

■ ARTIGOS

■ Políticas públicas educacionais, docência universitária e formação do pedagogo: Uma reflexão contra-hegemônica

 Beatriz Gontijo de Jesus *

Resumo: No presente artigo, elaborado a partir de um levantamento bibliográfico numa abordagem qualitativa, são expostos alguns aspectos a respeito da docência universitária e da formação docente no Brasil, abordando as complexidades e contradições destas temáticas. Em especial, procura-se analisar e compreender as influências das políticas públicas educacionais internacionais e nacionais sobre a docência universitária e a formação docente, com foco no curso de Pedagogia. Além de fazer uma análise, o texto também objetiva compreender e debater o posicionamento contra-hegemônico aos ditames do projeto neoliberal na docência e na formação, com base na perspectiva *bildung* para o desenvolvimento da autonomia docente, considerando os aspectos intelectuais, subjetivos, afetivos, políticos, sociais e culturais, tendo por finalidade um ensino universitário emancipador, em que se possibilite que docente e discente sejam sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as discussões neste artigo estão alicerçadas no método materialismo histórico dialético (MHD), que busca entendimento dos condicionantes sociais, históricos, ideológicos e culturais do objeto estudado, considerando-se, que enquanto sujeitos ativos, podemos modificar a realidade, sendo está cheia de contradições.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Docência universitária. Formação. Pedagogo.

* Beatriz Gontijo de Jesus é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2014. Mestre em Educação pela FE/UFG em 2018. Pesquisadora da Rede de Pesquisadores Sobre Professore(as) no Centro-Oeste (REDECENTRO) - FE/UFG. Servidora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Contato: biagontijoufg@gmail.com.

Introdução

[...] Dou respeito às coisas esimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo [...] (MANOEL DE BARROS, 2003).

Ao refletir sobre o trecho do poema *O apanhador de desperdícios* (2003), do poeta brasileiro Manoel de Barros, exposto na epígrafe, é possível discorrer a respeito da relevância da constituição de uma visão mais integrada do ser humano, com a ação de observar as miudezas da vida, como os seres da natureza apresentados pelo autor. Isto porque, o que para muitos em uma sociedade voltada ao mercado e consumo desenfreado, aquela atitude é considerada uma perda de tempo na busca do poder econômico, social e político. Desta maneira, neste artigo, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, argumenta-se que, por exemplo, os aspectos subjetivos e afetivos possibilitam o ser humano deixar de se configurar como um objeto mecânico com atitudes técnicas para reviver a sensibilidade e a emoção humana, podendo torna-se assim, sensível e crítico ao que acontece ao seu redor.

Com este ponto de vista, que considera importante para o ser humano a sensibilidade e a subjetividade, neste trabalho, apresenta-se uma discussão a respeito da docência universitária e da formação docente no Brasil, considerando as complexidades e contradições destas temáticas, com reflexões de cunho teórico, histórico, político, subjetivo, social e econômico. Em especial, busca-se analisar e compreender as influências das vigentes políticas públicas educacionais internacionais e nacionais na docência universitária e na formação docente, com foco no curso de Pedagogia, que forma profissionais para atuarem em diversos locais escolares ou não que objetivem de maneira intencional o conhecimento. Pretende-se ainda analisar, compreender e debater uma possibilidade de docência universitária e formação sensível, afetiva e emancipadora, a partir da concepção *Bildung*, de desenvolvimento da autonomia docente, considerando os aspectos intelectuais, subjetivos, afetivos, políticos, sociais e culturais na procura de um ensino universitário emancipador, numa perspectiva contra-hegemônica em oposição à perspectiva tradicional e reprodutivista de educação.

Desta forma, o que se defende nos argumentos ao longo deste artigo, é que a formação de um Pedagogo deve se alicerçar no sentido de que este profissional tenha consciência de que a educação deve se constituir “sempre como vida e nunca como morte” (DOWBOR, 2008, p. 47), ou seja, que o ser humano é capaz “de

aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de se rebelar” (*Idem*, 2008, p. 47) contra os ditames da classe dominante, presentes nos documentos das políticas públicas educacionais vigentes, que orientam uma educação, uma docência e uma formação voltadas à construção de seres competentes e eficazes as necessidades do mercado capitalista, assim como será discutido a seguir.

