* entre os cursos, respondeu:

Como fazemos uma publicação que se propõe a apresentar todas as opções de cursos superiores (graduação) e instituições de ensino, consideramos que apontar os melhores cursos/instituições faz parte desse conjunto de informações. **O objetivo é ajudar o estudante a fazer as melhores escolhas.**

Fonte: Editora do Guia do Estudante, por e-mail (2015), grifo meu.

“Fazer as melhores escolhas” é uma das características da sociedade neoliberal, a competitividade e a concorrência são processos que se instauraram a partir da lógica do neoliberalismo; na esteira delas, vem todo um novo modo de constituição dos sujeitos, que devem ser ensinados a consumir, não que esta seja uma capacidade inata do ser humano, mas algo que ele desenvolve a partir de atravessamentos diversos, de acordo com Veiga-Neto (1999):

[...] agora, não se trata mais daquele sujeito iluminista/moderno, idealizado como indivisível, unitário, centrado e estável, amparador e ao amparo do Estado. Trata-se, agora, de um sujeito-cliente, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a capacidade de escolher. (VEIGA-NETO, 1999, s/p).

Para consumir, o sujeito precisa ter critérios, regulações e é neste ponto que a produção de *rankings*, como os que são feitos e publicizados pelo Guia, se entrelaça mais fortemente às práticas discursivas do neoliberalismo. Sylvio Gadelha (2009), ao investigar as

relações entre a educação, a teoria do capital humano e o neoliberalismo, afirma que, em substituição ao liberalismo, o neoliberalismo traz em sua constituição duas novidades: a primeira diz respeito ao que o pensamento econômico se propõe a governar. No neoliberalismo, o objeto de governo “já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos” (GADELHA, 2009, p. 174); a segunda novidade é que o neoliberalismo se constitui como “a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo” (GADELHA, 2009, p. 174).

As proposições do neoliberalismo podem ser visualizadas em diferentes instâncias sociais e o modo como ele atravessa e constitui as práticas de avaliação vai ao encontro de suas proposições, incluindo o estímulo à concorrência, à competitividade, ao *accountability*, que acabam por constituir os modos de ser cidadão, aluno, professor e de estar no mundo. Através da fala do coordenador de outro curso de Pedagogia de IES pública, é possível visualizar que o ranqueamento do Guia, apesar de não ser o previsto na legislação, opera a partir da visibilidade do sucesso, da ostentação do primeiro lugar, ou seja, com a competitividade latente em nossa sociedade:

Em nossa universidade, a maioria dos alunos é contra qualquer tipo de avaliação, que são, em geral, **boicotadas**, então eles não dão atenção. Eu faço [respondo ao questionário do Guia] porque acho interessante, pensando nos alunos e penso que **o que é bom precisa ser dito mesmo**. [...] A instituição não se importa com a avaliação do Guia do Estudante, **embora eles gostem de abrir a revista e ver que a Pedagogia é nota cinco**.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C3, grifos meus.

Já nas IES privadas, a avaliação do Guia tem outro peso, conforme indicado no capítulo quatro desta dissertação, quando mostro de quais maneiras os cursos de Pedagogia 5 estrelas visibilizam suas notas em seus sites. Para os coordenadores dessas IES:

As 2 [avaliações] são importantes! Proporcionam visibilidade externa e interna. A do MEC é oficial e tem implicações legais e a do Guia do Estudante tem mais a força da mídia.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1, grifos meus.

[A IES] Se posiciona integrando as duas avaliações, com vistas sempre em uma educação superior de competência e qualidade.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C4.

As duas [avaliações] são importantes. [...]. Os alunos e professores sentem-se reconhecidos e valorizados mediante a divulgação.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C6.

Os coordenadores apontaram também o entendimento de que seus cursos fazem parte do primeiro lugar do *ranking* do Guia, não somente por terem qualidade ou oferecerem algum tipo de formação diferenciada, mas sim porque atenderam aos *critérios de avaliação*. O caráter normatizador da avaliação — que foi discutido no capítulo dois — aponta para o grande potencial que o ato de avaliar tem, a partir do desenvolvimento de uma regulação que seria estabelecida *a posteriori* e que tem sua potência em governar mais intensamente do que se regulasse somente os processos. Teixeira e Saraiva, em seu estudo sobre a Provinha Brasil, indicam a potência de avaliar *a posteriori*, compreendendo que esta estratégia

Significa deixar fazer e avaliar posteriormente, punindo e buscando corrigir aquilo que esteja em desacordo com as normas. Pode-se observar que estratégias para conduzir as condutas por meio da regulação vêm sendo cada vez mais utilizadas em detrimento de regulamentos. (TEIXEIRA; SARAIVA, 2010, p. 9).

Nem sempre a punição e o controle são considerados como castigos, no caso do Guia do Estudante, por exemplo, é o próprio “selo de qualidade” que funciona como uma estratégia de regulação, trazendo para o grupo considerado de qualidade sempre mais vantagens. O grupo mesmo começa a criar formas para se manter entre os mais qualificados, portanto, a forma de regulação, dispensa o castigo e a punição severa. De acordo com Stephen Ball (2002): “é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação. Não são o abandono do Estado de seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle” (BALL,

2002, p. 5). Ao mesmo tempo, responsabiliza a todos pelo desempenho bom, muito bom ou excelente. Assim, alguns coordenadores apontam que:

[Somos 5 estrelas] por atender os critérios que eles tem, como corpo docente.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C3.

Considero que o selo foi decorrente do atendimento às exigências do Edital. Este está claro e focaliza elementos considerados importantes e atuais para a formação do professor. É uma boa referência para análise e avaliação de um curso. As 2 são consideradas! **Os resultados são analisados e medidas, se necessárias, são encaminhadas!**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1, grifo meu.

A IES se mobilizou para o processo de avaliação, através do processo on-line de avaliação institucional de vários segmentos: avaliação dos professores, do curso, das disciplinas, da infraestrutura interna e externa e autoavaliação. Através dos dados obtidos desse processo de avaliação institucional, **é analisado de forma conjunta com os profissionais envolvidos e dentro das possibilidades, melhorar e adequar os processos com indicação ruim e/ou insatisfatória.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C4, grifo meu.

Através dos excertos acima que dizem sobre os critérios de avaliação do Guia, é possível perceber que a avaliação interpela de algumas formas os cursos de Pedagogia, quando os coordenadores afirmam que “medidas são tomadas” e que procuram “dentro das possibilidades, melhorar e adequar os processos com indicação ruim e/ou insatisfatória”. Neste sentido, Teixeira e Saraiva afirmam que a avaliação possibilita “conhecer o indivíduo através da documentação, e essa possibilita a adoção de medidas necessárias para normalizar os comportamentos” (TEIXEIRA; SARAIVA, 2010, p. 4-5).

As falas dos coordenadores mostram a economia de poder que a avaliação e o ranqueamento mobilizam e através de quais mecanismos um discurso vai se tornando enunciado, de modo que este formará, com outros, uma prática discursiva na qual se estabelece que a qualidade é um imperativo, e que a medição dessa qualidade deve ser

realizada através da avaliação externa, não importando se é uma avaliação que leve em conta alguns tipos de saberes e deixe de fora muitos outros.

Mas quem não gostaria de ser um e de estar em um curso de qualidade, para desenvolver uma formação 5 estrelas?

Considerando que os cursos 5 estrelas são aqueles que atendem ao que é solicitado pelo Guia através da avaliação, os enunciados que constituem a análise da pesquisa são seis e estão divididos em dois subcapítulos, o primeiro trata das *características dos cursos 5 estrelas, com ênfase para a performatividade, a internacionalização e o envolvimento com a pesquisa*; enquanto que o segundo destaca as *características da profissional pedagoga que é formada nesses cursos, que tem um perfil com destaque para a facilitação da aprendizagem, a articulação de conhecimentos teórico-práticos e a atuação da pedagoga na sociedade*. Essas características dão sentido ao que é desenvolvido atualmente nos cursos de Pedagogia em nome da qualidade, ajudam a entender e argumentar sobre uma formação de professores que se movimenta pelo modo de vida neoliberal, no qual as relações de poder e saber se interligam a discursos diversos para formar o tipo de qualidade que é previsto (e cobrado) pelo Guia do Estudante.

## **5.1 O curso de Pedagogia 5 estrelas: a visibilidade, a mobilidade e a pesquisa**

Os cursos de Pedagogia agraciados com o selo de qualidade 5 estrelas, no ano de 2014 no estado do Rio Grande do Sul, possuem diversas características em comum, seja em seus perfis de egresso ou nas falas de seus coordenadores, de modo que se torna possível, ao compilar os materiais, realizar diversas aproximações e, principalmente, estabelecer o que faz com que, nesse momento, eles sejam considerados, a partir da mídia, os cursos de melhor qualidade. Essas características formam um conjunto formado por cursos performáticos, internacionalizados e que possuem relação com a pesquisa, sendo essas características estratégias dentro do discurso econômico e de mercantilização da educação e que movimentando os princípios neoliberais, de modo que a visibilidade, a mobilidade e a ênfase na pesquisa podem ser compreendidas aqui como enunciados, agem constituindo o que se entende por formação de qualidade, a seguir cada um dos aspectos será explicitado.

### **5.1.1 Visibilidade e mobilidade**

Os cursos de Pedagogia 5 estrelas são cursos que priorizam a visibilidade de suas ações e a mobilidade de seus alunos e de alunos que frequentam os cursos como visitantes, tendo a performatividade e a internacionalização como estratégias que põem em marcha esses enunciados. Essas duas características encontradas nos cursos pesquisados operam na lógica de levar e manter os cursos no topo dos processos avaliativos e ambos serão desenvolvidos e problematizados a seguir, a começar pela performatividade.

Stephen Ball (2002, 2005), ao investigar sobre os efeitos do que ele chama de “novo regime da educação”, define que, “em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade” (BALL, 2005, p. 548). Sendo a performatividade essa luta, seus mecanismos, de acordo com Ball, são “a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares” (BALL, 2005, p. 548), entre outros. Essa descrição se aproxima muito dos processos de avaliação adotados pelo Guia do Estudante, principalmente quando se fala em “análise anual” e “publicação de resultados”, dentre outros processos.

Um aspecto que chamou a atenção durante o escrutínio e análise dos materiais de pesquisa foi o incentivo, através do formulário, para que os coordenadores visibilizassem tantas informações sobre seus cursos quanto possíveis, conforme se pode visualizar nos excertos abaixo:

Pergunta 7: O curso, por meio de agências juniores, escritórios jurídicos, clínicas etc., prestou serviços ou desenvolveu projetos para a comunidade ou empresas [...]? Quantas vezes isso ocorreu [...]? **Descreva** brevemente os principais resultados alcançados.

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2014, grifo meu.

Pergunta 13: **Escreva aqui o que você mais gostaria de informar sobre o seu curso. Você pode destacar o aspecto que julgar mais relevante.**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2013, grifo meu.

Pergunta 13: Como o curso combina a teoria com a prática? **Mencione as principais ações.**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2015, grifo meu.

A partir dos excertos acima, é possível observar como o Guia do Estudante vem se articulando a muitos discursos quando afere a qualidade dos cursos. O entendimento de

qualidade como performatividade, compreendendo que “qualidade está intimamente relacionada à produtividade, ao rendimento. No caso da educação, produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como *performance*” (HATTGE, 2014, p. 67), é um dos fatores possíveis de visualizar no material.

Compreender a performatividade como uma contínua exposição, na qual todos os sujeitos envolvidos precisam constantemente falar sobre suas ações e dar visibilidade a elas significa entender que — quando o Guia do Estudante propõe perguntas sobre internacionalização ou infraestrutura das IES, por exemplo, e abaixo da pergunta acrescenta “Descreva os resultados” — é nesse entendimento que se está agindo. Deste modo, esse mostrar-se continuamente implica a “perspectiva de qualidade da educação *como busca por melhores desempenhos em avaliações* [...]. Ou seja, a qualidade da educação passa a ser ‘numerável, mensurável, auditável’” (HATTGE, 2014, p. 67, grifos meus).

Essa característica que a avaliação do Guia imprime nos cursos é entendida como um dos indicadores de qualidade, como uma das principais características de um curso 5 estrelas. Não são todas as questões dos formulários que abrem espaço para descrições e para a visibilização de ações, alguns dados, como os que dizem respeito à titulação dos professores do curso, por exemplo, não oferecem possibilidade de qualquer explicação, esses dados de quantos professores com curso de Especialização, Mestrado e Doutorado são contabilizados em porcentagem. No ano de 2015, o formulário traz uma questão que oferece a possibilidade do coordenador discorrer sobre o projeto pedagógico de seu curso:

**Pergunta 4: Cite os principais destaques e diferenciais do projeto didático pedagógico do curso.**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2015, grifo meu.

Nesse sentido, os coordenadores são convidados a falar sobre o projeto do curso que coordenam, de modo que se espera que apontem aspectos relevantes, como os também solicitados nos excertos anteriores. Conforme Ball:

Para sermos relevantes e atualizados precisamos falar de nós e dos outros, pensar as nossas ações e relações de novas maneiras. Novos papéis e subjetividade são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliação/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplinas são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são

introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. (BALL, 2002, p.7).

Essas novas formas de disciplina, como já posto anteriormente, operam como potentes ferramentas que estimulam alguns jeitos de ser professor e de coordenar/desenvolver um curso de Pedagogia, envolvendo novas ações para a avaliação, nas quais as ações visibilizadas recebem grande atenção e “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção e inspeção” (BALL, 2002, p. 4). Além de estabelecerem a qualidade, o desempenho visibilizado passa a representar “a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação” (BALL, 2002, p. 4).

Ser um curso performativo, desse modo, significa estar alinhado aos processos de avaliação e qualidade na perspectiva do neoliberalismo. A performatividade se torna um enunciado à medida que faz movimentar discursos, mobilizando os envolvidos, fazendo com que algumas práticas se conservem, sejam repetidas e reproduzidas, ela é “uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). Além disso, a performatividade, compreendida no emaranhado de relações descritas acima “é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar [...] em termos de resultados” (BALL, 2005, p. 544).

Dessa forma, o que conta são os resultados e as ações dos cursos que, nos formulários, mais do que contabilizados, são descritos, destacados, de modo a fazer aparecer o que os cursos têm de melhor, seja em suas práticas de aproximação da profissional pedagoga com o mercado de trabalho, nas ações de extensão ou no projeto pedagógico que o curso desenvolve, conforme os excertos apresentados acima.

