

PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente*

* Pesquisa financiada pelo CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e pela FAPEG Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, Brasil.

 Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Solange Martins Oliveira Magalhães

Resumo

Neste artigo se propõe uma análise histórica e epistemológica da formação, profissionalização docente, articulada àquela da produção acadêmica sobre professores, e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com foco nas metas (15-18). O olhar epistemológico crítico nos leva a questionar, de forma cada vez contundente, os posicionamentos dos professores-pesquisadores, frente ao conhecimento, ao trabalho docente e as políticas educativas, como o PNE. Sustenta-se que há diferentes bases epistemológicas que estruturam a lógica dos sujeitos sociais. No recorte composto para essa reflexão, utilizaremos como eixo de análise a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis, em interlocução com os condicionantes sócios históricos e ideológicos, para identificar e compreender, a partir da produção acadêmica, as temáticas: formação, profissionalização e políticas educacionais. Essa discussão mostrou que há forte correlação de forças contraditórias no campo da pós-graduação, quando relacionada à epistemológica da prática, a produção acadêmica tende a ajudar na propagação de uma lógica regulatória, contribuindo na definição da qualidade da educação como slogan neoliberal, prontos a serem usados e divulgados em qualquer perspectiva de trabalhos dos professores, inclusive na construção do conhecimento e nas proposições do PNE. Contraditoriamente, quando relacionada à epistemologia da práxis a pesquisa pode contribuir para a constituição de pensamento que objetive a práxis, não só da pesquisa acadêmica, como na formação e profissionalização de qualidade social e, nos discursos das políticas educacionais.

Palavras-chave

políticas educacionais
pesquisa
qualidade da educação.

PNE/2014 y la calidad de la educación brasileira: tendencias políticas para la formación, profesionalización y trabajo docente

Resumen

En este artículo, nos proponemos realizar un análisis histórico y epistemológico de la formación y profesionalización de los profesores -vinculada a la investigación

Palabras clave

política educativa
investigación
la calidad de la educación.

académica sobre los profesores- y del Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024), centrándose en sus objetivos (15-18). La perspectiva epistemológica crítica nos lleva a cuestionar la posición de los profesores investigadores frente al conocimiento, a las políticas educativas, como el PNE. Se argumenta que hay diferentes bases epistemológicas que estructuran la lógica de los sujetos sociales. En el corte realizado para esta reflexión, utilizaremos como punto de referencia para el análisis la epistemología de la práctica y la de la praxis, en diálogo con los aspectos socio-históricos e ideológicos para identificar y comprender la temática desde la producción académica: la formación, la profesionalización y las políticas educativas. Se ha demostrado que existe una fuerte relación de fuerzas contradictorias en el campo del postgrado, cuando relacionada a epistemológica de la práctica, la producción académica normalmente ayuda a divulgar una lógica de regulación, lo que contribuye a la calidad de la educación como un eslogan neoliberal, listos para ser utilizados y divulgados en cualquier perspectiva de trabajo de los profesores, incluso en la construcción del conocimiento y las propuestas del PNE. En contradicción, cuando relacionada a epistemología de la praxis, la investigación puede contribuir a la formación del pensamiento que tiene como objetivo la praxis, no sólo de la investigación académica, como en la formación y profesionalización de calidad social y en el discurso de las políticas educativas.

PNE/2014 and the quality of brazilian education: political trends for formation, professionalization and teaching work

Abstract

This article proposes a historical and epistemological analysis of teacher education, its quality, articulated with the academic production on teachers and the National Education Plan (PNE 2014-2024), with a focus on the objectives (15-18). The critical epistemological view leads us to emphatically question the positions of teacher-researchers, in the face of knowledge, teaching work and educational policies, such as PNE. We affirm that there are different epistemological bases that structure the logic of social subjects. In this reflection, we chose to take as the axis of analysis the epistemology of practice and the epistemology of praxis, in interlocution with the historical and ideological conditioning factors, to identify and understand, from the academic production, the themes developed on: Formation (teacher training), professionalization, social quality of education and educational policies. This discussion showed that there is a strong correlation of contradictory forces in the postgraduate field, when related to the epistemological practice, the academic production tends to help in the propagation of a regulatory logic, contributing to the definition of the quality of education as neoliberal slogan. Be used and disseminated in any perspective of the teaching work, including the construction of PNE knowledge and proposals.

Key words

*educational policies
research
quality of education*

Introdução

No Brasil há forte correlação de forças e disputas ideológicas na elaboração tanto dos projetos de formação docente, da produção do conhecimento, como das políticas educacionais. Entretanto, no que diz respeito à defesa de sua base teórica crítica e consequente propagação de concepções e sentidos, o mesmo não acontece. Prioriza-se uma mesma matriz teórica positivista, cuja racionalidade tem induzido, há muito tempo, a elaboração das pautas da educação brasileira. O mesmo movimento tem impactado o papel social dos professores e a própria qualidade deferida à educação brasileira.

Identifica-se que um dos principais objetivos das atuais políticas educacionais, em função da matriz teórica positivista assumida, é fazer da educação um processo de

conformação social, que prioriza a hegemonização da concepção economicista, utilitarista, privatista e alienante, na formação dos sujeitos sociais, para que os mesmos sejam ativos na manutenção das relações de classes.

No bojo das transformações contextuais, a mesma lógica neoliberal perpassa todos os níveis educacionais. Tomando o exemplo da pós-graduação, particularmente daquela desenvolvida na universidade pública, aqui compreendida como principal *locus* de formação e produção do conhecimento de alto nível acadêmico, observa-se demandas políticas para se afirmar a assunção gradativa do caráter instrumental, fundamentado nos moldes dos princípios mercadológicos (Gentili, 1994). Logo, tem-se que a formação da intelectualidade brasileira, tem seguido a mesma demanda política, ideológica e epistemológica, como aquelas expressas nos discursos da política educacional. Isso significa que dificilmente essas mesmas diretrizes não estejam presentes na produção do conhecimento, ou pelo menos não estejam agenciando a produção acadêmica.