A temática de investigação que culmina neste texto, embasa-se nos estudos realizados pela Redecentro¹ - Rede de pesquisadores sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Segundo Souza e Magalhães (2014; 2016), os pesquisadores desta Rede analisam dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, construídas sobre os diversos aspectos ligados aos professores no período de 1999 a 2014, o que possibilita que os docentes pesquisadores percebam a indissociabilidade entre formação, profissionalização e trabalho docente, suas contradições e a defesa da universidade pública como local da formação docente de qualidade social, gratuita e emancipatória.

As discussões neste artigo realizam-se a partir de um levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Miotto (2007), consiste na realização de uma movimentação constante de compreensão dos objetos, como também de leitura, de realização de perguntas e de diálogo crítico com todos os materiais a serem estudados sobre o assunto pesquisado, tais como livros, artigos, dissertações e teses. Isto, por meio, de uma abordagem qualitativa de pesquisa, em que segundo Minayo (1997, p. 21), abarca aspectos específicos, pois “se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.” Visto que, trabalha com conjunto de fenômenos humanos que são uma parte da realidade social como as crenças, as aspirações, os significados e as atitudes dos sujeitos.

O trabalho fundamenta-se no método materialismo histórico dialético (MHD), em que de acordo com Souza e Magalhães (2013, p. 162-163), diz respeito, à compreensão de homem como sujeito ativo que tem a possibilidade de transformar a realidade em que a contradição é predominante, relacionando “ao entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente de sua totalidade histórica, viabilizando a construção do conhecimento como um todo novo”. Isto porque, nesta concepção existe a compreensão dos determinantes sociais, históricos, ideológicos e culturais da condição humana, cujo processo de desenvolvimento humano se dá pela interação social e cultural entre os sujeitos e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Neste cenário, para discorrer sobre políticas públicas educacionais internacionais e nacionais, docência universitária, formação docente e a respeito da definição da perspectiva *bildung*, com base em um posicionamento

político e social contra-hegemônico, serão utilizados ao longo do artigo, Brzezinski (2008), Chauí (2013 e 2014), Magalhães (2011 e 2014) e Souza (2014), entre outros.

O artigo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se uma discussão de cunho teórico, histórico, político, subjetivo, social e econômico sobre a docência universitária e a formação docente no Brasil, abarcando tanto complexidades quanto as contradições referentes a estes temas. E em seguida, são analisadas as influências das vigentes políticas públicas educacionais internacionais e nacionais na docência universitária e na formação docente, com foco no curso de Pedagogia. Na segunda parte, é construído um debate de defesa da docência e da formação docente contra-hegemônica e emancipadora com um diálogo em perspectiva *Bildung* de formação integral e autônoma.

As influências das políticas públicas na docência universitária e na formação docente, em especial no curso de Pedagogia

A discussão deste tópico tem por base a questão posta por Lindino (2016, p. 45) “o que significa ser professor universitário atualmente?”. Neste questionamento, a autora considera que de acordo com as vigentes políticas públicas educacionais internacionais e nacionais, espera-se que este docente seja configurado como cidadão competitivo e competente, com “a incitação, por parte do mercado, para o fortalecimento de profissionais que deverão desempenhar o papel que o sistema produtivo impõe” (*Idem*, p. 42).

Os estudos de Lindino (2016), permitem perceber, as influências que a docência universitária recebe das orientações das políticas públicas educacionais determinadas pelo neoliberalismo, as quais segundo Magalhães e Limonta (2012, p. 110), objetivam atender aos interesses do capital, impostos pelos Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo como finalidade: as “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do *superávit* primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros, devidamente regulados pelos interesses capitalistas.”

Dado que, desde os anos 1990, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (F.H.C.) - 1995-2002, o neoliberalismo foi implementado e se fortaleceu no Brasil, o que segundo Gomide (2010), representou uma nova direção política posta ao país, processo que envolveu a sua reestruturação produtiva, reorganização de suas ações, com vista a atender ao mercado financeiro internacional.

O processo de reestruturação produtiva, no aspecto

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

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

Por conseguinte, o processo de reestruturação produtiva trouxe para o Brasil, profundas transformações na economia nacional, mas com altos custos sócias para grande parcela da população brasileira. Isto gerou, conforme afirma Gomide (2010), algumas conseqüências que se destacaram e se agravaram com a situação de penúria de grande parte da população, como o desemprego, a exclusão e a miséria. Ao mesmo tempo, uma pequena parcela dos brasileiros se consolidou como a classe dominante do país. Neste contexto, coube ao Estado brasileiro a aparente função de minimizar, para a maior parcela da população, as conseqüências da desigualdade social, imposta pelas mudanças no país com o neoliberalismo. Para tanto, criou-se um rol de políticas assistenciais objetivando supostamente atender os brasileiros que vivenciaram a exclusão social, intensificando o mercado de trabalho informal e ampliando as demandas de terceirização e privatização².