Ball (2002) destaca que “os dois principais aspectos da performatividade educacional — comparação e “mercadorização” — estão ligados à provisão de informação para consumidores dentro da forma de mercado da educação” (BALL, 2002, p. 16). A comparação e a mercadorização da educação têm trazido novas necessidades de expansão da demanda e do alcance que os cursos de Pedagogia possuem no cenário da Educação Superior no país e fora dele, abrindo caminho para a internacionalização, conforme os excertos a seguir, extraídos dos formulários do Guia do Estudante para os coordenadores:



Pergunta 9: **Os alunos deste curso realizaram intercâmbio estudantil com instituições estrangeiras?** Considere apenas os relacionados à graduação (cursos de língua não devem ser contados) e realizados por meio da instituição de ensino.

Pergunta 10: [...] O curso contou com a presença de: **Estudantes estrangeiros (número), Docentes estrangeiros (número).**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2015, grifos meus.

Pergunta 10: O curso contou com a presença de estudantes estrangeiros em 2012? **Quantos? De quais países?**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2013, grifo meu.

A ênfase na busca pela internacionalização é exclusiva dos formulários do Guia do Estudante para os coordenadores, sendo pouco recorrente nos outros materiais. Nos formulários de 2013, 2014 e 2015 as questões que perguntam sobre a presença de alunos são similares e recorrentes, além disso, no formulário de 2013 há a pergunta sobre os países dos quais seriam os alunos estrangeiros que o curso recebeu no ano anterior.

A internacionalização é um tema recente, de acordo com o professor Hans de Wit (2013), que estuda os processos de internacionalização, o que antes se conhecia por educação internacional, atualmente, frente às novas demandas mundiais e cosmopolitas, se reconfigura sob um novo termo, o da internacionalização. De acordo com Wit (2013): “foi somente nas duas últimas décadas que se tornou possível observar uma transição gradual do uso de “educação internacional” para ‘internacionalização da educação superior’, e a criação de uma abordagem mais conceitual para a internacionalização” (WIT, 2013, s/p).

Wit (2013) explica também que a educação internacional “era menos um conceito do que um termo abrangente, que buscava englobar toda uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si, na educação superior” (WIT, 2013, s/p). Dentre as atividades englobadas pelo conceito de educação internacional estão “o estudo no exterior,

orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, ensino voltado para o desenvolvimento” (WIT, 2013, s/p).

Apesar de, nos formulários do Guia, as perguntas destacadas fazerem parte da sessão intitulada “Internacionalização”, é possível, a partir da visão de Wit (2013), afirmar que as ações sobre as quais o Guia pergunta fazem parte do entendimento de educação internacional, mais do que de internacionalização propriamente dita, já que, conforme Wit (2013) há uma ampliação do conceito e uma mudança de ênfase de um para o outro. De acordo com esse mesmo autor, a Internacionalização se engendra a partir de algumas demandas no contexto mundial e internacional, incluindo a abertura da Europa, por exemplo, e o crescimento da atuação dos países em desenvolvimento no contexto da produção de conhecimentos na universidade. Wit (2013), ao explicar alguns dos movimentos que constituíram a demanda pela reconfiguração da educação internacional e sua substituição pelo conceito de Internacionalização, diz que:

O desenvolvimento posterior da globalização, a intensificação do tratamento do ensino como *commodity* e a noção de uma economia e uma sociedade global do conhecimento também resultaram numa nova gama de formas, provedores e produtos — como a instalação de campi no exterior, franquias e a comercialização dos serviços de ensino. (WIT, 2013, s/p).

Ainda segundo esse autor, existem alguns motivos para que a universidade busque substituir a educação internacional pela Internacionalização, destacando que “o motivo maior é o de a internacionalização ser considerada em boa medida como um fim em si, e não como um meio para a obtenção de um resultado. A Internacionalização é uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa” (WIT, 2013, s/p).

Marília Morosini (2006) desenvolveu um estudo sobre o estado da arte do conceito de Internacionalização nos países da Europa e da América do Norte, tendo como material de análise a produção de revistas da área da educação superior voltadas ao tema. Assim, essa autora identifica dois movimentos referentes ao conceito de Internacionalização: o primeiro movimento diz respeito à “constituição do conceito de internacionalização” (MOROSINI, 2006, p. 115), enquanto que, no segundo momento, destaca-se a “busca de estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior” (MOROSINI, 2006, p. 115). Atualmente, os países desenvolvidos e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, passam pela segunda fase, a da ênfase em empregar esforços para desenvolver a Internacionalização em suas IES.

Morosini (2006) indica em seu estudo também, a perspectiva de outros autores que investigam a Internacionalização, como Bartell (2003) e Green e Baer (2001). O primeiro “conceitua a *Internacionalização* como trocas internacionais relacionadas à educação e a *Globalização* como uma avançada fase no processo que envolve a internacionalização” (MOROSINI, 2006, p. 115, grifos da autora). De acordo com Morosini (2006), Bartell aponta como práticas de Internacionalização, além das já citadas acima por Wit (2013), como práticas no campo da pesquisa: “número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados” (MOROSINI, 2006, p. 115), práticas no campo da extensão: “associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade” (MOROSINI, 2006, p. 115), bem como práticas para a dimensão do ensino, como por exemplo: “o grau de imersão internacional no currículo” (MOROSINI, 2006, p. 115).

Morosini (2006) indica ainda que a Internacionalização pode ser compreendida como “um processo na universidade como um todo” (MOROSINI, 2006, p. 115). De acordo com a mesma autora, para compreender desse modo a Internacionalização, as ações de desenvolvimento devem abarcar “cursos para executivos de negócios; aumento de contatos com estudantes internacionais e professores, exportação de MBA; estabelecimento, via Internet, de campi em outros países [...] ou, ainda, realizando marketing de educação à distância” (MOROSINI, 2006, p. 115).

Apesar de buscar pela Internacionalização, as ações que o formulário prioriza ainda são da educação internacional, deixando de possibilitar um espaço para que os coordenadores publicizem as estratégias que julgam ser de Internacionalização. É nesse sentido que, conforme explicitado anteriormente, a avaliação “dá as cartas” sobre o que é avaliado, quando prioriza alguns aspectos em detrimento de outros e busca pelo que é importante a quem desenvolve a avaliação e não pelo que seria importante para quem é avaliado. Assim, se torna possível compreender novamente algumas questões que vão engendrando o que se compreende por qualidade nos cursos 5 estrelas e a partir de quais lógicas essas questões são apropriadas, reproduzidas, constituídas e constituintes.

A partir destas questões, podemos inferir que um curso 5 estrelas competitivo frente ao mercado seria aquele que conta com alunos que fazem intercâmbios e com alunos visitantes. Além de mostrar, tomando como exemplo a Internacionalização, como a avaliação atua e a partir dela, quais verdades vão sendo criadas, há também a necessidade de fazer aproximações

com o que os enunciados vão produzindo. Dessa forma, a busca pela Internacionalização será entendida nesta análise também como uma busca pelo cosmopolitismo, já que a avaliação está engendrada em processos que movimentam entendimentos e constituem, em consonância com os princípios neoliberais, um estudante com determinadas características. Pensar na busca pela Internacionalização como um enunciado, implica compreender que ele, o enunciado, põe em funcionamento o discurso sobre a necessidade de um estudante cosmopolita, um cidadão do mundo.

Thomas Popkewitz (2009), autor que trabalha com o conceito de cosmopolitismo associado ao entendimento de sociedade de aprendizagem, destaca que

O cosmopolita de hoje, assim como o da virada do século XX, é apresentado como um cidadão global, liberto do provincianismo e da tradição, regulado mais por princípios universais de direitos humanos do que por certezas sociais ou teológicas. A forma contemporânea desse modo de vida expressa-se como o *topoi* do *conhecimento* e da *sociedade comunicacional*. (POPKEWITZ, 2009, p. 75-76).

Percebendo que o Guia pergunta por um aluno de graduação cosmopolita, e esse aluno é aqui tomado como o aluno do curso de Pedagogia, futuro professor, é importante compreender que é nessa lógica que a formação de professores irá ocorrer.

Um professor cosmopolita pode ser visto como aquele imbricado (assim como todos nós atualmente) em uma sociedade de aprendizagem, na qual imperam os enunciados do aprendente por toda a vida e da flexibilidade que o sujeito deve ter. Scherer (2015), ao caracterizar o imperativo da flexibilidade, aponta que este sustentou-se na passagem da modernidade para a contemporaneidade, tornando-se um imperativo da contemporaneidade. A partir da análise de revistas, essa mesma autora chega à conclusão de que “a ideia de construirmo-nos sujeitos flexíveis corresponde à lógica da empresa contemporânea e do trabalho imaterial, pois, nessa lógica, já não interessa mais a moldagem definitiva do corpo. É preciso um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes” (SCHERER, 2015, p. 105).

Levando em consideração as análises desenvolvidas nesta primeira seção, é possível inferir que, para ser um curso 5 estrelas é preciso que o curso de Pedagogia seja performativo e internacionalizado (mesmo que com práticas de educação internacional). Para além da constatação, foi possível também a realização de uma análise sobre como os enunciados da performatividade e da internacionalização estão pondo em circulação discursos engendrados em diferentes campos de saber e poder, como por exemplo, os saberes sobre cosmopolitismo, os saberes econômicos e políticos. A prática discursiva da qualidade, composta por esses

enunciados e pelos demais (que serão apresentados a seguir), está igualmente atravessada por estes discursos. Aos enunciados identificados até então, acrescento a seguir, o enunciado do envolvimento com a pesquisa.

### 5.1.2 O tripé da formação e a ênfase na pesquisa como qualidade

A próxima grande ênfase apresentada a partir do material traz em si a característica do envolvimento com o ato de pesquisar, com a dimensão da pesquisa desenvolvida pelas universidades. É consenso que as universidades, em sua busca por qualidade, têm como norteadora a indicação dos três eixos da formação, que seriam o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*. Os três eixos aparecem nos materiais como fundamentais para o desenvolvimento de um curso de Pedagogia de qualidade, porém é possível verificar que o eixo da pesquisa aparece com maior ênfase. Sendo assim, essa seção tratará dos três eixos, conforme emergiram nos materiais, destacando o eixo da pesquisa, que abordará dois aspectos: a presença de professores pesquisadores no curso de Pedagogia e a necessidade de envolver os alunos em atividades de pesquisa.

Maria Isabel da Cunha (2012), ao investigar o tema da indissociabilidade entre os três eixos de formação aponta que a visão que pressupõe que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis “vem orientando uma posição de unanimidade, aceita sem questionamentos” (CUNHA, 2012, p. 17). Essa mesma autora aponta, inspirada no trabalho de Ramsden e Moses (1992) sobre o mesmo tema, que eles “argumentam que *há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitam defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a investigação são atividades complementares e que mutuamente se beneficiem*” (CUNHA, 2012, p. 17, grifos da autora).

Acrescida a ideia de que a docência e a pesquisa devem ser desenvolvidas em consonância está a proposição da extensão nas IES. Esse tripé foi e continua sendo um dos parâmetros responsáveis pela qualidade dos cursos de graduação, pois “no campo da educação superior, foi [...] majoritária a posição de defesa da universidade como instituição onde o ensino, a pesquisa e a extensão se estabelecessem de forma indissociável [...]” (CUNHA, 2012, p. 26). Tão importante quanto problematizar qual seria o significado do tripé, quais lógicas o engendram e que discursos ele põe em circulação, é atentar para a condição que é pressuposta aos três eixos: eles devem ser indissociáveis; ou seja, um deve constituir os outros ao mesmo tempo em que é por eles constituído.

Cunha (2012) aponta que “pouco se investiu na discussão do termo indissociabilidade como um estruturante dessa relação. Na maioria das vezes, essas ações acontecem em paralelo sem uma ligação mais intrínseca entre elas. Percebe-se certa naturalização conceitual” (CUNHA, 2012, p. 27). Sendo assim, o exercício proposto aqui é justamente o de desconfiar das coisas que são dadas como naturais, de modo a problematizá-las para compreender como chegaram a ser o que são hoje.

Algumas pesquisas (CUNHA, 2011, 2012) apontam que esse entendimento de indissociabilidade teve sua emergência nas concepções de universidades jesuíta e hamboldtiana, e que ambas haviam contribuído para a constituição não somente do entendimento de tripé da formação, mas para as formas de organização do que conhecemos hoje por universidade no Brasil. Além disso, Cunha (2012) indica também que, de acordo com os dados coletados em sua investigação, a relação ensino-pesquisa teria emergido na ruptura entre as universidades medieval e moderna, sendo que a primeira estaria centrada na “*transmissão de verdades coligadas e sistematizadas nos sistemas conceituais da metafísica e da teologia*” (CUNHA, 2012, p. 19, grifos da autora), enquanto que a segunda se via pautada por “*novas formas do saber, sustentadas pela observação da fenomenologia empírica*” (CUNHA, 2012, p. 19, grifos da autora). Essa ruptura, conforme afirma Cunha (2012), se deu por conta da “revolução epistemológica que fez com que a ciência fosse reconhecida como matriz para a transformação da cultura e da civilização” (CUNHA, 2012, p. 19, grifos da autora).

A partir da compreensão de que a ciência é a matriz para transformação social e cultural e da compreensão de que a universidade foi sendo constituída de modo a representar o *lugar* da ciência, a universidade foi incorporando as questões sobre o ensino e a pesquisa, aliadas à ideia da necessidade de que a universidade se envolvesse com a população, com seus anseios e necessidades e, principalmente com o mercado de trabalho.

Sobre a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, Cunha destaca o que considera como visão da maior parte da comunidade acadêmica:

A maior parte da comunidade universitária, e em especial os docentes, explicita a ideia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos de pesquisa e extensão. Espelhando o que seu plano de trabalho exige, há horários e compartimentos específicos para cada uma destas atividades. A ideia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas. (CUNHA, 1996, p. 32).

