

**Universidade de Brasília**  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

DIRCEU MANOEL DE ALMEIDA JÚNIOR

**Análise das contribuições do mestrado profissional em educação, em termos de  
aprendizagem autoral discente, aos professores**

Brasília – DF  
2020

Dirceu Manoel de Almeida Júnior

**Análise das contribuições do mestrado profissional em educação, em termos de  
aprendizagem autoral discente, aos professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo

Brasília – DF  
2020

Dirceu Manoel de Almeida Júnior

**Análise das contribuições do mestrado profissional em educação, em termos de  
aprendizagem autoral discente, aos professores**

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

---

**Prof. Dr. Pedro Demo**  
Universidade de Brasília – UnB

---

**Prof. Dr. Alexandre Bernadino Costa**  
Universidade de Brasília – UnB

---

**Prof. Dr. Ricardo Spindola Mariz**  
UMBRASIL

---

**Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto**  
Universidade de Brasília - UnB

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Brasília – DF  
2020

## **DEDICATÓRIA**

À minha esposa, Tatianny Michelle Gonçalves da Silva.

Ao Professor Pedro Demo, por ter-me conduzido à aprendizagem autoral.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa, Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, por me apoiar e ser companheira na busca de aprendizagem constante.

Ao Professor Pedro Demo, pela paciência de me conduzir à aprendizagem autoral.

Ao Professor Alexandre Bernadino Costa, por ser avaliador deste processo.

Ao Professor Ricardo Spindola Mariz, por ser avaliador deste processo.

Ao Professor Menelick de Carvalho Netto, por ser avaliador deste processo.

*Educação é alimento para o convívio e ascensão social, precisa ser da melhor qualidade formal e política. Não adianta ter boa comida se a panela de preparo está suja, o alimento sai contaminado. Aula é como alimento contaminado, está viciada pela falta de formação adequada do professor, vale tudo, e por isso não se avança. Aula é comida requentada e contaminada viciada por todas as mazelas da má formação do professor do ensino básico em nosso país.*

**Almeida Júnior**

*Trocamos o direito de aprender pelo direito de ter aula.*

**Pedro Demo**

## RESUMO

Discute-se, aqui, a valorização do professor e a sua importância para o processo educacional que vale a pena ser percorrido: a autoria. Com isso, trago à luz o processo histórico da falta de formação adequada de docentes no Brasil. Análises nas recomendações da UNESCO para a educação no país sugerem um desperdício de investimento em formação inicial de professores, que é feita de maneira a não atingir qualidade formal e política autoral, mantendo o professor vítima e reproduzidor de aulas instrucionistas em uma manutenção do *status quo* social. É sugerido que o desafio moderno dos direitos humanos em matéria de educação é propor uma aprendizagem autoral que possa conduzir discentes e docentes à cidadania perfectível. É preciso mudar a cidadania que historicamente tem se apresentado como cidadania subalterna, orientada pelo sistema de ensino instrucionista. O que se propõe é uma mudança de paradigma educacional onde aula passa a ser insumo para a educação através da pesquisa e da autoria, caminho longo a ser modificado, que pode ser percorrido dialeticamente entre as áreas do ensino, da qualidade formal, da maiêutica, da aprendizagem, da qualidade política, da autonomia, do aprender a aprender e da emancipação em busca de autoria, que em última análise entendemos como cidadania perfectível. Nesse sentido, buscamos verificar se a educação *stricto sensu* segue o caminho da autoria sugerido em seu programa de curso e seus documentos oficiais, e para isso nossa pesquisa analisa o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília. Educação é uma das ferramentas que a sociedade possui para o exercício da cidadania, e por isso precisa ser ofertada com qualidade; a qualidade que sugiro para educação, portanto, é uma que tenha a possibilidade de conduzir professores e estudantes à autonomia, à emancipação e à autoria, para ser protagonista e interventor de sua vida e na sociedade, podendo sinalizar um percurso à cidadania perfectível.

**Palavras-chave:** Discentes. Docentes. Educação. Autoria. Cidadania.

## ABSTRACT

If the valorization of the teacher and its importance for the educational process is worth discussing, authorship! This brings to light the historical process of the lack of adequate teacher training in Brazil. Analysis of UNESCO's recommendations for education in the country suggests a waste of investment in initial teacher training, that is, training is done in a way that does not achieve formal quality and authorial policy, keeping the victim teacher and reproducer of instructional classes, maintaining the social status quo. It is suggested that the modern challenge of human rights in the field of education is to propose authorial learning that can lead students and teachers to perfectible citizenship. It is necessary to change the citizenship that has historically presented itself as subordinate citizenship, guided by the instructional education system. What is proposed is a change in the educational paradigm where the class becomes an input for education through research and authorship, a long way to be modified, which can be covered dialectically between Teaching; Formal Quality; Maieutics; Learning; Political Quality; Autonomy; Learn to learn; Emancipation in search of authorship that we ultimately understand as perfectible citizenship. In this sense, we seek to verify whether *stricto sensu* education follows the path of authorship suggested in its course program and its official documents, and for this purpose our research analyzes the Professional Master in Education at the University of Brasília in search of authorship. Education is one of the tools that society has for the exercise of citizenship, it needs to be offered with quality, and the quality that we suggest that education has is the possibility of leading teachers and students to autonomy, emancipation, authorship to be protagonists and intervening in his life and in society, this way we will reach perfectible citizenship.

**Key-words:** Students. Teachers. Education. Authorship. Citizenship.

## LISTA DE SIGLAS

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**CEFETs** – Centro Federal de Educação Tecnológica

**CESPE** – Centro de Seleção e Promoção de Evento (UNB)

**CF** – Constituição Federal

**CPPGEMP** – Colegiado Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional

**DGP** – Decanato de Gestão de Pessoas

**DPPPGE – MP** – Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional

**EAD** – Educação a Distância

**EM** – Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FE** – Faculdade de Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IFC** – Instituto Federal do Acre

**IFMNG** – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

**IFPI** – Instituto Federal do Piauí

**IFR** – Instituto Federal de Rondônia

**IFRR** – Instituto Federal de Roraima

**IFs** – Instituições Federais

**IFSC** – Instituto Federal de Santa Catarina

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MP** – Mestrado Profissional

**PDF** – Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

**PIBEX** – Programa Institucional de Bolsa de Extensão

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PPGEMP** – Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional  
**PROUNI** – Programa Universidade Para Todos  
**PTRECEB** – Postos de trabalho em regência de classe na educação básica  
**SEEDF** – Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal  
**UEG** – Universidade Estadual de Goiás  
**UERR** – Universidade Estadual de Roraima  
**UFAC** – Universidade Federal do Acre  
**UFR** – Universidade Federal de Rondônia  
**UFRR** – Universidade Federal de Roraima  
**UNAMA** – Universidade da Amazônia  
**UNB** – Universidade de Brasília  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
**UNINTER** – Centro Universitário Internacional  
**UNIP** – Universidade Paulista  
**UNOPAR** – Universidade Norte do Paraná  
**VOUCL** – Vagas oferecidas nas universidades em cursos de Licenciatura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Análise de conteúdo .....	18
<b>Figura 2:</b> Vértebra da autoria .....	33
<b>Figura 3:</b> Quadro comparativo de oferta de licenciaturas e bacharelados da UNOPAR .....	48
<b>Figura 4:</b> Quadro comparativo de oferta de licenciaturas e bacharelados da UNINTER .....	52
<b>Figura 5:</b> Grade curricular dos cursos de História EAD da UNINTER. ....	54
<b>Figura 6:</b> Quadro comparativo de oferta de licenciaturas e bacharelados da UNIP .....	56

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1:</b> Vagas oferecidas nas universidades em cursos de licenciatura e postos de trabalho em regência de classe na educação básica (2011-2018) .....	67
<b>Tabela 2:</b> Universidades federais, anos de fundação e suas localizações no estado de Minas Gerais .....	74
<b>Tabela 3:</b> Universidades federais, anos de fundação e suas localizações no estado do Rio Grande do Sul .....	75
<b>Tabela 4:</b> Universidades federais, anos de fundação e suas localizações no estado do Rio de Janeiro .....	75
<b>Tabela 5:</b> Universidades federais, anos de fundação e suas localizações no estado de São Paulo .....	75
<b>Tabela 6:</b> Estados da região Norte e suas universidades federais .....	77
<b>Tabela 7:</b> Formação de docentes da educação básica no Brasil em 2018 .....	82
<b>Tabela 8:</b> Comparação entre IDEBs observados e Metas para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em instituições estaduais e municipais, privadas e públicas, no Brasil (2005-2021) .....	96
<b>Tabela 9:</b> Relação de inscritos, confirmados, notas máximas e redações zeradas no ENEM (2015-2018) .....	99
<b>Tabela 10:</b> Relação da expressão e respectiva quantidade de vezes que ela aparece no corpo das dissertações do PPGEMP-UNB publicadas entre 2015 e 2016 .....	116
<b>Tabela 11:</b> Relação da quantidade de publicações registradas nos <i>Curricula Lattes</i> analisados em abril de 2020 .....	137
<b>Gráfico 1:</b> Alcance das licenciaturas no Brasil .....	45
<b>Gráfico 2:</b> Previsão de oferta de cursos EAD na UnB e na UEG .....	46
<b>Gráfico 3:</b> Cursos EAD da UNOPAR .....	49
<b>Gráfico 4:</b> Cursos EAD da UNINTER .....	53
<b>Gráfico 5:</b> Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil no ano de 2011 .....	62
<b>Gráfico 6:</b> Vagas nos cursos de licenciatura, candidatos inscritos, número de ingressos e postos de trabalhos na educação básica em regência de classe em 2011 no Brasil .....	63

<b>Gráfico 7:</b> Número de Instituições de Ensino Superior em 2018 no Brasil .....	64
<b>Gráfico 8:</b> Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de licenciatura em 2018 no Brasil .....	65
<b>Gráfico 9:</b> Instituições de Ensino Superior na região Sudeste em 2018 .....	79
<b>Gráfico 10:</b> Instituições de Ensino Superior no Distrito Federal em 2018 .....	81
<b>Gráfico 11:</b> Instituições de Ensino Superior em Rondônia em 2018 .....	84
<b>Gráfico 12:</b> Instituições de Ensino Superior no Acre em 2018 .....	85
<b>Gráfico 13:</b> Instituições de Ensino Superior no Amazonas em 2018 .....	86
<b>Gráfico 14:</b> Instituições de Ensino Superior em Roraima em 2018 .....	87
<b>Gráfico 15:</b> Instituições de Ensino Superior no Pará em 2018 .....	87
<b>Gráfico 16:</b> Tipos de autoria entre os <i>Curricula Lattes</i> analisados em abril de 2020 .....	138

## SUMÁRIO

<b>Dedicatória</b> .....	3
<b>Agradecimentos</b> .....	4
<b>Resumo</b> .....	6
<b>Introdução</b> .....	15
<b>1. Definindo termos</b> .....	20
1.1. Ensino .....	20
1.2. Qualidade Formal .....	21
1.3. Maiêutica .....	22
1.4. Aprendizagem .....	23
1.5. Qualidade Política .....	24
1.6. Autonomia .....	25
1.7. Aprender a aprender .....	27
1.8. Emancipação .....	29
1.9. Autoria .....	30
<b>2. Formalização da dialética da autoria</b> .....	34
<b>3. Trabalho teórico da pesquisa bibliográfica: procedimento analítico</b> .....	38
3.1. Formações de docentes no Brasil .....	38
3.2. Educação Superior Inicial à Distância: é preciso melhorar muito .....	43
<b>4. Educação e Direitos Humanos: resgates necessários</b> .....	58
4.1. Recomendações da UNESCO relativas à seleção de professores .....	61
<b>5. Remix, desigualdades regionais em educação em foco</b> .....	69
5.1. Dados da exclusão .....	70
5.2. Perspectiva geral das IES no país .....	72
5.3. Federais de Minas Gerais, terra de oportunidades educacionais .....	74
5.4. O que dizem as regiões, duas com menos privilégios e três que se destacam? ...	76
5.5. O que os dados contam? .....	82
5.6. Estados da Região Norte .....	84
5.7. Nordeste e seus Estados .....	89
<b>6. Formação inicial docente em massa: um elefante branco</b> .....	91
<b>7. Desafio dos Direitos Humanos em matéria de educação</b> .....	95
7.1. Educação Básica .....	97
7.2. PNE (2014-2024): alguns comentários sobre formação inicial e continuada ....	100
<b>8. Achado central da análise teórica</b> .....	103
8.1. Mestrado como proposta de formação continuada .....	104

<b>9. Análise da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional</b> .....	106
9.1. Análise do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional .....	109
9.2. Análise da produção (dissertação) dos Mestres em Educação concluintes no ano de 2016 .....	113
9.3. Análise dos <i>Curriculo Lattes</i> dos Mestres em Educação Profissional .....	132
9.4. Análise das entrevistas semiestruturadas .....	143
<b>10. Procedimentos metodológicos</b> .....	142
10.1. A coleta de dados .....	146
10.2. Análise dos dados .....	146
10.3. Resultados .....	148
<b>Considerações finais</b> .....	149
<b>Referências bibliográficas</b> .....	152
<b>Anexos</b> .....	156

## Introdução

A qualidade da educação no Brasil, historicamente, tem se mostrado insuficiente: na formação inicial de professores; nas estruturas físicas escolares; no processo de aprendizagem dos estudantes e no processo de ensino instrucionista, é o que nos aponta o referencial teórico consultado para essa pesquisa, para nós será importante analisarmos cidadania autoral e participativa que será objeto de foco da pesquisa. A Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9-394/96 (LDB) garantem educação de qualidade visando ao desenvolvimento do estudante, sua preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, que tem origem, em certa medida, em sala de aula, pois, há garantia legal de desenvolvimento para o exercício da cidadania, operacionalizado pelo sistema de educação no país. Não colocamos as instituições de ensino como *locus* exclusivo para desenvolvimento da cidadania, pode ser operacionalizada em outros ambientes como, a família e a igreja, porém a dinâmica social de nosso país coloca a instituição de ensino como local propedêutico para aprender cidadania.

Educação está no bojo dos direitos sociais e dos direitos humanos, precisa desenvolver cidadania perfectível<sup>1</sup> no educando, pois a partir dela se alcançam todos os direitos humanos. A perfectibilidade da cidadania se dá na participação autoral, e nesse sentido, as instituições de ensino precisam se reinventar para propor cidadania perfectível: participativa e autoral. Com isso o grande desafio dos direitos humanos na modernidade é “inculcar” na educação que seu papel é educar para libertar (FREIRE, 2016; DEMO, 2015a, 2015b) e para isso é preciso despertar para a cidadania autoral e participativa, o que não se chega através de aulas instrucionistas que só reproduzem teorias alheias descontextualizadas.

Uma possibilidade, entre outras, é a educação *stricto sensu* que se diferencia da educação básica e da graduação através da pesquisa e da autoria, pelo menos em tese, o mestrado e o doutorado são *locus* próprios da fertilidade autoral, exigida em suas pesquisas. Nesse sentido é que iremos pesquisar o mestrado profissional em educação da UNB para sondarmos o aprendizado autoral, participativo e cidadão, que pode ser evidenciado através de publicações de livro e artigos, entre outros.

---

<sup>1</sup> Que se pode aperfeiçoar, que é suscetível de ser aperfeiçoado.

## **PROBLEMA**

Diante do exposto acima, buscamos quais são os modos que o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília, contribui em termos de aprendizagem autoral, aos seus estudantes.

## **OBJETIVO GERAL**

Compreender os modos como o mestrado profissional em educação contribui em termos de aprendizagem autoral aos seus estudantes.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar o Documento da Proposta de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, em termos de aprendizagem autoral;
- Reconhecer proposta de aprendizagem autoral nas produções elaboradas pelos estudantes do mestrado profissional concluintes do ano de 2016;
- Verificar, através de entrevistas, *Curriculum Lattes*, a contribuição autoral do mestrado profissional aos estudantes.

## **ABORDAGEM QUALITATIVA**

Em geral a pesquisa qualitativa busca entender as opiniões de um determinado grupo e através da entrevista é que se pode analisar estas opiniões, não se preocupa em ter seus resultados generalizados para toda uma população. Nesse sentido nos serve a avaliação qualitativa, pois iremos perscrutar um grupo pequeno de estudantes, onze (11), que concluíram o mestrado profissional em educação na universidade de Brasília em julho de 2016. Buscamos analisar os trabalhos de conclusão dos estudantes (dissertação e produto final), as entrevistas semiestruturadas e os *Curriculum Lattes* em busca de práticas pedagógicas aprendidas/aperfeiçoadas no mestrado profissional, em termos de aprendizagem autoral, ou seja, analisamos se a experiência do mestrado, que exige pesquisa e autoria, gerou aprendizagem autoral aos discentes. Se mostrando em publicações.

Avaliar a existência humana e suas atividades não pode ser feita apenas pelas técnicas metodológicas, é também uma análise política, irrigada de subjetividade (que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo) onde a qualidade é difícil de captar, pois não está visível,

porém está lá. A qualidade formal que cuida de instrumentos e métodos de pesquisa é comum e normal a qualquer trabalho científico que se apresente. Todavia, o que buscamos além de formulários e ritos é a qualidade política que se refere às finalidades e conteúdos, que só é produzida pelo homem no processo histórico e cultural. De acordo com Demo (2008b, p.8), “se assim entendermos a problemática, qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição; é a arte de viver” que está na ordem das relações dos seres humanos e a natureza, onde o trabalho e a tecnologia são formas de intervenção, cheios de ideologia e prática.

Então qualidade política é criação através do homem, nos processos históricos e culturais. A maneira de ser, de se desdobrar, de desenvolver-se, participação, é a demonstração positiva da qualidade (DEMO, 2008b). Novamente cidadania e participação são peças fundamentais para a qualidade política, sendo difícil definir onde começam e terminam em seu jogo dialético, e a falta dela é pobreza política. Cuidar de reverter a pobreza política é transitar em meios qualitativos de caráter político. Pesquisar formação de estudantes *stricto sensu* em busca de perceber práticas pedagógicas sugeridas no trabalho final, no Currículo Lattes e nas entrevistas, que gere a emancipação através da cidadania e da aprendizagem autoral é o que procuramos escavar.

Na perspectiva de que qualidade é cidadania e participação, então avaliação qualitativa corresponde à avaliação participante como razão principal, nossa pesquisa busca ser participativa, que é definida pela convivência, vivência e identificação ideológica.

Para analisarmos os dados pretendemos utilizar a análise dos conteúdos, em busca de qualidade política autoral discente, nos trabalhos, no Currículo Lattes, nas entrevistas e documentos do curso. Como teoria base para amalgamar nossa pesquisa iremos utilizar os autores Pedro Demo, Paulo Freire, Bernadete Gatti, entre outros, que dialogam com a perspectiva de uma educação autoral que é mediada pelo professor em sala de aula, ou seja, é o aprender a aprender, é o aprender como autor (DEMO, 2015a).

**Figura 1:** Análise de conteúdo



Para apresentar os resultados é preciso ir além da qualidade formal. É preciso hermenêutica ontológica (que cuida da interpretação da realidade) não somente epistemológica (que cuida da interpretação de textos), buscamos saborear as entrelinhas através de vivência, convivência e ideologia, pois muitas vezes o que está posto não é o que se queria dizer, se fala por pura representação. Parece-nos, concreto, pelo menos em nosso trabalho, que análise do discurso precisa perceber a participação política dos sujeitos envolvidos, então é o que buscamos nos documentos:

- Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional;
- Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional;
- Produto final / dissertação dos formandos;

- Entrevistas semiestruturadas;
- *Curriculum Lattes*.

Busco nesta introdução iluminar três pontos fundamentais para este texto, o primeiro é o objeto de pesquisa. Educação, seja ela formal ou informal, é direito fundamental da pessoa humana. Precisa ser ofertada com qualidade formal e política, entre os dois lados da face da qualidade será importante o estudo mais aprofundado da face política, que neste trabalho se apresenta como participação autoral dos discentes do mestrado profissional em educação da faculdade de educação da universidade de Brasília, concluintes no ano de 2016, não que seja mais importante, é só questão de foco! Iremos perscrutar a contribuição do MP em educação à aprendizagem autoral do discente. Formação de professores é o que se propõe o mestrado profissional em educação da Universidade de Brasília, e o que buscamos compreender são os modos como o MP em educação contribui para aprendizagem autoral dos discentes/professores, uma vez que o mestrado profissional é reservado, em sua grande maioria, à professores. O segundo ponto é a hipótese que traz a perspectiva da formação autoral no MP, sabemos que autoria não acontece da noite para o dia, é processo em que figura decisiva é o professor/orientador onde há uma desconstrução cultural e histórica do processo de ensino e da aula, para se iniciar um processo de aprendizagem autoral, que é requisito fundamental da pós-graduação *stricto sensu*. Existem alguns caminhos para se chegar à autoria, propomos o ensaio de um destes caminhos que servirá de base para perscrutarmos o mestrado profissional em busca de confirmar a hipótese. O terceiro ponto é a definição conceitual da vértebra da autoria, que propomos como princípio básico para se chegar à produção autoral. São eles: Ensino; Qualidade formal; Maiêutica; Aprender; Qualidade política; Autonomia; Aprender a Aprender; Emancipação e Autoria.

Discente adquire qualidade formal e política na pesquisa e na autoria, aprendendo a aprender tendo como insumo o ensino, a aprendizagem e a aula que não pode ser regra e sim exceção. Construir caminho autoral é mudança de paradigma onde se passa pelo que está posto pela cultura e a história, avanço de mero reprodutor, copiar e colar, para produção autoral, então é preciso ter compreensão clara do caminho a ser transformado.

Formação *stricto sensu* se faz a partir da pesquisa e da formação autoral e seu resultado é produção de conhecimento constante, que é posto a prova em publicações de artigos e livros

científicos que contribuem para diagnosticar e intervir na sociedade, principalmente em educação, pois nas escolas e universidades estão aqueles que fazem da pesquisa como “princípio científico e educativo” (DEMO, 2005, p.31) sua vida profissional, produção de conhecimento é essencialmente qualidade formal e política participativa como sugere: “na sociedade, o sentido da perfectibilidade passa por conceitos como participação, democracia, cidadania, sugerindo que será tanto mais perfeita, quanto mais participativa” (DEMO, 2008, p.146), educação e pesquisa em educação, publicações, são responsáveis por provocar, no sujeito, a consciência da cidadania perfectível. É o sujeito capaz de ser autor de sua própria vida, participativo em sociedade, conhecedor dos direitos individuais e coletivos, articulador de melhorias sociais, em casa, no bairro, na escola e na sociedade, esse caminho é percorrido com orientação e mediação. Figura clássica desse métier é o professor, e principalmente o professor *stricto sensu*, pois passou por esse percurso, que sugere que sua produção deve seguir essa provocação.