A educação, neste cenário social, passou a receber especial atenção, e foi posta em um lugar central, pois foi considerada “como definidora da competitividade entre as nações” (GOMIDE, 2010, p. 109). Afirmava-se que o mercado de trabalho precisava de profissionais competentes, que essa era condição principal de empregabilidade, sobretudo em períodos de crise econômica. Para Bites (2012, p. 34), como o Estado buscava o “desenvolvimento econômico para a ampliação do mercado globalizado”, passou a nivelar a educação aos moldes empresariais, com a finalidade de satisfazer os interesses neoliberais. Isto porque, a educação é compreendida pelos Organismos Multilaterais, conforme explicita Gomide (2010), como a que possibilita a construção de um novo homem, com habilidades e competências ideologicamente essenciais ao mercado de trabalho da sociedade capitalista. Para a formação desse novo homem, a educação é concebida como mercadoria, em que a prática é ressaltada e dissociada da teoria, tendo em vista o entendimento de que a prática consegue suprir as necessidades do capitalismo referentes à manutenção do poder e do capital financeiro nas mãos de alguns.

A autora esclarece que o mercado propõe um trabalhador “dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, [...] e equidade” (GOMIDE2010, p. 109). Demonstrando assim, o poder do projeto neoliberal, que segundo Fernandes (2016), “é derivado da capacidade de impedir o acesso a uma visão histórica da existência”, dado que, a classe dominante para continuar hegemônica, não possibilita que o trabalhador tenha o total domínio do conhecimento científico, já que esta classe precisa que os trabalhadores se adaptem ao mundo em que vivem, tornando-se competitivos e não seres que possam transformar a realidade.

Desta forma, Arnoni (2012) ressalta que os documentos dos Organismos Multilaterais como o Plano Decenal de Educação referente à Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, na Tailândia e o Relatório Jacques Delors patrocinado pela UNESCO, embasam as políticas públicas do Brasil que corroboram para a ligação entre educação e capital.

Neste contexto neoliberal, à docência universitária por um lado é tomada como instrumento dos interesses do capital e por outro lado, como afirma Severino (2008), a função docente é desprestigiada. As causas desse desprestígio são devido a três fatores, que se referem, primeiro à falta de preocupação com a formação para o trabalho docente; em segundo lugar, pela supervalorização da pesquisa em que a avaliação da qualidade docente embasa-se na produção acadêmica e em terceiro, a carência de apoio e incentivo na legislação do Ensino Superior.

De acordo com Chauí (2003), na universidade que segue as orientações do projeto neoliberal, denominada como *organização social*, a docência é desvalorizada, perdendo o essencial que é a formação, ao passar a ser compreendida como uma ação que deve promover a transmissão de conhecimentos postos pelo neoliberalismo como um modo de adestramento e controle, de maneira rápida, na forma de manuais de leitura fácil para os estudantes. Assim, os docentes universitários são contratados, desconsiderando o aspecto se dominam “ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins” (CHAUÍ, 2003, p. 7), pois nesse modelo de universidade, a pesquisa de acordo com os ditames dos Organismos Multilaterais é o que recebe o foco central, bastando ao docente promover a pesquisa, e a docência fica relegada ao segundo plano.

Para Chauí (2014), com a reforma do Estado, a universidade pública passa a ser percebida não mais como uma *instituição social* que se compreende dentro da divisão política e social, demonstrando de modo determinado a estrutura e a maneira como a sociedade funciona, mas sim, como uma *organização social*, “voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (CHAUÍ, 2014, p. 5), buscando eficiência e eficácia

no modelo empresarial. Dado que, de acordo com Lindino (2016), a universidade tem tido a função de formar mão de obra para e de acordo com o mercado de trabalho, como já explicitado, e não mais profissionais para a emancipação na sociedade.