A partir da investigação de Cunha (1996), é possível afirmar que os professores compreendem que está neles, em suas próprias ações, a necessidade de tornar os três eixos indissociáveis. Sendo assim, caberia ao professor das IES, em suas atividades, reunir o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo que os três eixos qualificariam as práticas docentes desse mesmo professor. Ao mesmo tempo, se torna perigoso manter em um único sujeito a responsabilidade por todos esses processos. Cunha aponta que a indissociabilidade não poderia ser entendida apenas “pela ideia de que ela acontece quando o professor realiza as três atividades separadamente. Indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico” (CUNHA, 1996, p. 32).

O tripé da formação aparece nos materiais de pesquisa de maneiras diversas, como por exemplo, no excerto de um perfil do egresso, que destaca como os três eixos são importantes no curso e na IES:

O trabalho docente como base da formação profissional e princípio educativo e a <b>ênfase na pesquisa e na extensão, como prática social, são fundamentais aqui.</b>
--

Fonte: Perfil do Egresso, I3, grifo meu.

A indissociabilidade aparece em alguns perfis de egresso dos cursos de Pedagogia aliados inclusive com a formação dos alunos, ou seja, não somente o professor universitário ou a universidade deveria desenvolver uma formação baseada no tripé, mas que o aluno de Pedagogia tenha em sua prática como (futuro) professor o ensino, a pesquisa e a extensão (ou prática social) como fundamento, conforme o excerto acima.

Há, porém uma dúvida potente quando se fala em ensino, pesquisa e extensão: a indissociabilidade deve permear as ações da universidade? Do professor? Do aluno? Ou de todos?

Atualmente, a ideia que prevalece é a de que a universidade deve ser a responsável por tornar indivisíveis seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. O tripé teve um deslocamento de ênfase, enquanto anteriormente era entendido como compromisso do professor, baseado no que o professor ensinaria aos alunos, passa a ser compreendido como compromisso da IES. Sendo assim, o desenvolvimento dos três eixos que já não enfatiza a questão do que o professor ensinará, mas sim no que o aluno aprenderá a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES, seria então “um deslocamento da docência centrada no professor para a docência centrada no estudante” (CUNHA, 2011, p. 456).

As atividades de pesquisa e extensão foram ganhando força nas IES, ambas com a tarefa de *devolver à sociedade* o conhecimento que a universidade produz, porém Moraes (1998) alerta que: “O primeiro e principal serviço — com o qual a universidade ‘devolve’ à sociedade o que esta nela investe — é a formação de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa que são e devem ser o coração da universidade” (MORAES, 1998, p. 2-3). Esse mesmo autor argumenta que o ensino já é uma devolução e que deve ser contestada a noção de que a universidade precisa buscar constantemente, em detrimento do ensino, estabelecer atividades que visem somente dar resposta às necessidades do mercado de trabalho. Cunha (2012) destaca que a extensão estaria também ligada à uma ideia de prática, de que através da extensão o aluno estaria praticando o que aprendeu, ao afirmar que:

A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria **valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico**. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a relação política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção. (CUNHA, 2012, p. 21, grifos meus).

Esse entendimento, porém, deve ser problematizado, pois ao referenciar a extensão como a prática e ao realizar a defesa da ideia de que a extensão faria parte do tripé da formação por conceber o caráter prático da educação e, nesse caso, da formação docente, há a possibilidade de dicotomizar a teoria e a prática, reforçando o entendimento de que a universidade é o *lugar da teoria* e que fora dela é o *lugar da prática*. Essa problemática será desenvolvida com maior profundidade posteriormente na dissertação.

Cunha (2012) destaca também que a extensão, como entendida no Brasil, “é uma característica das universidades latino-americanas e, certamente, responde aos anseios de uma sociedade estratificada com fortes desigualdades sociais” (CUNHA, 2012, p. 21). Essa mesma autora chama a atenção para o fato de que, apesar de ser indispensável e fazer parte do tripé da formação, “a extensão continua até então ocupando um espaço marginal, com frágil regulação e menor financiamento. Atingida pelas políticas globais das últimas décadas, tende, em termos de prestígio, a ser identificada como a prestação de serviços” (CUNHA, 2012, p. 28). Sendo assim, a extensão é entendida como responsabilidade das IES e não de um único professor; porém a dimensão da pesquisa aparece nos questionários como ainda voltada ao professor na IES.



Através dos formulários do Guia, foi possível mapear um perfil de professor 5 estrelas, aquele que “agrega qualidade” ao curso no qual leciona. As questões dos formulários apontam que este profissional deve ser, principalmente, dedicado ao ato de pesquisar, que deve estar inserido no quadro de pesquisa não somente da IES, mas do país e exterior, bem como, um professor com graus de titulação bem específicos, conforme os excertos:

Pergunta 2: Número total de professores fixos que **atuaram no curso em ensino, pesquisa ou extensão durante o ano de 2014**, com grau máximo de: Doutor, Mestre, Especialista, Graduado [informar os números].

Pergunta 5: Número de **professores do curso que publicaram trabalhos em periódicos especializados, livros ou anais de eventos científicos (indexados em bases de dados científicas) em 2014:**

Pergunta 6: **Número de projetos de pesquisa acadêmica desenvolvidos por professores do curso**, em 2014, que tiveram aprovação dos órgãos colegiados institucionais:

Pergunta 7: **Número de alunos do curso que contaram com bolsa de iniciação científica em 2014** (e que receberam remuneração de órgãos públicos ou privados de fomento à pesquisa ou da própria instituição de ensino):

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2015, grifos meus.

É interessante destacar também que, no formulário do ano de 2015, mais uma questão foi adicionada:

Pergunta 14: **Há oferta de pós-graduação na área em que se encontra o curso (ou área correlata)?** Qual o tipo de pós? Em qual área é ofertada? **Do total de docentes que atuam na graduação, quantos deles ministram também aulas na pós-graduação?**

Fonte: Formulário do Guia do Estudante para coordenadores de cursos, 2013, grifos meus.

As quatro questões acima (perguntas de número 2, 5, 6 e 7) são recorrentes nos três formulários analisados, enquanto que a pergunta 14 foi adicionada no formulário do último ano. Assim, podem ser contabilizadas, em um total de 15 questões, 5 perguntas que dão atenção exclusivamente para o exercício da pesquisa, 4 delas abrangendo prioritariamente os docentes dos cursos e 1 sobre os alunos que contaram com bolsas de iniciação científica.

Importante constar a estratégia já indicada, que o gradiente de avaliação vai sempre se ampliando para que, cada vez mais, fique inatingível para um grupo. Neste caso, aparece no ano de 2015 a nova questão sobre a pós-graduação na área de estudo e sobre a participação

dos professores na pós-graduação, destacando a crescente necessidade de os professores que atuam nos cursos de Graduação terem participação em pesquisas.

A visão de que o professor pesquisador qualificaria suas atividades de docência perpassa também os entendimentos dos coordenadores dos cursos sobre o assunto, conforme é possível visualizar na resposta dada por um dos coordenadores à pergunta: *Como o curso de Pedagogia de sua Instituição responde às demandas nacionais e ou internacionais para a educação?*

Através da atualização do corpo docente do curso, **em consonância com a especialização e o programa de pós-graduação em educação, pois diversos professores que vem desenvolvendo pesquisas sobre o momento atual, também trabalham no curso de Pedagogia. [...]. Eles atualizam-se, fazem pesquisas, eles trazem uma visão contemporânea para o curso e incentivam os alunos a participarem dessas pesquisas. Nesse sentido, os professores todos dão aula e trabalham com pesquisa, produzem diversos materiais, participam de eventos com os alunos.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C3, grifo meu.

Emerge, nos materiais analisados, uma aliança entre o ensino e a pesquisa na graduação e as atividades de pesquisa realizadas pelos professores na pós-graduação *strictu sensu*. Cunha alerta para o equívoco de “assumir que os saberes da pesquisa constituem a exclusiva base da profissão de professor” (CUNHA, 2012, p. 13), e complementa afirmando que:

É notório que os Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência e muito pouco mencionam a extensão como espaço de competência profissional. (CUNHA, 2012, p. 13).

Essa mesma pesquisadora problematiza também o fato de que há um número cada vez maior de professores nas IES que não possuem formação pedagógica adequada, e que parece haver um consenso de que a formação *que importa* é a científica e técnica, da área de formação, não sendo exigidos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. De acordo com Cunha: “Há um imaginário [...] que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos” (CUNHA, 2000, p. 45). Além disso, existe uma grande celebração da comunidade acadêmica sobre a produção científica e os

saberes que reforçam a ideia de que ter experiência de pesquisa significa estar apto para dar aulas:

É dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão. (CUNHA, 2000, p. 49).

Mari Forster (2012), também pesquisadora do tema, ao desenvolver uma pesquisa com professores universitários destacou que, a partir dos entendimentos dos entrevistados, foram apontados como fatores que qualificam a atuação de professores pesquisadores: “uma pretensa qualidade de que se reveste a docência por meio da pesquisa; à ampliação, atualização e revisão constante de conhecimentos, por meio da pesquisa, que chegam às salas da graduação” (FORSTER et al, 2012, p. 508). Do mesmo modo, de acordo com Forster et al (2012), os entrevistados apontaram também o entendimento de que há um “apuramento da ação de orientação de trabalhos de conclusão de curso [...]; e à aproximação dos dados discutidos em aula, oriundos da pesquisa do professor, com a realidade dos estudantes, muitas vezes não discutida em bibliografias internacionais [...]” (FORSTER et al, 2012, p. 508).

A partir desses destaques, é possível compreender que a indissociabilidade pode ser perpassada pelo “entendimento de que a relação entre esses dois polos deve ser entendida, projetada e trabalhada como princípio metodológico: a pesquisa é trabalhada como ação teórico-metodológica que alimenta o ato de ensinar” (FORSTER et al, 2012, p. 508). Assim, a pesquisa e a atuação do professor pesquisador nas salas das universidades conforme entendidas até aqui, mostram como o enunciado que constitui essas práticas é potente e engendrado em múltiplas redes de poder-saber, como, por exemplo, a valorização da ciência como matriz para a vida em sociedade, o lugar que a universidade ocupa na Contemporaneidade, os discursos sobre o tripé do ensino e sobre a necessidade da universidade atender às demandas sociais.

Levando em consideração que os cursos aqui investigados procuram formar docentes, a necessidade que se estabelece para a universidade, além de responder às demandas do mercado de trabalho, é a de responder pelas necessidades da Educação Básica, que é o campo de seu estudo, mas também constitui o mercado de trabalho do curso. Deste modo, ao serem

questionados sobre os elementos que constituem a qualidade do curso de Pedagogia, os coordenadores responderam que alguns dos elementos decisivos seriam:

**Articulação com a Escola de Educação Básica.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1, grifo meu.

**Formar as alunas para a pesquisa e a perspectiva interdisciplinar nos estágios.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C3, grifo meu.

[...] práticas pedagógicas e de **pesquisa desde o início do curso, o que permite uma articulação entre as demandas que se apresentam nos diferentes cenários.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C6, grifo meu.

A maior recorrência nesses excertos diz respeito à formação de uma profissional pedagoga 5 estrelas que tenha na pesquisa sua base de formação, mesmo que a dimensão da extensão também esteja presente, na provisão de que haja na formação de professores uma articulação com a Educação Básica. Os perfis de egresso dos cursos de Pedagogia aqui investigados também tornam possível a visualização da ênfase na pesquisa que as futuras pedagogas devem desenvolver em seu curso. Assim dizem os perfis, quando falam das competências a serem desenvolvidas:

[...] Compreender o processo educacional **a partir da perspectiva da pesquisa**, das relações de solidariedade e da educação inclusiva.

Fonte: Perfil do Egresso, I4, grifo meu.

**Capacidade de estudo e pesquisa dos diferentes contextos da experiência pedagógica;**

Fonte: Perfil do Egresso, I6, grifo meu.

Ter a pesquisa como **elemento fundamental de sua formação e atuação profissional**

Fonte: Perfil do Egresso, I3, grifo meu.

[...] capaz de reconhecer as diferenças, adotando a inclusão e a **pesquisa como princípios educativos**.

Fonte: Perfil do Egresso, I5, grifo meu.

[...] compreender **a pesquisa como princípio educativo e valer-se dela** em sua **formação e atuação docente**

Fonte: Perfil do Egresso, I4, grifos meus.

Levando em consideração o que descrevem os excertos acima apresentados, a pesquisa aparece como elemento importante da formação para a docência. Gatti (2009), ao realizar uma análise sobre a dimensão da pesquisa nos cursos de Pedagogia, indica que, das disciplinas ofertadas pelos cursos, 7% delas são voltadas para a pesquisa e para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Marli André (2010), ao investigar sobre o entendimento de pesquisa na formação de professores, destaca que “as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas” (ANDRÉ, 2010, p. 56). André compreende que os entendimentos de pesquisa abarcam duas visões: a primeira seria de que “formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados” (ANDRÉ, 2010, p. 56); enquanto que a segunda visão compreende que a pesquisa na formação de professores “significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações na escola” (ANDRÉ, 2010, p. 56).

Já Beillerot (2010), ao traçar algumas perspectivas para a problematização da pesquisa na atuação docente, aponta, com base na literatura sobre o tema que, para que um procedimento seja entendido como pesquisa, deve ter três condições: “uma produção de conhecimentos novos (critério nº 1), uma produção rigorosa de encaminhamento (critério nº 2), uma comunicação de resultados (critério nº 3)” (BEILLEROT, 2010, p. 74). Sendo assim, os cursos de Pedagogia buscam formar um professor que, em sua atuação, levará em conta o aspecto formativo da pesquisa e a tomará como base para sua atuação. Porém os materiais de

pesquisa não citam o que os cursos entendem por pesquisa, e abrem possibilidades para diversas interpretações.

Menga Lüdke (2010), ao investigar o tema da pesquisa na formação de professores associa a ideia de professor pesquisador à noção de professor reflexivo, mas destaca que: “Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico” (LÜDKE, 2010, p. 31). A proposição de um professor pesquisador se alia, de certa maneira, à ideia de professor reflexivo, porém as atividades de professor e pesquisador são distintas e envolvem saberes diferentes, “assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros se diferenciam” (ANDRÉ, 2010, p. 57).

Concordando com as proposições de Charlot (2001), de que ensino e pesquisa são diferentes, André aponta que:

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. (ANDRÉ, 2010, p. 58).