## **1. Definindo termos**

### **1.1. Ensino**

Se em educação, e majoritariamente, na universidade, na escola básica pública e privada, temos um sistema de aulas, o ensino é o que se consegue com ela. Ensino é transmissão, é reprodução, é copiar. Na educação básica, salvo algumas exceções, o professor se preocupa em ensinar, ou seja, transmitir o que a secretaria de educação propõe, transmitir o currículo, copiar livro no quadro negro para que os educandos façam cópia de cópia, instrucionismo descarado, memorização.

Pode se perguntar que mal há nisso? Nenhum, se o objetivo for auxiliar na construção de sujeitos sem autonomia, sem autoria, sem qualidade formal e política, sem saber aprender a aprender. E a educação pública, com algumas exceções, está nessa prática do ensino, que resulta em analfabetos diplomados, educandos que concluem o ensino fundamental e médio sem nenhuma noção de qualidade formal ou política em educação, ou para a vida. Aula é ensino, é prática decoreba e cópia, é subserviência a um sistema de ensino que não forma, só deforma.

Todos os anos milhões de estudantes se (de)formam no ensino médio, através do sistema de ensino, e acabam não aprendendo o esperado, é só olharmos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dos últimos anos. Interessante é que o próprio nome já indica o que é: ensino, cópia, reprodução.

Como fica o professor e o ensino, porque não se liberta? A educação e principalmente a educação superior perpetua a cultura da aula para o ensino instrucionista, professor se formou tendo aula de ensino e a única coisa que sabe é ensinar através de aula, atualmente nas licenciaturas, que formam professores, são quatro anos de ensino, aulas, e de lá se sai sabendo ensinar e dar aulas, “todas as aulas foram dadas, todas as provas aplicadas, todos os conteúdos transmitidos, essas atividades de ensino soam sugestivamente inúteis” (DEMO, 2018, p.10).

Podemos pegar qualquer licenciatura e analisar o plano de ensino ou o plano de aula, vamos perceber que eles propõem aulas copiadas, reprodução arcaica, não inova e nem se renova. O ensino é contraproducente, é antinatural apesar de ser cultural, é pobre, não tem efeito formal ou político, deixa sua clientela cada vez mais miserável, ensino é sistema de dominação e manutenção do *status quo*, é imoral apesar de seguir a moral, é a prisão sem grades, mas tem grade curricular, é pura ignorância e torna o aluno “vítima de aula” (DEMO, 2017).

## **1.2. Qualidade formal**

Aprendemos que qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento (DEMO, 2019). Partimos de que qualidade formal está diretamente subordinada a instrumentos e métodos, ou seja, o instrumento utilizado para a prática e a construção da sociedade, exemplo claro são as máquinas agrícolas que preparam o campo para a produção de alimentos. O método é a capacidade técnica de manejar, operacionalizar o instrumento. Juntando o instrumento (trator) com a capacidade metodológica operacional (tratorista) obtemos qualidade formal.

Qualidade formal é encontrada de maneira simples dentro de todas as casas, talvez as donas/donos de casas sejam o grupo mais entendido, mesmo sem saber, sobre qualidade formal, a maioria dos equipamentos do lar possuem manuais de instruções, são orientações de como utilizar de maneira correta seus equipamentos domésticos, claro que essa referência

pode se estender para, o comércio, a indústria e várias outras áreas. O automóvel é um bom instrumento para exemplificar a questão da qualidade formal, existe um rito para dirigir: ligar o carro, embreagem, marchas, volante, sem essa qualidade formal não tem como guiar.

No campo da educação a qualidade formal pode se mostrar de várias formas. Entre elas estão os manuais de como educar, como ensinar, e como aprender. Teorias diversas como, construtivismo, tradicionalismo, comportamentalismo, cognitivismo e várias outras, ensinam meios de educar o ser humano, formas de se chegar à aprendizagem ou ao ensino. Em educação não poderíamos deixar de pensar sobre a qualidade formal que não se desdobra em qualidade política, aula! É a forma mais utilizada em nosso sistema de ensino. Possui qualidade formal? Sim, pois tem um plano de aula, uma grade a ser cumprida, dias letivos a serem seguidos, investimento público, professores e aula. É a qualidade formal para se ficar da mesma forma, pois os resultados do ENEM, PISA, e IDEB medem os resultados da aula que é também qualidade formal, científica, formulada pelo governo e seus técnicos, muitos deles extremamente especializados, mas só cuidaram da forma, não da qualidade política. Esqueceram que educação é instrumento para exercício da cidadania, saber ler, interpretar, contar, ter capacidade autoral é o que garante a perfectibilidade da cidadania, não a cidadania subalterna da educação pobre para pobre (DEMO, 2018); educação é caminho para efetivação perfectível dos direitos humanos, é fator decisivo na busca de qualidade formal e política que vale a pena. Participação autoral em sociedade.

### **1.3. Maiêutica**

No mundo grego clássico era conhecida como, “arte de dar à luz”. Sócrates filho de uma parteira, dizia ser qualificado para conduzir as pessoas a “darem à luz” iluminar a alma humana – portanto, de ajudar o ser humano a conhecer a verdade através de seus esforços, sem que isso lhe seja ensinado ou transmitido. No campo da filosofia a maiêutica socrática é o processo dialético pedagógico que conduz as pessoas a atingirem o conhecimento real em suas áreas. Sua mãe auxiliava no parto físico, Sócrates ajudava no parto da autonomia do pensamento, da reflexão, pois seu processo dialético de perguntas e respostas constante fazia seu interlocutor pensar de maneira profunda a cada questionamento novo. O processo dialético de argumentação e contra argumentação levava ao autoconhecimento, pois forçava olhar o objeto de vários ângulos. Hipoteticamente podemos colocar Sócrates questionando um

professor sobre: - o que é aprender? O professor responde: - aprender é colocar os alunos sentados prestando atenção nas minhas explicações e fazendo anotações. Mas Sócrates podia contra argumentar: o aprendizado não seria mais adequado se houvesse participação e produção própria do aluno? O debate se estenderia até o amadurecimento de conceitos sobre o que é a verdadeira aprendizagem (aprendizagem autoral). Sócrates indicava que o verdadeiro conhecimento é construído dentro do indivíduo e o que vinha de fora eram provocações que auxiliam essa construção, o seu lema era “conhece-te a ti mesmo”. A reflexão, a dúvida e a análise são categorias importantes para o autoconhecimento e o conhecimento do mundo exterior, conhecimento nasce no indivíduo é processo mental solo que acontece de dentro para dentro, brota. O importante no método socrático era levar à dúvida àqueles que achavam ter razão e conhecimento, faze-los repensar suas certezas para criar conhecimento mais sólido. Autoral.

#### **1.4. Aprendizagem**

Inicialmente é preciso ter clareza que a aprendizagem acontece na mente, no cérebro do estudante, não na aula, colocamos aprendizagem como absorção, retenção do ensino. Freire (2016) aponta que aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Freire já apresentava uma concepção bastante moderna de aprendizagem em seu tempo, porém os que se pretendem modernos continuam modernos<sup>2</sup> em educação. Aprendizagem é fator interno, não externo. É preciso compreender que “aprender implica saber pensar, construção da autonomia questionadora, cidadania participativa” (DEMO, 2004b, p.9) autoral para afirmação da cidadania. Não se aprende por absorção de conteúdos e sim entendendo, a aula, a sociedade e a vida. O que importa na aprendizagem não é o que o professor faz (aula), que notadamente é má prática, (DEMO, 2018) e sim o que o educando faz! Entender, questionar, reorganizar e pensar com (*Mutatis mutandis*) autonomia. Então... aprender é pesquisar e professor precisa cuidar da autoria do aprendiz (DEMO, 2018).

---

<sup>2</sup> O termo se refere ao que aprendemos com Pedro Demo no livro *Desafios Modernos da Educação* (2014, p.20). Modernista é a postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado. Pode-se chamar de “modernoso” o comportamento que aparente modernidade, mas no máximo a imita, e nisto a banaliza. Modernista é fanático, moderno é farsante. Não faremos aqui um discurso sobre modernidade ou pós-modernidade, mas apenas discutiremos sua relação com educação, assumindo-se definição somente operacional: modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos.

Leitura é categoria fundamental para a aprendizagem, pois contribui para entender a sociedade, a vida, o mundo e a aula, mesmo que para se contrapor a ela. Mas é preciso aprender a ler de maneira correta, a leitura precisa ser profunda e interpretativa, principalmente reconstrutiva, é preciso compreender e ter habilidade de reconstrução textual autoral “emergindo nele não como simples porta-voz, mas como alguém capaz de compreender a mensagem pela via de interpretação própria e sobretudo fazer-se mensagem própria” (DEMO, 2015a, p.54). Então quanto mais se lê mais se interpreta mais se articula, mais se liga uma leitura à outra mais se aprende a aprender. A leitura não é só textual. Ela é de toda sorte, imagética, fílmica, musical, formal e principalmente política. Na verdade, o que se deveria buscar no processo de aprendizagem e da leitura são dimensões políticas que levem o sujeito a ser autor de sua própria vida, sujeito ativo e participativo socialmente e que busque lutar contra a opressão e a dominação contra o povo, evitando assim, a manutenção cultural e histórica do *status quo*. Aprender é caminho para se chegar ao aprender a aprender, quando se compreende a informação no processo de ensino/aprendizagem, que é o que temos, é preciso caminhar em direção ao aprender a aprender, pensar, reformular, reconstruir e ter autoria, “aprender é necessário como insumo do aprender a aprender” (DEMO, 2014, p.104).

### **1.5. Qualidade política**

Sabemos que no processo de fazer ciências são considerados abordagens quantitativas e qualitativas, e aquela trata de quantidades, de medir o concreto, a forma, o tamanho, a extensão, é o perceptível, o quantificável, não que seja mais fácil, e só diferente; esta é de difícil percepção pois parece que se esconde, precisa ser escavada com vivência, convivência e afinidade ideológica, é preciso participar do fenômeno para percebê-la (DEMO, 2008b; FREIRE, 2016).

Historicamente, o povo, a grande massa, esteve afastado da qualidade política, lhes foi tirado à possibilidade de conhecê-la, e uma pequena elite decidiu o destino de todos por muito tempo: “parece claro que o homem é pintado mais como conduzido do que como condutor de sua história” (DEMO, 1988, p.14), temos então que o homem ficou afastado das decisões de seu destino, ficando nas mãos de poucos.

Na dimensão humana político é quem possui conhecimento e reflexão histórica. Conhece os problemas sociais e pesquisa para resolvê-los. É participativo, atuante, ativo. Tem

os caminhos de sua vida nas próprias mãos. Busca e cria direitos contra a opressão e a subserviência. Tem ações próprias e se articula em grupo para preservação e conquista de seus interesses. Participação é categoria básica para exercício da cidadania.

Não seria exagerado evidenciar que a marca mais forte da qualidade política do povo esteja em sua articulação como sociedade civil, contra o Estado e a elite econômica, principalmente contra a pobreza material e política imposta, e esta só pode ser resolvida com educação de qualidade, que é negada com o sistema de aulas que não politiza ninguém, é a reprodução de um sistema de exclusão onde não se aprende, apesar de ter aulas, muitas aulas. Aponta-nos Freire que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (2016, p.108). A possibilidade da educação, da mudança de pensamento, da construção própria, da autonomia, do reconhecimento da opressão e a possibilidade de luta, define o quanto a educação é política, libertadora, cidadã. Podemos ter também a política da aula, do ensino, da instrução que é política perversa e atuante na universidade e na escola. Política da elite reservada às massas.

Cidadania organizada em uma sociedade é o eixo central da qualidade política, pois as associações que lutam e buscam direitos individuais e coletivos podem alcançar qualidade de vida para muitos que precisam de trabalho, educação e saúde. Qualidade política está na ordem da conquista humana, pois só o homem pode ser sujeito, ator da participação, da articulação, da emancipação, do entendimento do que é melhor para si e para o grupo. Educação é ferramenta decisiva para qualidade política.

## **1.6. Autonomia**

Para sublinhar a autonomia, pelo menos em educação, é preciso ter em mente que ela é orientada eticamente. Temos dois polos éticos em educação, o primeiro se refere ao ensino, à aula que é formal e deixa da mesma forma, pequena ética que é a do Estado ao oferecer à grande massa “uma escola pobre para o pobre<sup>3</sup>” (DEMO, 2018, p.139). O segundo se refere à orientação/mediação para a autonomia, autoria e pesquisa, e essa necessita do grande compromisso ético do professor para que aconteçam (FREIRE, 2016), dada as devidas proporções, em educação a autonomia está correlacionada ao professor. Professor que aprende bem, pesquisa, autoria e autonomia, proporciona aprendizado adequado quando tem

---

<sup>3</sup> Referimo-nos em ambos os casos à pobreza política.

compromisso ético, (DEMO, 2015a; 2015b). Um passo importante para a autonomia é trabalhar essa prática desde os primeiros anos escolares “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p.24). Cabe explicar para os não leitores da obra de Paulo Freire que quando ele coloca o termo ensinar, não se refere ao ensino já definido neste texto, instrução, cópia, aula. Ensinar para Freire é propor condições, mediação para a formação do sujeito autônomo. Como a língua é viva dinâmica e evolui, pelo menos para uma grande parcela dos autores críticos o termo ensino ganhou novo significado. Sugere-nos Freire que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (2016, p.108). Pensando no conjunto de professores, que são muitos por toda a extensão territorial, temos a multiplicidade de práticas pedagógicas “métodos”, maneiras, escolhas pessoais e profissionais de exercerem a profissão, pautada por essa ou aquela teoria, e como ser professor é cuidar que o aluno aprenda (DEMO, 2004b) propomos que seja feito pela via da autonomia, sendo uma prática da boa ética, que cuida do pensar, da produção orientada, do preparo para o voo solo com qualidade formal e política.

Autonomia é também responsabilidade política (FREIRE, 2016). É a consciência aprendida de que o sujeito tem que lutar pela vida, pelos seus direitos, pelas mudanças sociais e principalmente pela educação que é a mola propulsora contra as opressões dos sistemas políticos, econômicos e sociais. É a luta ética justa do professor no dia a dia em comunidades carentes, em que se deve inculcar na comunidade que a participação política esclarecida é degrau para se obter justiça social e cidadania. Autonomia é processo lento e doloroso é lutar contra o sistema cultural de dominação histórica, professores são elementos decisivos neste desafio, precisam de qualidade formal e política para auxiliar na construção da autonomia do outro, por isso é importante cuidar do professor com bons salários e principalmente com formação continuada de qualidade (DEMO, 2004) mestrado e doutorado. O correto seria mudar o sistema de ensino e, desde as primeiras séries, educar através da autonomia mediada, pesquisa e autoria seriam os pontos centrais de educação, assim sendo, os educandos ao chegarem à graduação já teriam domínio da produção do conhecimento, que, via de regra só

se tem no mestrado e no doutorado, um contrassenso. O educando fica a vida toda em um sistema de aulas aprendendo fazer cópia e repetir o que os outros fizeram, verdadeiros papagaios da produção alheia, não produzem nada, não podem pensar de outra maneira porque o professor não aceita, são condicionado a obedecerem à ordem do professor e futuramente do patrão, sem questionar, puro instrucionismo (DEMO, 2015a; 2015b; FREIRE, 2016).

O educando adestrado ao sistema de aulas, quando chega ao mestrado se sente o peixe fora d'água, o patinho feio, acredita ter algum problema cognitivo. Será cobrada autonomia e é exatamente o que ele não aprendeu a vida toda no sistema de aulas. Portas abertas para o desespero, a depressão e à evasão sofrida, pois o caminho para chegar ao mestrado foi duro, o ano propedêutico é decisivo e aqui ele se configura até a qualificação onde o projeto tem que está pronto e precisa mostra autonomia formal e política. É hora de correr atrás do tempo perdido com aulas e buscar autonomia, pensamento próprio, autoria, pesquisa própria, e “a isto corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (FREIRE, 2016, p.81). Vale relembrar que autonomia não acontece da noite para o dia. É forjada, ou não, na vivencia, na convivência e na mediação social, principalmente familiar! É preciso ser esperto e “capta[r] logo que aprender não é escutar aulas, é exercitar autoria todo dia” (DEMO, 2015a, p.35).

Educacionalmente o professor novamente aparece como figura decisiva, mediador da autonomia, consciente de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2016, p.105). É função ética preparar o educando para autonomia, para a autenticidade para a liberdade de pensamento e decisão. Autonomia é fazer caminho próprio com orientação e mediação, que se perpetua pela vida toda, a cada autor lido recebemos autonomia orientada e mediada. Lemos autores para nos tornarmos autores, e nunca somos sozinhos.

### **1.7. Aprender a Aprender**

Interessante que no métier da universidade e da educação básica ouvimos, na escola, nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formações continuadas, o termo aprender a aprender ser usado como se fosse praticado religiosamente dentro das universidades e escolas, o que se

percebe é que se fala da boca pra fora, jogo de representação e poder furado de vivaldinos<sup>4</sup> (DEMO, 1982) que se dizem, e se acham professores de primeira linha, enchem a boca para dizer: Eu tenho 20 (vinte) anos de sala de aula! Quer saber mais do que eu? O silêncio em seguida é vergonhoso. O certo é que se usa do argumento de autoridade (tempo de serviço) não da autoridade do argumento (produção autoral) (DEMO, 2008a), pois não se vê nem na teoria e nem na prática atividades do aprender a aprender em sala de aula, está aí o índice da educação básica para corroborar conosco. O que é o aprender a aprender? Não temos resposta pronta, fechada, pois em ciências nada está fechado, resolvido, acabado, mas podemos trilhar um caminho possível, bem interessante, e qualitativo para o aprender a aprender. Sua dimensão está no saber pensar, reformular conhecimento disponível para intervir de forma eficiente na realidade, é processo de inovação questionadora e como tal, está na ordem da (re)construção de conhecimentos através da pesquisa e da autoria crítica e autocrítica, “educação encontra no ensinar e no aprender apenas apoios instrumentais, pois realiza-se de direito e de fato no aprender a aprender” (DEMO, 2014, p.134). Se em nosso sistema de aulas se ensina através da cópia, o aprender a aprender dá um salto qualitativo ao reformular, reconstruir, criar proposta nova a partir da cópia e da aula, insumo. O problema da cópia é que ela não se reconstrói, não se reinventa. Um texto que foi produzido em um determinado tempo, para uma determinada sociedade em uma determinada cultura é apresentado em sala de aula nos dias de hoje, para ser copiado, decorado e avaliado através de prova. Não existe aprendizagem.

Ler os clássicos não é problema, o ruim é ficar com a cópia nua e crua, ou seja, não inovar a leitura, não construir ideia nova através do clássico. Aprender a aprender requer habilidade de reformular o clássico, pegar a cópia e dar uma nova dimensão, uma nova interpretação, uma nova qualidade ao texto, reconstruir, reescrever e contextualizar com o momento histórico e cultural do sujeito. Através da leitura de autores é que aprendemos e nos tornamos autores (DEMO, 2005). Tornamo-nos autores pela competência reconstrutiva, e os conhecimentos disponíveis não são para serem copiados, são a base, o insumo para a releitura, a reformulação, a reconstrução, para a pesquisa e para a autoria. É processo doloroso, pois

---

<sup>4</sup> Esta expressão, deixando de lado seu tom provocativo, quer dizer a prática incoerente por parte daquelas pessoas que vivem pregando a coerência. Quer dizer a camuflagem ideológica por parte daqueles que se vendem como isentos de ideologia. Quer dizer o conservadorismo pragmático por parte daqueles que se imaginam avançados e progressistas. Quer dizer a subserviência aos poderosos por parte daqueles que se dizem contestadores e amigos da massa. E assim por diante (DEMO, 1982, p.89).

pensar dói. É preciso vencer alguns desafios: abandonar a cultura da aula e aprender a pesquisar, tarefa nada fácil, mas com calma e muita leitura se chega lá; saber o que ler, pois não adianta ler qualquer coisa, e é preciso se abster das leituras instrucionistas, das leituras que não provocam o pensar próprio, receitas prontas, soluções para tudo, e preciso ler a teoria crítica, pelo menos em parte, e mesmo assim ler desconfiando; escrever, reescrever, reformular o conhecimento disponível, para se chegar à produção própria.

Aprender a aprender é nutrido pela construção própria dos educandos, claro que inicialmente mediada, supervisionada, acompanhada pelo professor mediador, é participação ativa em debates, dúvidas e soluções das questões educacionais, é a virada da quantidade de cópias, passividade, inercia, letargia, do instrucionismo para a qualidade de construção e da participação autoral. Aponta-nos Demo que “aprender a aprender é uma das habilidades humanas mais finas e decisivas, desde que crítica autocrítica” (2015a, p.32)

## **1.8 Emancipação**

Para desenhar o conceito de emancipação partimos do que é essencial na vida: alimento. Ao nascermos começamos a aprender, mas o que impera é o instinto de sobrevivência, somos programados sensorialmente para buscarmos o alimento no seio materno, estamos de algum modo, dependentes da progenitora para garantirmos os nossos primeiros anos de vida.

Disto decorre que todo ser vivo é chamado à autonomia por conta de sua própria dinâmica vital interna. Todo animal, como regra, nasce pequeno e geralmente precisa de cuidados maternos, por vezes de maneira fatal, como é o caso do ser humano. Mas, com o tempo, ao desenvolver-se de maneira autopoietica, vai tornando-se autônomo naturalmente, ou morre (DEMO, 2004b, pp.12-13).

Com o avançar da aprendizagem iniciamos processo autoral e começamos a nos alimentar sozinhos, a autonomia começa a aparecer na vida. Em certo sentido autonomia é se livrar que outras pessoas façam por você o pode ser aprendido e feito de modo autoral, qualidade política, participação.

A vida é repleta de ritos emancipatórios, do engatinhar ao andar, do balbuciar ao falar, do jardim de infância à formatura na faculdade, do desemprego ao emprego. Na verdade, viver é um ciclo emancipatório, só que podemos dividir emancipação em duas categorias, a

comum e a cidadã. Emancipação comum é aquela que passamos por força de pressão biológica, social ou familiar e que atinge a grande maioria dos seres humanos – comer, falar, trabalhar, casar, ler, escrever, é a emancipação do povo, não por escolha própria, e sim por força cultural e histórica.

Emancipação cidadã é composta da comum e dá um passo a frente, pois incorpora qualidade formal e política adquirida através de educação autoral, que forma sujeito protagonista da cidadania, capaz de ler a vida e intervir de forma crítica e autocrítica.