Muito embora a formação, a profissionalização e a própria produção do conhecimento, estejam sob a égide de políticas neoliberais, esse movimento não é linear. A mesma lógica reflete a configuração de correlação de forças contraditórias no campo da pós-graduação. Esse aspecto foi identificado por uma ampla pesquisa desenvolvida pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste/Brasil², que se propôs analisar o período 1999-2014, da produção acadêmica sobre professores, dos programas de pós-graduação em educação (Souza, Magalhães, 2014; 2016).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa em rede, o grupo construiu um instrumento de análise composto pelas seguintes categorias: temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico utilizado. Essas categorias possuem indicadores que sistematizaram a sua descrição, a partir de três bases metódicas: positivista, materialista histórica dialética e a fenomenológica. Essa sistematização foi necessária para se compor o rigor da pesquisa, uma vez que o grupo de pesquisadores (mais de 20) usariam o mesmo instrumento na coleta de informações.

Metodologicamente o trabalho é desenvolvido com base na dialética, a pesquisa é meta teórica. Realiza-se a leitura integral das dissertações e teses, foram mais de 500 estudos, na referida Região, referentes ao período citado. As informações coletadas foram armazenadas num banco de dados e têm alimentado estudos de mestrado e doutorado, que aprofundam várias categorias de análise.

Realiza-se a análise dos discursos das informações coletadas. A análise é realizada dialeticamente articulando-se as categorias construídas, à luz dos condicionantes relacionados às condições sócio-ideológicas atuais. Associa-se a reflexão à historicidade de cada programa, características das linhas de pesquisas, às disciplinas ofertadas, às características do quadro docente e discente, a questão da ambiência da formação, temporalidade e contextualidade da produção das pesquisas. No nosso entendimento, esse movimento de pesquisa, possibilita a compreensão das concepções construídas nos estudos, seus significados e sentidos, o posicionamento epistemológico, metódico, metodológico e político, que, no conjunto, acaba por identificar o aspecto ideológico das pesquisas.

A partir do trabalho da Redecentro sobre a produção acadêmica em questão, nesse artigo optou-se por um recorte que representa a discussão teórica e empírica sobre as temáticas: formação, profissionalização, produção acadêmica, políticas educacionais, qualidade da educação, e suas relações com a epistemologia da prática e da práxis.

Partindo dos resultados obtidos identificou-se duas tendências recorrentes que fundamentaram as investigações: a *epistemologia da prática* e a *epistemologia da práxis*.

2. A Redecentro é composta por sete Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Universidade de Uberaba (UNIUBE), cujos pesquisadores desenvolvem um trabalho colaborativo e formativo.

Aprofundando a análise desenvolvida, pensando a totalidade do objeto de estudo, destacou-se que essas duas tendências estavam presentes, tanto na produção investigada, como nos discursos das políticas educacionais, a exemplo do PNE e, nas deliberações de uma concepção de qualidade educacional. Portanto, toma-se como eixo central de discussão essas epistemologias, destacando concepções e posicionamentos, sobre a formação e a profissionalização docente, associadas aos discursos do PNE (metas 15-18) e suas deliberações de qualidade educacional.

Essas ideias além de comporem o pano de fundo da discussão empreendida também servem de alerta aos pesquisadores e orientadores da área. Parte-se do pressuposto que existe defesa de ideias hegemônicas, intencional ou por errância epistemológica (Magalhães, Souza, 2015; 2016), que ajudam na manutenção do consenso ativo, que visa dar legitimidade à ideologia neoliberal.

A partir da dialética considera-se a presença da contradição, essa assume os sentidos postos pela epistemologia da práxis, que combate a propagação da lógica regulatória, ao reforçar concepções críticas contra hegemônicas, delegadas à educação.

Epistemologias: a base teórica da reflexão

Para desenvolver as reflexões sobre a temática busca-se apoio nas contribuições de Tello (2013). O autor ajuda compreender que a concepção da epistemologia se compõe da perspectiva epistemológica ou teoria geral, do posicionamento epistemológico ou cosmovisão, que se transforma em posicionamento político ideológico, a partir do qual o pesquisador desenvolverá seu trabalho e, do enfoque epistemológico que implica na escolha metodológica, ou o “modo de pensar o logos”.

Conforme o autor, a metodologia passa a ser “epistemometodologia” (Tello, 2013:14), na qual converge o método e a posição epistemológica do sujeito. A epistemologia assume conotação social, política, cultural e acadêmica, reforça uma cosmovisão, que delinea a ação do pesquisador que assume a ciência como práxis.

Gamboa (2013: 403), também argumenta que a epistemologia é quem “dá unidade aos processos da produção do conhecimento tendo como base uma teoria do conhecimento que permite compreender os interesses que motivam e comandam o processo”. Portanto, pensar as questões epistemológicas, esforço empreendido nesse artigo, associa-se a “uma abordagem que incentiva a prática da vigilância epistemológica nas pesquisas desse campo” (Tello, 2012: 53). Associa-se a essas ideias, conforme Saviani (2013), a indissociabilidade entre teoria e prática, que constitui o processo investigativo, influi no entendimento da pesquisa como práxis e na (re)construção de uma ciência dialética emancipatória dos sujeitos.

Assumindo-se o recorte proposto por esse artigo, apresenta-se, conforme descrito por Magalhães e Souza (2015; 2016) duas bases epistemológicas: a da prática e da práxis. Para as autoras a *epistemologia da prática* afirma uma racionalidade que reveste o conhecimento de sentido utilitário, caracterizado como peculiar, individual.

Podemos inferir que a perspectiva teórica da epistemologia da prática é o positivismo, o qual representa a opção metódica do pesquisador e a condução da pesquisa por meio de uma epistemometodologia também filiada ao método positivista. O posicionamento político ideológico inerente é o hegemônico, que compreende as relações sociais, como dadas e a-históricas, portanto não há perspectivas de transformação social, somente manutenção das relações sociais.

A prática da pesquisa, a partir dessa base epistemológica, opõe-se à teorização, pois considerada desnecessária e, em muitos casos, sendo substituída pelo senso comum. Dessa forma o conhecimento não é uma construção social, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, que é parcial e limita-se à percepção imediata, organizando-se como conhecimento pragmático. Considera-se que a verdade resulta da prática.