Esse entendimento visibiliza a ideia do que nomeio nesta análise como *atitude de pesquisa*, que compreende que o professor *faz pesquisa* em sala de aula ao ter uma “atitude analítica”, André alerta que seria demais exigir do professor que, além de seu trabalho em sala de aula, na Educação Básica, ele desenvolvesse pesquisas quando se entende que “fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos” (ANDRÉ, 2010, p. 58). Para o desenvolvimento da atitude de pesquisa, os cursos de formação têm um importante papel: “o de desenvolver [...] essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2010, p. 58).

Sendo assim, os cursos de formação poderiam incorporar em seus currículos, ações que possibilitassem um envolvimento dos futuros professores com a atitude de pesquisa, compreendendo a pesquisa como possibilidade de “desenvolver habilidades e atitudes de

investigação nos futuros professores” (ANDRÉ, 2010, p. 61), a partir de atividades do curso. Outra possibilidade seria a de professores “do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada” (ANDRÉ, 2010, p. 61).

Em favor da formação que possibilite que o professor seja investigador de sua própria atuação, André destaca que:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2010, p. 60).

Para Antonio Nóvoa, “a realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática” (NÓVOA, 2001, s/p). Desse modo, um professor pesquisador não necessariamente é aquele que desenvolve pesquisas, com os termos apontados por Beillerot, por exemplo, mas que se insere “dentro do paradigma do professor reflexivo” (NÓVOA, 2001, s/p). Esse mesmo autor justifica da seguinte maneira seu entendimento:

É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. (NÓVOA, 2001, s/p).

Para a análise aqui empregada, torna-se importante compreender que o enunciado da formação docente calcada na pesquisa não esteve desde sempre aí, faz-se necessário pensar sobre os modos pelos quais esse enunciado foi se constituindo e quais discursos e relações de poder-saber que o engendram. Para isso, a investigação de Coutinho e Sommer (2011), sobre os modos como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro constituiu e constitui até hoje as práticas de formação docente no Brasil, se torna importante, visto que os pesquisadores puderam visibilizar, a partir dos materiais que analisaram, “uma discursividade — substrato do movimento escolanovista —, que, gestada na virada do século XIX para o século XX, [...]

contribuiu fortemente para estabelecer uma gramática para a formação docente que [...] continua vigendo” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 88).

Esses mesmos pesquisadores identificam que o enunciado do professor-pesquisador, compreendido como professor reflexivo é engendrado por discursos que buscam o controle através de uma economia de poder, que centra no indivíduo a responsabilidade por se autogovernar:

Assim como as principais discursividades que vigoram no campo da formação de professores, há um claro direcionamento dessa pedagogia para a consecução de processos autoreflexivos por parte do docente. Em termos foucaultianos, podemos ver em ação técnicas performativas (Ó, 2006) que o docente deve aplicar sobre si mesmo, que é aquilo que Foucault denominou de *tecnologias do eu* (Foucault, 1995b). Em sentido correlato, podemos significar o predomínio da pedagogia das competências como o estabelecimento de um “novo” *regime do eu* (Rose, 1996) para os docentes contemporâneos. Regime do eu no qual cada docente se localiza à medida que efetua um balanço pessoal, presta contas (confessa suas verdades), assume sua formação como autoformação, mobilizada por uma *prática reflexiva*. Em uma expressão, *age sobre si mesmo*. (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98, grifos dos autores).

Os discursos que afirmam a formação de professores calcada na pesquisa expressam-se também a partir das indicações da Resolução CNE/CP1 N°1, publicada em 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e, como também apontado por Coutinho e Sommer (2011), considera “o princípio metodológico geral [...] [da] ação-reflexão-ação” (BRASIL, 2002, p. 2) como estruturante da formação, dando destaque à ideia de professor reflexivo. Do mesmo modo, “o discurso do *professor-pesquisador* também é contemplado, ao assumir como uma de suas orientações principais ‘o aprimoramento em *práticas investigativas*’ e ‘*a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem*’” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 97).

Assim, é possível visualizar que diferentes lógicas constituem os enunciados da formação de professores que considera o tripé ensino, pesquisa e extensão como critério de qualidade, às mesmas lógicas e acrescidas de mais algumas, está o enunciado da necessidade da formação de um professor reflexivo. A seguir, serão descritos e problematizados mais alguns enunciados que constituem a prática discursiva da qualidade da formação de professores: a ideia da pedagoga como facilitadora de aprendizagens, e a compreensão de que é preciso que a pedagoga articule conhecimentos teórico-práticos e atue socialmente.



## 5.2 A Pedagoga 5 estrelas

Conforme trabalhado nos subcapítulos anteriores, os cursos de Pedagogia 5 estrelas do Estado do Rio Grande do Sul apresentam determinadas características em comum que possibilitam uma análise dos jeitos de ser do curso para que ele esteja e se mantenha no grupo dos cursos 5 estrelas. Do mesmo modo, o profissional formado nesses cursos também parece possuir algumas características em seu perfil que os distinguem de outros profissionais formados em outros cursos de Pedagogia, conforme análise dos perfis dos egressos e do restante do material de pesquisa. De acordo com as análises de pesquisa realizadas, a profissional pedagoga que se forma como uma professora *docente dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, facilitadora da aprendizagem, articuladora dos conhecimentos e atuante socialmente* pode ser entendida como a *Pedagoga 5 estrelas*. Essas características, que se tornam enunciados para a formação de professores, compondo a prática discursiva da qualidade da formação, serão, a seguir, descritas e problematizadas.

### 5.2.1 A pedagoga 5 estrelas é formada para a docência nos anos iniciais e educação infantil

Esse subcapítulo pretende realizar análises de modo a “fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 1995, p. 33). Para fazer aparecer esse espaço é preciso não “tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (idem). Para isso, os subcapítulos apresentados sobre a profissional pedagoga estão divididos de acordo com os enunciados que emergiram do manuseio dos materiais.

Ao analisar os perfis de egressos dos cursos de Pedagogia, foi possível visualizar as etapas da educação para as quais as pedagogas são formadas, expressas nas competências que os perfis descreviam:

**[...] exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (crianças, jovens e adultos).**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, II, grifo meu.

Considerar a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Art. 5º, II e III), a base de sua formação e identidade profissional;

- Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos;
- Fortalecer o desenvolvimento e intervir no processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I4.

- Capaz de atuar na **Educação Infantil**, em uma perspectiva indissociável de cuidado e educação;
- Apto para a docência nos **anos iniciais do Ensino Fundamental**, tanto para crianças quanto para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I5, grifos meus.

Domínio dos conteúdos pertinentes às diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da **Educação Infantil e dos Anos Iniciais**.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I6, grifo meu.

O currículo apoia-se no PP das Licenciaturas [...] e foi revisado em 2011 com o objetivo de oferecer mais oportunidade de prática e discussão da realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1.

No nosso caso, apesar de a preparação para a docência ser o núcleo do curso, garantimos experiências com espaços não educativos e de gestão, porque **o pedagogo é um generalista**.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C2, grifo meu.

Deverá ser preparado/a para o **trabalho pedagógico na docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na docência Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Gestão Escolar, na docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal e na docência em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar**.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I2, grifos meus.

A partir dos excertos acima, é possível visualizar que os cursos, em sua maioria, dão ênfase à formação de pedagogas para o exercício da docência nos Anos Iniciais e Educação Infantil, enquanto que um dos cursos traz em seu perfil uma formação mais abrangente, incluindo na alçada de atuação da profissional pedagoga, além da atuação nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, também a atuação no Curso Normal e na Educação Profissional. A Resolução que regeu o curso de Pedagogia no Brasil, no período da pesquisa, estabelece em seu Art. 4º que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para **exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, s/p, grifos meus).

O curso, conforme a legislação que o rege, forma professores para atuar nas modalidades de ensino acima citadas, porém é facultado aos cursos de Pedagogia que aprofundem estudos em determinadas modalidades, a serem determinadas através do Projeto Pedagógico do Curso, apesar de habilitarem os profissionais para todas, conforme o Art. 6º Inciso II:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

[...] II - **Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições** e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. (BRASIL, 2006, s/p, grifos meus).

Os cursos podem aprofundar estudos na modalidade de ensino que preferirem, porém nesta pesquisa, o que sobressai como característica da profissional pedagoga 5 estrelas, é que ela aprofunde estudos, sobretudo, na docência para Anos Iniciais e Educação Infantil, conforme destacado por cinco dos seis cursos que participaram da pesquisa.

Um dos cursos propõe em seu perfil de egresso, a formação de uma profissional pedagoga que aprofunde estudos em todas as áreas de atuação previstas na legislação, sendo igualmente a docência apontada como “núcleo do curso”. Essa dissonância traz à tona uma discussão que há tempos tem se estabelecido no curso de Pedagogia, que diz respeito à identidade da pedagoga, que em sua formação e atuação, vive o conflito de ser formada para determinadas atividades da profissão, mas de ser considerada uma profissional generalista, conforme excerto anterior.

Historicamente, o curso de Pedagogia passou, no Brasil, por três ênfases identitárias, conforme aponta a pesquisadora Iria Brzezinski (2011), em seu estudo sobre a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no momento em que era presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Brzezinski (2011) aponta que, a partir das primeiras regulações do curso, a identidade do pedagogo formado nele era uma identidade ambivalente. O curso era desenvolvido na modalidade 3+1 (três anos de estudos de bacharelado e um ano de didática para formar licenciados, conforme citado no capítulo 3), porém essa formação dividida fez com que a ambivalência marcasse a formação de pedagogos, a autora aponta que

O bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados; nos três anos em que os estudos deveriam ter por objeto a epistemologia da educação, estudavam-se generalidades sobre ciências auxiliares da educação e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de Didática da Pedagogia. Desse modo, o bacharel em pedagogia formava-se técnico em educação, e com mais um ano de curso transforma-se em pedagogo. A função de técnico em educação no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida e a função de pedagogo lhe era conferida pela certificação para atuar como professor do ensino secundário. (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

Brzezinski (2011) destaca ainda que “a falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se diretamente no exercício profissional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 124), pois o pedagogo era considerado técnico em educação e professor. De acordo com a mesma autora, o problema derivava da organização curricular, pois o conteúdo da pedagogia, trabalhado nos três anos do bacharelado, era separado do conteúdo da didática, trabalhado no último ano do curso, além disso, “os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos

conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

Já a segunda ênfase de identidade do curso, diz respeito a um pedagogo tecnicista. A regulamentação do curso que consolidou essa visão foi desenvolvida quando o Brasil passava por um processo de ditadura militar, já citado no capítulo 2 desta dissertação; a atmosfera social da época foi crucial para delinear o curso e principalmente, para estabelecer qual seria o futuro da educação no período que se seguia. Brzezinski (2011) destaca que, na época, havia duas correntes com posições contrárias sobre o curso de Pedagogia, enquanto uma argumentava pela sua extinção, pois compreendia que o curso não possuía um conteúdo próprio; a outra, valorizando o conteúdo desenvolvido no curso, defendia sua existência. Assim, o relator do Parecer 251/1962 no Conselho Federal de Educação, optou por aliar as duas visões, “valendo-se de análises de experiências e modelos formativos de outros países, o conselheiro defendeu com argumento valioso as especificidades do campo de formação do pedagogo — as habilitações” (BRZEZINSKI, 2011, p. 125).

A teoria do capital humano permeou as proposições de educação da época e os profissionais da educação passaram a ser considerados como recursos humanos a serem formados e gestados. De acordo com Brzezinski, através do Parecer 252/1962, a regulação do novo regime “exigia do setor de educação um ajustamento à nova ordem tecno-burocrata-militar que impunha à licenciatura e ao bacharelado em pedagogia uma diversidade de habilitações — orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais” (BRZEZINSKI, 2011, p. 127).

Passado o período da ditadura no país, a educação foi novamente reformulada e, com ela, a formação de professores nos cursos de Pedagogia, modificada para os parâmetros atuais, que busca desenvolver uma pedagoga Professora-Pesquisadora-Gestora, sendo essas as características definidoras, de acordo com Brzezinski (2011), da identidade da pedagoga atualmente. De acordo com essa mesma autora, a partir das Diretrizes apresentadas anteriormente, “respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (BRZEZINSKI, 2011, p. 123). Deste modo, exige-se uma articulação dos “atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 130).

Juntamente a essas questões da formação generalista, o curso continua formando pedagogas com alguns traços das Diretrizes antigas, Brzezinski problematiza que: “o grande

retrocesso é permanecer [...] a Pedagogia de Resultados, que enaltece a formação por competências e despreza a formação com base no aprofundamento do conhecimento” (BRZEZINSKI, 2011, p. 131).

O pesquisador Rodrigo Saballa de Carvalho, em seu estudo sobre a formação da pedagoga (CARVALHO, 2011), a partir de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, defende que o curso se dispõe a formar um pedagogo/uma pedagoga generalista, mesma característica destacada por um dos coordenadores em suas respostas. Esse mesmo autor aponta que “a partir das novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, houve uma ruptura, uma cesura, em relação ao profissional que vinha se formando nos cursos de graduação até o momento, o que promoveu a invenção de um/a pedagogo/a generalista” (CARVALHO, 2008, p. 3).

De acordo com o Dicionário Michaelis, a definição de generalista é: “*s m+f (lat generale)* 1. Pessoa não especializada, que só tem conhecimentos gerais”<sup>36</sup>. Ou seja, a pedagoga generalista é caracterizada como uma profissional que precisa ter conhecimentos sobre todas as modalidades em que pode atuar no mercado de trabalho, e que, de acordo com essa definição, não seria especializada em uma só função. Ao mesmo tempo em que as Diretrizes possibilitam a formação de um profissional generalista “concebido como docente de crianças do zero aos dez anos, de jovens e adultos, das matérias pedagógicas do Curso Normal, de cursos técnicos na área de educação e responsável pela gestão escolar” (CARVALHO, 2008, p. 3), elas possibilitam também um aprofundamento dos estudos em algumas modalidades de ensino, conforme citado anteriormente, o que poderia, de certa forma, ir de encontro ao entendimento de profissional generalista que o curso desenvolve.

É preciso atenção ainda para o tipo de docência para Anos Iniciais e Educação Infantil (ênfases de cinco dos seis cursos investigados), que o curso desenvolve, a partir das Diretrizes. De acordo com Carvalho: “a concepção de docência expressa [...] requer que se invente, se engendre e se coloque em prática um tipo de racionalidade que a torne algo planejado, passível de ser manipulado, governável” (CARVALHO, 2008, p. 3).