É preciso entender que emancipação não é ser um idiota com atitude e sair fazendo tudo que der na telha. É preciso emancipação social para está no centro da sociedade, ou seja, é preciso está pronto para competir ao pé de igualdade com a elite, estamos no campo da emancipação da pobreza do pobre, seja ela formal ou política. O rico não precisa se emancipa, já nasce nesta condição através do dinheiro. Emancipação tratada aqui é a do miserável que pode mudar sua história através da educação. Demo sugere que:

Para contribuir na libertação do marginalizado, há que, antes de tudo, reconhece-lo como dotado de cultura própria e capaz de história própria. É imprescindível partir dele, não de noções prévias oriundas de outro contexto cultural. Mas, se é ponto de partida, não é necessariamente de chegada, porque o marginalizado precisa participar da cultura dominante, já que aí está sua arena de luta. Seus adversários na rota emancipatória não são os pares marginalizados, mas a elite. Assim, cabe respeitar a linguagem própria do marginalizado, mas precisa impreterivelmente aprender a linguagem culta, dominante, porque é esta que lhe faculta confrontar-se mais adequadamente. Caso contrário, recaímos na escola pobre para o pobre (DEMO, 2004, p.29)

Universidade, escola e professor operacionalizam o bem mais valioso para a emancipação. Conhecimento, aprendizagem, aprender a aprender, autonomia e autoria. Se trilhar no caminho da autoria discente, teremos uma sociedade mais justa e cidadã. Pedro Demo já vem dizendo há muito tempo que para se emancipar “o processo estará marcado por pesquisa e elaboração própria” (DEMO, 2004b, p.69).

### **1.9. Autoria**

“É entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa” (DEMO, 2015a, p.8). A produção do mundo, livros, filmes, músicas, a vivência, a

convivência e a ideologia são insumos para a reconstrução autoral. É fácil ver que na profissão professor são poucos os que trilham o caminho da autoria, coisa para gente mais chique, mestres e doutores. Claro que o problema da não autoria é inculcado na formação inicial onde, qualquer colcha de retalhos como trabalho de conclusão de curso serve. Ser autor mesmo, sempre fica para depois, se cair nas graças do mestrado e do doutorado. Será?

Nossa provocação e crítica vêm para que se pensem as futuras e as atuais gerações de discentes e docentes, onde o professor é peça essencial para a formação de sujeitos que sejam autores e pesquisadores. Autoria se faz com mentes capazes de reconstruir conhecimento atual, dinâmico, então é preciso cuidar do professor primeiro e depois do estudante (DEMO, 2015a; 2015b; 2018) é capacidade de leitura e de intervenção na realidade, mudança de paradigma onde aula fica em segundo plano, o que interessa é a produção própria do estudante, fundamentada e reelaborada. O ato de ler não pode ser instrucionista “ler não é absorver; é reinterpretar, ou seja, um ato de autoria ou contra-autoria” (DEMO, 2015a, p.108). É preciso aprender a leitura reinterpretabil e usá-la no contexto social atual, leitura cidadã.

Para ensaiar autoria é preciso levar em consideração dois pontos. O primeiro é a autoridade do argumento. Para os neófitos em autoria (que é meu caso) é preciso, como colocou Bernardo de Chartres, *nanos gigantum humeris incidentes*: descobrir a verdade a partir das descobertas anteriores; e como colocou Issac Newton, “se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. Duas lições de autorias em que o conhecimento anterior produzido vira insumo para a autoria; é preciso reconstruir o que os gigantes fizeram, partindo da leitura (reinterpretar) e produzir algo atual, novo, diferente, importante será a fundamentação que fornecerá a autoridade do argumento (qualidade formal), não se é autor do nada, se é autor a partir de outros autores, da leitura, da interpretação, da aplicação social da teoria lida (DEMO, 2015a). O segundo ponto, cuida da qualidade política em saber raciocinar, “é convencer sem vencer” é argumentar de forma elegante coerente e racional” (DEMO, 2004b, p.20) deixa-se longe o argumento de autoridade e recebe a autoridade do argumento, tendo como foco o questionar hábil, fundamentação pertinente, argumentos e contra-argumentos, estudo crítico e autocrítico, fazer leitura de autores para tornar-se autor, é o sujeito autônomo, não autômato (DEMO, 2004b).

É preciso cuidar da qualidade formal, da habilidade de pesquisa, do conhecimento dos textos e tratamento de dados e logo da qualidade política crítica e autocrítica de argumentar

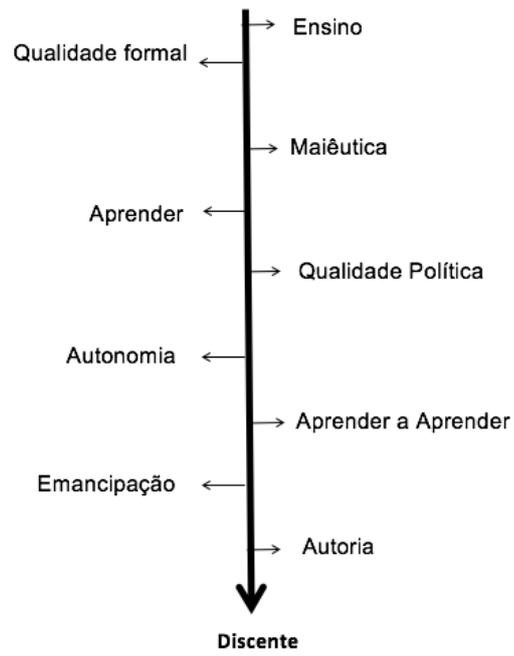
com autoridade fundamentada. É preciso cuidar da qualidade política para se chegar à autoria que vale a pena! É a autoria cidadã, aquela que cuida principalmente de proteger direitos dos mais vulneráveis (educação), denunciando as agressões sociais imputadas a uma grande maioria carente de saúde, trabalho digno e principalmente educação, cidadania é autoria e vice-versa.

Podemos pensar em vários tipos de autoria. Musical. Cinema. Teatro etc. Para nós, hoje, a autoria que nos chama atenção é a autoria discente que passa por um processo para ser construída e precisa ser balizada, orientada, cuidada, e professor é mediador para se chegar a ela “estudante não aprende escutando conversa, mas produzindo conhecimento próprio” (DEMO, 2015a, p.12) e esse caminho a Pós-Graduação conhece muito bem quando cuida de seus mestres e doutores, se aprende como autor, com autor, para se tornar autor. Nos cursos de mestrado e doutorado autoria está na flor da pele, pois a pretensão dos cursos é a de formar pesquisadores produtivos, escritores que discutirão os caminhos da ciência e sua reelaboração, autoria é reconstrução de conhecimento, não reprodução. É elaboração própria (DEMO, 2015a).

Por fim, a vértebra de conceitos definidos nos dá a ideia de capacidade educativa de mediação para a autonomia, pesquisa e autoria. Educando que aprende, o que é ensino, qualidade formal, maiêutica, aprendizagem, qualidade política, autonomia, aprender a aprender, emancipação e autoria estará pronto para, através da educação e da autoria, lutar, afirmar e reafirmar a cidadania, a democracia e os direitos humanos, é o que se espera.

A escala de conceitos definidos nos dão a ideia de capacidade educativa de mediação para a autonomia, pesquisa e autoria dialética. Educando que aprende, o que é ensino, qualidade formal, maiêutica, aprendizagem, qualidade política, autonomia, aprender a aprender, emancipação e autoria estará pronto para, através da educação, lutar, afirmar e reafirmar a cidadania, a democracia e os direitos humanos.

**Figura 2:** Vértebra da autoria



## 2. Formalização da dialética da autoria

Pretendemos esboçar minimamente uma dialética da autoria, então recorreremos aos seus conceitos mais embrionários, entendidos por nós, e que já foram tratados na introdução deste texto como vertebra da autoria, que acaba dando um passo qualitativo ao ser proposta como vértebra da dialética da autoria, pois, vem caminhando dialeticamente até chegar à autoria, que é em última análise, cidadania política perfectível. Para argumentar a favor de uma dialética da autoria podemos trazer o conceito de **unidade de contrários**, que “significa o reconhecimento de realidade intrinsecamente dinâmica, porque atravessada por forças polarizadas de componentes que, ao mesmo tempo, formam e instabilizam o todo” (DEMO, 2008, p.108), estamos no campo da inclusão não da exclusão estanque, trata-se do amalgamar! Mesmo que polarizado, por isso contrário, não contraditório. É como a dinâmica da física onde os opostos se atraem (elétrons, prótons e nêutrons) formando uma outra quantidade e qualidade, onde o todo (átomo) é sempre precário podendo ser reconfigurado a qualquer momento. Para nós que temos o ensino como base para a educação, que é instrumentalizado através de aulas, que é antes de tudo má prática (DEMO, 2018), podemos ver avanços quando a aula se desdobra em qualidade formal, e o estudante passa a utilizar o ensino metodologicamente, sabendo, mesmo que de forma precária, formalizar o que lhe foi “ensinado”. Podemos ver um passo à frente, do mero ensino instrucionista, sem qualidade formal. Não estamos dizendo com isso, que o processo para se chegar à dialética da autoria é linear, pelo contrário, o processo é autoral e provocado, por isso dinâmico e dialético sempre! Só estamos fazendo uma organização metodológica, ou como se diz em ciência, formalizando possibilidades.

Aprendemos que “é próprio da dialética não reduzir um termo ao outro, mas manter entre eles relacionamento polarizado tipicamente não linear” (DEMO, 2008, p.112), o que iluminamos é que se pode sempre dar um passo a frente, dialeticamente falando, através da formalização proposta, dialética da autoria. Para qualidade formal se desdobrar em maiêutica questionado é só questão de orientação, como nos ensina Sócrates, não é percorrer o caminho pelo estudante e sim lhe mostra um caminho possível a ser percorrido. A dúvida é parte fundante da construção do conhecimento e da autoria, por isso lemos autores para nos tornarmos autores (DEMO, 2015a), pois através da autoria a aprendizagem surge, brota,

inquieta o indivíduo. Uma das marcas mais interessantes da dialética esta em sua capacidade de conscientização de que o sujeito é político, principalmente quando essa conscientização desperta a qualidade política participativa, da própria vida e da construção social de qualidade, principalmente para os mais vulneráveis, que acaba sendo nossa hipótese básica de trabalho, onde educação, principalmente *stricto sensu* caminha para a dialética da autoria.

Autonomia pode ser observada pela dinâmica dialética da natureza, principalmente pela sua auto-organização (DEMO, 2008), na sociedade e principalmente em educação autonomia se mostra na capacidade de “conquista de espaço próprio” (Idem, p.113) é o saber fazer para melhor intervir em sociedade, é produzir dialeticamente para provocar capacidade política de participação, principalmente autoral.

Aprender a aprender é construção dialética fundamental no processo de autoria, aponta para a capacidade construtiva e reconstrutiva de conhecimento, é saber pensar e articular conhecimento disponível para a construção e reconstrução autoral, evolui a partir da autonomia educacional, é dialética onde o amalgamar das categorias anteriores se desdobram em aprender a aprende, tornando o indivíduo, pelo menos em educação, emancipado em certa medida para o exercício da autoria dialética e cidadã. Dialética, pois ninguém é autor sozinho, inédito.

Retomando a morte do autor de Barthes (1977), referia-se à discussão hermenêutica de fundo em torno da produção textual que não admite autoria plenamente original, porque nenhum autor é plenamente original. Como costumava dizer, é a cultura que fala, mais que o autor como parte da cultura. Quando engendramos um texto, inevitavelmente partimos de outros textos, da linguagem que dominamos e recebemos da tradição, de sorte que não há palavra primeira, nem ultima. Não se trata de voz solitária, mas de uma polifonia de vozes rearticuladas em cada nova obra. O termo morte do autor é forte e talvez excessivo, porque Barthes queria apenas desconstruir pretensões exacerbadas de autoria e a celebração subserviente de autores. O autor totalmente original morreu, pois nunca existiu. Na natureza conhecida, coisas novas são feitas de coisa anteriores, já que do nada não vem nada (*ex nihilo, nihil fit*), como é nosso caso: cada novo ser humano tem sua chance individual irrepitível, mas é ser de outro ser. Assim, a natureza não cria no sentido forte do termo, mas renova, sendo isso que ocorre com um livro novo. Alguns são muito inovadores, outros são menos, e outros parecem ou são cópias. Todos conhecemos as agruras do mestrado/doutorado que precisa fazer algo original, aproveitando autores anteriores – não pode plagiar, mas também não se lhe dá liberdade para criar o que quer, já que, para ser aprovado, precisa do beneplácito institucional e respectiva obediência (DEMO, 2015a, pp.14-15).

O que nos é importante escavar no fragmento do texto acima são as indicações de uma dialética autoral, que percebemos em várias partes do fragmento: “quando engendramos um

texto, inevitavelmente partimos de outro texto”, “não se trata de voz solitária e sim de uma polifonia de vozes rearticuladas em cada nova obra”, “na natureza conhecida, coisas novas são feitas de anteriores, já que do nada não vem nada”. Podemos extrair uma dialética que vem do plano do conhecimento, pois “a dialética combina com a hermenêutica, ao aceitar que a lógica é pensamento circular, introduzindo em toda argumentação a impossibilidade de ser concluída” (DEMO, 2008, p.113), nesse passo, conhecimento, autoria, no sentido forte do termo, não pode ser concluída, pois a sociedade não está, e nunca estará. É processo dialético social, no sentido de sucessivas gerações, e autoral no sentido circular de ler autor para se tornar autor.

Autoria é processo dialético de ler autores para se tornar autor, sugerindo isto propomos uma dialética do conhecimento, que é a autoria, é a reconstrução do conhecimento, pois só podemos avançar o conhecimento tendo por insumo o que já está formulado, conhecimento anterior, em dinâmica dialética de desconstrução e reconstrução de conhecimento. Na relação de contrários podemos ver que o contrário do conhecimento é conhecimento novo, (alguns podem dizer que contrario do conhecimento e falta de conhecimento, estariam errados, pois do nada não vêm nada) reconstruído a partir do insumo anterior, é ler autores para se tornar autor (DEMO, 2015a). Nesse passo escavamos se a dialética do conhecimento está seguindo seu caminho esperado na formação discente, pois formação *stricto sensu* demanda o caminho da autoria, dialética do conhecimento, reconstrução de conhecimento a partir o que está pronto, dado, disponível.

Esta compreensão da metodologia resgata, ao mesmo tempo, o papel insubstituível da universidade e da escola, como lugares privilegiados da construção do conhecimento e da formação da competência inovadora. Significa, entretanto, também crítica radical aos vezos atuais, perdidos na mera transmissão, nas aulas copiadas para ensinar a copiar, na transmissão decorada dos cursinhos de vestibular, nos treinamentos domesticadores que reduzem a todos a meros objetos de aprendizagem. A vida acadêmica autêntica é um processo permanente de construção científica, com vistas a formas mais competentes de intervenção na realidade, unindo teoria e prática (DEMO, 2004, p.10).

É o olhar mais longe por estar em ombros de gigantes, em uma relação dialética autoral, partindo do ensino, que é o que temos em nosso sistema de Educação; atingindo qualidade formal, que se relaciona com instrumentos e métodos, que pode despertar a maiêutica questionadora e reflexiva, reconstrutiva de cada indivíduo, brotando o aprendiz

para amadurecer o aprender a aprender, que logo se desdobra em autonomia, uma vez emancipado educacionalmente se espera que o sujeito tenha capacidade dialética autoral, contribuindo de forma decisiva para o exercício da cidadania individual e coletiva. Individual por que se emancipou e tem capacidade dialética autoral, é autor da própria vida, e coletiva por que seus escritos vão ajudar no processo autoral de tantos outros, principalmente se perscrutar a tendência dialética com consciência de que seus escritos podem ser para os outros: Inspiração autoral para o exercício da cidadania participativa perfectível.

Não colocamos uma condição linear para se chegar à autoria, até mesmo porque não seria dialético, é só organização metodológica e maneira de formalizar uma sugestão da dialética autoral, entre tantas outras possíveis.

O importante é perceber que a dialética possui condições de compreender a sensibilidade histórica humana, ou seja, o fator humano na história, precisamente em sua sutileza, precariedade e pretensão. Sabe explorar caminhos incertos, porque não joga na certeza total. O erro é parte integrante das ciências sociais. Vive na crítica e funda-se na autocrítica. É contra o dogmatismo das certezas e das evidências; capta a presença do social em ciências, que não se reduz à teoria do conhecimento, mas é também sociologia do conhecimento. E acredita que a realidade é sempre maior que nossas teorias (DEMO, 1985, p.80).

É como colocou Marx quando disse que a ciência procura compreender o mundo, sendo que o movimento não é de compreensão do mundo e sim de modificação. Pensar a dialética do conhecimento na capacidade autoral é movimento de modificação constante, individual e coletivo, uma sociedade que produz conhecimento é crítica e autocrítica, dialética, e possivelmente estará pronta para entrar na disputa mundial pelo desenvolvimento, pois no mundo “aumenta o consenso em torno da convicção de que o manejo e a produção de conhecimento constituem a mais decisiva oportunidade de desenvolvimento” (DEMO, 2004, p.3) desde que autoral.

### **3. Trabalho teórico da pesquisa bibliográfica: procedimento analítico**

#### **3.1. Formações de docentes no Brasil**

É consenso entre os pesquisadores a constatação histórica da falta de políticas educacionais adequadas para a formação inicial e continuada de docentes no Brasil e na América Latina como um todo (DEMO, 2015a; 2015b; 2017; 2018, ELACQUA et al., 2018; GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2009; 2011; 2019), desse modo, apontam que professores sempre foram vítimas do Estado, que ao invés de oferecer qualidade formal e política, na sua preparação profissional, sempre preferiu a formação subalterna rápida, em massa e sem qualidade. Nesse aspecto, salientam Gatti et al. (2019) que a formação de professores teve que ser acelerada pelo aumento da demanda educacional das últimas três décadas (estudo do BID aponta esse fenômeno antes), principalmente ao que concerne o ensino básico, levando “hercúleo esforço para [que] esse atendimento quantitativo fossem realizados, ficando os esforços da qualidade formativa, de certa forma, em segundo plano” (GATTI et al., 2019, p.50), o esforço quantitativo para formação de professores historicamente foi e é formalizado em aulas instrucionistas para serem copiadas e memorizadas, formando um docente que é cópia de cópia (DEMO, 2017) não por culpa do docente é sim por orientação do Estado, que como já apresentado não se preparou para a oferta de educação de qualidade formal e política, fato recorrente até os dias de hoje, principalmente em EAD, onde estudantes aprendem a alimentar a plataforma do curso com atividades muitas vezes copiadas, por falta de orientação e suporte educacional de qualidade, obrigando, em muitos casos, discentes se tornarem especialistas em postar atividades na Web. Não possuem orientação adequada. Os cursos carecem de mudanças severas para gerar qualidade política e autoral, da forma que está sendo operacionalizada é desperdício de investimentos do setor público, e nas universidades privadas se visa a maior oferta de curso para maior ganho, Licenciatura, Bacharelado, 2ª Graduação e Cursos de Formação Pedagógica para áreas específicas da licenciatura.

De acordo com os estudos do BID (ELACQUA et al., 2018), houve um grande impacto da rápida expansão escolar na função docente. Enfatiza que “a rápida expansão da cobertura escolar ocorreu sem preocupação com a qualidade da formação docente nem com a remuneração dos professores” (2018, p.37). A partir da metade do século XIX, o Brasil

experimenta um grande aumento populacional, tendo seu ápice nos anos de 1950 a 1980 do século XX, que foi atribuído à melhoria na qualidade de vida oferecida pela medicina, principalmente com relação às vacinas que garantiam certa imunidade às doenças infantis, isso somado a crescente fecundidade da população e ao êxodo rural em direção às cidades levou a uma carência de vagas nas escolas para crianças e jovens. Nesse aspecto, fica claro o desleixo que as autoridades públicas da época tiveram com a educação, principalmente a dos mais necessitados, que precisa melhor ser cuidada para lhes garantir condições de dignidade e cidadania.

Em busca de desenvolvimento, a partir de 1950 iniciam-se políticas educacionais para suprir um trabalho mais especializado na indústria. O Estado passa a fomentar em larga escala a educação básica.

Por exemplo, no Brasil, em 1934, somente os primeiros quatro anos do ensino fundamental eram gratuitos e obrigatórios. Entretanto, nos anos seguintes a gratuidade começou a ser estendida para os demais anos. Em 1967, determinou-se que todas as crianças entre sete e 14 anos deveriam frequentar a escola gratuita e obrigatória (ELACQUA et al., 2018, p.40).

A partir de 1967, amplia-se, por força constitucional (Art. 167, §3º da CF de 1967), a oferta e gratuidade na educação, isso demanda infraestrutura e mão de obra qualificada, ou seja, professor, algo que é oferecido de improviso, que mesmo assim, demanda maior investimento do governo em educação. Entra em cena a jornada dupla, tripla e quadrupla, onde professores ministram aulas em turnos matutino, intermediário, vespertino e noturno para dar conta da demanda por educação. Mesmo com os turnos ampliados não é possível atender a todos, sendo necessário investimento maciço na construção de novas escolas. A ampliação dos turnos de trabalho dos docentes sugere ser impossível a continuidade de estudo para muitos deles que trabalhando até três turnos, não possuem tempo e disposição para o aperfeiçoamento profissional, e sem tempo para se atualizar, o que toca na escola é aula copiada para serem copiadas (DEMO, 2018). Nota-se que “durante muito tempo, os investimentos e os ajustes não levaram em consideração o elemento-chave para elevar a qualidade da educação dos jovens: os professores” (ELACQUA et al., 2018, p.43).

Com a quantidade de estudantes cada vez maior às portas das escolas em busca de formação, o Estado se viu na obrigação de contratar um grande número de novos professores, que de certa forma foi tão importante quanto o aumento das matrículas na educação básica.

Nas décadas de 1950 a 1990, constata o BID, que houve uma redução nas matrículas dos estudantes e que o número de professores incorporados ao sistema de ensino já ultrapassava em muito suas necessidades, a estimativa é de que o número de estudantes se reduziu em 30%, sendo que na década de 1990 havia em média 27 estudantes em cada sala de aula, situação muito confortável comparado com os dias de hoje, em que as salas de aula da educação básica são lotadas (ELACQUA et al., 2018).

Com relação à rápida incorporação de novos docentes no sistema de ensino, enfatiza o BID, que houve afrouxamento nos critérios para o acesso à carreira docente, e que por outro lado a formação de futuros professores se expandiu “muitas vezes de forma pouco regulamentada” (ELACQUA et al., 2018, p.44). Essas ações juntas, colocaram no mercado de trabalho docente enorme quantidade de professores com formação inicial incompleta, evidências apontam que nem mesmo a exigência moderna, por força da LDB 9.394/96 (CARNEIRO, 2014), de formação em nível superior, com prazo inicial de 10 anos para professores se reformarem, foi suficiente para corrigir os estragos feito na formação inicial de muitos professores, até mesmo pelos modelos de requalificação superior que foram oferecidos, Educação à Distância, que tem sua qualidade questionada (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2009; 2011; 2019), proliferação das instituições privadas buscando lucro, formação pedagógica polivalente e específica com carga horária de 540 horas, até mesmo o oferecimento da modalidade de educação superior parcelada, como na Universidade Estadual de Goiás, UEG<sup>5</sup>.