No que se refere à formação e a profissionalização docente, a teoria não é considerada essencial em ambos processos, justificando-se a dicotomia na relação teoria e prática, privilegiando-se, portanto, o poder da prática, como fonte de formação e conhecimento. Na mesma linha de raciocínio, estrutura-se uma concepção de qualidade mercadológica à educação, a mesma sustenta que uma educação de qualidade promove a construção de determinadas competências, entretanto, essas respondem às necessidades do mercado capitalista.

Conforme afirmam Souza e Magalhães (2014; 2016), Kuenzer e Rodrigues (2007), a epistemologia da prática ampara concepções acadêmica, pedagógica e política, sustentadas na individualidade e numa postura alienada, a qual contribui para o agravamento das condições sociais de desigualdade, gerados pelo capitalismo, o que impede a realização da humanização e da cidadania.

Em contradição à epistemologia da prática temos a *epistemologia da práxis*, a qual afirma uma racionalidade que reveste o conhecimento de sentido coletivo e social, caracterizado como emancipador.

Podemos inferir que a perspectiva teórica da epistemologia da práxis é o materialismo histórico dialético, o qual representa a opção metódica do pesquisador e a condução da pesquisa, por meio de uma epistemologia também filiada ao método dialético. O posicionamento político ideológico inerente é o contra hegemônico, que compreende as relações sociais como históricas. Portanto, assume-se a necessidade de se promover perspectivas de transformação social, contrapondo-se à divisão das relações de classes.

A prática da pesquisa funda-se na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. A pesquisa torna-se práxis, categoria fundante desse posicionamento epistemológico. É atividade social humana, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da omnilateralidade da formação humana (Vásquez, 1986).

Conforme a epistemologia da práxis, os processos de produção do conhecimento, de formação e profissionalização docente consideram as mediações de caráter histórico, cultural e social. Também se assume que essas são fundadas na categoria trabalho, que faz a mediação entre teoria e prática, ou seja, a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo, e ainda por meio do trabalho, a teoria se faz prática. Ressalta-se a importância da indissociabilidade entre teoria-prática, desenhando as possibilidades de transformações dialéticas da realidade.

Na mesma linha de raciocínio, é imprescindível estruturar uma concepção de qualidade que diz da expectativa social, essa pauta-se, principalmente, sobre o pilar da emancipação, onde as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade, a partir de um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, que auxiliem na compreensão das políticas governamentais, no sentido político dos projetos sociais e na função transformadora da educação. Em termos contra hegemônicos, a qualidade social impõe que se busque objetivos voltados para a transformação social visando o bem comum, com forte componente ético-social.

Conforme afirmam Souza e Magalhães (2016), a epistemologia da práxis ampara concepções acadêmica, pedagógica e política, que fortalecem o posicionamento crítico e contra hegemônico, vinculado ao marxismo, e deve ajudar a cumprir a função de desalienação, fundando-se na produção do conhecimento, como práxis.

Escolhas epistemológicas dos pesquisadores

Ao refletir sobre escolhas epistemológicas que fazem os professores-pesquisadores, que têm trabalhado a temática formação e profissionalização docente e qualidade da educação, é possível desenhar, em sentido amplo, as características dos que optam pela epistemologia da prática e dos que escolhem a epistemologia da práxis, destacando as características presentes no desenvolvimento de suas pesquisas. Lembremos que as escolhas epistemológicas refletem valores acadêmicos, presentes no conhecimento produzido pela universidade, os mesmos podem filiar-se ao interesse do privado e às imposições do mercado, ou marcadamente contradizê-los.

Inicia-se pelo destaque da base teórica sobre a temática formação e profissionalização de professores, que adentra à produção do conhecimento. Tomamos como recorte a discussão crítica Neves (2013), Shiroma e Evangelista (2014), e Souza e Magalhães (2014), que expressam a influência da perspectiva hegemônica influencia a produção do conhecimento.

Souza e Magalhães (2014) particularizam a discussão, focando a pesquisa sobre professores. Para elas, essas teorizações tiveram início na década de 1990, quando se caracterizou uma “perspectiva política de formação para a reconversão docente, como estratégia de produção do consentimento ativo” (Evangelista, Triches, 2014: 51).

Teoricamente, a concepção de formação pode ser identificada nas teorizações de Tardif. Por meio da epistemologia da prática, o teórico assume que é na e pela prática, pelos saberes ali constituídos que a formação tem o marco essencial para se resolver problemas relativos à educação. O autor destaca a importância do estudo do conjunto dos saberes, construídos e utilizados pelos professores em suas tarefas. Entretanto, desqualifica-se a necessidade da formação universitária.

Essa proposta amplia-se ao se associar os pressupostos de Schön⁴, outro teórico da epistemologia da prática. Ele salienta a necessidade de aquisição de determinadas competências técnicas, para o exercício da profissão. A esses autores associam-se as teorizações de Perrenoud (2000), Zeichner (1993) e, recentemente, o próprio Nóvoa (1992) que na coletânea intitulada “Os professores e a sua formação”, defende o espírito pragmatista, típico da ideologia neoliberal.

Para os autores que se ligam à epistemologia da prática, o mais importante na formação é a prática e a reflexão sobre a mesma, e isso depende apenas do professor. Conforme conclui Rodrigues (2005), nas ideias dos autores citados, desqualifica-se a função da formação teórica, desqualifica-se a universidade, como *locus* principal de formação.

A epistemologia da prática continua recolhendo adeptos, orientados por ideias de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, segue a mesma racionalidade técnica, que defende um conceito de qualidade educativa neoliberal relacionado à dilatação de competências, para agregar valor ao processo de trabalho e responder às novas exigências do capital. Essa concepção reduz o trabalho dos docentes, garantindo a reconversão de sua função social. Dessa maneira subtrai-lhes a relevância social, limita-os às atividades técnicas, desligadas das dimensões política, ética, estética e cultural.