Pode-se dizer, ao final desse subcapítulo, que os cursos 5 estrelas formam pedagogas generalistas, mas que, para ser uma profissional 5 estrelas, a pedagoga deve ter a docência como base de sua formação e atuação, sem esquecer dos campos de atuação possíveis em sua profissão.

---

<sup>36</sup> Dicionário Michaelis, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

### 5.2.2 Desenvolver aprendizagens: um enunciado da pedagoga 5 estrelas

Buscando descrever e analisar o enunciado que se apresenta nos materiais a partir dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem, escolho um exemplo dado por Foucault (1995), ao propor outra orientação possível para o modo de interrogar, a partir de como se poderia analisar uma pintura, dizendo que “é possível, igualmente, interrogar a ciência, ou pelo menos, as opiniões da época, e procurar reconhecer o que o pintor lhes tomou emprestado” (FOUCAULT, 1995, p. 220). O filósofo diz com isso que, através do trabalho do pintor seria possível compreender a sua época, deste modo

Não se trataria de mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de “dizer”, que teria a particularidade de dispensar palavras. Seria preciso mostrar que, em pelo menos uma de suas dimensões, ela é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e efeitos. Assim descrita, a pintura não é uma simples visão que se deveria, em seguida, transcrever na materialidade do espaço. [...] É inteiramente atravessada — independentemente dos conhecimentos científicos e dos temas filosóficos — pela positividade de um saber. (FOUCAULT, 1995, p. 220).

Compreender os dados analisados como uma pintura, que é inteiramente atravessada por determinados saberes e mapear esses saberes, ajuda a compor o cenário que este subcapítulo busca descrever, que mostra um deslocamento do papel do pedagogo como alguém que ensina, para aquele que desenvolve aprendizagens com seus alunos.

Para iniciar a argumentação, recorro ao conceito de professor, profissão para a qual as pedagogas formadas nos cursos 5 estrelas aqui analisados estarão habilitadas. Segundo o dicionário Michaelis, que tomo aqui como um dos lugares de produção de sentidos legitimados na nossa cultura, professor é: “Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma técnica, uma arte, uma disciplina; mestre”. Do mesmo modo, ao buscar pela definição de pedagogo, significado semelhante é encontrado: “1 Antigo. Escravo que acompanhava as crianças à escola. 2 Aquele que exerce a pedagogia. 3 Prático de educação. 4 **Aquele que se ocupa dos métodos de educação e ensino**” (MICHAELIS, grifos meus).

Ambos os vocábulos falam sobre ensino, mas não sobre aprendizagem, trazem em si uma noção de professor que ensina, mas não que desenvolve aprendizagens. É importante salientar o que Nogueira-Ramírez (2011), Biesta (2013) e Marín-Díaz (2015) trazem em seus estudos, que tratam respectivamente da constituição da Modernidade como uma sociedade educativa; da linguagem que vem se estabelecendo, que torna a aprendizagem como central na escola; e sobre os livros de autoajuda e suas relações com a educação.

Os três autores destacam que há na Contemporaneidade uma mudança de ênfase, do ensino para a aprendizagem, mudança que implica uma série de questões na prática pedagógica, estando a mudança de ênfase do professor para o aluno no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Essa mudança pode ser observada nos perfis dos egressos dos cursos de Pedagogia aqui analisados: dos seis perfis, somente dois trazem a palavra *ensino* em suas proposições para a formação de pedagogos, palavra essa denominada no dicionário como o fazer central do professor e como ocupação do pedagogo. De acordo com esses dois perfis, as pedagogas formadas nos cursos 5 estrelas devem:

**Ensinar** os conteúdos que integram as propostas curriculares

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I1, grifo meu.

**Ensinar** de forma interdisciplinar, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I4, grifo meu.

Nogueira-Ramírez (2011) apresenta um panorama dos processos de proveniência e emergência da prática de educar na Modernidade. A necessidade de educar o povo surge, de acordo com esse mesmo autor, da mudança na razão governamental, quando, em meados do século XVII a educação passa a ser considerada uma atividade desenvolvida de acordo com a razão de Estado, ou seja, ação para o fortalecimento do Estado. Além disso, a educação, quando passa a ser preocupação do Estado, torna-se um assunto de polícia, entendida na época como política. De acordo com Nogueira-Ramírez: “para os autores daquela época, a polícia se referia a uma técnica de governo própria dos Estados, era aquilo que permitia ao Estado aumentar seu poder e exercer a força em toda sua amplitude” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 107).

No século XVII, o ensino podia ser reconhecido como a “chave do novo poder” (idem, p. 111), quando o Estado modifica sua ação sobre a vida das pessoas, não mais de modo a corrigir, mas para dirigir a vida, com o fim de fortalecer o Estado através de sua população. Com a expansão da população e a demanda de ensino cada vez maior, surgiu, na época, aquele que é considerado até hoje como o livro primeiro da didática, a Didática Magna, de Comênio, que traz como princípio fundamental *ensinar* tudo a todos (NARODOWSKI, 2001), caracterizando o que Nogueira-Ramírez chama de “uma sociedade do ensino” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 113).



É inegável que a sociedade vem se constituindo de maneiras diferentes ao longo dos séculos; a sociedade em que vivemos hoje, a que nesse trabalho denomino de Contemporaneidade, pode ser entendida, de acordo com Bauman como uma progressão da Modernidade, como Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001).

Compreender deste modo a sociedade não implica dizer que era uma e agora é outra, que uma acabou e outra começou, mas que há um deslocamento de ênfase, não apagamento de uma pela outra, mas preeminência de uma sobre a outra. São variadas as condições de possibilidade para a mudança de ênfase da Modernidade para a Contemporaneidade, mas um deslocamento importante a ser mapeado é o deslocamento da governamentalidade, que não se baseia mais no liberalismo, mas no neoliberalismo. E ele, o neoliberalismo, é importante para compreender o que apontei no início deste capítulo, sobre perceber uma pintura; nesse caso, os destaques sobre ensino e aprendizagem nos cursos de Pedagogia 5 estrelas, como atravessados e imbricados com saberes de seu tempo.

Os pesquisadores Luís Henrique Sommer e Karine Coutinho (2011), em seu estudo sobre a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, apontam que a mudança de ênfase do ensinar para o aprender e da educação entendida como tradicional para a educação nova, centrada no aluno, teve como condição de possibilidade, no Brasil, as teorizações do movimento da Escola Nova, de acordo com os autores: “Certamente há inúmeras correlações que podemos estabelecer entre tais competências e a Escola Nova. [...] Destacamos que ao professor não compete *ensinar*, mas sim *organizar, dirigir, administrar as aprendizagens*” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98-99, grifos dos autores). Os autores destacam que: “a ênfase deste movimento estava na necessidade de se substituir a função disciplinadora da escola tradicional por uma função governamental da escola nova” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89).

Julia Varela (1999), em seu estudo sobre o deslocamento de ênfase da sociedade de controle para a sociedade disciplinar e as implicações para a educação, destaca que: “É precisamente nesse momento histórico que se retomam e reformulam as propostas educativas dos ilustrados e especialmente o modelo pedagógico proposto por Rousseau” (VARELA, 1999, p. 88), destacando que os pedagogos que atuam em favor dessa nova organização da educação, compreendem a criança como sujeito puro que tem, em sua essência, a natureza de aprender, de modo que a capacidade de aprender por si próprio é vista como inata à criança. De acordo com Varela:

Estes novos pedagogos [...] situam a criança no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem através da ação, já que a atividade da criança constitui o centro de um processo de auto-educação. A escola deve adaptar-se aos "interesses e tendências naturais" da criança. A missão do mestre é precisamente condicionar o espaço e o tempo para dar forma e sentido a essas atividades. (VARELA, 1999, p. 91).

A partir dessa mudança de ênfase pode parecer que os sujeitos escolares, que serão ensinados pelas pedagogas formadas nos cursos aqui investigados, são menos governados e governáveis, pois eles estão no centro do processo e são percebidos como os *sujeitos de sua própria aprendizagem, autores de sua história*. Porém, Coutinho e Sommer (2011) apontam que a ênfase se deslocou para o “governo do ser por si (educação cujo centro é a própria criança, considerando-a em suas formas de pensamento e aprendizagem, chamada pelos autores escolanovistas de educação nova)” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89). De acordo com esses mesmos autores, as teorizações da Escola Nova possibilitam “a ideia de que o governo dos sujeitos, quando operado de forma exterior, seja desbloqueado, por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados [...], são capazes do governo de si mesmos” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89).

Varela destaca que “o controle [...] que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio” (VARELA, 1999, p. 93), de modo que “o objetivo, ao qual se volta já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, ‘a ordem interior’” (VARELA, 1999, p.93). Ela aponta que as pedagogias *novas*, na busca por não exercer poder de forma não repressiva, propõem um autogoverno, que exige justamente um controle exercido de outras formas, mas, sendo um controle da “ordem interior”, pode ser tão repressivo quanto “porque não apenas se requeriam dela [a criança] as respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu verdadeiro mecanismo do desenvolvimento fosse controlado” (VARELA, 1999, p.99).

O movimento da Escola Nova teve papel fundamental para a compreensão da educação atualmente no Brasil, “para isso, os representantes desse movimento, apesar das diferenças em suas proposições, envolveram-se em práticas (incluídos os discursos) cuja intenção central era atribuir um caráter científico à educação” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89). Com o desejo de atribuir cientificidade à educação, teorizações de outras áreas foram sendo incorporadas no campo educacional, com destaque para as ciências psi, que constituíram suas práticas na educação com um estatuto de verdade que deveriam ser levadas em consideração em toda e qualquer prática educativa. É inegável então, que os fatores

destacados aqui formam condições de possibilidade para o entendimento atual de que o professor, mais do que ensinar, deve desenvolver as aprendizagens de seus alunos.

Biesta (2013), ao falar sobre ensino e aprendizagem destaca a mudança de ênfase que vejo emergir nos materiais de pesquisa, a mudança da ênfase do ensino para a ênfase da aprendizagem. De acordo com o autor:

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. (BIESTA, 2013, p. 32).

De modo a sintetizar a análise que empreendi até agora, torna-se importante destacar que dois dos seis perfis de egressos trazem o ato de ensinar separado do ato da aprendizagem, e somente esse dois contemplam a dimensão do ensinar; dois falam somente de aprendizagem e não contemplam a ação de ensinar e dois destacam ensino e aprendizagem como um único elemento, como um processo, o processo de ensino-aprendizagem, com as palavras separadas por hífen.

Os perfis que destacam a aprendizagem, consideram importante que as pedagogas formadas saibam:

**Propor ações** para o desenvolvimento das **aprendizagens** dos alunos.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I1, grifos meus.

**Acompanhar o processo de aprendizagem** das crianças, jovens e adultos.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I2, grifo meu.

- **Fortalecer o desenvolvimento e intervir** no processo de **aprendizagem** de crianças;
- **Atuar na promoção da aprendizagem** de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano;
- **Construir objetivos considerando** a realidade e o **processo de aprendizagem** dos alunos.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I4, grifos meus..

Entendendo a necessidade de **buscar e proporcionar aprendizagens ao longo de toda a vida**.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I6, grifo meu.

Compreender os problemas fundamentais dos **processos de ensino-aprendizagem**.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I3, grifo meu.

- Mediação na condução do **processo ensino-aprendizagem**;
- Competente para análise técnica de situações que envolvem **o ensino e a aprendizagem**.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I5, grifos meus.

Propor ações, fortalecer, intervir, atuar na promoção, proporcionar, acompanhar o processo. Todas essas ações estão associadas, de acordo com o material de pesquisa, à aprendizagem. O número expressivo de perfis que dão destaque à aprendizagem está relacionado ao que Biesta descreve ao falar da mudança de linguagem na educação e que “a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*” (BIESTA, 2013, p. 30, grifos do autor). De acordo com esse mesmo autor, a mudança de ênfase da educação para a aprendizagem:

Deve ser antes compreendida como o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios, o que sugere que a nova linguagem da aprendizagem é mais o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular. (BIESTA, 2013, p. 34).

A série de eventos de que Biesta (2013) fala, aqui entendida como condições de possibilidade para a emergência da ênfase na aprendizagem, pode ser destacada em quatro acontecimentos: 1) Novas teorias da aprendizagem: teorias que teriam “questionado a ideia de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações e têm argumentado que o conhecimento e a compreensão são ativamente construídos pelo aprendente” (BIESTA, 2013, p. 34); 2) Pós-modernismo: proporciona uma virada ao questionar a Modernidade e, portanto, as bases sobre as quais ela foi constituída, incluindo a educação; 3) A “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta: Os adultos gastam cada vez mais tempo e dinheiro para promover sua própria educação e necessitam de horários e programas flexíveis que se adaptem às suas necessidades; 4) A erosão do Estado de bem estar social: com a erosão do Estado de bem estar e do liberalismo e o aparecimento da ideologia neoliberal, o Estado se torna responsável não mais por fornecer tudo que os indivíduos precisam, mas de fornecer subsídios para que todos

possam competir; isso implica compreender o “Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como o consumidor dos serviços estatais” (BIESTA, 2013, p. 36).

O deslocamento de ênfase traz como princípio a “produção de modos de ser adaptáveis e flexíveis dispostos a se transformar constantemente, modos de vida individuais que agem como capitais humanos” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 209), e que toma como fundamento “a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). É esse indivíduo, chamado por Nogueira-Ramírez (2011) de *Homo discentis*, que as professoras, pedagogas terão em suas salas de aula e, de acordo com os perfis, ser uma desenvolvedora da aprendizagem é uma das mais importantes habilidades que a pedagoga deve adquirir em seu curso. É importante ter em mente que “até hoje assistimos a um processo de constituição de uma sociedade na qual ensinar e aprender foram atividades chave para o governo da população” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 120).

Varela (1999) problematiza que, ao priorizarem o processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino, os ambientes escolares repeliram a “função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades” (VARELA, 1999, p. 103-104). De acordo com essa mesma autora, ao rejeitar as pedagogias disciplinares, nomeadas de pedagogias *tradicionais*, houve a necessidade de afastar a prática de um controle exterior e coativo e de encontrar uma nova maneira de exercer um poder que se pretendia operativo, ao invés de repressivo, de modo que os sistemas teóricos que permeiam esse entendimento:

Implicam a aceitação de uma visão ideológica da sociedade formada por indivíduos e aceitam [...] o positivismo evolucionista, o qual os leva a pensar que a história da educação, em sua evolução ascendente, tem passado por um estágio teológico-dogmático-autoritário — que identificam com a pedagogia tradicional —, e se encontra em um estágio metafísico-revolucionário, que tende, com a ajuda das inovações que eles mesmos introduzem, a alcançar um estágio científico-positivo que será o resultado de estudos experimentais sobre a criança e do conhecimento das leis que regem seu desenvolvimento. (VARELA, 1999, p. 93).