A dinâmica de trabalho para a graduação em licenciatura dos professores em exercício na Educação Básica, pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, se dava em encontros esporádicos e em encaixes nos horários disponíveis na universidade, um modelo semipresencial onde os professores formadores passavam trabalhos e aplicavam provas, um modelo de ensino muito equiparado ao sistema de ensino a distância que temos hoje. O que podemos extrair das leituras sobre o programa é que ele foi tão parcelado quanto o nome do programa sugere. Nosso aprofundamento é no modelo geral de formação inicial e continuada,

---

<sup>5</sup> Em consonância ao que foi estabelecido na LDB – lei nº 9.394/96, a UEG vem desenvolvendo, desde a sua criação, em parceria com os governos estadual e municipais e com segmentos representativos da iniciativa privada voltados à educação, o projeto emergencial de licenciatura plena parcelada, dentro do programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, tendo já certificado milhares de profissionais da educação. (Fonte: <http://ccet.ueg.br>. Acesso em: 09/10/2019).

por isso trouxemos à luz o programa das parceladas da Universidade Estadual de Goiás, pois com a sugestão da LDB em formar todos os professores da educação básica em nível superior, a UEG ficou com a missão de licenciar os professores do Estado de Goiás que não possuíam habilitação, nossa pesquisa vai no rastro dos trabalhos do BID – 2018 e da UNESCO – 2009; 2011; 2018, 2019 de mostrar uma percepção geral e histórica sobre formação docente. É certo que o que temos encontrado nas pesquisas destacam uma formação inicial e continuada sem qualidade política autoral. A qualidade formal existente se define em aulas instrucionistas e copiadas, formando copias para atuarem como docentes, uma constatação histórica em que o aprendiz a docente é vítima de aula (Demo, 2017), principalmente na educação superior privada e a Distância, que ao buscar lucro transforma as licenciaturas em cursos de formação em massa (Gatti e Nunes, 2009), absorvendo o ensino instrucionista formal, que não gera autonomia, emancipação e nem autoria, o BID acrescenta ainda que, “possuir o título de docente não representava [nem representa] uma garantia de formação pedagógica de qualidade (BID – Elacqua et al, 2018. P 45).

Ao flertar com as pesquisas mencionadas percebe-se que ao ampliar o sistema de ensino sem se preocupar com a formação de qualidade formal e política dos docentes, salários condizentes com a função, plano de carreira, condições dignas de trabalho o governo contribuiu para a decadência da profissão professor, para depois sugerir culpa do fracasso escolar a esse profissional. Análise correta, e esse também é nosso esforço, dá conta de que tanto professor quanto estudante foram vítimas da perversidade do Estado, principalmente ao que enfatiza (DEMO, 2015a; 2017; 2018) um sistema de aulas reprodutivas instrucionista que não propõe autonomia, emancipação e nem autoria, que são categorias fundamentais para exercício de cidadania participativa autoral perfectível.

Os avanços na oferta da educação básica no Brasil trouxeram um ganho quantitativo substancial às camadas populares, esforço correlacionado foi o da LDB em estabelece formação superior para a docência, garantindo professor de nível superior nas escolas, com prazo estabelecido para os sistemas de ensino se adequarem: 10 anos.

A ascensão da educação normal ao ensino superior não atingiu o objetivo de elevar a qualidade da formação dos professores por não ter sido acompanhada por melhorias fundamentais na formação, tanto no que diz respeito a uma transformação real nos recursos e conteúdos, quanto a uma mudança substancial nos formadores dos docentes (ELACQUA et al., 2018, p.47).

É consenso entre as pesquisas consultadas, que se existe problemas de qualidade do aprendizado no estudante da educação básica, que tem correlação com o professor básico, que aprendeu a profissão com o docente da educação superior, é preciso, também, mudar o perfil profissional dos formadores de docentes (DEMO, 2014; 2015a; 2015b; 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019). Principalmente ao que concerne a aula instrucionista copiada para ser copiada, é preciso consertar a formação inicial dos professores e essa ação demanda um efeito cascata, com mudanças na universidade e na escola básica. Pedro Demo (1988; 2004; 2015a; 2015b; 2018) chama a atenção para a mudança da prática em propor aprendizado, é preciso aprender que aula instrucionista do professor para o estudante não funciona, pois a dinâmica da aprendizagem é autoral e o que se aprende é de dentro para fora, ou de dentro para dentro. Nesse sentido, o professor tem o papel de mediador do aprendizado e se é mediador precisar buscar meios de incentivar, provocar e orientar para um bom aprendizado com autonomia e autoria. É preciso enfatizar que a mediação é importante e necessária, porém, precisa ser no sentido da autonomia, da emancipação, da cidadania perfectível, o que não acontece em sala de aula instrucionista. Demo (2015a) sugere que a educação se dá no sentido de uma aprendizagem autoral; é aprender como autor.

Corroborando com a aprendizagem autoral, sugerimos uma dialética da autoria para se chegar à aprendizagem autoral, claro que existem vários caminhos para se chegar à aprendizagem autoral, o que propomos é mais um caminho entre tantos, que se posto em prática em sala de aprendizagem, pode chegar a resultados satisfatórios, pois parte do que temos (ensino), e avança nos conceitos em uma lógica dialética de mútua necessidade e de independência relativa, buscando autoria. A aula instrucionista busca causar a aprendizagem através do ensino, algo biologicamente impossível.

Aprendizagem se dá na mente do estudante, não na aula do professor, aprender mal pode provir de muitas outras razões. No entanto, o professor tem a ver com o problema, mesmo sendo fator externo (mediador), ou, como se diz na teoria da correlação estatística, está associado ao problema (DEMO, 2018, p.10).

Nestes termos é que Gatti et al (2009; 2011; 2019), Gatti e Nunes (2009) e Demo (2015a; 2015b; 2018) recomendam que é preciso mudar as políticas públicas em educação superior e básica, requalificar o professor, valorizar o docente, reformular planos de ensino, e

principalmente acabar com a cultura da aula instrucionista que não avança para a dialética da autoria.

Para se chegar a uma dialética da autoria e preciso partir do ensino, que é o que temos hoje enraizado na educação. É preciso avançar em uma dinâmica de mútua necessidade e independência relativa entre ensino; qualidade formal; maiêutica; aprender; aprender a aprender; qualidade política; autonomia; emancipação até chegar à capacidade autoral do professor e do estudante, esse é o desafio dialético da educação superior e básica, mais ainda dos direitos humanos, educação voltada para cidadania, pois, se assim for orientada alcança o bem maior para gozo dos direitos humanos gerais, cidadania perfectível! Capacidade participativa. É preciso aprender como autor (DEMO, 2015a).

Porém, o desafio se mostra maior do que se imagina, pois, o desmantelo da formação inicial e continuada de docentes cresce a cada dia: educação superior à distância; educação superior privada; educação superior pública; cursos de Formação Pedagógica em áreas específicas, habilitando para docência em todas as áreas com carga horária de 540 horas; proliferação de polos a distância de universidades privadas; planos de cursos rasos (GATTI; NUNES, 2009) e formação de exercito de docentes desempregados, são áreas com problemas que precisam de mudanças qualitativas.

### **3.2. Educação superior inicial à distância: é preciso melhorar muito**

É unanime entre os pesquisadores em educação, a preocupação com o aumento da oferta de cursos à distância, sejam eles públicos ou privados, o que se vê é o aumento da oferta de licenciaturas sem um devido controle de qualidade formal e política. Os cursos a distância foram regulamentados por Decretos Presidenciais nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07. A LDB estipula os caminhos a serem seguidos pelas instituições que desejam oferecer a modalidade a distância, estipulando carga horária mínima presencial para avaliações, estágios, aulas práticas e defesas de trabalho de conclusão de curso.

Devido a essa exigência, ocorreu à proliferação dos polos presenciais em todo o país, local onde os licenciandos se encontram com os tutores presenciais para atividades de laboratório, responderem provas e receberem orientações. Gatti e Barreto (2009) enfatizam que mesmo com toda cautela legislativa com relação aos cursos à distância, essa modalidade tem crescido muito rápido, tendo seus polos multiplicados com crescente rapidez,

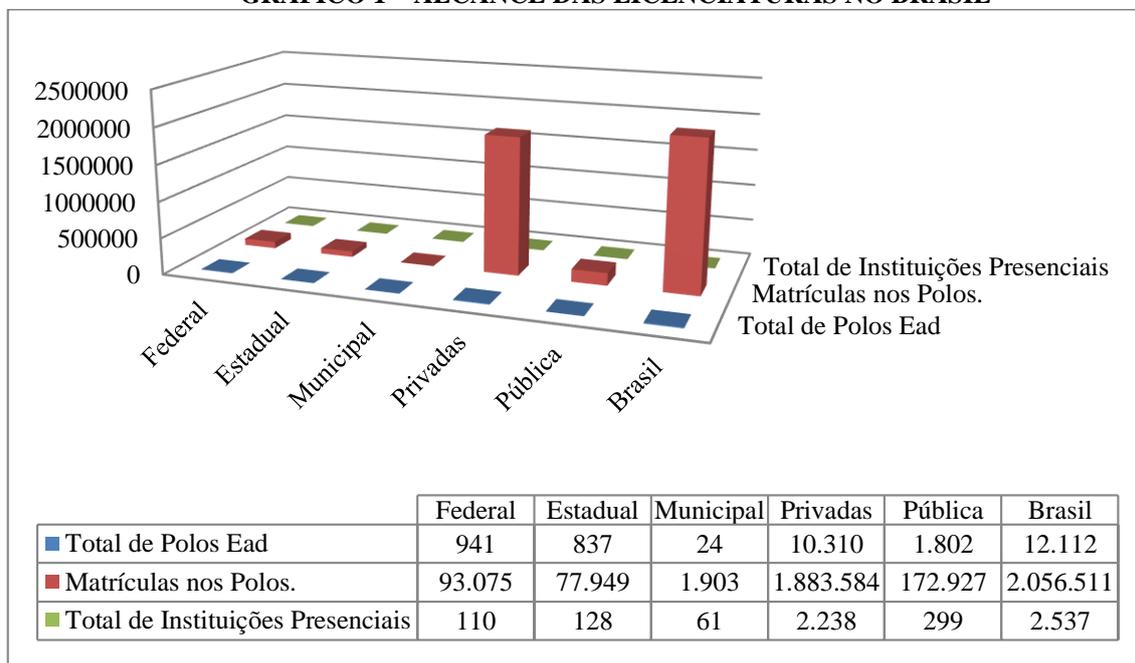
principalmente na oferta de licenciaturas, que são cursos relativamente mais baratos para a sua oferta, necessitando somente de um tutor presencial no polo, onde, da matriz, o professor formador da disciplina pode atender quantos polos forem necessários. A autora questiona se em futuro bem próximo licenciatura será oferecida somente de forma virtual, pois as evidências caminham nesse sentido, principalmente a pedagogia, algo preocupante. O certo é que a falta da vivência acadêmica, a falta de contato humano na troca de ideias na construção formativa fica prejudicada, fazendo com que o estudante se torne um especialista em alimentar a plataforma moodle, cumprindo os prazos e enviando as tarefas, muitas vezes copias da internet, garantindo sua formação (diploma) como futuro professor da educação básica, seja nas instituições privadas ou públicas, um profissional que durante quatro anos, ou menos, ficou sentado na frente de um computador respondendo exercícios e provas sem qualidade formal e política autoral. Cursos de ciências biológicas, matemática entre outros, que necessitam de uma atenção e um cuidado na formação, são posto de maneira instrucionista na educação à distância, claramente uma política de formação inicial docente com muitos problemas a serem resolvidos.

As discussões sobre oferta da educação a distância por universidades públicas, em escala nacional pelo sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, para formação inicial e continuada para profissionais da educação básica começou em 2005, vindo a se publicado o Decreto nº 5.800, em junho de 2006, deixando sobre a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do Ministério da educação – MEC, vinculada à CAPES, a implantação do sistema. As instituições públicas de ensino superior formam uma rede de oferta de cursos, em sua grande maioria são licenciaturas que visam qualificar o profissional de educação nas várias localidades do país, principalmente nos interiores (GATTI et al., 2009).

A parceria é composta dos Governos Federal, estaduais e Municipais, onde os polos de apoio presenciais são mantidos pelos municípios, este se encarrega de manter a estrutura física e o pessoal administrativo para o funcionamento do polo. As Universidades Estaduais e Federais propõem os cursos, montando grade curricular onde os professores das diversas disciplinas ficam responsáveis em montar cada um seu curso, que serão enviados aos tutores presenciais e a distância para aplicação dos cursos, a qualidade dos tutores fica sempre questionada, pois são profissionais que não possuem experiência docente tarimbada e acabam cumprindo à risca o que é determinado, entendendo como normal o processo, pois assim

aprenderam, ou seja, medir a capacidade de reproduzir nas avaliações, o que os estudantes decoraram, sistema de ensino instrucionista onde a coisa mais inteligente que se acha é a cola, reconstruída da Internet.

**GRÁFICO 1 – ALCANCE DAS LICENCIATURAS NO BRASIL**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019)<sup>6</sup>.

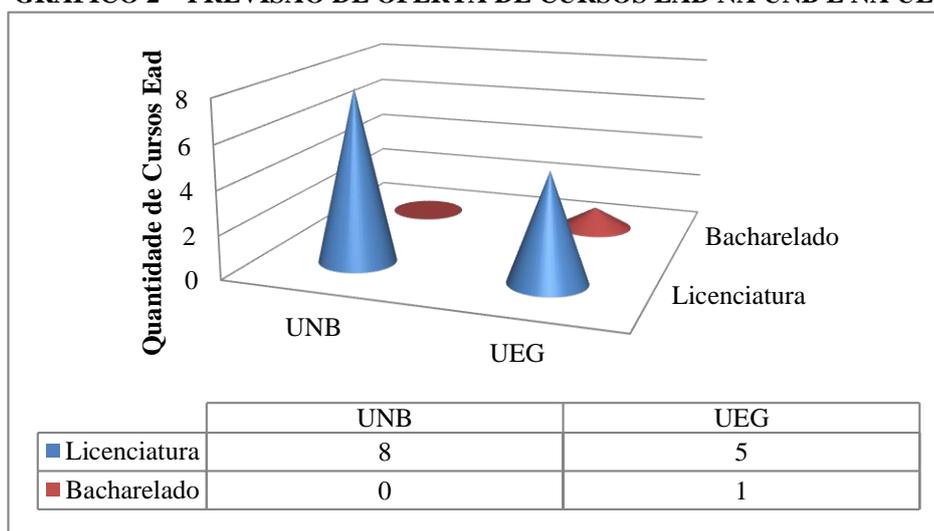
A quantidade de polos à distância (12.112) é em média cinco vezes mais que a quantidade de instituições de educação superior presencial (2.537) registradas no INEP. Isso sugere que o alcance da educação a distância é maior do que a educação presencial se fosse ofertada com qualidade formal e política teria seu reflexo em sala de aula. A quantidade de matrículas nos polos em 2018 foi de 2.056.511 estudantes, sendo 1.685.591 matrículas em licenciaturas, número bem expressivo, levando em conta que em 2018 o número total de professores regentes em sala de aula na educação básica era de 2.226.423 professores. Só no ano de 2018 formaram-se 75% do total de licenciados na ativa da educação básica, esse dado sugere que existem milhões de docentes fora de sua área profissional.

Esses dados da Estatística da Educação Superior de 2018 apontam que se formam muitos licenciados no país, deixando muitas vezes esses profissionais sem trabalho ou

<sup>6</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior – 2018*. Brasília: Inep, 2019 (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/10/2019).

atuando em áreas fora de sua formação (existe um dito popular que diz que se você não tiver certeza do que quer como profissão vire professor até decidir) o problema é que o bico que se faz na educação geralmente dura 30 anos, sem busca de qualidade formal e política. Outro dado instigante é a constatação de que a educação a distância privada oferece em média Dez (10) vezes mais vagas do que a Universidade Pública, em EAD, colocando em dúvida se o objetivo das universidades privadas, é gerar qualidade formal e política para o estudante, ou mais valia? Em todo caso o que se vê são os tentáculos das universidades privadas cada dia maiores, principalmente com relação à educação a distância, que se bem-feita, bem articulada, bem orientada e acompanhada, é grande aliada, porém o que se vê nas pesquisas é uma educação a distância bem distante do que é sugerido legalmente (DEMO, 1998; GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2011). Cortejaremos os cursos EAD oferecidos por cinco instituições de ensino superiores, duas públicas que compõe a rede Universidade Aberta do Brasil – UAB, e três privadas, e a relação entre a oferta de cursos de Bacharelado e Licenciatura.

**GRÁFICO 2 – PREVISÃO DE OFERTA DE CURSOS EAD NA UNB E NA UEG**



Fonte: Universidade de Brasília<sup>7</sup> e Universidade Estadual de Goiás<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Disponível em: <[www.ead.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=247](http://www.ead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=247)>. Acesso em: 26/10/2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.cear.ueg.br/conteudo/3992](http://www.cear.ueg.br/conteudo/3992)>. Acesso em: 26/10/2019.

Das duas instituições superiores públicas que oferecem cursos à distância, uma Federal (UNB) e outra Estadual (UEG), se vê que a oferta de licenciaturas é bem superior à oferta de bacharelados, ficando 91,7% e 8,3% respectivamente. Dos doze (12) cursos superiores oferecidos, a UNB oferece sete (07), sendo todos cursos voltados para a docência. Em sua página de oferta de cursos EAD, lê-se que o resultado do Edital UAB nº 5/2018 contemplou as Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes do Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vagas prioritárias para cursos na área de Formação de Professores em atendimento à Política Nacional de Formação de Professores, que visa à ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação. São 1.150 neste edital da UNB para licenciaturas.

Dos cinco cursos superiores oferecidos pela UEG, quatro (04) são licenciaturas e um (01) bacharelado, os cursos da Universidade Estadual de Goiás são oferecidos constantemente em sua página de Educação à distância, tendo cursos oferecidos anualmente, como História e Pedagogia, e outros que aparecem sendo oferecidos com intervalo maior como o de Ciências Biológicas, podendo chegar a um intervalo de até oito (08) anos.

Flertar com os dados destas duas instituições públicas (UNB; UEG) tem o objetivo de verificar qual a maior oferta Ead, nas Universidades Públicas, entre Bacharelado e Licenciatura. Constata-se que a maior oferta está no campo da docência, claro que existe uma política pública por trás destas ofertas, o fato é que feito da forma que se vem fazendo, a educação pública superior Ead se torna um elefante Branco, pois formam docente de forma desnecessária, levando em conta que o mercado de trabalho não absorve todos os licenciados que se colocam à disposição da sociedade, uma lógica coerente seria investir em outras áreas de formação, ou reformar o professor em exercício, esse precisa muito está atualizado para propor educação emancipatória autoral para a cidadania.

**Figura 3:** Quadro comparativo de oferta de licenciaturas e bacharelados da UNOPAR

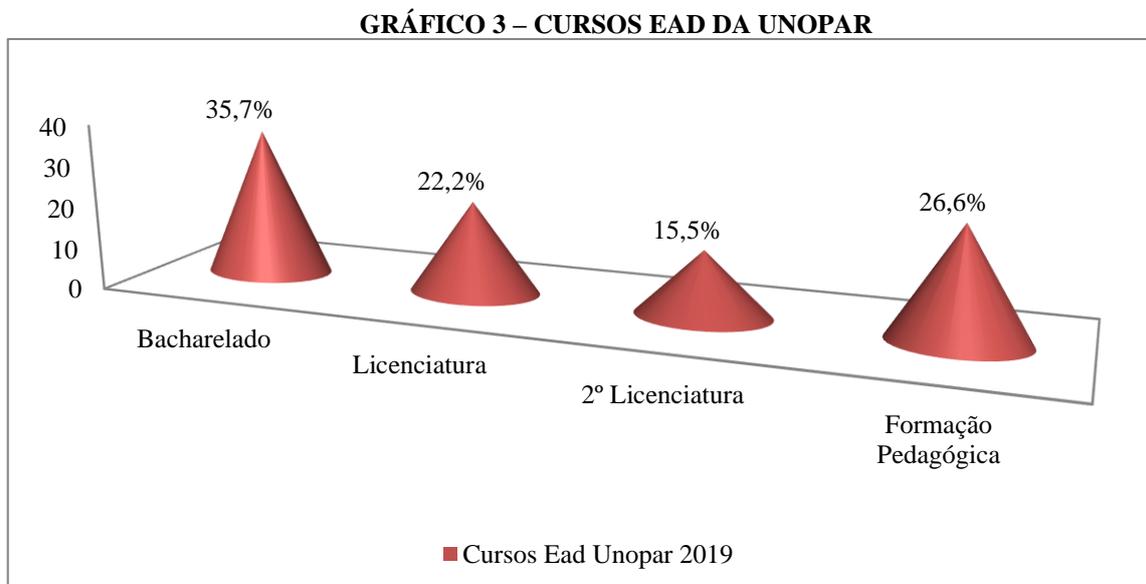
UNOPAR			
Bacharel	2º Licenciatura	Licenciatura	Formação Pedagógica
Administração	Ed. Física	Artes visuais	Artes visuais
Agronomia	História	Filosofia	Ciências Biológicas
Fisioterapia	Letras – inglês	Geografia	Física
Arquitetura urbanismo	Letras – Português	Sociologia	Geografia
Biomedicina	Matemática	Ciências Biológicas	História
Economia	Pedagogia	Educação Física	Letras Espanhol
Educação Física	Química	Letras – Port/Esp	Letras Inglês
Enfermagem	-	Letras – Port/Inglês	Letras Português
Eng. Civil	-	Matemática	Matemática
Eng. Computação	-	Pedagogia	Pedagogia
Eng. Produção	-	-	Química
Eng. Elétrica	-	-	Sociologia
Farmácia	-	-	-
Nutrição	-	-	-
Serviço Social	-	-	-
Teologia	-	-	-

Fonte: Universidade do Norte do Paraná<sup>9</sup>.

Dos cursos a distância oferecidos pela Universidade do Norte do Paraná, 29 cursos representam algum tipo de licenciatura, 10 cursos representam licenciaturas tradicionais, 7 cursos são de segunda graduação e 12 cursos são de formação pedagógicas, restando 16 cursos representando bacharelados. Em porcentagens 65% são algum tipo de licenciaturas e

<sup>9</sup> Disponível em: <vestibular.unopar.com.br/cursos>. Acesso em 25/10/2019.