3. Teórico referendado na epistemologia da prática: Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

4. Teórico relacionado à epistemologia da prática: Schön, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 256p.

Entretanto, como a vida social é dialética, e como os professores são produtos e produtores (intelectuais) do mesmo processo, vivem-se momentos de resistência e contradição. O mesmo contexto gera a contraposição que se alicerça na *epistemologia da práxis*.

Ao se dar destaque a base teórica sobre a temática formação e profissionalização de professores, tomamos como recorte a discussão crítica de Freire (1970), Frigotto (1996), Contreras (2002), Apple (2003), Severino (2003; 2008), Saviani (2009), Souza (2014), Souza e Magalhães (2014; 2016), dentre outros. No conjunto das obras, destaca-se a luta por um projeto de formação voltado à práxis.

Dando ênfase a alguns exemplos, Freire (1970) destacou a necessidade de um paradigma emancipatório da escola e de seus trabalhadores. Para ele a formação precisa promover a consciência crítica, o que possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la. Frigotto (1996) defende que a formação e a qualificação dos professores não podem ser tratadas, adequadamente, sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Por isso, defende a necessidade da formação prover entre os professores a compreensão das políticas neoliberais.

Contreras (2002) teoriza sobre a autonomia dos professores, ideia que relaciona a atuação profissional, como exercício publicamente moral e responsável e que deve ser socialmente participada. Na mesma linha de raciocínio, Severino (2008: 24) e Apple (2003) podem ser associados na defesa da importância da emancipação dos sujeitos via processos de formação.

Assumimos a abordagem de Souza (2014) que recorrendo à concepção de educação como *Bildung*, a partir de Hegel (1988), descreve um sentido crítico à educação, aqui assumido à formação. A autora destaca o processo como integral de constituição histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade. Para Souza, a ideia de *Bildung* relaciona-se com o desenvolvimento interior do sujeito e sua autonomia. Tem como objetivo realizar o pleno desenvolvimento do ser humano, como progresso pessoal e social e de autonomia do sujeito.

Tem-se que a educação (e a formação) é processo de resistência ao processo desumanizador o que exige essencialmente postura ética, conforme destaca Severino (2003). A formação como uma autêntica *Bildung* tem a ver com a totalidade do ser humano, de sua personalidade, de sua subjetividade, portanto, tem ampla relação com as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos.

Especificamente conforme pressupostos da epistemologia da práxis, o trabalho docente é atividade essencial dos homens, é prática social e categoria fundamental para a compreensão e elaboração de conhecimentos. Nessa ótica, os projetos formadores, de profissionalização e o trabalho docente, têm a função de desalienação (Gramsci, 1989).

Conforme exposto, a partir das bases epistemológicas da prática e da práxis, define-se posicionamentos, perspectivas e concepções que também perpassam os discursos postos nas políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

A epistemologia presente no PNE⁵: deliberação à formação e a profissionalização docente⁶

Para abordar epistemologicamente o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), fundamentamo-nos nas contribuições de autores como: Evangelista (2005), o Coletivo Colemarx (2014), Scheibe (2014), Nardi (2014), Freitas (2014), cujas reflexões consideram

5. O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal e ratificada pela LDB, com periodicidade decenal, ou seja, com vigor previsto para 10 anos. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação. Após a promulgação do Plano e sua publicação no Diário Oficial da União (DOU), os planos para a educação de estados e municípios devem ser elaborados ou (re)elaborados em consonância com as novas proposições do PNE.
6. Revista disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_06_2010.pdf Acesso: 01/10/2016

incontornável compreender o caráter histórico e ideológico das lutas que perpassaram o atual PNE.

Em Saviani (2014) tem-se a contextualização desse caráter histórico e ideológico. Em entrevista concedida ao portal Anped (2014) sobre o atual PNE, o autor destaca que convivemos com a força do privado, concretizada no destaque dado aos interesses mercadológicos, que contaminam a esfera pública, dificultando as ações dos que defendem educação pública de qualidade a toda população brasileira, a exemplo dos que militaram por uma abordagem democrática do PNE. Exemplifica a influência dos interesses mercadológicos, na elaboração do plano, analisando o impacto sob as escolas do movimento “Todos pela Educação (TPE)” e dos sistemas “COC, Objetivo, Positivo, Uno, Anglo”, etc., que prometem aumentar pontos na avaliação do IDEB e, que assim são adotados pelas Secretarias de Educação, em detrimento dos livros didáticos distribuídos pelo MEC.

Da mesma maneira o Colemarx - Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2014), indica que a organização criada pelo grupo de empresários “Todos pela educação (TPE)”, conforme já fora denunciado por Saviani (2014), tornaram-se os parceiros preferenciais e, principal agente político da elaboração do PNE, em defesa dos interesses do capital. Essa organização advoga que a missão da educação é, em nome de sua qualidade, formar distintos recursos humanos e difundir competências úteis ao mercado. Esforça-se por implementar meios de controle, a partir de sistemas padronizados de avaliação, estabelecer a meritocracia e rankings que justificam a distribuição de recursos, de acordo com as estatísticas alcançadas, estimula a competição entre escolas e professores.

Nesse sentido, questiona-se o conceito de qualidade da educação apresentado no PNE. Compreendemos que essa se referenda na epistemologia da prática, uma vez que delibera em favor do treinamento de habilidades e competências, desvalorizando a dimensão pedagógica, ética, política, afetiva do processo educativo.

Quanto à concepção de educação, conforme os pesquisadores do Colemarx (2014), desde quando houve a defesa dos 10% do PIB para sua melhoria, ela passou a ter visibilidade social. Tanto o Governo Federal, como os empresários do “Todos pela Educação (TPE)”, passaram igualmente a fazer sua defesa, desde que não exclusivo à educação pública. Nesse sentido, Saviani (2014) afirma que embora tenha havido grande esforço por parte de vários intelectuais e organizações na elaboração do PNE, o que foi aprovado compõe uma concepção de educação que deixou de ter uma abordagem crítica, uma vez que o que diz respeito a melhoria da educação no plano, acabou por debilitar a luta em defesa da ampliação da educação pública de qualidade.