O processo ensino-aprendizagem, ao contemplar ambas as dimensões — ensino e aprendizagem — emerge como uma nova formulação e uma virada na linguagem da aprendizagem.

Considerar como importante somente a aprendizagem para o processo educativo é perigoso e supõe “a afirmação de que existe a possibilidade de uma socialização universal, individualizada, válida para qualquer sujeito, desligada das classes sociais e do contexto histórico e legitimada por códigos chamados experimentais” (VARELA, 1999, p. 94). Desconsiderar o ensino seria também dar as costas ao compromisso que o professor assume de proporcionar condições para uma educação que se pense abrangente e que propicie meios de mudança para os alunos.

Fabris (2015), ao desenvolver estudos em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, problematiza o *imperativo da realidade do aluno*, e possibilita, para esta dissertação, uma aproximação entre esse imperativo e o enunciado da aprendizagem sem ensino. Ao abrir mão de ensinar, o professor parte do princípio de que, ao mediar a relação do aluno com o meio, o aluno poderá, por si próprio, aprender o que necessita e o que lhe interessa. A pesquisa de Fabris (2015) ajuda a compreender que *partir da realidade do aluno* ou, neste caso, possibilitar aprendizagens sem o compromisso de ensinar “podem ser produtivas para as comunidades com alto *capital cultural* [...]. Diríamos, então, que esse grupo teria um *capital humano* altamente valorizado no mercado de talentos” (FABRIS, 2015, p. 138). Porém, esse enunciado não funcionaria do mesmo modo nas comunidades em situação de vulnerabilidades, lugares em que “não há valor agregado ao *capital humano*, as regras [...] podem funcionar como perversas medidas de exclusão” (FABRIS, 2015, p. 138).

Essa exclusão pode acontecer à medida que os alunos das escolas situadas em áreas de vulnerabilidades, ao partirem dos problemas de sua realidade, não são ensinados que existem muitos conhecimentos que a escola poderia desenvolver que os ajudariam com sua realidade, como também poderiam propiciar-lhes novas visões do mundo, além de outras capacidades que são, na sociedade neoliberal, exigidas dos sujeitos desde a infância, para que esses sujeitos sejam capazes de *entrarem na competição*.

Porém, quando ensino e aprendizagem são vistas como processos separados, mas que devem caminhar juntos, ambas as lógicas problematizadas acima, do ensino e da aprendizagem, são contempladas e essa junção pode se constituir em estratégia de novas práticas, que considerem a necessidade da superação de uma linguagem unicamente da aprendizagem, para uma linguagem que constitua práticas que engendrem ambas as ações.

É importante lembrar que, apesar de o material de pesquisa visibilizar que a linguagem da aprendizagem tomou força nos discursos da formação de professores, já que todos os cursos a contemplam em seus perfis. Também é possível destacar que a linguagem que

resgata o ensino é contemplada na formação de professores, indicando a necessidade de novas teorizações e problematizações.

### 5.2.3 Articuladora de conhecimentos teórico-práticos: A pedagoga 5 estrelas

A teoria e a prática têm sido entendidas como dimensões da atuação dos professores. Essas dimensões tomaram, já há algum tempo, as discussões referentes à formação desses profissionais. Nos cursos de Pedagogia 5 estrelas investigados nessa pesquisa, teoria e prática ou teoria-prática — unidas pelo uso do hífen, constituem um forte enunciado, o de que, para atuar com qualidade, a profissional pedagoga deve articular os conhecimentos teórico-práticos aprendidos em sua formação inicial, conforme pode ser visto nos excertos, que dizem respeito ao que se pretende que seja apropriado pelas pedagogas formadas nos cursos 5 estrelas:

Conhecer e articular **fundamentos teórico-práticos** no exercício da docência.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I1, grifo meu.

[...] Que a **formação teórico-prática** seja articuladora dos processos cognitivos e sócio-culturais de aquisição, apropriação, produção e socialização de saberes; desenvolver **habilidades teórico-práticas** para diagnosticar e atuar na diversidade (Art. 5º, X) das questões educacionais contemporâneas, demonstrando uma visão ampla e histórica sobre conceitos, princípios e teorias da educação, marcada por uma postura política, crítica e criativa (Art. 5º, IX); assegurando **solidez teórico-prática** na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* da formação inicial e o *locus* da atividade profissional, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I3, grifos meus.

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPERADAS DAS GRADUADAS

- a) **teórico**: domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teórico-prática que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção, e de seus fundamentos históricos, políticos e sociais;
- b) **prático**: capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, seja individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais dos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I3, grifos meus.

**Domínio instrumental e teórico** dos procedimentos de alfabetização, entendida no sentido amplo do processo de leitura do mundo e apropriação crítica da própria vida;

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I6, grifo meu.

Do mesmo modo, quando perguntados sobre o que consideravam importante para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, os coordenadores destacaram:

Fundamentos teórico-metodológicos; **Articulação teoria-prática.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C4, grifo meu.

É imprescindível um projeto político pedagógico com **fundamentação teórica.**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1, grifo meu.

Aqui torna-se muito importante realizar alguns esclarecimentos sobre como essa pesquisa lida com os conceitos de teoria e prática, levando em consideração que o principal conceito-ferramenta utilizado aqui é justamente o conceito de prática discursiva, de Michel Foucault, já amplamente discutido no capítulo 4 da dissertação e utilizado como ferramenta de análise. Torna-se importante ressaltar também que, ao aproximar-se de uma teorização pós-crítica, a pesquisa aqui desenvolvida procura afastar-se do que é dado no campo da formação de professores como natural, em outras palavras, procura suspeitar do que é dito, compreendendo com Nietzsche, que “as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (NIETZSCHE, 1996, p. 57).

O enunciado da relação teoria-prática no campo da formação parece ter se tornado uma verdade que, como disse Nietzsche, se tornou gasta e sem força sensível, ainda que muitas pesquisas venham a acrescentar diversas contribuições para se pensar uma relação entre ambas, se escolhermos compreendê-las binariamente, o que não é o caso da pesquisa aqui apresentada, que procura afastar-se do pensamento binário para pensar em outras possibilidades de compreensão da teoria-prática.



A partir de Foucault, *prática* pode ser entendida como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’” (CASTRO, 2009, p. 338). Então compreender a prática a partir de Foucault implica compreender que o que é chamado, nos cursos de formação de professores, de teoria é também uma prática. Veiga-Neto destaca que:

Não faz sentido — e nem mesmo é possível — pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática — e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido —, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida... (VEIGA-NETO, 2008, p. 7).

Veiga-Neto (2008; 2015), proporciona uma reflexão sobre os discursos nos quais se ancorou o conhecido binômio teoria-prática. De acordo com esse mesmo pesquisador, a compreensão dicotômica que sustenta teoria-prática, não abarca somente a compreensão desses conceitos, mas constitui todo um entendimento que se desenvolveu desde a Antiguidade Grega, com Sócrates e Platão, que propunham um mundo dividido entre o mundo das ideias e o mundo *real*. Um mundo que seria acessível, o mundo da realidade, que poderia ser entendido como *a prática*, e outro que seria inatingível, que estaria acima e não interferiria no mundo *das práticas*, o mundo ideal, ou *da teoria*. Veiga-Neto destaca que: “sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos [...] no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa [...] e se diz [...] sobre tais práticas diria respeito à teoria” (VEIGA-NETO, 2008, p. 4). Conforme esse autor, seria imbricada nessa compreensão que se encontra “a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática” (VEIGA-NETO, 2008, p. 4). A essa discussão, o mesmo autor acrescenta:

É justamente a partir desse ponto que teoria e prática passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si. Funcionando como um fundo epistemológico, como um mantra, a doutrina dos dois mundos e o correspondente binômio teoria-prática são, em nossa tradição, assumidos como uma manifestação da própria natureza do mundo. Assim naturalizados, doutrina e binômio não parecem constituir um problema maior por si mesmos. (VEIGA-NETO, 2008, p. 4).

Os excertos destacados no início do subcapítulo, falam, principalmente, dos conhecimentos teórico-práticos, ou seja, dos conhecimentos da *teoria* e da *prática*. Para

pensar os conhecimentos a serem desenvolvidos nos cursos de Pedagogia, seria possível pensá-los sem nomear da *teoria* ou da *prática*, e pensá-los como *saberes da docência*?

Talvez sim, se pudermos pensar, por exemplo, nos saberes citados no Perfil de Egresso da I3 (apresentado anteriormente):

[...] domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teórico-prática que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção, e de seus fundamentos históricos, políticos e sociais; [...] capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, seja individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais dos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I3.

Esses saberes podem ser considerados da docência, conforme Gatti (2009) e Mizukami (2004; 2006), e podem ser pensados como tais, sem distinção de teóricos e práticos, quando recusamos pensar dicotomicamente nesses aspectos. Essa possibilidade pode ser entendida, por exemplo, ao pensar a formação de professores através das proposições de Richard Sennett, de acordo, por exemplo, com os tensionamentos que Fabris — orientadora da pesquisa aqui desenvolvida — vem fazendo para pensar a formação de professores, a partir do conceito de artesanania (FABRIS, 2015), no sentido de tensionar o tipo de qualidade que se busca na formação.

Richard Sennett, sociólogo contemporâneo, ao escrever *O Artífice* (SENNETT, 2009), não se refere à formação de professores, não é esse o foco de suas proposições, mas ele oferece descrições e formas de desenvolvimento da formação de um profissional, a partir da formação de um artífice, descrevendo como seria essa formação, que pressupostos podem ser adotados para o desenvolvimento de uma formação centrada não na concorrência, na competitividade ou no “aligeiramento” de um trabalho, mas que busca desenvolver tudo que faz com qualidade.

Para auxiliar no movimento de pensar sobre a qualidade do trabalho docente, aproximo-me, especialmente do conceito de artesanania proposto pelo autor, para repensar as relações com o trabalho e a necessidade de estabelecer ligações entre trabalho teórico e trabalho prático, tomando o exemplo do artífice para apresentar o desenvolvimento de um trabalho feito com qualidade. De acordo com Sennett, o artífice “focaliza a relação entre a

mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias” (SENNETT, 2009, p. 20).

De modo a problematizar o entendimento contemporâneo de teoria-prática e propondo outro modo de pensar, Sennett (2009) destaca que:

A história traçou linhas ideológicas divisórias entre a prática e a teoria, a técnica e a expressão, o artífice e o artista, o produtor e o usuário; a sociedade moderna sofre dessa herança histórica. Mas a vida passada do trabalho dos artífices também sugere maneiras de utilizar as ferramentas, organizar os movimentos corporais e pensar sobre os materiais que constituem propostas alternativas e viáveis sobre a possibilidade de levar a vida com habilidade. (SENNETT, 2009, p. 22).

O sociólogo compreende que a artesanaria pode ser entendida como um tipo de relação com o trabalho, não como um ofício específico e que “a referida forma de trabalho supõe uma ênfase na perícia [...], na qual privilegiam-se os padrões objetivos de qualidade, ultrapassando os limites de um trabalho com conotação meritocrática” (SILVA, 2015, p. 80).

Tomar o conceito de artesanaria para pensar a formação docente implica compreender que a docência é uma profissão que exige o desenvolvimento de um trabalho feito com qualidade, de um professor que trabalhe buscando a qualidade em seu ofício.

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2009, p. 328).

Pensar a formação desse modo constitui uma proposição. O que pode ser inferido, a partir da pesquisa aqui realizada, mostra que o campo da formação de professores, nos cursos 5 estrelas, em grande parte, parece estar avançando de modo a reduzir a separação de teoria e prática e procura unir as duas, percebido através do uso de um hífen, ou mesmo de proposições para que ambas sejam desenvolvidas simultaneamente, mas ainda assim, essas proposições continuam separando os dois conceitos. Acredito que a própria insistência nesta relação, que aparece tanto nas legislações para a formação de professores, quanto nos dados da pesquisa, pode estar mostrando um ponto frágil na formação de professores. A relação teoria e prática ainda precisa ser enfrentada como um potencial foco de desenvolvimento na formação de professores. Minha posição é que quanto mais ficar claro o significado, o sentido do que o professor ou professora está ensinando, quanto mais ele souber justificar o sentido

do conteúdo selecionado para ensinar, mais essa relação passa a ser fortalecida. O conceito de qualidade como artesanaria (FABRIS, 2015) pode ser uma interessante ferramenta para que não se separe os conhecimentos (teorizações) da sua aplicabilidade, concretude que se materializa na vida social (prática), neste sentido, um trabalho qualificado, no sentido da artesanaria, pode funcionar como importante ferramenta para que a relação teoria e prática se consolide e não separemos o registro dos conhecimentos como teoria e a prática como aplicação da teoria. A pedagoga 5 estrelas tem esse compromisso.

#### 5.2.4 A Pedagoga 5 estrelas de uma “escola transbordante” e a função social da profissão

[...] há uma espécie de valorização retórica dos professores. Pede-se de tudo a eles. Quem vai salvar o mundo? Quem vai assegurar o desenvolvimento de todos? Quem vai garantir o progresso? Para todas essas questões, a resposta é sempre a mesma, a Educação. Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da **escola transbordante**. (NÓVOA, 2012, p. s/p, grifo meu).