35% são bacharelados, percebe-se que a educação Ead privada segue o mesmo sentido de oferecer mais cursos de licenciaturas do que Bacharelados.



Fonte: Universidade do Norte do Paraná<sup>10</sup>.

Como mostrado, a UNOPAR possui três formas de oferecer licenciaturas à distância sendo, 64,3% dos cursos. O que nos chama atenção é o oferecimento de formação pedagógica em diversas áreas das licenciaturas, algo até então previsto no Artigo 63 da LDB, mas pouco praticado, principalmente pela sua baixa qualidade sugerida já na LDB, pois sua carga horária mínima é de 540 horas para habilitação em Licenciaturas.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, Art.63).

Os cursos de formações pedagógicas são destinados aos estudantes que já possuem bacharelados ou formações tecnológicas. Faz-se um tipo de complementação para habilitação em licenciatura, formando novos professores em um ano e meio ou menos, pois sua carga horária exigida para formação pedagógica (Licenciatura) é de 540 horas. É no mínimo de mau

<sup>10</sup> Disponível em: <vestibular.unopar.com.br/cursos>. Acesso em 25/10/2019.

gosto esse artigo, pois se já não se consegue formar professor com qualidade formal e política em 3.600 horas, o que dirá 540 horas.

Aparecem por força da LDB, cursos de formação pedagógica em áreas específicas com carga horária de 540 horas. Ao receber o diploma o estudante é professor de Matemática, Física, Letras Inglês, Letras Espanhol, etc. Assim que se busca tirar a educação básica do fracasso que se encontra! Percebemos os mesmos erros na formação de docentes, formação apressada e sem qualidade conforme o século passado, como nos informam alguns estudos (DEMO, 2018; ELACQUA et al., 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019; GATTI; NUNES, 2009).

A oferta de formação pedagógica para docência segue mandamento da LDB na seguinte forma:

Os programas especiais de formação pedagógica (correspondentes ao antigo Esquema I) foram definidos pelo parecer 4/97, do CNE. Estes programas têm as seguintes características: i) têm caráter emergencial. Por isso são tratados como *programas* e não *cursos*; ii) destinam-se a portadores de diplomas de nível superior; iii) devem ser oferecidos no âmbito de cursos que tenham direta vinculação com a habilidade pretendida; iv) cabe à instituição verificar a compatibilidade entre a formação de candidato e a disciplina da pretendida habilitação; v) a organização curricular deve-se articular em três eixos estruturantes: a) NÚCLEO CONTEXTUAL: relação escola (concepção interna) com o seu entorno (comunidade e teias de significado), visando a uma ampla compreensão do processo em que se assenta a prática pedagógica; b) NÚCLEO ESTRUTURAL: articulação dos conteúdos, adequação dos métodos e pertinência dos processos de avaliação; c) NÚCLEO INTEGRADOR: montagem de projetos multidisciplinares centrados na realidade questionante da prática de ensino; vi) o programa deve ter duração mínima de 540 horas, com a parte prática compreendido, pelo menos, 300 horas; vii) a parte prática deve ser desenvolvida em escolas que ministrem educação básica; viii) e, por fim, os concluintes dos programas especiais de formação pedagógica receberão certificados e registro profissional equivalente à licenciatura plena (CARNEIRO, 2014, p.470).

É difícil entender um sistema emergencial de facilitação de formação de professores. Já sofremos os reflexos deste tipo de política do século passado, demonstrado pelo texto de Elacqua (2018). A Universidade, forma um exército de docentes que não serão absorvidos no mercado de trabalho, pois há muito tempo se formam mais licenciados do que o mercado de trabalho precisa (Inep), desse modo se vê um legislação educacional corroborando com o lucro que as universidades privadas ganham com a educação, sempre duvidosa em sua qualidade pois o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes não nos deixam esquecer o quanto nossa Educação Básica vai mal, claro que a relação docente discente não é linear, mas tem relação,

pois docente que sabe aprender, de preferência de maneira autoral, orienta um melhor aprendizado, ou em ultimo caso serve de exemplo e inspiração para o estudante. O que pensar deste Artigo 63 da LDB?

Os cursos de formação pedagógica ofertados pela Universidade do Norte do Paraná são descritos de tal forma: o curso de Formação Pedagógica é organizado em matrizes de 1070 horas e 1410 horas, sendo os cursos com matrizes de 1070 horas indicados para estudantes Bacharéis que desejam habilitar-se em licenciatura na mesma área de conhecimento de sua formação. Já os Cursos com matrizes de 1410 horas são indicados para estudantes Bacharéis e Tecnólogos que pretendem habilitar-se em licenciatura na área de conhecimento diversa do seu curso de formação inicial. O Curso de Formação Pedagógica, ministrado na UNOPAR, tem por objetivo formar o estudante para o trabalho docente, por meio do domínio da natureza do conhecimento científico específico, sua produção e difusão, além de promover formação teórica e prática, com vistas à formação do profissional participativo na sociedade, preparado para ministrar aulas na Educação Básica<sup>11</sup>.

O que se vê é retrocesso na formação de docentes, existe uma mania em formar licenciados sem qualidade. Há uma gigante discussão em busca de melhorias nos sistemas de educação, onde a retórica em busca de formação adequada, que nem sempre fica claro o que é essa formação adequada. Para nós, formação adequada é formação autoral, como sugere Demo (2015a; 2018). O que se constata é que a discussão é teórica, pelo menos ao que sinaliza a formação inicial instrucionista, EAD. O esforço teórico, que tem apontado erros e acertos na educação, tem se agigantado nos últimos tempos, porém as políticas educacionais continuam sendo orientadas para a formação docente insuficiente, débil, capenga, em massa, da mesma forma que o século XX. Não se enfrenta do problema com seriedade.

Como foi possível recrutar tantos professores novos com tamanha rapidez? A resposta de países Latino-americanos consistiu, por um lado, em flexibilizar os requisitos para o acesso à docência e, por outro em expandir a formação dos futuros professores, muitas vezes de forma pouco regulamentada. A combinação dessas soluções gerou um grande número de graduados em cursos de carreira docente, mas com uma formação que nem sempre era de qualidade (ELACQUA et al., 2018, p.44).

O Artigo 63 da LDB, entre outras políticas educacionais, sinalizam que se continuam a oferecer a mesma formação inicial e continuada docente do século passado.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://vestibular.unoparead.com.br/curso/10149/formacao-pedagogica-em-geografia>>. Acesso em: 20/10/2019.

**Figura 4:** Quadro comparativo de oferta de licenciaturas e bacharelados da UNINTER

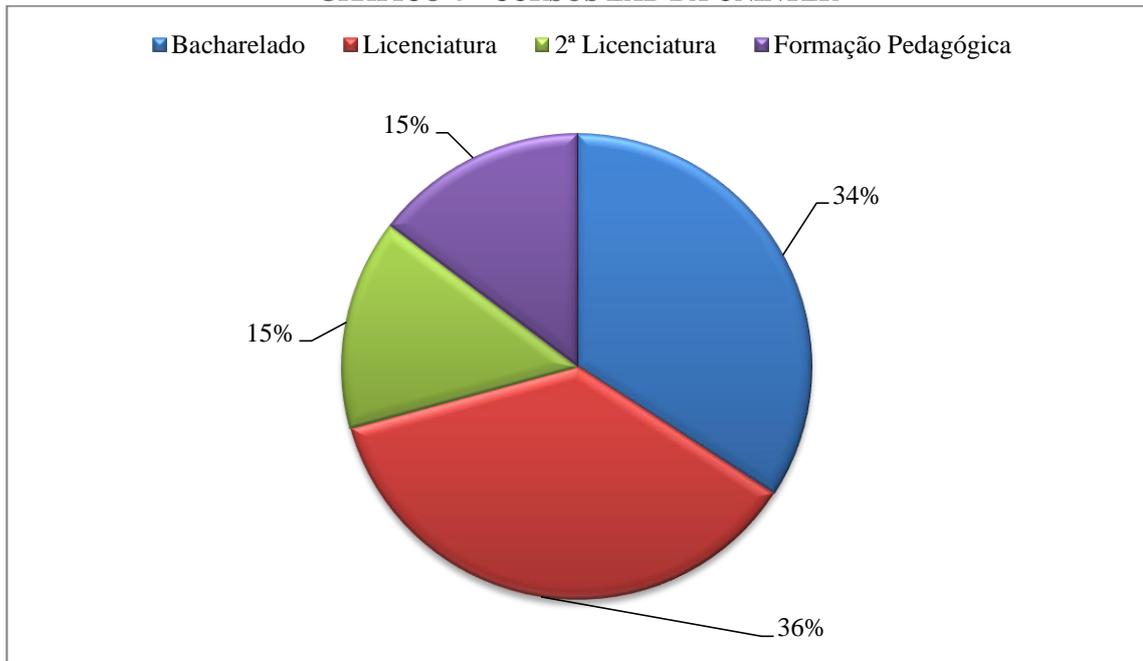
Uninter – Centro Universitário Internacional			
Bacharelado	Licenciatura	2ª Licenciatura	Formação Pedagógica
Ciências da religião	Educação Especial	Filosofia	Filosofia
Teologia Católica	Ciências Biológicas	Geografia	Geografia
Ciências Biológicas	Filosofia	História	História
Filosofia	Educação Física	Letras	Letras
Educação Física	Geografia	Matemática	Matemática
Geografia	História	Pedagogia	Pedagogia
História	Letras	–	–
Letras	Matemática	–	–
Matemática	Sociologia	–	–
Sociologia	Física	–	–
Física	Pedagogia	–	–
Artes Visuais	Psicopedagogia	–	–
Psicopedagogia	Química	–	–
Química	Artes Visuais	–	–
–	Música	–	–

Fonte: Centro Universitário Internacional<sup>12</sup>.

São 41 os cursos oferecidos pela UNINTER EAD, sendo 14 cursos de bacharelado, 15 cursos de licenciatura tradicional, 06 cursos de segunda licenciatura e 06 cursos de formação pedagógica. O que se constata, mais uma vez, é que a oferta de cursos para a docência é sempre maior do que a oferta dos bacharelados. Em porcentagem, ficamos com 31,1% de oferta dos cursos de bacharelado, 36,5% em oferta de licenciatura tradicional, 14,7% oferta de cursos de segunda licenciatura e 14,7% em cursos de formação pedagógica.

<sup>12</sup> Disponível em: <[uninter.com/graduação-ead/](http://uninter.com/graduação-ead/)>. Acesso em: 05/10/2019.

**GRÁFICO 4 – CURSOS EAD DA UNINTER**



Fonte: Centro Universitário Internacional.

Do total, 66% dos cursos oferecidos pela Uninter – EAD são graduações para o exercício da docência. Como a Uninter disponibiliza em sua plataforma digital as grades curriculares dos cursos Ead que oferecem, optamos por conhecê-las. Escolhemos o curso de história para ser analisado por ser nossa formação. As grades curriculares se referem às quatro modalidades, bacharelado, licenciatura, 2ª Graduação e Formação pedagógica.

**Figura 5:** Grade curricular dos cursos de História EAD da UNINTER

<b>Grade Curricular dos Cursos de História Ead Uninter</b>				
	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>2ª Graduação</b>	<b>Formação Pedagógica</b>
Total de horas	3.232h	3.232h	1.532h	1.948
Total de Disciplinas	66	66	24	33
Fundamentos gerais	336h	336h	280h	604h
Mundo antigo	280h	280h	0	0
Mundo medieval e moderno	280h	280h	0	0
América Portuguesa e Espanhola	280h	280h	280h	336h
Brasil	560h	360h	0	0
Contemporânea	280h	0	0	0
Ofício do historiador	280h	0	0	0
História Econômica	280h			
Fundamentos pedagógicos	280h	280h	280h	672h
Diversidade	0	280h	0	0
Aprendizagem e cognição	0	280h	0	0
História Geral	0	0	280h	360h
Trabalho de conclusão	56h	56h	56h	0
Estágio supervisionado	400h	400h	300h	0
Atividade acadêmicas	200h	200h	0	0

Fonte: Centro Universitário Internacional<sup>13</sup>.

As grades curriculares das quatro (04) categorias de cursos EAD da Uninter, Bacharelado, Licenciatura, 2ª Graduação e Formação Pedagógica em História, apresentam muitas diferenças uma das outras. Podemos perceber que a carga horária dos cursos de 2ª

<sup>13</sup> Disponível em: <[www.uninter.com/graduação-ead/cursos-historia](http://www.uninter.com/graduação-ead/cursos-historia)>. Acesso em: 29/10/2019.

graduação e Formação Pedagógica são bastante reduzidas, sugerindo formação reduzida, principalmente na distribuição dos conjuntos de disciplinas. Por exemplo: o Curso de Formação pedagógica para História apresenta carga de 604 horas no conjunto das disciplinas de Fundamentos Gerais, e 672 horas no conjunto de disciplinas de Fundamentos Pedagógicos, deixando disciplinas importantes com História do Brasil sem ser abordado no curso, prejuízo grande para o futuro docente.

Como o discente se torna professor de história sem ter tido orientação sobre história do Brasil? Outro ponto que apresenta uma grande deficiência com relação à formação pedagógica em História, é a falta do Trabalho de Conclusão de Curso, abrindo espaço para dúvida sobre a capacidade de produção acadêmica do docente, que em geral presencial ou Ead, pública ou privada vai mal (DEMO, 2015b). Possivelmente será cobrado um artigo de conclusão, algo em moda nas universidades particulares e institutos pedagógicos, no que concerne aos cursos de graduação e segunda graduação.

Temas que tratam sobre diversidade só são contemplados nos cursos de licenciatura, sendo apresentado nos outros cursos dentro de outras disciplinas, de forma pálida e apagada. Área importante e que não se vê menção a ela nas grades curriculares gerais, são os cursos de educação de jovens e adultos, sugerindo que o docente ao sair da universidade não terá a mínima noção sobre a modalidade.

O maior prejuízo é notado na oferta da 2ª graduação onde o total de disciplinas oferecidas é de 24, perto de um terço das 66 disciplinas da licenciatura. Os conjuntos de disciplinas que são abordadas nas quatro modalidades de graduação são: fundamentos gerais; algum tema de América Portuguesa e Espanhola e fundamentos pedagógicos. Já o conjunto de disciplinas que só aparecem em uma graduação são: história contemporânea; ofício do historiador; história econômica; diversidade; aprendizagem e cognição.

Percebe-se que o bacharelado e a licenciatura recebem uma quantidade e uma qualidade maior, com relação à grade curricular, ficando a 2ª graduação e a formação pedagógica de certa forma, desguarnecidos de conhecimentos importantes como: Mundo Antigo, Grécia, Império Romano, Cartago; Mundo medieval, queda de Roma, Cristianismo, Brasil Contemporâneo. Principalmente temas de diversidade, que abordam a educação especial são desprezados. Mas esse é somente um reflexo da carência das licenciaturas,

principalmente 2ª licenciatura e Formação Pedagógica, sugerindo enorme pobreza política (DEMO, 1988) nos cursos.

**Figura 6:** Quadro comparativo de oferta de Licenciaturas e Bacharelados da UNIP

Unip – Universidade Paulista	
Bacharelado	Licenciatura
Administração	Artes Visuais
Ciências Contábeis	Ciências Biológicas
Economia	Filosofia
Relações Internacionais	Física
Serviços Sociais	Geografia
–	Letras Portuguesa
–	Letras Português/Espanhola
–	Letras Português/Inglês
–	Matemática
–	Pedagogia
–	Química
–	Sociologia

Fonte: Universidade Paulista<sup>14</sup>.

A Universidade Paulista – UNIP EAD oferece 05 cursos de bacharelado e 12 de licenciatura. Em sua página de cursos Ead não consta o oferecimento de cursos de segunda graduação e nem de formação pedagógica. De acordo com os dados, 29% da oferta de curso são bacharelados e 71% são licenciaturas.

A intenção na análise da oferta de cursos EAD, da amostra das Universidades Públicas e Privadas, foi em busca de perceber quais cursos eram mais oferecidos, bacharelado ou licenciatura. Como visto, a licenciatura se encontra em primeiro lugar em oferta em todas as instituições analisadas.

A amostra analisada destaca que das cinco instituições de ensino superior que oferecem cursos EAD, todas elas oferecem mais cursos que habilitam para a docência, sendo licenciatura tradicional, segunda licenciatura ou formação pedagógica. Das ofertas, 36 cursos são de algum bacharelado, já a oferta dos cursos docentes são 81 cursos. Desse modo,

<sup>14</sup> Disponível em: <unip.br/ead>. Acesso em: 29/10/2019.

constatamos que a tendência das instituições de EAD é de oferecer mais cursos de habilitação docente (69%) do que os cursos de bacharelado (31%).

A intenção em chamar para o diálogo os cursos EAD, é para mostrar que a formação de professores passou também a ser oferecida nesta modalidade, e tanto o governo quanto a iniciativa privada, utilizam largamente desta modalidade, seja na tentativa de formar os professores ou na tentativa de lucrar com isso, o certo é que o sistema está posto, e se buscamos docentes de qualidade é preciso propor um novo caminho para a EAD, um caminho que busque formação de qualidade formal e política autoral.

#### 4. Educação e direitos humanos: resgates necessários

O documento *Recomendações relativa à condição docente*, publicado pela UNESCO em 1998, que destaca o direito à educação como um dos direitos fundamentais do ser humano, coloca o professor em condição chave para a educação e para os direitos humanos, “reconhecendo o papel fundamental dos docentes no processo educativo, a importância de sua contribuição no desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna” (UNESCO, 1998, p. 03) principalmente em termos de cidadania participativa autoral. O interesse da UNESCO é garantir da melhor forma possível aos docentes condições compatíveis com sua profissão, através de investimentos<sup>15</sup>, tratados e recomendações como esta.

Nesse contexto, ao reconhecer as diferentes culturas e suas especificidades educacionais, sugere que existam problemas comuns relacionados à condição docente, e que esses problemas comuns demandam a aplicação de normas e medidas comuns, que a recomendação analisada busca evidenciar. O documento traz alguns princípios gerais, que sugerem que a educação deve ter por objetivo, logo nos primeiros anos de formação, caminho para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o desenvolvimento espiritual, moral social, cultural e econômico da comunidade, que para Demo (2004; 2015a) e Freire (2016) deve ser buscado a partir da educação autoral. O documento continua a iluminar as questões referentes aos direitos humanos e as liberdades fundamentais de cada ser, sendo estes, valores fundamentais para a cultura da paz e convivência social. O item 04 da recomendação, ainda nos princípios gerais, traz à luz o que entendemos como decisivo para educação de qualidade, que é o reconhecimento de que educação de qualidade só se faz com professores bem formados, competente e com qualidades humanas, pedagógicas e profissionais bem desenvolvidas, por isso sua formação precisa ser a melhor que existe, não Ead; não Formação Pedagógica do artigo 63 da LDB. Percebe-se que existe uma preocupação constante da UNESCO com a formação inicial do docente.

Educação, em nossa sociedade, é correlacionada com cidadania, a partir de mandamentos constitucionais, como o Art. 205 da Constituição Federal, que assinala que educação visa ao pleno desenvolvimento do estudante para o exercício da cidadania. Para

---

<sup>15</sup> São exemplos a Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao estatuto dos professores, e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior.

isso, a Recomendação da UNESCO no Item 05 sugere que “é preciso que os docentes se beneficiem de uma condição justa de trabalho e que seja uma profissão que desfrute do respeito público que merece” (UNESCO, 1998, p.6), no contexto da cidadania os documentos citados colocam o docente na condição de agente político mediador da educação, para que se alcance cidadania perfectível participativa (qualidade política), que para nós é entendida como participação autoral na sociedade.

Com base na argumentação anterior fica claro o importante papel social desenvolvido pela docência, que é o de mediar educação para a vida profissional, social e econômica. Por questões de foco iluminaremos cidadania participativa autoral, que está intimamente correlacionado com nosso objeto de análise (autoria). O caminho sugerido pela recomendação é o de valorização da docência tendo em vista sua importante contribuição social, e um dos passos da valorização docente é formação inicial e continuada de qualidade autoral.

Avançando na análise da recomendação, chegamos ao tópico “objetivos da educação e da política educacional” que traz um viés de valorização da carreira docente e do desenvolvimento do estudante, garantindo uma educação de qualidade como direito fundamental, também assegura a igualdade de todos em usufruir deste direito. Orienta rechaçar qualquer “discriminação de sexo, raça, cor, religião, ideologia, racionalidade, origem social ou situação econômica” (UNESCO, 1998, p.6). Traz a responsabilidade do Estado em assegurar uma rede de educação com qualidade formal e política garantindo o futuro dos estudantes para o exercício da vida em sociedade. É preocupação constante, do documento, a qualidade da educação, em que a sugestão é expandir a educação assegurando qualidade, ou seja, quantidade com qualidade, claro que essa quantidade precisa ser compatível com a demanda, de nada adianta formar um exercito de docentes que estão, e estarão fora do mercado de trabalho, pelo menos em termos público, isso é um elefante Branco, desperdício do erário público.

De nada adianta oferecer vagas para a formação docente se não existir vagas de trabalho docente, tanto na educação básica como na educação superior, é mau uso de recursos público, é preciso formar docentes para o exercício profissional, mais ainda, se torna urgente reformar com qualidade formal e política autoral os que se encontram em exercício. Antes de pensar em qualquer ação de melhoria de formação inicial docente é preciso requalificar os que

estão na ativa, pois a taxa de absorção do mercado de trabalho para novos docentes é pequena não chegando a 10% ao ano, do montante docente em sala de aula, 2.226.423 em 2018.

Pensando a extensão territorial do Brasil encontramos um problema, que se relaciona entre qualidade e quantidade, se bem que não está claro qual qualidade se busca em educação, que é algo muito subjetivo, mas podemos ir pelo caminho da aprendizagem autoral (DEMO, 2015a) aprendizagem é autoria e estudante aprende com professor que sabe aprender, e a maior evidencia do aprendizado é a produção autoral. Livros, artigos, entre outros, e esse poderia ser um bom termômetro para medir a qualidade docente. A princípio vamos sugerir que os docentes mais preparados (autores) não chegam aos interiores do país, sempre buscam as capitais (IES Federais) onde estão as melhores instituições de aprendizagem, oportunidade e qualidade de vida, deixando assim, os interiores desguarnecidos relativamente, prato cheio para cursos EAD.

Cabe argumentar sobre a citação abaixo:

Deverão estar previstas, desde o princípio, em cada etapa do planejamento educacional, disposições referentes à formação e ao aperfeiçoamento profissional de um número suficientes de docentes nacionais, plenamente capacitados e qualificados, que conheçam a vida de sua comunidade e que sejam capazes de ministrar o ensino na língua materna dessa comunidade (UNESCO, 1998, p.8).