Recorre-se à análise histórica para afirmar que o PNE (2001-2010), não passou de uma carta de intenções, tendo sido ignorado, tanto pela política educacional, como pelas instituições e, que o projeto de PNE (2014-2024), que foi aprovado, significou um retrocesso, já que a partir daí, os recursos públicos sustentam prioritariamente o ensino privado, debilitando a luta em defesa da ampliação da educação pública de qualidade (Saviani, 2014).

No que se refere à concepção de formação, profissionalização e trabalho docente, é importante nos deter na sua análise, pois epistemologicamente as temáticas encontram-se coligadas à da educação no PNE; incluindo as condições salariais e de carreira que se ligam à valorização social da profissão. Essa é análise decisiva, já que o alcance da qualidade social da educação envolve os professores e seus trabalhos.

Há dois aspectos asfixiantes inerentes à articulação dessas temáticas. Saviani (2014) indica, em primeiro lugar, a questão da carreira, do piso salarial, da jornada de trabalho em uma única escola, com tempo para a sala de aulas de até 50% e o restante para as outras dimensões do trabalho pedagógico; em segundo lugar, adverte sobre a necessidade de

criar condições de formação docente nas universidades públicas. Já que, no atual contexto de políticas educativas neoliberais, a grande maioria dos professores, que atua nas escolas públicas, é formada em instituições particulares de ensino de precária qualidade. A ideologia do ensino privado, de caráter mercantil, nesse sentido, tem sido dominante na formação desses professores, o que efetivamente acaba inviabilizando que os mesmos trabalhem em prol da qualidade social da educação, dada as suas condições de formação.

Ao estudar as metas referentes à formação (15 e 16) e as que dizem respeito às condições de exercício docente (17 e 18), no PNE (2014-2020), Freitas (2014, p.426) realiza um balanço dos avanços e limites frente às demandas históricas das entidades do campo da formação docente. Para ela as direções de formação inicial e continuada, o currículo e a avaliação dos professores, persistiram em manter uma tensão entre concepções de educação, escola e formação, que estão em debate no campo das políticas, ou seja, manteve-se a mesma base epistemológica – a prática.

Na companhia de Freitas (2014), analisa-se que o PNE não apresenta soluções às questões até aqui colocadas, pois não assegura à formação, inicial e continuada, que seja ancorada nas instituições públicas. Mais uma vez concordamos com Saviani (2014) quando afirma que, sem que haja metas claras para a formação e a profissionalização docente, além de condições efetivas para sua realização, aspecto também reforçado por Freitas (2014: 429), ambos processos não serão emancipadores.

A essas reflexões, somamos as de Brzezinski (2012), para ela se faz necessário resolver as questões sócio históricas que envolvem a formação e a profissionalização, a exemplo do que cita Freitas (2014). Isso deve ser antecipado a qualquer meta que se estabeleça para a melhoria da qualidade social da educação pública brasileira. Brzezinski (2012), ainda alerta sobre a importância de clarear que a luta é pela qualidade social, pela qual a educação é entendida como conhecimento, em contraposição aos pressupostos neoliberais que defendem a qualidade total, para a qual a educação torna-se mercadoria.

No contexto do projeto do PNE, já assumindo sua inspiração à epistemologia da prática, no que se refere à formação, a profissionalização e ao trabalho dos professores, tem-se que são processos que se restringem ao treinamento. Assim, compromete-se a identidade docente, como intelectual transformador, crítico, contra hegemônico e, no caminho típico da formação do consenso, incorpora vários altos dirigentes do MEC, pesquisadores e professores, em suas fileiras, em defesa e manutenção de suas ideias (Brzezinski, 2012; Colemarx 2014; Saviani, 2014, Freitas, 2014).

Além dessa questão que toca diretamente aos professores, conforme Brzezinski (2012), o financiamento da educação pública nesse PNE é outro aspecto decisivo, como também se constitui como imprescindível para que as demais metas sejam atingidas. Não se pode deixar de considerar que os PNEs, como projetos político-institucional, refletem interesses econômicos, sociais, culturais, contraditórios àqueles defendidos pelas associações, movimentos sociais, entidades científicas, em prol de uma educação pública de qualidade socialmente referendada. No PNE, há interesses hegemônicos que consideram a educação como mercancia, que trabalha para formar e difundir o consenso ativo entre educadores, pais, alunos, comunidade (Souza, Magalhães, 2014; 2016).

Para que esse Plano seja viável, há a necessidade de se garantir recursos financeiros à educação pública e, que, portanto a luta em sua defesa confronta-se com os interesses antagônicos neoliberais do empresariado, aspecto muito discutido por Brzezinski (2012) e Saviani (2014).

Os pesquisadores citados nessa discussão, como Saviani (2014) e o Grupo do Colemarx (2014), também alertam que o plano institui o critério meritocrático para definição do

salário dos professores, tergiversa a reivindicação histórica do piso salarial, compromete sua valorização e carreira, conforme bem discutido por Freitas (2014).

As propostas do atual PNE estão afastadas das propostas de Brzezinski (2012, p 14), e de Souza e Magalhães (2014, 2016) e Freitas (2014), que propõem a formação omnilateral, que assuma o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos, articulados socialmente.

A discussão das metas 15-18 presentes no PNE, foi tomada como exemplo da perspectiva política educacional em curso no Brasil, como todas as demandas neoliberais que invadiram o país, assumimos que a perspectiva epistemológica do plano, no recorte analisado, tem como teoria geral que o sustenta, o positivismo. Seu posicionamento político ideológico é neoliberal. No caso da formação e da profissionalização, entendemos que seu enfoque reflete concepções que dissocia a relação teoria e prática, portanto distancia ambos os processos da práxis. O plano não assume a concepção de qualidade social da educação.

O desenvolvimento de meta-análises sobre o campo das políticas educativas, no nosso caso, particularizada na análise do PNE (metas 15-18), articulada à análise das produções acadêmicas sobre professores, destaca o lugar do qual nós, enquanto investigadoras estamos falando. Isso se associa à análise do teor das pesquisas - mesmo que referente a um recorte da produção-, ao como os investigadores produzem conhecimento, no nosso espaço de formação. Isso também diz do como expõem suas convicções políticas e o como articulam essas convicções a determinada perspectiva epistemológica, aspectos que serão apresentados no recorte da produção analisado.