Ainda nesta linha, Magalhães (2014, p. 111), expõe que com base na “pedagogia da hegemonia”³, uma pedagogia que diminui o tempo de formação, exigiu uma supervalorização de uma dimensão praticista no campo da formação docente, para que a mesma seja fundamentada em técnicas do “aprender a fazer” que serão aplicadas posteriormente na atuação docente. Como “[...] uma estratégia facilitadora na formação inicial dos professores para a de desenvolvimento das competências”, colaborando tanto para a fragilização quanto para a fragmentação da formação docente, aspectos que irão se refletir no trabalho docente.

Deste modo, com a discussão a respeito dos docentes universitários e da formação docente é possível perceber “o fato de a valorização desses profissionais estar sendo incitada atualmente como competitividade, o que pressiona a qualificação dos professores em curto prazo, e exclusivamente mercadológica” (LINDINO, 2016, p. 38), o que vem rotulando a profissão em excessiva eficácia.

No que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras que influenciam a formação docente, assim como a docência universitária, segundo Scheibe e Bazzo (2013, p. 18), a LDB 9.394/1996, na Reforma Educacional brasileira da década de 1990, recebeu foco central de referência para que se consolidasse no Brasil a concepção de uma educação embasada no “ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório”, ou seja, uma educação voltada a atender às necessidades e interesses das Organizações Multilaterais, e conforme apresenta Frigotto (2001), tem constituído exclusão, desemprego e subemprego a maior parcela da população brasileira.

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

Gonçalves (2017, p. 90) acrescenta a esta discussão,

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

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

Com este entendimento, de acordo com Scheibe (2006), Scheibe e Bazzo (2013) e Limonta (2009), em 08 de maio de 2001 foi aprovado o Parecer CNE n.º 9, regulamentado em seguida nas Resoluções CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a n.º 2 de 19 de fevereiro também de 2002, que determina a duração e a carga horária destes cursos. Neste momento, em paralelo, estavam sendo construídas “as diretrizes específicas de cada licenciatura, ficando a Pedagogia, mais uma vez, à margem de todo esse processo, pois o parecer e suas posteriores resoluções não tratam deste curso” (LIMONTA, 2009, p. 83-84).

Arnoni (2012, p. 63) citando Moraes (2003) expõe que nestas DCNs (2002), têm-se a exaltação da prática,

com o aumento de horas de atividades práticas no currículo dos cursos de licenciatura, inclusive da Pedagogia. Esse comentário é assumido como uma crítica, uma vez que na perspectiva neoliberal a prática “é considerada como ‘critério de qualidade’ da formação docente”, pois com a prática é possível centrar-se “na aquisição de competência via mobilização de conhecimentos” (ARNONI, 2012, p. 64). O que acarreta que a prática ressaltada desta forma fique dissociada da teoria, tendo em vista o entendimento de que a prática consegue suprir as necessidades do capitalismo referentes à manutenção do poder e do capital financeiro, destacando-se a relevância do discurso das competências.

Bernardes (2013, p. 108), argumenta que nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena (2002), assim como os demais documentos, pode-se observar uma concepção de educação que “envolve um projeto de dominação e de recomposição da hegemonia à reflexão em função das mudanças da sociedade, mas esvaziada de consciência crítica”, para que ocorra o controle do Estado sobre o docente.

Ressaltando-se que, segundo Sousa (2016, p. 45), na segunda metade da década de 2000, “a área da formação de docentes para a educação básica, no Brasil, foi influenciada por outros importantes fatos. Um deles de grande expressão, foi a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia”, de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que expõe indicações aos curso de Pedagogia, que forma profissionais que podem trabalhar em diversos locais, escolares ou não, que objetivem de maneira intencional o conhecimento, dos “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino” (BRASIL – RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1/2006, p. 1), como também pelas instituições de educação superior no Brasil, nas disposições apresentados nos Pareceres CNE/CP n.ºs 5/2005 e 3/2006.

Ao se observar criticamente as DCNs para o curso de Pedagogia (2006), Rodrigues e Kuenzer (2007) apontam que seu alicerce é a perspectiva tecnicista de formação, pois existe um destaque ao aspecto instrumental do conhecimento, em que assim como os documentos educacionais até aqui analisados, tem-se a separação entre teoria e prática, com um grande destaque a prática.