Esta recomendação levanta problemas estruturais da educação no Brasil o primeiro é que formação inicial docente sempre foi insuficiente relativo à qualidade (DEMO, 2014; ELACQUA et al., 2018; GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2011; 2019). O segundo é que formação continuada mesmo previsto em lei não melhora os índices da educação (IDEB; PISA). Terceiro coloca a universidade em uma posição desconfortável, pois é de lá que vem o licenciado. Analisar essa citação, deflagra problemas históricos e atuais em educação, como os problemas gerados pelo art. 63 da LDB, que permite uma formação docente em 540 horas.

Seguindo a análise, é recomendado que para a confecção da política educacional se articule à comunidade escolar, ou seja, Estado, docentes, patrões, pais de estudantes e pesquisadores contribuindo para a pesquisa, várias visões em busca de oferecer a melhor educação possível. E o consenso histórico que se tem chegado é na política da prática de aulas que tem se mostrado ineficiente, desde 2007, quando o índice da educação básica – IDEB, começou a ser mensurado, mostrando que a correlação entre educação básica e superior não anda muito bem. Evidenciando que a formação inicial docente nas licenciaturas, licenciaturas

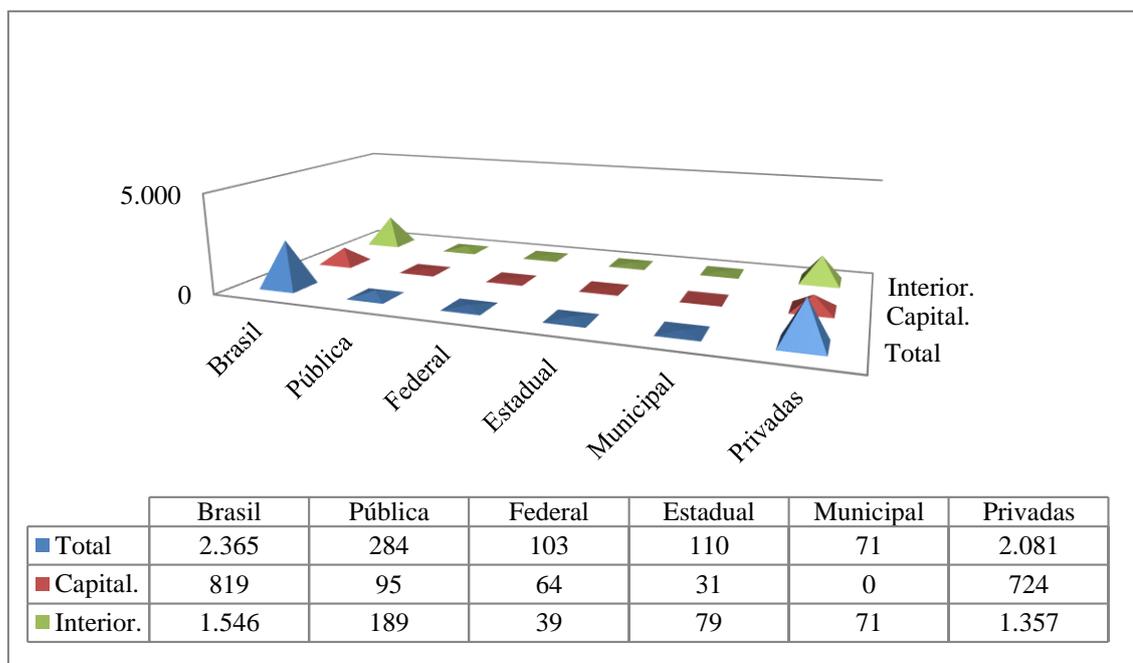
Ead, formação pedagógica, segunda graduação, oferecidas nas faculdades/universidades públicas e privadas, tendo por base aula instrucionista não tem funcionado. Não estamos dizendo com isso que antes de 2007 se tinha qualidade no sistema de ensino, é evidente que não, e a manutenção do *status quo* esteve e esta ai para corroborar com o argumento, é só baliza para enfatizar que a política de aulas não gera bons índices na qualidade da educação básica e superior por correlação, mesmo que a qualidade a ser mensurada seja a cópia instrucionista, não se chega lá.

#### **4.1. Recomendações da UNESCO relativas à seleção de professores**

São nove (9) recomendações concernentes a seleção de docentes, sendo seis (6) de caráter gerais e universais, como ter diploma reconhecido pelo ministério da educação, que não discorreremos sobre elas por se tratarem de burocracia técnica. O que nos interessa são as três (3) recomendações que tratam da formação docente (qualidade formal e política). A primeira orienta que “as autoridades deverão proporcionar formação adequada e assegurar número suficiente de vagas nas instituições de ensino” (UNESCO, 1998, p.9). Não fica claro o que é formação adequada nos documentos que regem a educação no Brasil e nem nas orientações internacionais, mas a recomendação demanda analisarmos a estatística da educação superior, para percebermos como estamos com relação à oferta da educação superior no Brasil. Nesse contexto vamos destacar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que cuida das estatísticas da educação básica e superior.

Vamos analisar os dados de 2011 a 2018 sobre oferta de vagas para formação inicial docente, buscando ter um panorama geral das ofertas de formação inicial nas licenciaturas e perceber se essa oferta é suficiente ou se é exagerada, sugerindo gastos públicos desnecessários nas licenciaturas, que poderiam está sendo melhor aproveitados em outras áreas de formação.

**GRÁFICO 5 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO ANO DE 2011**



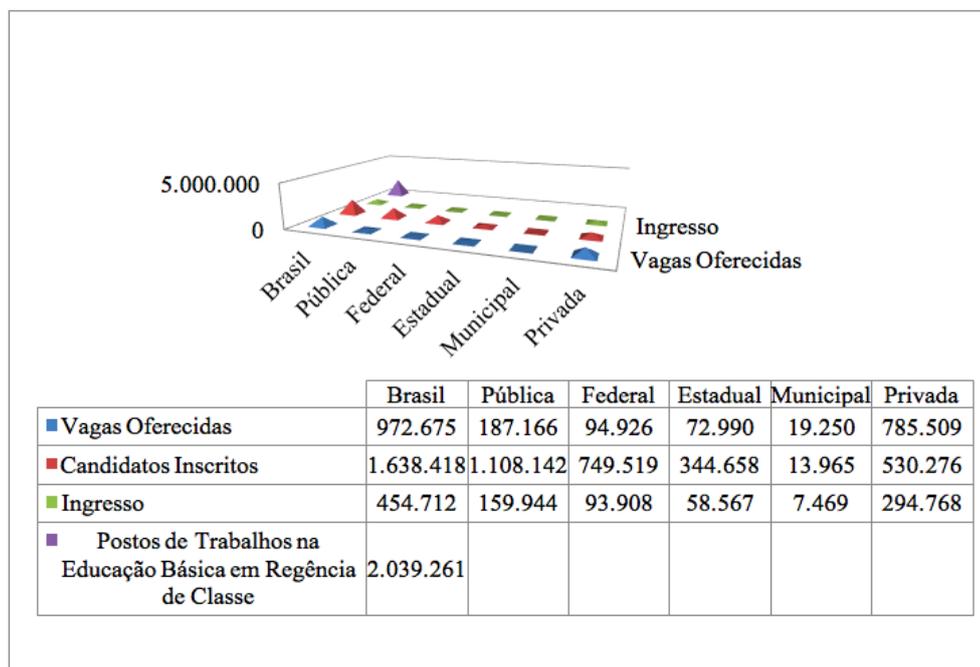
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>16</sup>.

Os dados acima mostram a estrutura física educacional superior no Brasil no ano de 2011, revelam inicialmente que a oferta da educação superior no ano de 2011 estava majoritariamente sendo operacionalizada pela iniciativa privada, com 88% da oferta, ficando 12% para a oferta pública. Já na oferta pública os 12% se dividem em 4,4% ofertados pela rede Federal, 4,3 ofertado pela rede Estadual e 3,3 % sendo ofertada pela rede Municipal de educação superior.

Também é possível perceber que as capitais possuíam maior quantidade de instituições oferecendo cursos superiores, do que o interior, sendo 819 instituições sediadas nas capitais. Tendo o país 27 capitais temos em média 30 instituições em cada capital, ficando 1.546 instituições distribuídas em uma vasta extensão no interior do país. Podemos inferir destes dados que as capitais possuíam melhor estrutura educacional em nível superior comparado com o interior do país, no ano de 2011. Estes dados são relativos à estrutura física universitária, nos dando um panorama geral da geografia educacional em 2011. A seguir iremos analisar os dados referentes às matrículas nos cursos voltados para a formação inicial de professor (licenciaturas) desta rede de educação em 2011.

<sup>16</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11/10/2019.

**GRÁFICO 6 – VAGAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA, CANDIDATOS INSCRITOS, NÚMERO DE INGRESSOS E POSTOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM REGÊNCIA DE CLASSE EM 2011 NO BRASIL**



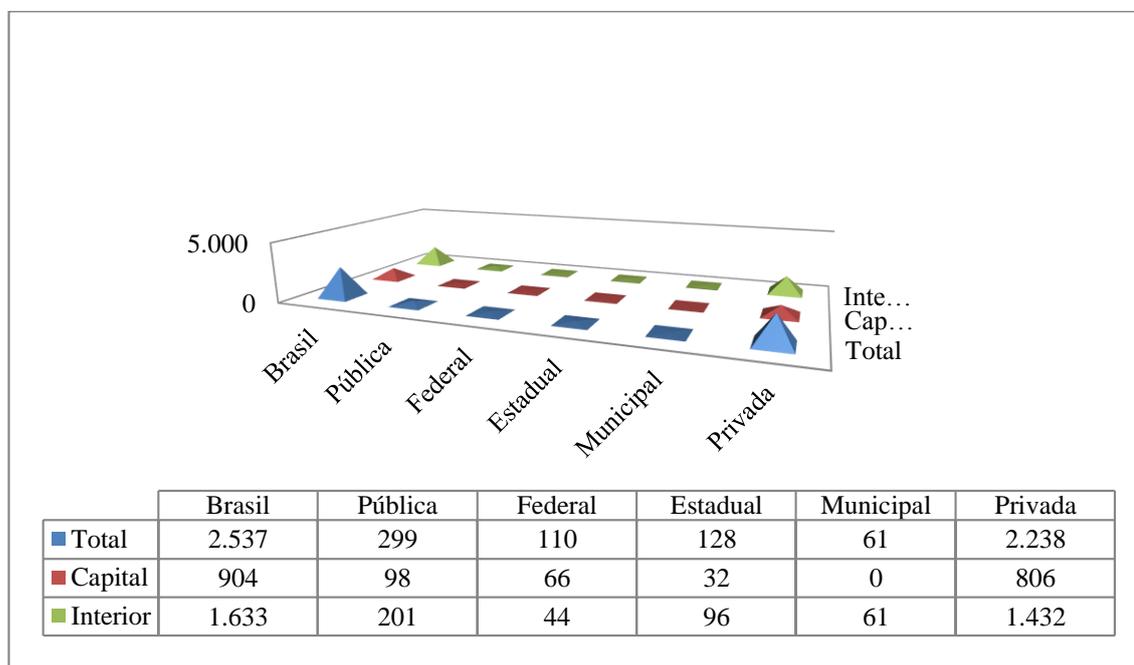
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>17</sup>.

Os dados de 2011 sobre as licenciaturas no país mostram inicialmente que a procura por essa área foi maior que sua oferta nacional, sugerindo que a docência atrai muitos estudantes. A oferta de vagas foi 972.675, onde se inscreveram para concorrer às vagas, em âmbito nacional, 1.638 418 candidatos, maior procura menor oferta, esse é o quadro inicial de 2011. Interessante é que mesmo com maior procura do que oferta de vagas, somente 454.712 candidatos tiveram seu ingresso nos cursos superiores em licenciatura. É provável que muitos dos candidatos não tenham sido aprovados nos exames de admissão (vestibular) pelo menos nas vagas pública, onde a procura é maior que a oferta. Como exemplo podemos trazer as vagas das Universidades Federais, 94.926, onde se inscreveram para concorrer às vagas 749.519 concorrentes, é certo que 654.593 candidatos não foram aceitos, pois excederia o número de vagas oferecidas. Essa dinâmica se inverte ao analisarmos as faculdades Municipais e Privadas onde a oferta é maior que a procura, como mostra a tabela. Nesse

<sup>17</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11/10/2019.

contexto, constatamos que a preferência da população em 2011 foi pela educação pública superior, apesar de proporcionalmente as instituições privadas absorverem a maior quantidade de alunos, pois possuem um maior quantitativo de instituições e maior oferta de vagas.

**GRÁFICO 7 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM 2018 NO BRASIL**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>18</sup>.

Seguindo o panorama geral sobre formação inicial superior podemos observar que em 2018 a iniciativa privada continua possuindo mais instituições de nível superior no país. Das 2.537 instituições existentes, 2.238 estão sob o controle da iniciativa privada, 88,2% da formação inicial superior estão sendo ofertadas pelas faculdades privadas, esses dados do Inep são gerais, abarcando todas as modalidades de ofertas da educação superior, licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, um panorama geral para posteriormente afunilarmos para as licenciaturas.

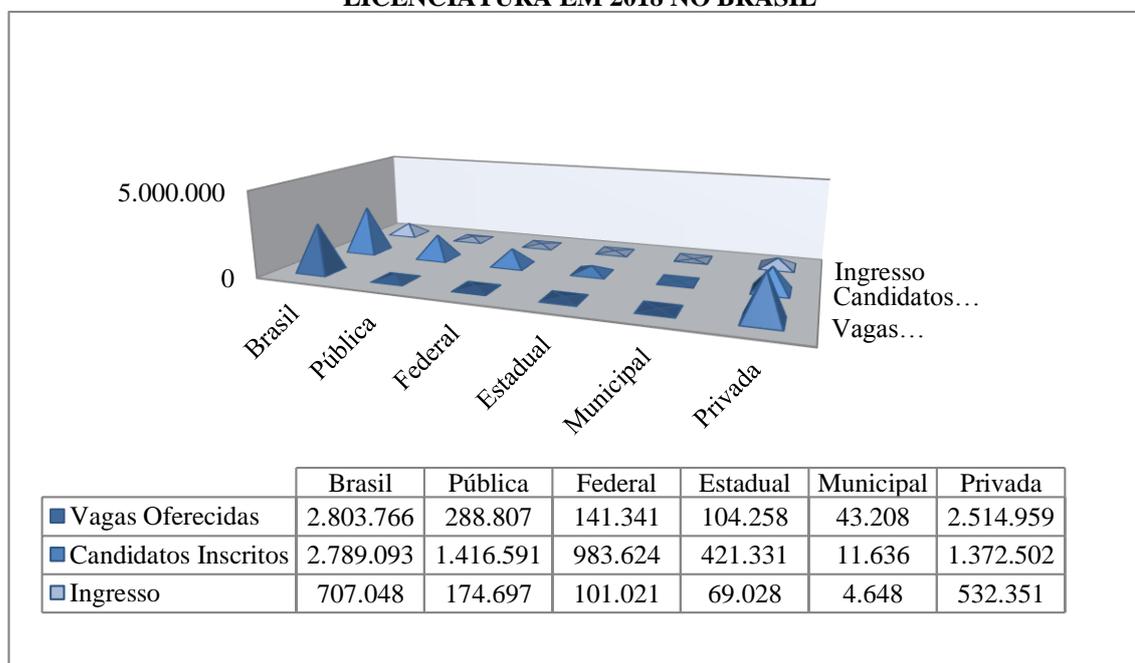
Os dados de 2018 confirmam a tendência apontada em 2011 de que as capitais recebem uma maior atenção na quantidade de instituições sedes, comparado aos interiores. Se bem que podemos trazer o fenômeno da proliferação dos polos das universidades privadas,

<sup>18</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11/10/2019.

exemplos como os do Centro universitário internacional – UNINTER, Universidade norte do Paraná – UNOPAR, que dão apoio aos cursos a distancia chegando a ter três (03) polos em algumas cidades sendo que a soma dos polos das duas instituições chega a 1. 369 polos, uma verdadeira indústria da educação, que se multiplica a cada dia com as várias instituições EADs no país.

Interessante notar é que no senso da educação superior, essas instituições aparecem como duas instituições, só são computadas no senso sua sede, seus polos são somente extensões da matriz. Ao rastreamos a quantidade de polos, das diversas instituições de ensino privado existentes no país, mostramos o tamanho dos tentáculos das privadas EADs por todas as cidades brasileiras, e isso coloca em dúvida a qualidade formal e política desta formação inicial, devido a sua grande oferta e baixa formação de professores e tutores (DEMO, 2017; GATTI et al., 2011; UNESCO, 2009).

**GRÁFICO 8 – VAGAS OFERECIDAS, CANDIDATOS INSCRITOS E INGRESSOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM 2018 NO BRASIL**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>19</sup>.

No ano de 2018, a quantidade de vagas oferecidas na educação superior é quase triplicada comparada às 972.675 oferecidas em 2011, esse aumento sugere uma preocupação

<sup>19</sup> Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11/10/2019.

das políticas públicas em universalizar a educação superior, garantindo maior acesso à universidade, mas é preciso ter cautela para não cair no conto do vigário, pois, quantidade não é qualidade, apesar de muitas vezes caminharem juntas. Esse fenômeno da proliferação das ofertas de vagas já foi experienciado na educação básica, levando a várias mazelas na educação desta modalidade; escolas improvisadas, rápida formação de professores sem qualidade formal e política, professores leigos nas escolas, criando gerações de professores vítimas de aulas (DEMO, 2017) algo que ocorre até os dias de hoje, troca-se “o direito de aprender pelo direito de ter aula” (DEMO, 2018, p.86) rápida, a jato se formam licenciados em alguns cursos EADs onde o objetivo é alimentar plataforma Moodle, (Formação Pedagógica de 540 horas).

A aprendizagem precisa ser autoral. É pesquisar para aprender a ter capacidade de produção própria de conhecimento, ou pelo menos reconstrução de conhecimento. É ler autores para se tornar autor (DEMO, 2015a). Sinalizam os dados, que a preferência pela educação pública continua maior que a preferência à educação privada, isso pode sugerir que a qualidade da universidade pública seja maior que a da universidade privada.

**TABELA 1 – VAGAS OFERECIDAS NAS UNIVERSIDADES EM CURSOS DE LICENCIATURA (VOUCL) E POSTOS DE TRABALHO EM REGÊNCIA DE CLASSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PTRCEB), 2011-2018**

ANO	VAGAS OFERECIDAS (VOUCL)	POSTOS DE TRABALHO (PTRCEB)
<b>2011</b>	<b>972.675</b>	<b>2.039 261</b>
<b>2012</b>	953.804	2.095 013
<b>2013</b>	990.512	2.141 676
<b>2014</b>	1.506 042	2.184 267
<b>2015</b>	1.315 935	2.187 154
<b>2016</b>	1.749 691	2.196 397
<b>2017</b>	1.795 937	2.192 224
<b>2018</b>	2.803 766	2.226 423
<b>Total</b>	12.088 362	2.226 423

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>20</sup>.

Os dados indicam uma explosão na oferta de licenciaturas entre 2011 e 2018 chegando a oferecer, nesse período, 10 vezes mais vagas do que o mercado da educação básica pode absorver, claro que existe o mercado da educação superior, mas esse profissional é mais tarimbado e geralmente tem uma formação mais sólida (mestrado e doutorado). Em raros casos saem da formação inicial e acendem às universidades como docentes. Enfatizam Gatti et al. que “o que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia” (2019, p.55).

A quantidade de postos de trabalho para professores regentes da educação básica em todo território nacional em 2018 foi 2.226.423, indicando que os cursos de licenciaturas formaram um exercito de licenciados que estão fora da profissão. Os aumentos nas ofertas de vagas nas licenciaturas foram, em média de 200% em sete (07) anos, enquanto a capacidade de absorção destes licenciados na educação básica, no mesmo período cresceu em média 9%. É evidente que não existe uma política séria para a formação inicial de professores! Questionamos se esse investimento não poderia ser aproveitado na formação de outros

<sup>20</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011 a 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sisnopse-seinopse>>. Acesso em: 11/10/20019.

profissionais? Não é tirar investimentos da educação e sim investir corretamente. Reduzir a oferta de licenciaturas para um terço e o investimento restante ser usado para formação continuada autoral de qualidade dos professores que compõe a rede básica de educação, gerando cidadania participativa autoral! Nosso argumento vai no sentido da provocação e da constatação de que se investe muito mal em educação no país. Se o governo sabe a quantidade de profissionais da educação que será necessário para suprir a educação básica e superior, tanto pública quanto privada, para quê formar tantos licenciados? Sendo que esse investimento poderia ser bem mais aproveitado como mencionado anteriormente? Formam-se muitos licenciados e se formam mal. Já denunciava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO et al., 1932).

Percebe-se que, quantitativamente, a oferta de vagas para formação em cursos de licenciatura excede a demanda do mercado de trabalho, sugerindo desperdício ou investimento incoerente do erário público.

## 5. Remix, desigualdades regionais e educação em foco

Ao analisarmos a estatística da educação superior (Inep), referente ao ano de 2018, concernente a sua geografia formal, algumas evidências preliminares sugerem desigualdades regionais alarmantes (DEMO, 2019a). Sudeste (principalmente São Paulo) e o Sul são privilegiados, levando vantagens enormes comparados aos outros Estados da Federação. Nesse aspecto, (DEMO, 2019a), sinaliza que “a configuração dos dados sublinha a velha tese da propensão reprodutiva dos sistemas educacionais: longe de empurrarem a equalização de oportunidades, são um instrumento poderoso de concentração de privilégios”, corroborando com a ideia geral de que não existe igualdade de oportunidades de acesso às melhores vagas, e sim um sistema que privilegia o lucro (privadas) e o conchavo político (públicas) mantendo o primo pobre cada vez mais pobre politicamente. Ao voltarmos os olhos para Estados mais desenvolvidos, as instituições privadas de ensino superiores, indicam que buscam estudantes que podem pagar mais pela oferta educacional, revelando a farsa da universalização da educação. Nas instituições públicas essa farsa se mostra na localização geográficas das IES, que cobrem áreas desenvolvidas deixando os interiores pobres, sem cobertura da educação superior pública, a Universidade de Brasília num esforço de amenizar esse problema desenvolveu o programa *Universidade nas Satélites*, oferecendo cursos no “Interior” do Distrito Federal, cidades satélites como Ceilândia, Planaltina e Gama contam hoje com a Universidade de Brasília, ação que ameniza, mas não resolve o problema da falta de oferta de educação de qualidade para todos. No mais, o que toca para os interiores pobres são polos de educação superior Ead, de qualidade duvidosa (DEMO, 2019a; GATTI; Nunes, 2009; GATTI et al., 2009; 2011; 2019).