Perspectivas epistemológicas na pesquisa acadêmica sobre professores

A produção acadêmica sobre professores articulada à discussão do PNE reforça-a como questão do conhecimento, portanto epistemológica. A articulação proposta exige um recorte: pesquisas desenvolvidas na perspectiva dialética, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, período 1999-2014.

Optou-se pela articulação de algumas categorias presentes no instrumento de análise, muito embora esse recorte não represente a totalidade da análise, que exige constantemente a articulação de todas as categorias (já elencadas neste artigo), além de serem associadas aos seguintes indicadores: a) sua conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) o posicionamento político do pesquisador; d) o percurso metodológico assumido; e) os objetivos construídos; f) o resumo do trabalho; g) a conclusão enquanto concreto pensado, e h) o referencial teórico-metodológico assumido e desenvolvido no corpo do trabalho. A articulação desses indicados, em nossa opinião, possibilita identificar os aspectos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos, lógicos, que ajudam a entender a base teórica e epistemológica, desenvolvida no corpo das pesquisas.

No período de 1999-2014, no PPGE/FE/UFG, foram defendidos 451 trabalhos, sendo 135 dissertações e 23 teses, nos mais variados temas. Destes 451, 158 versaram sobre “professores”, abordando a temática a partir da formação, profissionalização, prática docente, ou em todos de forma combinada. Para aprofundamento da questão epistemológica, apresenta-se, como representativos do nosso recorte, 14 trabalhos, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: serem sempre que possível, realizados em anos diferentes, terem diferentes orientadores e pertencerem a diferentes linhas de pesquisas.

Na Tabela 1 buscou-se sistematizar os dados gerais do recorte, tomando-os como representativo da produção do PPGE/UFG no período.

Tabela 1: Apresentação das principais categorias e análise da produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014

ANO	TOTAL	AP.	TEMAS						
			F	PRO	PD	F + PRO	F + PD	PRO + PD	F + PRO + PD
		Recorte da amostra 10% da produção do período							
1999	4	0	-	-	-	-	-	-	-
2000	10	0	-	-	-	-	-	-	-
2001	13	1	1	-	-	-	-	-	-
2002	13	1	-	-	-	1	-	-	-
2003	8	2	-	-	1	1	-	-	-
2004	16	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	8	1	-	1	-	-	-	-	-
2006	6	1	1	-	-	-	-	-	-
2007	11	1	-	-	-	-	-	-	1
2008	11	1	1	-	-	-	-	-	-
2009	6	1	1	-	-	-	-	-	-
2010	11	1	-	-	-	-	-	-	1
2011	16	1	-	-	-	-	1	-	-
2012	5	1	1	-	-	-	-	-	-
2013	12	1	1	-	-	-	-	-	-
2014	11	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	158	14	6	1	1	2	1	0	3

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste, 2016.

Conforme mostra a Tabela 1, pode-se identificar os dados referentes à categoria tema tem-se: a) formação (F) com 6 trabalhos, b) profissionalização (PRO) 1, c) prática docente (PD) 1, d) temas associados – formação/profissionalização (F+PRO) 2, formação/prática docente (F+PD) com 1, formação, profissionalização/prática docente (F+PRO+PD) com 3. Identificou-se a tendência na articulação dos temas, a qual tende a se consolidar no final do período. Interpreta-se que os pesquisadores compreendem, gradativamente, a necessidade de enfrentarem a articulação dos temas formação, profissionalização e prática docente, como estâncias indissociáveis. Pensar a pesquisa enquanto práxis, requer a articulação da totalidade para a compreensão do objeto de estudo - professores.

Na *Tabela 2* tem-se a exposição das categorias problemas, questões, objetivos e tipos de pesquisas desenvolvidos. Observa-se que os trabalhos apresentam dois tipos de construção, às quais se qualifica de adequada (AD) e inadequada (IN). Por construção inadequada entende-se que não há a construção de questão-síntese, os problemas não são explicitados pelos pesquisadores, os quais assumem o objetivo geral ou os específicos, como se fossem o problema da pesquisa. No que se refere aos objetivos, a Redecentro entende que devem ser claramente explicitados. Nos trabalhos analisados, 11 trabalhos construíram adequadamente os objetivos, mas em 3 estudos esses não foram construídos adequadamente, ou estavam ausentes, o que compromete não só o desenvolvimento da pesquisa como o seu resultado final.

Tabela 2: Apresentação das categorias problema, questões, objetivos, tipo de pesquisas, da produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014.

ANO	TOTAL 451	PROBLEMA		QUESTÕES		OBJETIVOS		TIPO DE PESQUISA
		AD	IN	AD	I N	AD	IN	
	Amostra de 10% da produção sobre Professores							
1999	4	-	-	-	-	-	-	-
2000	10	-	-	-	-	-	-	-
2001	13	1	-	-	1	-	1	Estudo caso
2002	13	1	-	1	-	1	-	Histórica
2003	8	2	-	2	-	2	-	Survey Estudo caso
2004	16	-	-	-	-	-	-	-
2005	8	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2006	6	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2007	11	-	1	-	1	-	1	Estudo caso
2008	11	-	1	-	1	-	1	Estudo caso
2009	6	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2010	11	-	1	1	O	1	O	Estudo caso
2011	16	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2012	5	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2013	12	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
2014	11	1	-	1	-	1	-	Estudo caso
Total	158	11	3	11	3	11	3	Total de Estudos de Caso 12

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste, 2016.

Quanto aos 11 estudos que redigiram adequadamente os problemas, as questões e os objetivos, todos se articulam ao método materialista histórico dialético, que também orientou construção teórica dos capítulos, o método de investigação e de exposição, voltando a serem discutidos (problema, questões e objetivos) nos resultados e na conclusão dos estudos.