As autoras enfatizam também que apesar de algumas passagens das DCNs fazerem menção “à necessária relação entre teoria e prática e mesmo à práxis”, existe na verdade um “mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria” (RODRIGUES E KUENZER, 2007, p. 54). O que configura que a Pedagogia, desta maneira compreendida se sintetize em:

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

Isto é, as autoras na citação acima demonstram que com a ênfase dada à prática nas DCNs para o Curso de Pedagogia (2006), os cursos desde seu início acabam, por muitas vezes, inserindo o futuro Pedagogo em momentos reais de trabalho, inclusive antes que existam estudos teóricos e metodológicos.

Todavia, um documento que demonstra o início de uma possível compreensão diferente de educação, formação e docência, consiste na resolução n.º 2 de 2015 que expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura), como também para a Formação Continuada - DCNs. Isto porque, segundo Dourado (2015, p. 306), a constituição da nova DCNs para a formação de profissionais da educação (2015) objetivou uma maior organização das políticas de formação docente, pois ressalta “o repensar e avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior”, e de valorização dos profissionais da educação.

Desta forma, o autor entende que as novas DCNs para a formação de profissionais da educação têm a possibilidade de contribuir com a valorização desses profissionais nos aspectos da carreira, do salário e das condições de trabalho, assim como também colaborar com a superação da divisão existente entre teoria e prática, “bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315).

A este respeito, considera-se importante analisar se na realidade será considerada a indissociabilidade entre teoria e prática, no momento em que os discentes terão contato com o trabalho pedagógico, pois as DCNs para o curso de Pedagogia (2015) os cursos durante 4 anos, de um total de 3.200 horas, deverão ter 400 horas de prática, ao longo do processo formativo, ou seja, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e outras 200 horas de atividades que podem ser realizadas na iniciação à docência. Podendo possibilitar assim como no vigor das DCNs para o Curso de Pedagogia (2006), anteriormente discutidas, os graduandos tenham contato com momentos de trabalho docente antes que sejam realizados estudos tanto teóricos quanto metodológicos, inclusive nas horas destinadas à iniciação à docência.

Ressaltando-se, assim, que ao falar sobre as políticas públicas educacionais que influenciam à docência universitária e à formação docente, em especial do Pedagogo, a partir de nosso foco teórico – o MHD, associamo-nos a Magalhães (2014), para quem a universidade pública, no presente, vive um estado constante de contradições por se constituir em um espaço tanto de aceitação da hegemonia como também de lócus de resistência às considerações políticas. Do mesmo modo, em Chauí (2003), ressaltamos que na universidade existem os posicionamentos, as atitudes e projetos discordantes que demonstram as contradições e divisões da sociedade. O que possibilita afirmar que desde os anos 90, na universidade pública:

[...] de um lado configuravam-se opiniões que a faziam assumir-se solidária e mantenedora da hegemonia burguesa; de outro, a colocavam numa posição de enfrentamento, com uma atuação que deveria somar-se a grupos de resistência e oposição às reordenações dessa hegemonia burguesa (MAGALHÃES, 2014, p. 110).

Na companhia da autora, desta forma, entende-se que a universidade pública é um espaço de contradição porque ao mesmo tempo em que se tem a militância contra-hegemônica tem-se aqueles que mantêm o *status quo*, que são a favor das políticas. Ou seja, a universidade pública se constituiu em um local da luta entre aqueles que defendem a constituição de uma universidade alicerçada na hegemonia do neoliberalismo e aqueles que assumem um posicionamento contra-hegemônico, de resistência às políticas impostas e que formulam novas.

Somando as observações de Chauí (2003) e Magalhães (2014), este artigo se posiciona no campo da resistência, do contra-hegemonia, pois opta-se pela defesa da historicidade e autonomia da universidade pública para que ela preserve a sua função social de desenvolvimento como também de formação que busque a participação ativa dos cidadãos na sociedade.

Assim sendo, vivemos em um contexto de reflexão, voltada para a ruptura de compreensões da realidade, com lutas hegemônicas, com uma grande diversidade de desafios, devido às contradições da sociedade, que se configuram em ambientes definidos pela ação humana, como a universidade pública, decorrentes de questionamentos teóricos, sociais, culturais, subjetivos e político.

Com este entendimento, no tópico seguinte, busca-se dialogar a respeito de uma proposta contra-hegemônica aos ditames neoliberais para a docência universitária e a formação docente, principalmente do Pedagogo, eixo de análise das discussões deste trabalho, alicerçada na perspectiva *Bildung*.