Essa discussão revela problemas históricos do país, que é a desigualdade social, trazendo à luz, que no mundo conhecido, nunca houve igualdade e sim a mescla de igualdade e diferença, tendo os dois conceitos o mesmo peso na régua dos direitos humanos (DEMO, 2019a). Se buscarmos oportunidades iguais, pelo menos em educação não encontraremos, pois a educação se mostra um dos processos mais desiguais e excludentes em nosso país. Universidade Federal para quem pode estudar o dia todo; Faculdades privada para quem trabalha o dia todo, e a noite vai estudar (ter aulas); Educação Ead com preços populares para quem quer ser especialista em alimentar plataforma educacional. Nesse sentido, educação se torna excludente e define camadas sociais, onde o discurso de igualdade ou equalização de

oportunidades é frágil, sugerindo escalas de qualidades educativas (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, etc.). A elite criou a escola básica particular, pois a escola pública básica não serve, não buscam a igualdade das massas. A comunidade bélica criou os colégios militares, pois querem mais a diferença do que a igualdade do saber, querem um saber que julgam superior. Vemos a multiplicidade educacional e o jogo de poder velado, onde a educação pública básica continua sendo educação pobre para pobre (DEMO, 2014; 2019a). Na educação superior a exclusão se inverte, gozando de certo prestígio as Universidades Públicas, em especial a USP e logo as Federais, sobrando as privadas para o trabalhador assalariado, é nesse sistema educacional excludente que sugerimos mudanças.

### **5.1. Dados da exclusão**

Mesmo sendo a disposição geográfica das instituições superiores no país uma sugestão questionável da qualidade formal e política da educação superior, revelam-se os privilégios regionais, gerando maiores oportunidades para uns e menos para outros. Norte e Nordeste são exemplos do descaso das políticas em educação, regiões pobres que dificilmente captam oportunidades de melhorar a oferta da educação superior e básica, é provável que não haja interesse de desenvolver a região por não se destacarem de forma econômica. Por outro lado, regiões desenvolvidas se tornam a Meca da oferta educacional (DEMO, 2019a).

Os dados se referem às IES como: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais. Universidades são as grandes instituições, existindo públicas e privadas, no rol das hierarquias se destacam as Universidades Estaduais Paulistas, com maior destaque à USP, e logo às Federais, sendo responsáveis por grande parte das pesquisas produzidas no país. Centros Universitários são IES que deixaram de ser Faculdades, para se tornarem pluricurriculares (no mínimo oito cursos). O embrião do sistema são as Faculdades, que crescem atingindo os estágios subsequentes até se tornarem Universidades. Instituto Federal é fenômeno novo, cuida em grande parte, da educação tecnológica, básica e superior, tem se mostrado muito eficiente, principalmente nas edições do Programa de Avaliação de Estudante – PISA, alcançando médias como da Coreia e Finlândia, principalmente em Matemática e Ciências.

Os dados da estatística da educação superior se originam das instituições de ensino, que em trâmites burocráticos próprio das secretarias das IES, alimentam o senso básico da

educação superior, solicitado pelo INEP, que se encarregam de tabular os dados, e torna-los público. Mesmo com dados muitas vezes confusos, incompletos na origem, ou questionáveis, contribuem com a pesquisa educacional no país, pois é fonte primária para muitos pesquisadores. Demo (2019a. p.1) avalia que “a questão ainda mais decisiva seja a qualidade da formação aí proposta. Olhando, por exemplo, o desempenho das licenciaturas na escola básica (matemática e língua portuguesa), pode-se inferir o quanto é precária sua formação” e a série histórica do IDEB e PISA sugerem esse fracasso, mesmo sabendo que a correlação entre docente e discente não é linear, professor bem formado não resulta em aprendizagem automática no estudante, o docente tem haver com o problema, pois ocupa papel central em sala de aprendizagem, mas com formação histórica, inicial e continuada insuficiente, o resultado é fracasso escolar generalizado (DEMO, 2017; ELACQUA, 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019). Portanto, a oferta de vagas em cursos de licenciatura vem crescendo a cada ano, e concomitantemente a procura por essas vagas, fenômeno que o BID chama de “refúgio”: uma maneira de conseguir diploma de nível superior sem muito esforço, se partir para a oferta Ead, consegue diploma de licenciatura em 540 horas. Nesse aspecto, Demo sinaliza que:

Esta situação pode colocar em xeque pretensões de alargar o acesso à educação superior, porque podem não ser “inclusivas” como imagina, em especial quando se trata de cursos rebaixados em entidades privadas (embora as públicas não sejam muito melhores). Como ocorre nos Estados Unidos, pode-se ter um diploma que não faculte pagar a dívida contraída para chegar a ele. No entanto, a falta de acesso à educação superior está na origem de muitos professores com apenas formação média (EM ou Magistério), por exemplo, Maranhão tem ainda perto de metade de seus docentes nessa situação, algo que a LDB de 1996 prometera resolver em dez anos! Temos ainda estados que não possuem IES disponíveis para superar tais desafios (DEMO, 2019a, p.2).

Desse modo, fica claro que formação inicial, principalmente docente sem qualidade formal e política, que não conduz à autonomia e a emancipação não são formações inclusivas, e sim excludentes, na sua origem (Faculdade), e na sua finalidade docente (sala de aprendizagem) local em que a formação inicial incompleta vai mais excluir do que praticar inclusão necessária para a aprendizagem e cidadania.

## 5.2. Perspectiva geral das IES no país

Os dados da estatística da educação superior de 2018 apontam que havia 2.537 instituições superiores no país, sendo 199 categorizadas como Universidades, 87 estando nas capitais e 112 nos interiores. Eram 7,8%, sendo 3,4% nas capitais e 4,4% nos interiores, sugerindo uma maior atenção às capitais, Demo chama a atenção para o fato de que “embora a comparação seja forçada, porque estamos contrastando grandezas muito diferentes. Mas isto indica o quanto o termo IES é chocho” (2019a, p.2). Ao passo que, do gigante sistema educacional, somente 299 instituições eram públicas cifra apagada de (12%), o gigante instrucionista toca mais para as privadas, gigante, pois manter um sistema de educação instrucionista baseado em aulas é desperdício do erário público e enriquecimento de corporações educacionais. Das instituições públicas, as Federais correspondem 4,3%, estaduais ficam com 5%, enquanto as municipais ficam com 2,4%, mesmo tendo fama de ter maior qualidade formal e política a educação pública superior é muito diversa, em vários aspectos. Inicialmente, o escalonamento qualitativo sugerido entre IES Federais, Estaduais e Municipais, nesse sentido, não se sustenta. Tendo uma instituição Estadual como melhor Universidade do país (USP) sendo seguida de perto pela UNICAMP e UNESP. Seguindo na perspectiva estadual geral, não se ver expressão maior destas IES, Paraná tem instituições com fama reconhecida sendo luz no fim do túnel. IES municipais se destacam por não completarem o número de vagas oferecidas, tendo sua importância local, ofuscada pelo desempenho das Federais e Estaduais, que também não avançam muito. Nas instituições privadas é que se concentram o grosso das Faculdades, 1.929 sendo total de 86%, restando 217 Centros Universitários privados, quase 10%, a quantidade de faculdades privadas chama a atenção (DEMO, 2019a).

No campo das Universidades, as públicas se mostravam com 53,8% (107 IES); sendo as privadas, 46,2% (92 IES). Evidências sugerem possibilidade enorme de, em curto prazo, ter mais universidade privada do que públicas. Na atualidade, as federais ainda se mostram com maior qualidade, principalmente na pesquisa (tendo destaque isolado como melhor instituição do país a USP), proporcionalmente as Federais dominam a dianteira. Em todos os Estados brasileiros existem pelo menos uma Federal, tendo Estado privilegiado como Minas Gerais em que existem 11 Federais, talvez pelo seu passado de riqueza material e histórica. Os Institutos Federais também aparecem em todos os Estados.

Ao analisarmos as instituições superiores, de modo geral, constatamos que 64,4% estavam nos interiores. Públicas eram 67,2%, municipais sempre tiveram maior propensão aos interiores, sendo 75%. No campo das Estaduais 60% estavam nas capitais; trazendo à luz a discussão sobre a aglomeração de possibilidades em educação, sendo que existe pelo menos uma Federal em cada capital, lógico seria inaugurar a instituição no interior mais carente. Como 64% já estavam no interior era só seguir a média, sendo que existe pelo menos uma Federal garantindo cada capital que “como regra, “é melhor” que as privadas” (DEMO, 2019a, p.2). Porém o que se vê é que das 904 IES que estavam nas capitais, 89,2% estavam nas mãos da iniciativa privada; instituições públicas eram apenas 10%, com fama de possuírem maior qualidade, 7,3% Federais, 3,5% Estaduais, não sendo mostradas pelo censo instituições municipais nas capitais. Do total de 1.633 instituições que se encontravam no interior, 87,7% estava sob o controle privado, sendo 12,3 % instituições públicas, 2,7% Federais (sendo 44 instituições Federais nos interiores), 5,9% sendo as IES estaduais da época (96 no total de IES estaduais), ficando 4,7% nos municípios (61 instituições).

Minas Gerais é o estado que conseguiu arrebanhar a maior quantidade de Universidades Federais, possuindo 11, uma na capital e 10 no interior, privilégio concedido a poucos Estados, sendo que a média indica uma Federal para cada Estado. Talvez o passado de importância histórica tenha contribuído para essa realidade na educação mineira, percebe-se que as federais mineiras estão localizadas em cidades de importância histórica, como Ouro Preto e São João Del Rei.

### 5.3. Federais de Minas Gerais, terra de oportunidades educacionais

**TABELA 2 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFMG - Universidade de Minas Gerais. 1927	Belo Horizonte
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro 1953	Uberaba
UFU – Universidade Federal de Uberlândia. 1969	Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa. 1926	Viçosa
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. 1960	Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras. 1908	Lavras
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. 1969	Ouro Preto
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei 1986	São João del-Rei
UFVJM- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha. 1953	Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNIFAL – Universidade de Alfenas. 1914	Alfenas
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá. 1913	Itajubá

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>21</sup>.

O Estado de Minas Gerais possui 10% das Universidades Federais, cota grande, revelando ser Estado privilegiado, sendo que as Federais ainda gozam de algum prestígio. Todas fundadas no século XX em cidades de relevância histórica, a primeira a ser fundada foi a UFLA – Universidade federal de Lavras, em 1908, a última foi a UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei, fundada em 1986, século de ouro educacional para Minas Gerais, terra de boas oportunidades, decisivamente um Estado privilegiado.

<sup>21</sup> *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sisnopseseinopse>>. Acesso em: 11/10/20019.

**TABELA 3 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1934	Rio Grande do Sul
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria. 1960	Santa Maria
UFPel – Universidade Federal de Pelotas. 1969	Pelotas
FURG – Fundação Universidade do Rio Grande. 1969	Rio Grande
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. 2006	Bagé
UFCSPA – Federal de Ciência da Saúde de Porto Alegre. 1961	Porto Alegre

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**TABELA 4 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFRJ – Universidade federal do Rio de Janeiro. 1920	Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense. 1912	Niterói
UFRRJ – Universidade Federal Rural. 1910	Seropédica
UNIRIO – Federal do Estado do Rio de Janeiro.	Rio de Janeiro

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**TABELA 5 – UNIVERSIDADES FEDERAIS, ANOS DE FUNDAÇÃO E SUAS LOCALIZAÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO**

UNIVERSIDADES ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
UFABC – Universidade do ABC. 2005	ABC Paulista
UFSCAR – Universidade de São Carlos. 1968	São Carlos
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. 1933	São Paulo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Espírito Santo possui uma Federal, sendo fundada em 1954. Os dados da região Sudeste, sugerem aproximações históricas, entre Estados e o Governo Federal, principalmente MG, RJ e SP, um tipo de política café com leite da educação superior. São 63 as Universidades Federais, sendo que 19 delas estão na região Sudeste, 30% das Universidades estão na região, evidenciando “como existem manobras políticas de concentração de oportunidades educacionais, descaradamente” (DEMO, 2019a, p.2) uma vez que as Federais carregam a fama de terem melhor qualidade formal e política.

Cabe sinalizar que existe uma tendência à interiorização das IES públicas e privadas em geral. Universidades Federais continuam com presença maior nas capitais 32 X 31, 50,8% X 49,2%. Universidades Privadas estão mais nos interiores, do total de 92 IES, 54 estão no interior, e 38 nas capitais, 58,7% X 41,3%. Municipais são naturalmente interioranas. Na análise geral das IES 1.633 se encontram no interior e 904 nas capitais. Sugerem os dados que haverá aumento das privadas rumo a Universidade, e caminhando mais para o interior, pois as capitais já estão saturadas.

#### **5.4. O que dizem as regiões, duas com menos privilégios e três que se destacam?**

##### *Norte*

A região norte apresentava 173 Instituições Superiores, 5% do total geral (2.537). As instituições privadas eram (149) sendo 86,1% das (173) IES da região; o poder público detinha 24 instituições (13,9%); no âmbito das Federais a região possuía 17 IES, sendo (9,8%) das 173 Instituições; as Estaduais faziam o montante de 5 IES, (2,9%); restando (1,2%) sendo municipais, 02. Característica marcante da região é ter o número maior de IES na capital (106), sendo (61,3%); Federal 15 IES (14,1%); Estaduais (05) IES (4,8%) (Total de públicas, 20 IES, (18,9%) ) privadas 86, são (81,1%). Das 24 instituições públicas (83,3%) estavam nas Capitais do Norte; Federais (88,2%) (15); Estaduais 100%, (05), esses dados sugerem interiores muito distantes das capitais, e que o povo dos interiores possuem grande dificuldade de acesso a educação superior (DEMO, 2019a).

Com relação à (modalidade) Universidades, a região norte possuía 15 IES públicas, sendo (88,2%) restando (11,8%) com a iniciativa privada, ou seja, 02 instituições, esse dado sugere que a educação paga não enxerga a região norte como atraente para seus

investimentos. Das Universidades Federais 13 (87%) estavam nas capitais, ficando 02 (13%) no interior.

Seguindo o diálogo sobre a (categoria) Universidade, vemos que cada Estado da Região Norte possuía uma, com exceção do Pará que tem o privilégio de quatro IES Federais.

**TABELA 6 – ESTADOS DA REGIÃO NORTE E SUAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

UNIDADE FEDERATIVA	UNIVERSIDADE FEDERAL
<b>Rondônia</b>	Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
<b>Roraima</b>	Universidade Federal de Roraima – UFRR.
<b>Acre</b>	Universidade Federal do Acre – UFAC.
<b>Amapá</b>	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.
<b>Amazonas</b>	Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
<b>Pará</b>	Universidade Federal do Pará – UFPA.
<b>Pará</b>	Universidade Federal do Sul e Oeste do Pará – UNIFESSPA (Interior).
<b>Pará</b>	Federal do Oeste do Pará – UFOPA (Interior).
<b>Pará</b>	Federal Rural da Amazônia – UFRA.
<b>Tocantins</b>	Universidade Federal de Tocantins – UFT.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Com relação à Região Norte, o Pará ganha destaque possuindo (04) federais, sendo três no interior e uma na capital, se mostrando como exceção, pois as oportunidades educacionais aparecem mais nas capitais. Vemos que as Universidades Estaduais (05) e os (IFs e CEFETs) (07) estão todos nas capitais, constata-se que as capitais nortenhas aparecem possuindo certo privilégio de oportunidades em educação, na perspectiva das Universidades. Com relação às Universidades Privadas do Norte, são (02) e se encontram, uma na capital Manaus (Universidade Nilton Lins) e outra na capital Belém (Universidade da Amazonia – UNAMA).

## *Nordeste*

O Nordeste aparece com mais instituições de nível superior comparado ao Norte (566 contra 173) e com 393 IES a mais. Assim, podemos supor que essa superioridade numérica se dê pela quantidade de habitantes, que no Nordeste é de cerca de 56 milhões de habitantes e no Norte, cerca de 15,8 milhões (IBGE)<sup>22</sup>, naturalmente a demanda do Nordeste é maior. As 566 IES do Nordeste representam 22% das Instituições nacionais, média boa se pensarmos as 05 regiões, sendo 67 públicas (11,8%), Federais são 29 (5,1%), Estaduais são 16 (2,8%), já as municipais eram 22 (3,9%); no âmbito das privadas, se faziam 499 (88,2%). Pensando o mundo das Instituições Federais (Universidade Federal, Centro Universitário, Faculdade ou IFs e CEFETs) 19 estavam nas capitais, (65,5%), 10 estavam nos interiores (34,5%), municipais seguem sua vocação estando 100% (22) nos interiores da região. Estaduais eram 16 sendo 07 nas capitais e 09 nos interiores. As universidades federais eram 18, como na lista: na Bahia, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB; no Ceará, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB e a Universidade Federal do Cariri – UFCA; na Paraíba, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; em Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF; no Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e a Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA; em Alagoas, a Federal de Alagoas – UFAL; em Sergipe, a Universidade de Sergipe – UFS; no Maranhão, a Federal do Maranhão – UFMA; e, no Piauí, a Federal do Piauí – UFPI.

Vê-se que o Estado da Bahia é privilegiado com 04 universidades Federais, Ceará possui 03. Das 18 Universidades Federais 09 estão em capitais e 09 estão nos interiores, mantendo equilíbrio entre capital e Interiores ao que concerne às Universidades Federais. Estaduais são 15, estando 06 nas capitais e 09 nos interiores. Privadas são 07 todas em capitais, evidenciando a letargia rumo ao interior, missão que fica para as políticas públicas em educação para o Nordeste.

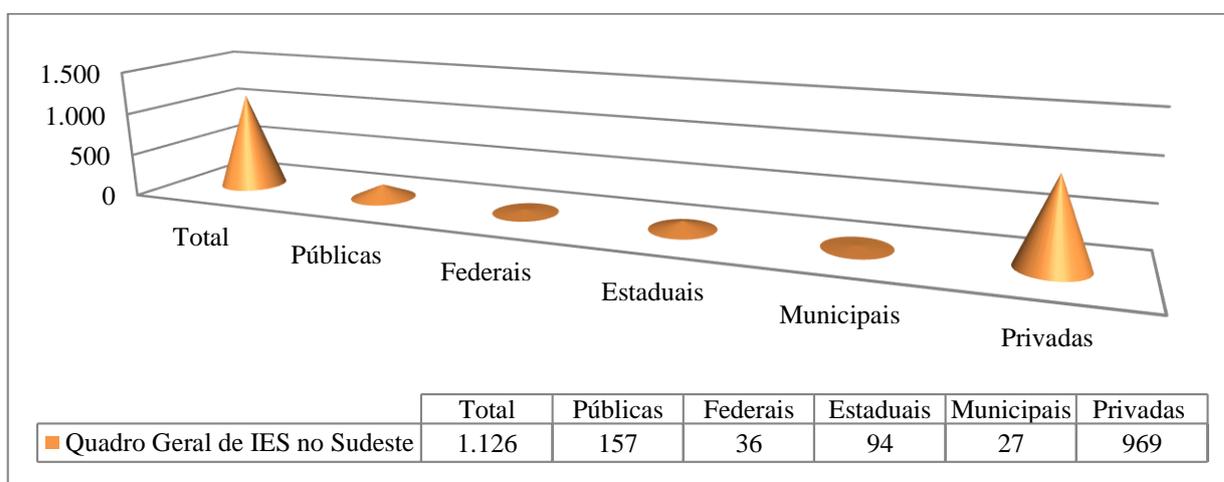
---

<sup>22</sup> Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados> >. Acesso em: 03/11/2019.

## Sudeste

A região é muito privilegiada, sendo considerada a Meca da educação superior (Demo, 2019a) tendo destaque São Paulo, inclusive a melhor Universidade do país se encontra nesta região (USP). Minas Gerais é Estado grande, com realidades heterogêneas. O Sudeste possui 1.126 IES Chegando quase a metade das 2.537 totais no país, 44%. Instituições públicas eram 157 (13,9% do total), enquanto a iniciativa privada possuía 969 IES (86,1%), cifra grande. Federais eram 36 (3,1%), 15 nas capitais e 21 nos interiores. Estaduais eram 94 (8,3%) 17 nas capitais e 77 nos interiores. Municipais eram 27, todas cumprindo sua vocação interiorana (2,4%). As instituições privadas na capital eram 304 (27%), e as do interior eram 822 (73%). O privilégio da região com relação às Universidades se mostra em quantidade, das 199 Instituições no país, 79 estavam na Região Sudeste (40%) sendo que das 79 estavam 30 nas capitais (38%), e 49 estavam nos interiores (62%), sendo que 19 eram Federais (24%) estando 05 nas capitais (6,3%) e 14 nos interiores (17,7%). No campo das Estaduais, que eram 08 (10,1%), estavam 05 nas capitais e 03 nos interiores. Municipais eram 02 (2,5%), cumprindo sua vocação de guarnecer o interior. Universidades privadas se multiplicam na região sendo 50 privadas (63,2%), sendo 20 nas capitais e 30 nos interiores, (25,3%) e (38%) nessa ordem, cabe lembrar que o país possuía 92 Universidades privadas, é acertada a sugestão de Demo (2019a), quando chama a região de a Meca da educação superior.

**GRÁFICO 9 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO SUDESTE EM 2018**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10/11/2019.

### ***Sul***

Contava com 414 (16,3%) do total geral das Instituições no país (2.537, 100%), sendo 32 públicas (7,7% de 414), 17 Federais (4,1% de 414), 09 Estaduais (2,1% de 414) e 06 municipais (1,4% de 414), e 382 privadas (92,4% de 414). O setor educacional superior privado da região se mostra muito forte, pois controla uma porcentagem muito alta de IES. O interior é beneficiado, pois, detém 303 IES (73,1%), 10 Federais, 07 Estaduais, 06 Municipais e 280 privadas. A capital concentrava 111 Instituições, sendo 102 privadas e 09 pública, dos dados acima vemos o poder exercido pelas instituições privadas na região.

Com relação à hierarquia das IES, o Sul possuía 49 Universidades (das 199 total geral do país, 24,6%) sendo 28 particulares um total de (57,1)%, as 21 públicas faziam o total de (42,9)%, sendo distribuídas da seguinte forma: 11 Federais (22,4)%, 05 nas capitais (10,2)%, 06 nos interiores (12,2)%; 09 Estaduais (18,3)%, 02 nas capitais (04)%, 07 nos interiores (14,2)%; Municipal 01 cumprindo sua função interiorana (02)%; Privadas eram 28 (57,1)% estavam 04 nas capitais (08,1)% e 24 estavam nos interiores (48,9)%. Vê-se que 11 IES (Universidades) estavam nas capitais, e 38 nos interiores, sugerindo boa quantidade de instituições cobrindo os interiores.