A Tabela 3 apresenta os dados referente as categorias método, ideário pedagógico, resultados, posicionamento políticos dos pesquisadores, e referencial teórico utilizado. Todos os estudos foram desenvolvidos a partir da abordagem qualitativa. Essa, ao ser associada a categoria tipos de pesquisa, tem-se que se sobressai o estudo de caso em 12 trabalhos, seguido por um *survey* e uma pesquisa histórica. Esses trabalhos utilizaram os seguintes instrumentos: entrevistas, observações, questionários e grupo focal.

No que se refere à categoria método, tem-se a divisão entre o método dialético, a fenomenologia e o positivismo. No caso do PPGE/UFG, houve 14 estudos, conforme Tabela 3, que se aproximam da perspectiva dialética. Entre esses, seis explicitaram o método e o desenvolveram adequadamente (AD), os outros oito estudos não foram desenvolvidos de forma adequada adequados (IN). Para ser considerado adequado o estudo necessitaria ter realizado todos os indicadores do método materialista histórico dialético: a partir oito indicadores de qualidade social: 1) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; 4) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; 5) utilizar categorias marxistas para análise - trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; 6) articular teoria e prática e denominá-la práxis; 7) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; 8) referencial teórico utilizado. Quanto aos indicadores do ideário pedagógico, foram construídos a partir dos seguintes indicadores: a) conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) posicionamento político; d) referencial teórico-metodológico, como se discute abaixo.

Tabela 3: Apresentação das categorias método, ideário pedagógico, resultados, posicionamento político do pesquisador e referencial teórico utilizado, produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 1999-2014.

ANO	TOTAL	MÉTODO					IDEÁRIO PEDAGÓGICO		RESULTADOS		Posicionamento Político		REF. TEÓRICO
		MHD	FEN	POS	EXP	IND	CRÍTICO	NÃO CRÍTICO	AD	IN	AD	IN	
	Recorte 10% da produção sobre Profs.	MHD	FEN	POS	EXP	IND	CRÍTICO	NÃO CRÍTICO	AD	IN	AD	IN	Adeq/ inadeg
1999	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	13	1	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	INAD
2002	13	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	ADEQ
2003	8	2	-	-	-	2	2	-	1	1	1	1	2 INAD

2004	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	8	1	-	-	-	1	1	-	1		1	-	ADEQ
2006	6	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	INAD
2007	11	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	INAD
2008	11	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	INAD
2009	6	1	-	-	1	-	1	-	1		1	-	ADEQ
2010	11	1	-	-	-	1	1	-	-	1	-	1	INAD
2011	16	1	-	-	1	-	-	1	-	1	0	1	AD
2012	5	1	-	-	-	1	1	-	1	-	0	1	AD
2013	12	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
2014	11	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
Total	158	14	0	0	6	8	9	5	8	6	6	8	7 AD

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste, 2016.

Embora os pesquisadores construíssem no movimento da pesquisa a historicidade, totalidade, utilizassem a definição de sujeitos típicos, oito dentre os 14 estudos, não desenvolveram as categorias marxistas, nem realizaram a construção do concreto pensado, como síntese dialética do objeto de estudo. Um deles defendeu que não havia a necessidade do pesquisador assumir o método. Com a análise aprofundada da construção dos indicadores do método, observa-se que os pontos nevrálgicos foram os indicadores cinco a oito, conforme especificados acima, o que indica inconsistência epistemológica, veja Souza e Magalhães (2014).

Houve a melhoria da adequação epistemológica das pesquisas no final do período analisado, registra-se, que durante o período, o PPGE/UFG se mostrou motivado para promover seminários que abordaram as questões relacionadas a esta pesquisa. Outra repercussão importante é que a pesquisa foi tema de estudo em disciplinas do programa, como por exemplo, em “Formação de professores: pesquisas e perspectivas críticas”. Isso permite interpretar que, de certa maneira, o movimento da pesquisa tem contribuído com a formação dos pesquisadores, orientadores e se pode identificar a consequente melhora da produção.

Em relação à categoria ideário pedagógico há o comprometimento epistemológico da sua construção. Nos trabalhos analisados, tem-se que nove o constroem criticamente, estão de acordo com a dialética e recorrem a teóricos da mesma perspectiva. Outros cinco, apesar de seus autores se pretenderem críticos, tiveram como base, autores que fundamentam a epistemologia da prática. Os pesquisadores não parecem perceber a inconsistência epistemológica que criam em seus trabalhos.

Ao adotar a epistemologia como ponto de partida da análise da produção, merece registro que a teoria geral construída pode acabar promovendo uma racionalidade instrumental, por meio da construção de concepções que atendem as demandas neoliberais. Ou ao contrário, observa-se uma racionalidade crítica que respeita as mediações de caráter histórico, cultural e social, como processo fundante de desenvolvimento do ser social, da humanização do homem (Souza, Magalhães, 2014). O grupo que compõe a Redecentro entende que esse movimento ajuda a responder à concepção de ciência, cujo critério de verdade é a práxis.

Essa explicação mostra uma importante direção assumida pela Rede, ao responder as categorias de análise construídas, pode identificar se o trabalho apresenta uma concepção de qualidade socialmente referendada. A partir de uma perspectiva crítica, concorda-se com Araújo (2012: 197), quando afirma que a qualidade social não é generalizável, universalizada, depende de cada contexto, por isso respeita a trajetória dos sujeitos sociais, dialoga com os valores instituídos, é democrática e coletiva. Articulada ao campo da pesquisa, a qualidade social credita-lhe posições políticas, ideológicas e epistemológicas, que sustentam finalidades à produção do conhecimento. Compromete-a com a humanização e com a formação integral, pois requer que a relação sujeito-objeto se fortaleça, que ressignifique seus sentidos, com rigor epistemológico e ético-político (Freire, 1970, Severino, 2003; 2008).

Algumas considerações...

Os resultados da pesquisa mostram que o campo da pós-graduação, particularmente o PPGE/UFG, consolida-se como espaço de declaradas contradições. Epistemologicamente, em alguns aspectos, mostra-se fértil para o movimento de construção da “Nova Pedagogia da Hegemonia”, que se concretiza por duas vias: *primeiro* porque pode sustentar conceitos, ensinar, divulgar, consolidar conhecimento que corresponde aos princípios da hegemonia; *segundo*, porque, o mesmo movimento de produção, pode promover um discurso de aparência crítica, mas suas bases teóricas, contraditoriamente, se fundam nos mesmos princípios ideológicos que representam a epistemologia da prática, ou da política de “Terceira Via” (Neves, 2013).