A escola transbordante, conceito cunhado por Antonio Nóvoa (2012), é facilmente reconhecida e compreendida, quando se fala em educação. Essa escola “exorbitante e sufocada por um excesso de missões” (NÓVOA, 2009, p. s/p), é o campo de atuação da profissional pedagoga. Uma profissional que, conforme indicam os dados de pesquisa parece ser “quem vai salvar o mundo”, “quem vai assegurar o desenvolvimento de todos”, “quem vai garantir o progresso”, através da educação. Vejamos alguns exemplos nos materiais sobre essa responsabilidade que a futura pedagoga deve desenvolver em sua formação, destacando a importância da dimensão social da formação da pedagoga, ao ressaltar entre as competências e habilidades, a necessidade do curso de formação desenvolver, com suas alunas, instâncias que ultrapassam o mercado de trabalho e dão conta da atuação social da pedagoga:

As competências e habilidades básicas de um profissional da educação, segundo essas instâncias, **não deve restringir a formação apenas a atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania.**

[Desenvolver] Compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo, o que requer a vinculação do projeto educativo a um projeto político-social, comprometido com a **construção de uma sociedade autônoma e inclusiva. A gestão democrática, como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, e o compromisso ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica da sociedade, fazem-se imprescindíveis para essa compreensão.**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I3, grifo meu.

[Que a pedagoga] Assuma os princípios ético-profissionais e a responsabilidade social decorrente em vista da **construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária.** Utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos existentes e disponíveis e **produzir novos conhecimentos, deles derivando condutas pessoais e profissionais responsáveis, justas e éticas.**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I6, grifos meus.

Consciência do papel do pedagogo no âmbito dos processos de **inclusão e promoção da igualdade social.**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I6, grifo meu.

[Deseja-se formar um profissional] Ético e comprometido com a **construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I5, grifo meu.

Atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa e inclusiva.**

Fonte: Perfil do Egresso do curso de Pedagogia, I1, grifo meu.

Gatti (2010) destaca que:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, **mas a partir da função social própria à escolarização** — ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375, grifos meus).

De acordo com essa estudiosa da formação de professores, os processos de formação não podem ser pensados dissociados da função social dos professores, neste caso, mais especificamente, dos pedagogos. Quando se fala em um curso de Pedagogia “5 estrelas”, ou

seja, um curso de qualidade, algumas das recorrências dos materiais produzidos indicam que esta dimensão da formação, a dimensão social da profissão, é fator indispensável.

Essa dimensão da formação da pedagoga, bem como de outros profissionais professores, é também destacada por Cunha, Fernandes e Pinto (2008), autoras que desenvolvem pesquisas sobre a qualidade no ensino superior:

Estar apto a inserir-se profissionalmente constitui-se em um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos, na educação superior. Espera-se que o estudante egresso da universidade apresente as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. *Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação.* (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 113, grifos meus).

Os coordenadores, ao destacarem este mesmo aspecto, entram em consonância com o Perfil do Egresso de suas IESs, quando afirmam, na pergunta 2C<sup>37</sup> do questionário, que a dimensão social da formação da pedagoga é, também por eles, considerada imprescindível; assim escrevem os coordenadores, ao responderem sobre o que é importante para o curso de Pedagogia:

Contextualização da realidade: social, política, educacional.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C1.

É também muito importante uma precoce imersão dos estudantes no terreno da escola, de modo a **familiarizarem-se desde cedo com a natureza social e técnica do magistério**

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, C2, grifo meu.

Deste modo, é possível afirmar que a pedagoga 5 estrelas é aquela que percebe, reconhece e forma-se levando em consideração sua *função social*, mesmo que seja polêmico o entendimento sobre essa *função social* da profissão da pedagoga e as formas como este aspecto da formação é desenvolvido em cada curso.

Em cinco dos seis perfis de egresso, a palavra *construção* aparece nos discursos sobre a função social atrelada à formação de pedagogas: “Construção da cidadania”, “construção de uma sociedade autônoma e inclusiva”, “construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária”, “construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”; “construção de uma sociedade justa e inclusiva”.

<sup>37</sup> A lembrar: “O que você considera importante para a formação de professores nos cursos de Pedagogia?”

Ao destacar essa ênfase que emergiu dos materiais, não desejo, de modo algum, dizer que não concordo com a necessidade de desenvolver, na formação inicial, um compromisso das futuras pedagogas com o meio social onde atuarão. Porém, é necessário ressaltar que, a partir desses materiais de pesquisa, é possível ver concretizado o que Nóvoa (2012) observa nas escolas, que ele nomeia de transbordantes. Por certo que os professores são importantes agentes de transformação, mas é muito perigoso compreender que depende prioritariamente deles a construção de uma sociedade justa, inclusiva, solidária, igualitária, etc. Mais do que uma escola transbordante, é possível inferir que as funções da pedagoga também parecem *transbordar*, à medida que são atribuídas a essa profissional as responsabilidades por salvar a sociedade, ou melhor ainda, por construir uma sociedade *nova*.

Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos com vistas a problematizar o entendimento da educação e dos professores como salvadores, que cunham conceitos como o de “Pedagogia Messiânica” (GALLO, 2004); “Pedagogia Redentora” (BRODBECK, 2015), “Pedagogia das Proteções” (SILVA, 2014); “Pedagogia do Herói” (FABRIS, 2010), dentre outras, cada qual com suas características próprias, mas todas com um elemento em comum: o questionamento da função do professor de *salvar o mundo, salvar a sociedade, salvar a escola*. Além disso, estes estudos também ajudam a compreender de quais modos age esse enunciado e quais outros enunciados são enfraquecidos ou interditados, como por exemplo, o de que o objetivo primeiro da escola é ensinar, de que é com o conhecimento que a escola tem compromisso, uma escola que, de tão inflada de obrigações para a sociedade, acaba por abrir mão de sua função. Traversini e Fabris (2015, no prelo), ao realizarem uma análise do Prêmio Educadores do Brasil, apontam que se apresenta “clara a evidência de que, das múltiplas funções atribuídas para a escola na Contemporaneidade, a principal, qual seja, o ensino, tem ficado relegado a um espaço restrito” (TRAVERSINI; FABRIS, 2015, p. 18, no prelo).

Silvio Gallo, ao escrever o prefácio do livro *Letras Canibais*, de Rui Mayer (2004), fala em uma *Pedagogia Messiânica*, problematiza a relação dessa pedagogia<sup>38</sup> com os entendimentos do humanismo que considera a necessidade de considerar o homem como bom em sua essência. De acordo com Gallo (2004), a Pedagogia Messiânica constitui-se em uma educação que “está preocupada, de forma geral, em resgatar ‘aquilo que há de bom’ no ser humano, formando-o em sua integridade e para alcançar todo o seu potencial” (GALLO, 2004, p. 10). Esse mesmo autor problematiza que, “se esse é o mote das pedagogias de cunho religioso, sobretudo cristão, também não deixa de ser o mote das pedagogias de caráter

---

<sup>38</sup> Ao utilizar a palavra *pedagogia*, iniciando com letra minúscula, refiro-me às práticas que ensinam, que conduzem as condutas.

socialista que, a seu modo, também anunciam uma “boa nova”, que é o **mundo justo e fraterno a ser construído**” (GALLO, 2004, p. 10, grifos meus).

Cristiane Brodbeck (2015), ao desenvolver sua tese de doutorado sobre as práticas de licenciandos de Biologia no Pibid, identifica um tipo de pedagogia que se pretende “redentora”, de acordo com essa autora, o entendimento de pedagogia redentora é identificado “na medida em que o ensino redentor coincide com a ênfase neoliberal no individualismo, em que um professor sozinho, um superprofessor, salvará todo o sistema” (BRODBECK, 2015, p. 17). Fischman e Sales (2010) destacam, ao analisarem um curso de formação de professores ministrado por um deles, que “as *narrativas redentoras* funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e ‘orgânicos’” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14, grifos dos autores).

Essa ênfase redentora se aproxima do que Fabris (2010) nomeia de “Pedagogia do Herói”, que a pesquisadora mapeou através de uma pesquisa que buscou as representações que os filmes hollywoodianos fazem do professor, de acordo com a autora: “A pedagogia do herói caracteriza-se por esse desbravamento, por essa conquista de novos lugares, pela ultrapassagem de fronteiras, por luta e competição” (FABRIS, 2010, p. 237).

Hollywood, ao produzir narrativas com um discurso salvacionista, em que o herói precisa passar por diferentes e difíceis desafios, vai desenvolvendo uma pedagogia extremamente reguladora, pois é baseada em decisões personalistas. Esses professores, na maioria homens, são posicionados em histórias em que brilham em confronto com a escuridão das escolas que são projetadas nas telas do cinema ou das televisões. As escolas são representadas como locais de não-saber (conhecimentos) e de não-ser (educado), onde se travam conflitos dos mais variados, desde tráfico de drogas e gravidez precoce até violências físicas, etc. É um reduto da violência urbana, mas, ao mesmo tempo, é essa escola que, na figura de um professor herói, milagreiro e santo, pode transformar a situação. (FABRIS, 2010, p. 239).

Silva (2014) identifica em práticas que tratam do Ensino Médio, uma estratégia de regulação e de seguridade na sociedade contemporânea, a partir dos discursos sobre um professor interventor da realidade. De acordo com o autor: “Essa pedagogia das proteções, por meio de sua rede de atuação política, tende a regular as práticas escolares, delineando o espaço de atuação de seus públicos e os conhecimentos a serem estudados” (SILVA, 2014, p. 965).

Estudos como os de Fischman e Sales (2010), Carvalho (2008) e Garcia (2002), juntamente com os acima citados, aliam a ideia de professor salvacionista aos ideários da



teoria crítica da educação, que movimenta e constitui fortemente os cursos da formação de professores contemporaneamente, sobretudo os cursos de Pedagogia. De acordo com Fischman e Sales (2010), pode-se entender a teoria crítica como um conjunto de “perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 12). Segundo Garcia (2002), o que essa perspectiva movimenta, “são discursos que prometem liberdade, iniciativa, transformação pessoal e social. Apresentam-se como soluções, ou poderosos auxiliares dessas soluções, para os descaminhos da ignorância e da injustiça social” (GARCIA, 2002, p. 90).

Ao analisar as DCNs para o curso de Pedagogia, Carvalho (2008) destaca:

O conhecimento que o/a pedagogo/a deve ter da escola como “organização complexa que tem a função de promover a educação na e para a cidadania”, presente no artigo 3º das DCNs, pois tal discurso pedagógico crítico, não é propriedade somente do documento em análise, mas foi (e ainda tem sido) amplamente difundido no meio social, enquanto modo de estimular a agência humana e de divulgar e promover o caráter “salvacionista” da escola. Acompanhando o discurso de promoção da educação para cidadania, de transformação, de processo emancipatório. (CARVALHO, 2008, p. 6).

Carvalho aponta também que as Diretrizes “apropriam-se do discurso das pedagogias críticas, para designar que através do trabalho do/a pedagogo/a, as ‘atrocidades’ do mundo contemporâneo podem ser combatidas, entendendo a escola como grande responsável pela construção da cidadania” (CARVALHO, 2008, p. 9), deste modo, mostra o quanto o curso é marcado por essa perspectiva.

Ao destacar esses pontos, não pretendo realizar um juízo de valores, de modo a desqualificar alguma perspectiva e exaltar outra, porém parte da análise a qual me propus nesta pesquisa, diz respeito a compreender quais discursos sustentam os enunciados que constituem a qualidade da educação e de que modos eles vão operando de modo a formarem a rede que sustenta um discurso, a formação discursiva da contemporaneidade. Assim, foi possível identificar que o enunciado da função social da pedagoga opera de modo a constituir a prática discursiva da qualidade da formação e que, sabendo disso, é possível pensar de muitos modos novas práticas e ressignificar as práticas recorrentes nos cursos 5 estrelas, de modo que a pedagoga 5 estrelas compreenda as especificidades da profissão na qual será formada, mas que compreender de onde vêm essas especificidades possa proporcionar novas

reflexões, desnaturalizando o *transbordamento* da Pedagogia e, também, da escola onde atuará.

## **DEFININDO O DESENHO DA CONSTELAÇÃO: NOTAS SOBRE A PEDAGOGIA 5 ESTRELAS**

Constelação é a divisão da esfera celeste, geometricamente [...]. De maneira que, olhando para o céu de dentro da esfera celeste, qualquer objeto celeste que estiver na região de uma constelação, além das estrelas da mesma, é considerado parte da constelação. (CLÁVIA, 2010, s/p).

Escolho finalizar esta Dissertação com parte da definição de constelação que utilizei no capítulo de apresentação; essa decisão se justifica pela compreensão de que a realização da pesquisa e a escrita da Dissertação constituíram para mim um ciclo, intenso, importante e repleto de aprendizagens. Iniciei minha escrita com a proposição de mapear os entendimentos de qualidade nos cursos de Pedagogia e de investigar por quais enunciados a prática discursiva da qualidade da formação estava sendo constituída e atravessada e finalizo traçando o desenho da constelação.

A partir do estudo aqui desenvolvido foi possível investigar o curso de formação que tanto me instiga e perceber alguns dos discursos que o constituem e que são por ele constituídos. Procurei apresentar os motivos que me levaram a realizar a pesquisa, falando da minha relação com o curso investigado e da necessidade de lançar problematizações sobre um selo da área da hotelaria, que representa qualidade, conforto, excelência e vantagens para quem está envolvido com ele, e que é utilizado atualmente para medir, qualificar cursos de graduação, o selo “5 estrelas”.

Problematizar o selo permitiu refletir sobre o artefato midiático que é o *Guia do Estudante*, publicação que interpela estudantes que desejam ingressar na universidade, de modo a avaliar, ranquear e visibilizar o tipo de formação desenvolvida nos cursos. O selo funciona, de acordo com as análises aqui realizadas, de modo a operar nos cursos e produzir efeitos nos gestores tomando o imperativo da qualidade para movimentar toda uma

engrenagem, imbricada no jogo neoliberal, que atua sobre a vontade de ser o melhor, da performatividade.

A qualidade como um imperativo tem relações diretas com a avaliação, especialmente com avaliações externas, que seriam as responsáveis por *aferir* as situações de educação consideradas de qualidade, a serem utilizadas como exemplos. A retomada histórica do que se constituiu como qualidade da educação em diferentes épocas no Brasil foi fundamental para a compreensão de que o conceito de qualidade se modifica de acordo com os sentidos que a sociedade lhe atribui. Foi possível visibilizar também que, desde o período em que o país passou por uma ditadura, algumas questões permaneceram no entendimento de qualidade, como por exemplo, as implicações da teoria do capital humano aplicada à escola.

Neste trabalho também, o curso de Pedagogia foi apresentado, bem como foram estabelecidas algumas relações entre as implicações da medição de resultados do curso com a legislação que o regulamenta. A metodologia de pesquisa priorizou o conceito-ferramenta *práticas discursivas*, de Michel Foucault, buscando fazer aparecer regularidades, interdições e descrever os discursos que tomam a forma de enunciados para a Pedagogia 5 estrelas.