Docência universitária e formação do Pedagogo numa perspectiva contra-hegemônica

Após a discussão a respeito da docência universitária e formação docente no Brasil, em especial no curso de Pedagogia, com foco nas influências das políticas públicas educacionais internacionais e nacionais, com base em Magalhães (2011, p. 165), discorre-se que na vida existem momentos em que se analisa a possibilidade de se pensar de modo diferente “do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, torna-se indispensável para continuarmos a olhar ou a refletir e, supostamente, caminhar”. O que, nos faz questionar se a direção ao conhecimento não pudesse ser menos hierárquico e autoritário, configurando-se em um caminhar “mais leve, sem tantas regras para proteger e administrar o saber, algo assim como o voo de uma borboleta, desprezioso, delicado e sensível” (*Idem*, p. 165).

Nesse pensamento, com uma perspectiva contra-hegemônica, em oposição a uma docência universitária e a uma formação docente, principalmente no curso de Pedagogia, voltada ao mercado de trabalho, para responder aos interesses neoliberais, defende-se neste trabalho, a colocação de Brzezinski (2008) e Severino (2003), de que a universidade pública é o *lócus* em que o docente terá a possibilidade de preparar-se para dominar o trabalho pedagógico, levando em consideração que tanto o ponto de partida, quanto o de chegada dessa formação, pode consistir na prática social emancipadora.

Uma vez que, de acordo com Bernardes (2013, p. 125-126), a universidade mesmo tendo incorporado alguns fundamentos de *organização social*, segundo as exigências neoliberais, como exposto no tópico anterior, “tem inerente à sua constituição uma íntima relação com a produção e difusão do conhecimento e o constante exercício da crítica sustentado no ensino, na pesquisa e na extensão”.

Defesa está pertinente, quando se percebe que a relevância da universidade pública tem sido bastante depreciada. O censo sobre a rede de Educação Superior brasileira de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP), mostra que existem no país 2.407 instituições de educação superior, em que “2.111 são privadas e 296 são públicas” (BRASIL, 2016), conforme evidenciado com os números da figura 1.

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

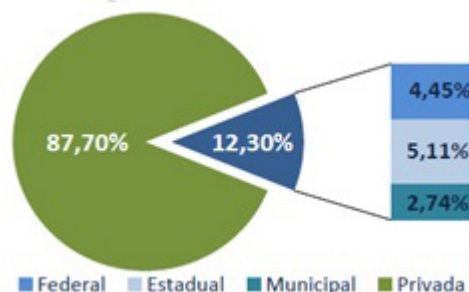
Ano	Instituições									
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet		
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a	

(a) Não se aplica.

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

Nessa conjuntura, das 2.407 instituições, 87,70% são privadas, é dentre estas predomina as faculdades isoladas, com a porcentagem de 88,4%, como apresenta-se na figura 2.

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



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

O que se acentua que para modificar o atual contexto da docência universitária no neoliberalismo, com base em Severino (2008, p. 13), é preciso constituir a revalorização do docente e o reconhecimento da formação do pesquisador, devido a que, na universidade tanto a aprendizagem quanto à docência e a ensinagem apenas “serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”.

Estas reflexões nos levam a considerar, seguindo as pistas de Cunha (2010), a necessidade de mudar o entendimento do currículo e do ensino dos cursos de formação de professores, como o curso de Pedagogia, para que o discente tenha a possibilidade de ter contato com o ensino como processo, constituindo a relação entre ensino e pesquisa, além de compreender de maneira dinâmica o contexto histórico em que tal processo é construído e, deste modo, se configurar como um agente de transformação.

Em outras palavras, entende-se que pesquisa e ensino devem de fato se configurarem como indissociados para a produção de um conhecimento que tenha a função de desalienação e de construção de um ser crítico e emancipado na sociedade. Até mesmo porque, Gonçalves (2017) considera que de forma diferente das orientações do neoliberalismo efetivadas nas políticas educacionais a docência consiste em uma profissão, que precisa ser pensada muito para além de uma capacidade técnica.

Com esta visão provocadora para a docência universitária contra as orientações neoliberais dos Organismos Multilaterais, assume-se neste artigo uma docência e formação docente aliçada na perspectiva *Bildung*,

que para Souza (2014, p. 82), “enquanto movimento formador tem como núcleo fornecer bases para que os sujeitos desenvolvam autonomia e possam criar e transformar realidades” coletivas e individuais.