A análise epistemológica aqui empreendida, diz das possibilidades, legitimidade, valor e limites da produção do conhecimento científico. O grupo entende que somente a vigilância epistemológica há de mediar e influir na constituição de pensamento que objetive a práxis, não só da pesquisa acadêmica, como na formação e profissionalização de qualidade social e, nos discursos das políticas públicas, como o PNE.

Assim, a pós-graduação, no que se refere à racionalidade propagada, deixará de engrossar a fileira de autores ligados à epistemologia da prática, que contribuem na definição da qualidade da educação, como slogans neoliberais, prontos a serem usados e divulgados em qualquer perspectiva de trabalhos educacionais, inclusive na construção e no campo das proposições do PNE.

Ao concluir esse artigo pretendemos, em consonância com os trabalhos que defendem a perspectiva política contra hegemônica e, com fundamentação teórico crítica a que recorremos, superar a reprodução de discursos alienantes no campo da pesquisa acadêmica, por entender que não podem ser constituidores de pesquisadores, no seu processo de formação, envolvidos com a (re)produção do consentimento ativo.

Referencias

- » Apple, M. W. (2003). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- » Brzezinski, I. (2012). *Entrevista Revista de Ciências Humanas*, vol. 13, Nº 20, pp. 11-27.
- » Colemarx, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. (2014). ADUFRJ. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Notas Críticas.
- » Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- » Duarte, N. (2000). *Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associado.
- » Evangelista, O. (2005). Curso de Pedagogia: propostas em disputa. *Anais do Encontro Estadual do SINTE/SC*. Santa Catarina.
- » ----- (2014). (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin.
- » Evangelista, O. & Triches, J. (2014). Professor: a profissão que pode mudar um país? En Evangelista, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, pp. 47-82.
- » Ferrater-Mora, J. (1975). *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires: Suramericana.
- » Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- » Freitas, H. C. L. de. (2014). PNE e formação de professores: Contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 8, Nº 15, pp. 227-229, jul./dic. En línea <<http://www.esforce.org.br>>.
- » Frigotto, G. (1996). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. En Gentili, P.; Silva, T. T. da, (Orgs). *Escola S.A*. Brasília: CNTE.
- » Gentili, P. & Silva, T. T. (org). (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- » Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história*. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- » Kuenzer, A. Z. & Rodrigues, M. (2007). As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa: PR, vol. 1, pp. 35-62.
- » Magalhães, S. M. O. & Souza, R. C. C. R. de. (2014). A produção acadêmica da FE/UEG: qualidade versus consenso ativo e construção da Terceira Via. En *XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil*. Reunião Científica Regional da Anped. PUC Goiás: Goiânia, Brasil.
- » ----- (2015). Qualidade social e produção do conhecimento. En *Educar em Revista*. Curitiba: Brasil, Nº 58, pp. 253-270, out./dez.
- » ----- (2016). Qualidade da educação, trabalho docente e produção do conhecimento: entre a crítica e a adesão à ideologia neoliberal. *SBPC 68ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Bahia: Porto Seguro.
- » Marx, K. (2006). *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, vol. I. 24ª ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- » Nardi, E. L. (2014). Políticas de responsabilização e PNE Tendências, ensaios e possibilidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 8, Nº 15, pp. 227-229, jul./dic. En línea: <<http://www.esforce.org.br>>.
- » Neves, L. M. W. (2013). O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, pp. 1-15.
- » Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- » Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano 03, Nº 11, jan.
- » Revista Retratos de la Escuela. Entrevista. Saviani, Dourado, Scheibe. (2014). *Revista Retratos da escola*. Brasília, vol. 8, Nº 15, pp. 227-229, jul./dic. 2014. En línea: <<http://www.esforce.org.br>>.
- » Rodrigues, M. de F. (2005). Da Racionalidade Técnica À “Nova” Epistemologia Da Prática: A Proposta De Formação De Professores E Pedagogos Nas Políticas Oficiais Atuais. *Tese De Doutorado*. Programa De Pós-Graduação Em Educação, Doutorado Em Educação, Universidade Federal Do Paraná.
- » Gamboa, S. S., 2013. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos.
- » ----- (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 14, Nº 40, pp. 143-155.
- » ----- (2013). Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. En Tello, C. (Coord.) *Epistemología de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, pp. 495-501.
- » ----- (2014). Entrevista no Portal Anped. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014*. En línea <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>.
- » ----- (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Revista Educação & Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, Brasil. vol. 34, Nº 124, julho-setembro, pp. 743-760.
- » Scheibe, L. Editorial PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 8, Nº 15, p. 227-229, jul./dic. 2014. En línea: <<http://www.esforce.org.br>>
- » Severino, A. (2003). Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP.
- » ----- (2008). *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: FEUSP.
- » Shiroma, E. & Evangelista, O. (2014). Luzes que deslumbram: uma análise dos slogans na política educacional. In Evangelista, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin.
- » Souza, R. C. C. R. de. (2014). Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores. Souza, R. C. C. R. de. & Magalhães, S. M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps.

- » ----- (2014). *Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores*. Souza, R. C. C. R. de.; Magalhães, S. M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps.
- » Souza, R. C. C. R. de & Magalhães, S. M. O. (2016). Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica? *Anais do VII Seminário Internacional - Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión*.
- » ----- (2016). Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica? *Anais do VII Seminário Internacional - Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión*.
- » ----- (2016). Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica? *Anais do VII Seminário Internacional - Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión*.
- » Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, Nº 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003
- » Tello, C. & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educacional: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, Nº 9.
- » Tello, C. (2013). *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, pp. 495-501.
- » Vazquez, A. S. (1986). *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- » Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Doutora em Educação. Professora do Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás - Brasil. E-mail: ruthcatarina@gmail.com.br

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação. Professora do Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás -Brasil. E-mail: solufg@hotmail.com