Destaco ainda que a metodologia de produção de dados aqui desenvolvida foi muito importante e proporcionou diversas aprendizagens, dentre elas, as potencialidades de utilizar o *Google Docs* para a pesquisa qualitativa, e trabalhar com a bricolagem, de modo a criar minha própria metodologia, interessada em todos os elementos que pudessem me auxiliar a compreender os cursos investigados.

Além disso, é possível dizer que busquei, da melhor maneira que pude, agir de maneira hipercrítica, conforme me propus no início da dissertação, dentro das minhas possibilidades de tempo, espaço de escrita, estudo e compreensão.

De modo a complementar o já dito, destaco que foi preciso investigar de que modos a qualidade da educação se movimenta no Brasil e, principalmente, no campo de formação de professores, tornando-se um imperativo na sociedade contemporânea. Foi necessário também compreender a partir de quais práticas a qualidade da educação, principalmente a qualidade que é aferida por avaliações externas, faz parte do jogo neoliberal, tendo como principal característica a concorrência, e utilizando-se das práticas de *accountability*, bem como da performatividade para movimentar as engrenagens que fazem o jogo neoliberal permanecer ativo na educação.

Como parte importante dos aprendizados que a pesquisa me proporcionou, posso apontar também um conhecimento mais aprofundado sobre as raízes do curso de Pedagogia,

as identidades engendradas com sua história, bem como um conhecimento maior sobre a legislação do curso e dos sistemas de avaliação que o atravessam e constituem.

Não se tratou aqui de “traçar a história de uma palavra ou expressão, não significa a busca por um suposto sentido original para essa ou aquela palavra ou expressão, um suposto sentido que teria se perdido ou se deteriorado ao longo da sua história” (VEIGA-NETO, 2008, p. 2), mas de mapear os discursos da qualidade, como ganham força e, quando possível, apontar alguns desdobramentos. A escrita da Dissertação não foi também “uma tentativa de fixar, para uma palavra ou expressão, o seu melhor ou mais correto conceito” (VEIGA-NETO, 2008, p. 2), mas de mostrar quais as características de cursos de Pedagogia considerados os melhores do Estado e de buscar compreender como os cursos formam pedagogas para o exercício da docência.

Foi possível responder à pergunta central de pesquisa, a lembrar: Quais os entendimentos de qualidade que engendram os cursos de Pedagogia 5 estrelas do Rio Grande do Sul?, bem como as perguntas secundárias: a) De que forma a qualidade da formação docente é prevista no selo 5 estrelas com o qual os cursos de Pedagogia são classificados?; b) Quais os entendimentos de qualidade que os cursos desenvolvem? As conclusões apontam que os entendimentos de qualidade que engendram os cursos são ancorados nas práticas neoliberais, que, para ser 5 estrelas, os cursos devem ser performáticos, internacionalizados e desenvolverem a prática da pesquisa com as futuras pedagogas. Além disso, foi possível visibilizar o que se pretende ao formar pedagogas 5 estrelas: que seja uma profissional docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que essa profissional compreenda a função social de sua profissão, que desenvolva e aplique conhecimentos teórico-práticos e que seja uma desenvolvedora de aprendizagens.

Essas características dos cursos foram visibilizadas e sempre que possível, outros desdobramentos possíveis foram pensados. Não é possível negar a produtividade e a qualidade desses cursos de Pedagogia 5 estrelas, mas é importante ter clareza que os efeitos podem ser bem mais excludentes do que as promessas que o imperativo de qualidade acena a estes cursos.

Tenho consciência de que os desdobramentos poderiam ser outros, a perspectiva de análise poderia também ser outra, mas procurando ser autora de minha dissertação, os caminhos que escolhi trilhar foram esses apresentados aqui.

Busco pensar, com Costa (2002), que:

Embora possamos ter preferências e filiações e nos movimentemos melhor em algumas ordens de concepções teóricas do que em outras, isso não significa que elas devam funcionar como viseiras que não nos deixem enxergar o que se passa à nossa volta. Há muitas e variadas formas de se compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. (COSTA, 2002, p. 153).

Compreendo também que tenho muito a aprender e que ser uma profissional pedagoga implica aprender sempre, com os acertos e erros que posso ter cometido, mas que, de muitos modos, me levaram a ser a pesquisadora iniciante que sou hoje, e que sai transformada da experiência de vida que é o Mestrado. Dito isso, continuarei a buscar novos aprofundamentos, novas análises e novas maneiras de ver, não somente o curso de Pedagogia, mas a formação de professores como um todo, de modo a não buscar por essências, mas sim buscar descrever e entender as condições de possibilidade que fazem com que as coisas possam ter se tornado o que são.

Ao finalizar esta dissertação posso afirmar que os Cursos de Pedagogia 5 estrelas ajudam a criar uma constelação de cursos, que podem não desenvolver tudo o que visibilizam, mas são cursos que ajudam a criar o selo de qualidade com a marca 5 estrelas. Conhecer a lógica, a racionalidade que movimenta tais cursos nos ajuda a perceber que o imperativo da qualidade precisa ser analisado nas práticas que constitui ou atravessa, pois os sentidos não são únicos, nem fixos. O exercício analítico realizado espera poder contribuir com as práticas de formação desenvolvidas pelos cursos de Pedagogia, tanto para analisá-los, quanto para reinventá-los.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Ensinar e aprender/ “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 55- 70.

AZEVEDO, Sara D. R. Formação Discursiva e discurso em Michel Foucault. *Filogênese Revista Eletrônica*, Marília, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <http://polo2.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, a./v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*. Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-90.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/L569271.htm>. Acesso em: 8 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15 set 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 nov. 2014.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. *Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção*. 2015. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2015.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogo: delineando identidade(s)*. Revista UFG, n.10, Jul. 2011.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. *Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *A ordem e o detalhe das novas diretrizes curriculares nacionais na invenção do/a pedagogo/a generalista*. In: ANAIS DO VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. GT da Formação de Professores, Itajaí: ANPESul, 2008.

\_\_\_\_\_. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos de professores em processo de formação acadêmica*. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. IV SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 2011, Canoas – RS, 2011.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília, DF: Líber Livro, Unesco, 2007.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLOT, B. *Formação de professores, pesquisa e política na educação*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP em 28 de março de 2001.

CLÁVIA, Ariana França. *Conhecendo as constelações*. Site do Observatório Astronômico Frei Rosário – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.observatorio.ufmg.br/dicas13.htm>. Acesso em: 1 out. 2015.

CORTE, Marilene G. D. *O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo*. 2010. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Caminhos investigativos II* - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 143-156.

COSTA, Rubisvania Ferreira da. *Políticas de formação do licenciado em pedagogia e a representação social sobre o trabalho do pedagogo escolar*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2011.

COUTINHO, Karyne Dias, SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre a formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p. 86-103, Jan./Jun. 2011.

CRUZ, Bruna Cardoso. *A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência*. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiás, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Cleonice M. B.; PINTO, Marialva M. Qualidade e Ensino de Graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, M. C. *Inovação e Qualidade na Universidade* - Innovation and Quality in the University. Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2008, v.1. p.109-124.

\_\_\_\_\_. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. (org.). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.



DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, et al. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Fundação Vitor Civita: 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. H. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Revista Educação Unisinos*, Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas, 2015 (no prelo).

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Braziliense, 1991.

\_\_\_\_\_. Política. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2007, p.209-226.

DELORS, Jacques et all. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. A qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Revista Estudos em Avaliação Escolar*, n 2, p. 11-26, jul/dez. 1990.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1981.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. O Cinema e o "Oscar" do Magistério. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber.. (Org.). *O Magistério na Política Cultural*. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2006. p. 117-154.

\_\_\_\_\_. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: Práticas pedagógicas de in/exclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 232-245, Jan./Jun. 2010.

\_\_\_\_\_; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al (Orgs.). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

\_\_\_\_\_; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. *Pedagogia: Cenários da carreira*. São Leopoldo: UNISINOS, EaD, 2013.

\_\_\_\_\_. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea*. Projeto de Pesquisa. Financiado pelo CNPq/Unisinos (12/2011 a 12/2013).

\_\_\_\_\_. *A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania*. In: XXII COLÓQUIO DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO, Portugal, 2014.

\_\_\_\_\_. *A escola contemporânea: um espaço de convivência?* In: SILVA, Roberto R. D. (Org.). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 47-66.

\_\_\_\_\_. *A qualidade da educação superior nas licenciaturas: estratégias de profissionalização docente durante o curso de formação inicial*. Plano de estudos de Pós-doutoramento (2014-2015). 2015.

\_\_\_\_\_. *A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania*. In: XXII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL- Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação, 2015, Lisboa. Livro de resumos, 2015. v. 1.

FERNANDES, Vera Maria Jarcovis. *Formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: a matemática em questão*. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Maurício. *A flexibilização da existência e do conhecimento*. Entrevista concedida ao IHU Online. 2014. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5606&secao=449](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5606&secao=449) Acesso em: 03 mar. 2015.

FIORE, Marcia F. A. *Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FLYNN, Thomas. Foucault's mapping of history. In: GUTTING, Gary (ed.). *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 28-46.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos do Cedes*, São Paulo, vol. 29, n. 78, mai./ago. 2009, p. 153-177.

FORSTER, Mari et al. A relação ensino/pesquisa: concepções e tensionamentos. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Politics and the study of discourse. In: URSHELL, G; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.). *The Foucault's effect: studys of governmentality*. London: Harvester, 1991, p. 51-72.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 2. ed. Lisboa: Editora Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Out. 2005.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. Letras canibais: contra uma educação messiânica. In: MAYER, Rui (Org.) *Letras canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-12.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete .A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Walter E. (org). *Perfis da Educação: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_ et al. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, n. 1.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERZSON, Vera Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2007.

GIACOMONI, Marcello Paniz; Vargas, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. *Veredas on line – Análise de discurso*, n. 2, p. 119-129, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

GREEN, M.; BAER, M. Global learning in a new age. *The Chronicle of Higher Education*, USA, v.48, Nov. 2001.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e Inclusão no Movimento Todos pela Educação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo- RS, 2014.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: \_\_\_\_\_. *História e Memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LESSARD, Claude. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 63-94, jan./jun. 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Educ. Tem. Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade Docente, Inclusão e Gênero. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

LUNARDI, Elisiane Machado. *Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia*. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2012.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 27-54.

LUZ, Gizeli. *A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

MARÍN-DIAZ, Dora. *Autoajuda, Educação e Práticas de Si: Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAYER, Rui. *Letras canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann; PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas ou sobre como fazemos nossas pesquisas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 17-24.

MIRANDA, Karla M. T. *A avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia: implicações na educação básica*. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas*. Educar, Curitiba, n.28, p-107-124, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, 1998.

NEVES, Antônia Regina Gomes. *Como se constitui um Programa de Iniciação à Docência: o olhar da coordenação do Pibid/Unisinos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2013.

\_\_\_\_\_. ; FABRIS, Elí. T.H. . Programa de Iniciação à Docência: outras possibilidades para a qualificação da formação docente. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNISINOS E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 2013, Gramado. *Anais do...* São Leopoldo: Leiria, 2013a.

\_\_\_\_\_. Programa de Iniciação à Docência: Para além dos documentos. In: V ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS E IV SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 2014, Natal. *Anais do...*, Natal – RN, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVA ESCOLA. *Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2015.

NÓVOA, Antônio. *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. *A página da Educação*, n. 187, série II, 2009. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Entrevista com o educador português António Nóvoa. *Nova Escola*, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>. Acesso em: 12 dez. 2015.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 25-48.

PINO, Adriana Soeiro. *Curso de pedagogia on line: os referenciais de qualidade da EaD*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho (UniNove), São Paulo, 2012.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

RAMPAZO, Adriana Vinholi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. *Bricolage: a Busca pela Compreensão de Novas Perspectivas em Pesquisa Social*. ANAIS DO II ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, Curitiba- PR, 2009.

REIS FILHO, Daniel Aarão; SÁ, Jair Ferreira de. *Imagens da Revolução*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

\_\_\_\_\_. *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois*. São Paulo: Edusc, 2004.

\_\_\_\_\_. “O sol sem peneira”. *Revista de História*, Rio de Janeiro, ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/o-sol-sem-peneira>. Acesso em: 12 mar. 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da Natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.

SCHERER, Renata Porcher. *Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

SANTOS, Debora G. C. *A matemática na formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOBRINHO, Dias José. *Avaliação da educação superior: conflitos de paradigmas*. 2008. Disponível em:

[http://aforges.org/conferencia2/docs\\_documentos/Paineis\\_Principais/Sobrinho\\_Jose%20\(UNISO\\_BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jose%20(UNISO_BR).pdf). Acesso em: 15 fev. 2015.

SILVA, A.; LÓS, D.; LÓS, D. Web 2.0 e Pesquisa: Um Estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos. *Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação*, v.9, n. 2, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25141>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Léa. *A legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.*

9.394/96. Léa Pereira Lima de Oliveira e Silva. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2007.

SILVA, Fernanda C. F. *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiás, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de Vestibular/ZH*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2008.

\_\_\_\_\_. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 945-966, out./dez. 2014.

SILVA, Vandrê Gomes. *Por um sentido público da qualidade na educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia*. São Paulo: Loyola, 2002.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. *Avaliação institucional: desempenho docente na educação superior*. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA, Alcionéia; SARAIVA, Karla. *A “Provinha Brasil” como regulação da ação escolar*. ANAIS DO VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Londrina, 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização*. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf> . Acesso em: 8. set. 2014.

UNICEF. *Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação*/Coordenação UNICEF. Brasília, DF: UNICEF, 2010.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.



\_\_\_\_\_. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

\_\_\_\_\_. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Livro digital. Campinas: FE/UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://libidigi.unicamp.br>. Acesso em: 03 abr. 2010.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p. 5-13, Jan./Jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. *Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios*. 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n.1, p. 113-140, Mar./Jun. 2015.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. *Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos*. 2010. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2010.

WIT, Hans de. *Repensando o conceito da internacionalização*. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 18 nov. 2015.

WORDELL, Eleni Hosokawa. *Conceito cinco no enade em cursos de pedagogia: que referenciais estão em jogo?* 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2012.