Para a autora, com a *Bildung* a formação necessita de autocompreensão tanto dos discentes quanto dos docentes como necessário “para desenvolverem suas consciências cognitiva e valorativa, a fim de que possam compreender o caráter histórico-social, prático e de poíesis – do sensível – da educação” (*idem*, p. 83). Constituinte, uma formação docente integral, que leva em consideração os aspectos intelectuais, subjetivos, afetivos, políticos, sociais e culturais.

De acordo com Severino (2003, p. 75), a formação do educador deve ir muito além ao preparo técnico com um domínio de determinadas habilidades didáticas e informações, pois, é preciso uma formação humana na sua integralidade, para que o educador possa com a realização do seu trabalho colaborar para que seus educandos vivam a dimensão solidária e coletiva de sua existência, em que com um conhecimento contra-hegemônico, crítico e humanizador sobre a realidade, se possa constituir a desalienação, e assim, seres atuantes na sociedade, refletindo criticamente sobre os discursos hegemônicos presentes no neoliberalismo.

Ampliando-se essa discussão, Fernandes (2016), ressalta a necessidade de o oprimido sair de seu lugar na sociedade sem se tornar um opressor, por meio da solidariedade mútua em que se leva em conta sempre o “nós” com a inclusão de todos em objeção à exclusão. Isto com a construção da consciência libertadora de um entendimento gradual ao invés de modificações mecânicas e bruscas, com dedicação e compromisso com a transformação da sociedade em que os homens se constituam como seres sociais políticos, críticos e autônomos e não mais como objetos da classe dominante.

Para isso, com base em Santos (2006), é necessária a passagem do domínio do paradigma⁴ tradicional, positivista e dominante, que representa o projeto neoliberal, para o paradigma emergente, que tem por base o ensino como produção do conhecimento, valorizando a autonomia e a inclusão dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, além da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Isto é, para o autor, esse paradigma emergente deve ser ao mesmo tempo científico e social, com a compreensão de um conhecimento que não é linear e absoluto, pois, considera-se que conhecimento pode ser modificado a qualquer momento. Assim, rompe-se com o paradigma dominante, que constitui uma formação docente fragmentada e superficial e um ensino compreendido como reprodução do conhecimento com verdades prontas e acabadas, que devem ser transmitidas oralmente pelo professor para serem anotadas e

memorizadas pelos discentes com a finalidade de serem reproduzidos nos momentos das provas, caracterizando-se, deste modo, “a simples transmissão da informação com o ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade” (ANASTASIOU, 2003, p. 12).

Com tal compreensão, ao se refletir sobre a docência e a formação docente contra-hegemônica, tendo como referência, as reflexões de Anastasiou (2003, p. 14), deve-se pensar na finalidade de que o discente apreenda o conteúdo, pois este não deve mais apenas memorizar informações mas sim “segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender”. Isto requer a superação da exposição tradicional do docente nas aulas para a utilização de estratégias de ensinagem, com a mediação do docente no direcionamento das atividades e ações.

Estas questões nos levam a entender a existência de “uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem (ANASTASIOU, 2003, p. 15-16) com tarefas sempre contínuas dos sujeitos. Uma vez que, isso ocorre, “a visão sincrética, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, por meio de análise via metodologia dialética” (*idem*, p. 16). Isto é, com este ponto de vista, embasado no método MHD, como explicitado por Vasconcelos (1995), o homem é compreendido como um ser ativo e de relações e assim o conhecimento é construído nas relações entre os homens e deles com o mundo.

Considerações finais

Ao retornar aos objetivos do artigo, de analisar e compreender a docência universitária e a formação docente no Brasil, com foco no curso de Pedagogia, discutindo-se sobre as influências das vigentes políticas educacionais internacionais e nacionais nos referidos temas, além de analisar, compreender e debater a respeito da docência e formação docente contra-hegemônica com base na perspectiva *Bildung*, apresenta-se como construção do concreto pensado, a consideração de que o conhecimento crítico na universidade pública, por meio de uma docência emancipadora, pode colaborar para a formação de Pedagogos menos alienados e assim, atuantes na sociedade, refletindo de maneira autônoma e consciente sobre os discursos hegemônicos neoliberais, presentes nas políticas públicas educacionais.

Assim, admite-se que é de máxima importância a substituição da compreensão de mundo do paradigma tradicional, positivista e dominante, para um emergente que além de científico se constitua também como

social, visando as possíveis transformações na educação, na docência, na formação e, por conseguinte na sociedade como um todo, reiterando-se que não somos seres neutros, mas sim, capazes de se posicionar político, ético, social e ideológico em todas as nossas ações.

Com esta compreensão, alicerçada no método MHD, reafirma-se, a defesa de uma docência universitária contra-hegemônica e de uma formação docente que tenha como *locus* principal a universidade pública para uma prática social crítica e emancipadora, onde o docente e o discente possam ter contato com o conhecimento historicamente construído. Além disso, da perspectiva *Bildung*, tenha-se uma docência e uma formação em que as dimensões intelectuais, subjetivas, políticas, sociais e culturais sejam consideradas com o comprometimento

de formar seres - no caso os profissionais de pedagogia - de modo integral, ativos na construção do conhecimento, capazes de agir e transformar a realidade.

Isto porque, com o desejo de que a docência seja revalorizada e que o conhecimento não seja mais visto como mercadoria, nem a universidade pública não seja mais compreendida como uma *organização social* - formando docentes que reproduzem o conhecimento e que não levem em consideração, por exemplo, os aspectos afetivos e subjetivos dos sujeitos - defende-se neste artigo que o conhecimento se constitui em todos os instantes e não se configura como algo acabado ou verdade única. Construindo-se uma oposição a uma docência universitária e a uma formação docente positivista, aliçada e fragmentada alicerçada no neoliberalismo. ■

Notas

¹ Participam da Rede sete Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste: o Programa de Pós-Graduação – FE/UFG, o Programa de Pós-Graduação – IE/UFMT, o Programa de Pós-Graduação – FE/UFMS, o Programa de Pós-Graduação – FE/UFU, o Programa de Pós-Graduação – FE/UnB, o Programa de Pós-Graduação – GAPP/IFE/UNIUBE e o Programa de Pós-Graduação – PROPESQ/UFT. Ressalta-se que os programas UFU e UNIUBE são considerados da Região Centro-Oeste pela Capes e o Programa da UFT participa do grupo devido às ligações históricas com o Programa da UFG (SOUZA e MAGALHÃES, 2014, p. 22).

² Segundo Dourado (2002), o termo privatização se refere a transferências do Estado da produção de bens e serviços à sociedade para a iniciativa privada.

³ Neves (2013, p. 2) expõem que o conceito de hegemonia na compreensão gramsciana significa um processo complexo “de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular”.

⁴ Segundo Cunha (1996 e 2007), paradigma diz respeito a uma elaboração teórica que tem por objetivo auxiliar o entendimento da sociedade, num determinado espaço e tempo, configurando-se assim, em um fundamento de análise e interpretação de uma determinada realidade.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem nauniversidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. p. 11-65.

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

BARROS, Manoel. O apanhador de desperdício. In: **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo, Editora: Planeta do Brasil, 189 p. 2003.

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

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

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

_____. **Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**, que instituiu Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de fevereiro de 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ. 2003.

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

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

_____. Pesquisas e qualidade do ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior. *In: ENGERS, AMARAL, Maria Emília; MOROSINI, Marília Costa. Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 145-152.

_____. Relação Ensino e Pesquisa. *In: VEIGA, I. P. A. et all (Org.). Didática; o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 115-126 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-234, abr./jun., 2015.

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

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 135, p. 481-496, abr.-jun., 2016.

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

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

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

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de

- Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Tese de doutorado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 331 f. 2009.
- LINDINO, Terezinha Correa. Quem tu és? Professor universitário! **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 2, p. 35-62, out. 2016.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. O Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, jan./abril, 2011. p. 163-182.
- _____. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Intermeio**. v. 17, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estatégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36º Reunião Nacionada ANPED, Goiânia-GO. 2013.
- RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Olhar o professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.
- SANTOS, Souza Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 4º edição. São Paulo:Cortez, 2006. p. 46-71.
- SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.
- SCHEIBE, Leda. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.
- _____. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP, 2008.
- SOUZA, José Vieira. Formação de professores e avaliação da qualidade da educação superior: o curso de Pedagogia nos ciclos do SINAES. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.) **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.) **Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora Kelps, 2014.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares (in memoriam). Método e Metodologia na Pesquisa sobre Professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.) **Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora Kelps, 2014.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, V. 08, n. 14. Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas. Iria Brzezinski (organizadora). Jan-jun. 2016.
- _____. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/ Brasil. **Revista Interação-Formação, profissionalização docente e práticas educativa**. v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25155/15124>.