### ***Centro-Oeste***

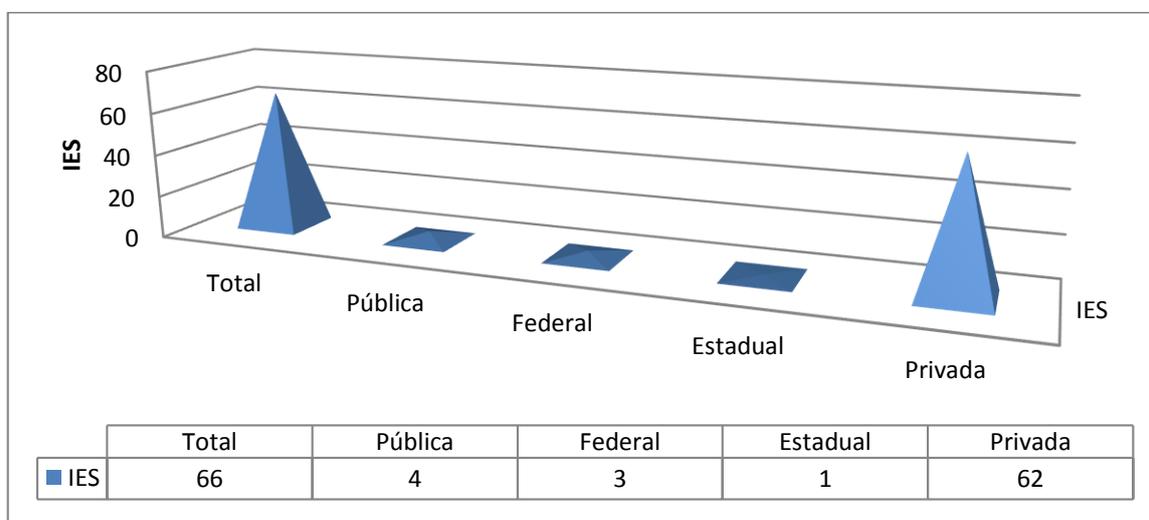
O Centro-Oeste, como sinaliza Demo (2019a. p 05) é “híbrida, em particular pela presença do Distrito Federal, que discrepa demais dos outros estados em quase tudo”. Eram 258 instituições de ensino superior em 2018, fazendo (10%) do total geral. IES privadas eram 239 (92,6%) cifra alta, 118 estavam nas capitais (45,7%) ficando 121 nos interiores (46,9)%. Públicas eram 19 (7,4%); Municipais eram 04 todas nos interiores (1,5%); Estaduais também eram 04 (1,5%), 01 na capital, e 03 nos interiores; Federais eram 11 sendo (4,4%) do total da região, 10 nas capitais e 01 no interior. No geral existiam 129 instituições nas capitais e 129 nos interiores, mostrando esforço de interiorização da educação superior, pelo menos quantitativamente.

No quesito hierárquico das IES, Universidades eram 14 na região (8,2%), sendo 09 em capitais e 05 em interiores, sugerindo que as capitais possuíam ganho qualitativo; públicas eram 09 (3,5%), 04 nas capitais e 05 nos interiores; federais eram 05 (1,9%), 04 em capitais e 01 no interior; estaduais eram 03 todas nos interiores; municipais 01 no interior; privadas seguem a trilha do “desenvolvimento”, tendo 05 todas nas capitais.

### ***Um pouco de hibridismo***

Um pouco do hibridismo sugerido à Brasília se dá pelo fato de não haver divisão, pelo (menos nas estatísticas do Inep) entre capital e interior, sendo totalizado tanto as IES da “capital” como as IES do Entorno de Brasília, como a Universidade Católica de Brasília que tem sede em Taguatinga, região administrativa “cidade satélite” de Brasília. Suas instituições, independentemente de onde estejam, Brasília, ou regiões administrativas, são computadas como IES da capital, tendo em 2018 um total de 66 instituições superiores (2,6%) do total geral Brasil (2.537), 04 sendo públicas, 03, Federais e uma estadual; privadas eram 62 mostrando como é alto o interesse do mercado privado na região, (94)% eram privadas. Universidade eram 02 uma Federal e uma privada, Universidade de Brasília – UNB (Federal) e Universidade Católica de Brasília – UCB (privada).

**GRÁFICO 10 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DISTRITO FEDERAL EM 2018**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educação-básica>>. Acesso em: 10/11/2019.

## 5.5. O que os dados contam

Em primeiro lugar, nota-se o quanto o país é desequilibrado no sentido de oportunizar educação superior “aqui visto pela ótica das médias gerais da situação da Universidade” (DEMO, 2019a). Norte e Nordeste são regiões desprivilegiadas, permanecem no atraso imposto, em parte pelo Governo Federal que não criam melhores oportunidades de desenvolvimentos na região, e em parte as instituições educacionais privadas que não investem na região, com educação de qualidade formal e política. Norte tem suas especificidades regionais cabendo ali Universidades Federais Rurais para desenvolver a região e pesquisar a densa floresta amazônica, em caminho possível para o progresso e a qualidade da região, claro que na perspectiva do desenvolvimento sustentável onde pesquisa e construção de conhecimento poderiam melhor aproveitar os produtos da floresta. O falta de uma melhor rede (quantitativa e qualitativa) de IES, pode ser a resposta do porque professores da Educação Básica na região continuam lecionando com Ensino fundamental e Médio, não atendendo o mandamento da LDB 1996 em que no prazo de 10 anos todos os professores da Educação Básica deveriam ser formados em nível superior, essa questão da falta de formação adequada (rito de passagem na educação superior), formação superior, não é exclusividade da região norte e sim uma realidade nacional, se bem que a formação superior sugerida na LDB não tem ajudado a resolver os problemas da educação básica (DEMO, 2015; GATTI et al., 2009; 2011; 2019; GATTI; NUNES, 2019; ELACQUA, 2018), sugerindo que o problema da educação em geral é seu modelo de oferta histórico baseado em aulas instrucionistas.

**TABELA 7 – FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM 2018**

<b>Região / DF</b>	<b>Total de Docentes</b>	<b>Fundamental</b>	<b>Médio</b>	<b>Superior</b>
<b>Norte</b>	196.831	894	47.945	147.992
<b>Nordeste</b>	624.787	2.209	196.776	425.802
<b>Sudeste</b>	903.549	1.509	129.599	772.441
<b>Sul</b>	335.994	795	48.674	286.525
<b>Centro Oeste</b>	166.146	353	18.809	146.984
<b>Distrito Federal</b>	29.835	15	2.092	27.728
<b>Brasil</b>	2.226.423	5.760	441.764	1.778.899

Importante notar que, na Tabela 7<sup>25</sup>, a quantidade total pode destoar na soma pois os docentes são contados uma única vez. Mesmo que trabalhem em estados ou escolas diferentes, no total aparecerá uma única vez.

Percebe-se que a intenção da LDB em formar todos os professores da Educação Básica em Nível Superior falhou, e que regiões como nordeste e sudeste continuam com o número de docentes com ensino fundamental e médio muito elevados. Indicam os dados que existem professores em todas as regiões com ensino fundamental e médio, um pouco deste resquício de falta de formação superior se dá pelo fato de que os professores não se interessam pela formação, pois a oferta tanto pública com privada é enorme, por exemplo, Brasília onde ofertas de cursos explodem para todos os lados, inclusive ofertas da UAB totalmente públicas e gratuitas sistema que oferecem vagas para todo o país, por outro lado Estados como Amazonas e Roraima não possuem IES nos interiores, não tendo o professor oportunidades de formação. Sudeste também é surpresa terem tantos docentes ainda com ensino fundamental e médio, sendo um dos Estados com mais oportunidades educacionais, talvez o esforço da formação superior não tenha muitos resultados na mudança da qualidade de vida do docente, preferindo manter-se da mesma forma.

Esse panorama inicial é revelador, pois mapeia os caminhos percorridos no passado e no presente, podendo ser formuladas sugestões educacionais para o futuro, mas é bom não tapar o sol com a peneira pois:

Sempre foi importante atentar para a qualidade da educação superior. Quantidade nunca foi o mais importante. Assim, embora o Brasil não se destaque em termos de população com diploma superior, é balela inflar tais cifras via oferta duvidosas. É comum que empresas estrangeiras no país tenham enorme dificuldades de preencher suas vagas mais qualificadas, porque nossos diplomados não estão a altura. Tornou-se comum – é um traço generalizado no mundo – a oferta de educação rebaixada; mas, não nos iludamos, a oferta pública, mesmo nas federais, tem qualidade deplorável quase sempre. Isto pode explicar que por volta de 50% dos estudantes se evadam... os dados confirmam uma corrida enorme por formação superior, não só da elite que ocupa as Federais, como regra, tornando-as, na prática, sua “cota”, como de toda população que desejaria estudar de graça e bem, embora isto nem sempre combine com sua necessidade de sobrevivência (precisa trabalhar de dia). Não despertamos, porém, ainda para a carência de qualidade que a tudo infesta, também as públicas mais procuradas, porque, ao final, o instrucionismo é o mesmo (DEMO, 2019a).

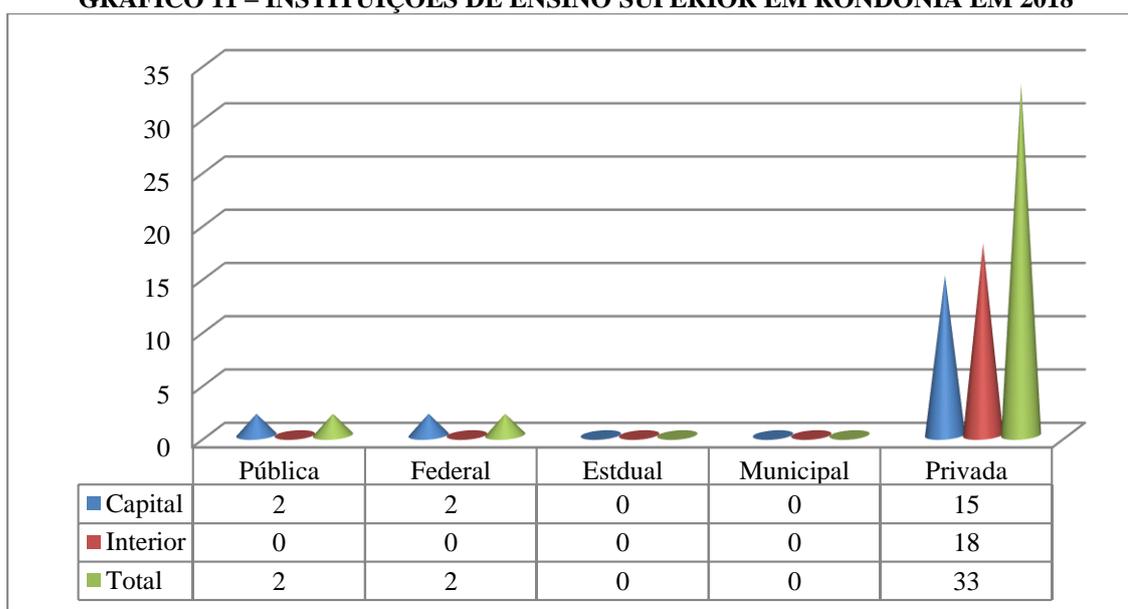
---

<sup>25</sup>*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10/11/2019.

Percebe-se que a educação superior caminha mais para a privatização do que ao controle público, isso sugere prejuízo, pois se busca quantidade ao invés de qualidade, principalmente em EAD. A pública precisa sair do sistema instucionista de aulas para cuidar da pesquisa e da autoria, proporcionando autonomia e emancipação, pode ser a qualidade que a modernidade procura, mas é preciso mudar.

## 5.6. Estados da Região Norte

**GRÁFICO 11 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA EM 2018**

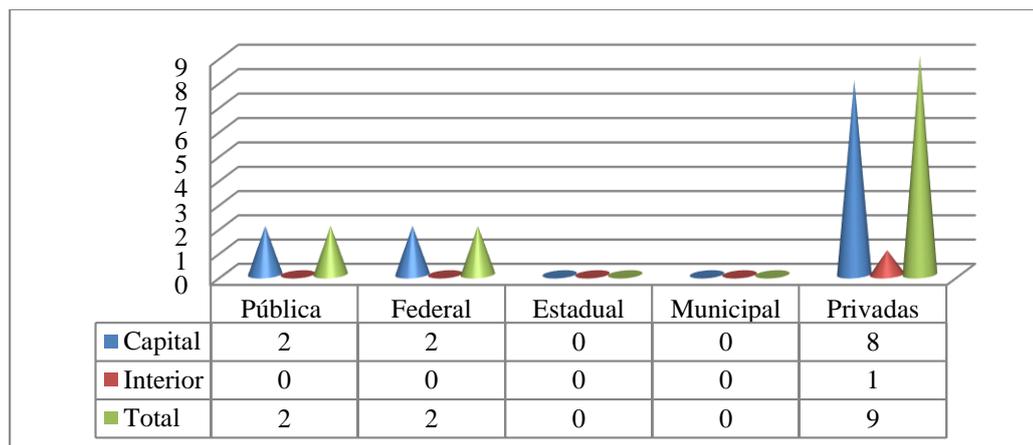


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>26</sup>.

Análise dos dados de Rondônia mostram 35 instituições no Estado (20)% das 173 da Região Norte. Privadas tem força esmagadora, das 35 somente 02 são públicas, Universidade Federal de Rondônia - UFR e o Instituto Federal de Rondônia – IFR ambos cobrindo a capital. Privadas eram 33, estando 15 na capital e 18 nos interiores. O Estado se mostra carente de instituições públicas, as maiores oportunidades estão na capital Porto Velho com 17 IES, a iniciativa privada é majoritariamente quem controla o futuro da educação superior em Rondônia.

<sup>26</sup> *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em:10/11/2019.

**GRÁFICO 12 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ACRE EM 2018**

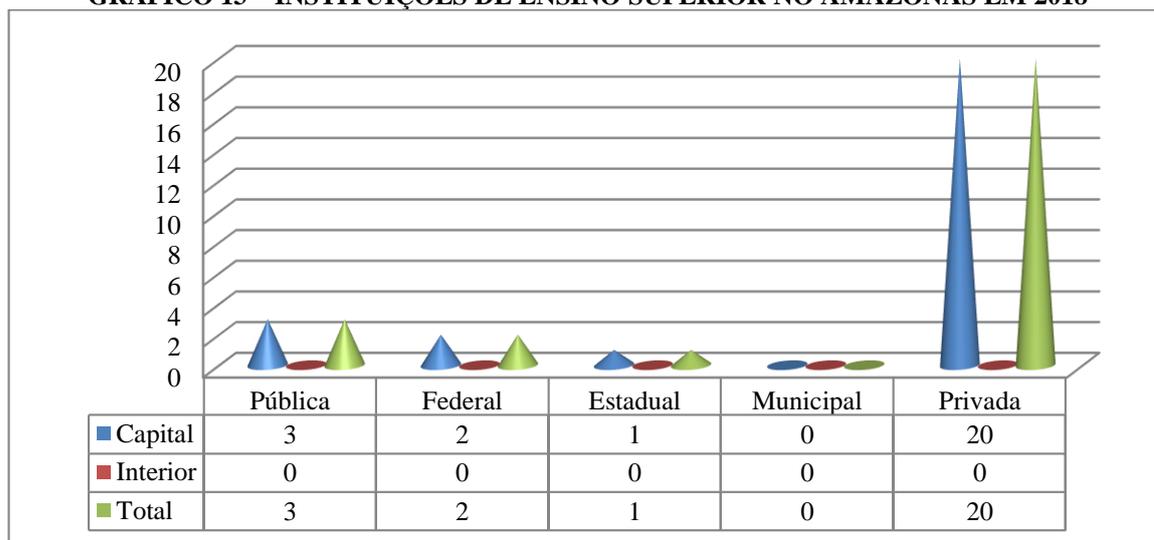


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>27</sup>.

Com 6% do total regional, o Acre possuía 11 IES, uma sendo Universidade Federal do Acre – UFAC, e o Instituto Federal do Acre – IFAC ambas na capital. Restando 09 IES privadas sendo 08 na capital e 01 no interior, revelando a pobreza política (Demo, 1988) em educação ao qual o interior do acre é mantido. Demo sugere que os dados sejam “suficientes para esboçar a marginalização do estado: a segunda cidade do estado, Cruzeiro do Sul, tem 1 IES. Isto pode explicar [porque] que o estado tinha acima de 30% de docentes básicos com apenas EM ou Magistério” (2019b, p.1), a partir destas análises é que se pode sugerir que o mandamento da LDB 1996, em formar todos os professores da educação básica no ensino superior, principalmente na pretensão de atingir qualidade formal e política autoral, foi um devaneio senil. Se a estrutura educacional do acre em 2018 era de 11 IES, podemos inferir que de 1996 a 2006 (10 anos para reformar os professores da educação básica) essa formação não era atraente. É vezo brasileiro cobrar da população, nesse caso do professor, sem propor condições com qualidade formal e política para sua formação, o que teve foi, formação parcelada (UEG Goiás) formações Rápidas EAD sem qualidade (Art. 63 da LDB).

<sup>27</sup>Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em:10/11/2019.

**GRÁFICO 13 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS EM 2018**



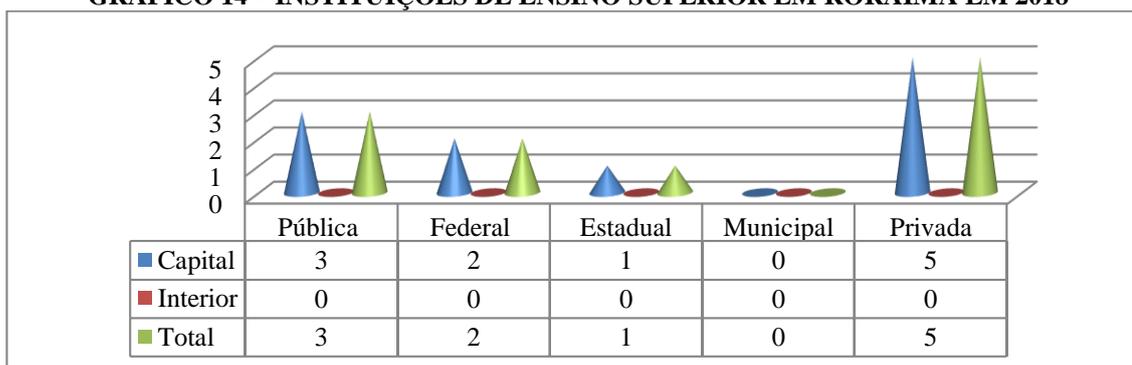
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>28</sup>.

Dado preocupante é que o Estado do Amazonas e o Estado de Roraima são os dois Estados brasileiros que não possuem instituições de ensino superiores em seus interiores, sugerindo a impossibilidade de formação continuada de professores da educação básica via Universidade, Centro Universitário ou Faculdades Integradas no interior. Roraima possuía em 2018 34,5% de seus professores da educação básica sem educação superior, Amazonas 26,2%, parte da explicação, para essa falta de formação adequada (Diploma) está na falta de IES no interior dos dois Estados.

Das 23 IES no Estado 03 eram públicas, 02 Federais ,01 Estadual e 20 privadas, sendo que Universidades eram 03, uma Federal, uma Estadual e uma privada. Cabe lembrar que o Estado se destaca pela Zona Franca e que 80% da população vive na capital Manaus, sendo os interiores vastos e sem cobertura educacional superior.

<sup>28</sup>*Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatística-da-educação-básica>>. Acesso em:10/11/2019.

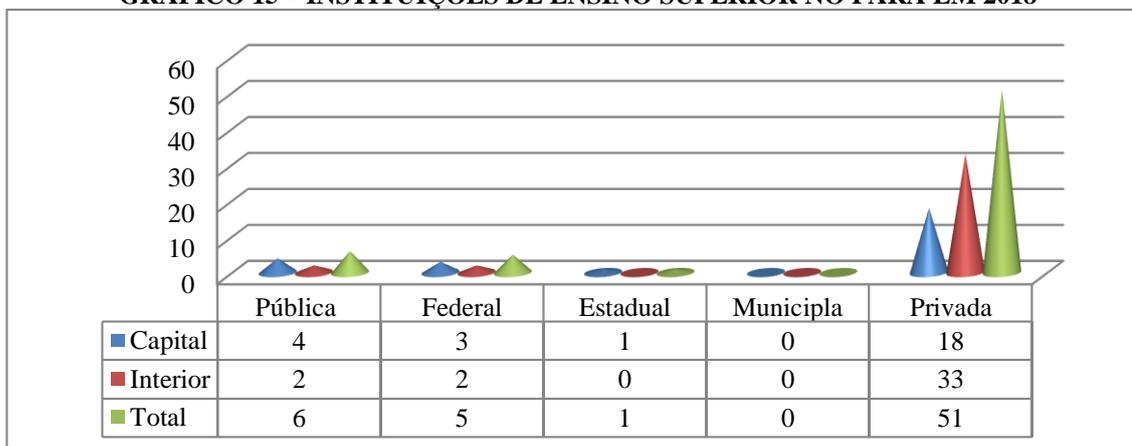
**GRÁFICO 14 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM RORAIMA EM 2018**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>29</sup>.

Roraima é o Estado do Norte com menos concentração de instituições privadas, sendo 05 no total, e todas na capital Boa Vista. Tendo mais três IES, Universidade Federal de Roraima – UFRR, Instituto Federal de Roraima – IFRR, e a Universidade Estadual de Roraima – UERR, sendo 08 no total.

**GRÁFICO 15 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO PARÁ EM 2018**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>30</sup>.

Eram 57 instituições de ensino superior no Estado, a maior cifra entre os Estados do norte, (33)% do total da região, situação vantajosa condizente com a importância do Estado. Mas como aponta (Demo, 2019b, p. 02) “é uma casa que tem teto, mas não tem chão, já que sua educação básica está entre as piores da região”. Das IES, 51 eram privadas tendo 18 na

<sup>29</sup>Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em:10/11/2019.

<sup>30</sup>Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em:10/11/2019.

capital e 33 no interior, 06 públicas, 04 na capital e 02 no interior. Das 06 públicas 05 eram Federais e 01 Estadual. No mundo das Universidade, no Pará haviam 06, sendo 05 públicas, 04 Federais e uma Estadual, Universidade privada havia 01. Das federais, 02 estavam no interior beneficiando a região.

### ***Amapá***

Eram 15 IES no Estado, 9% das instituições da região. 14 estavam na capital e 01 no interior. 03 públicas e 12 privadas, sendo que das públicas 02 eram federais e 01 Estadual, estando todas na capital. As instituições privadas sendo 12 na capital, 01 estava no interior. Universidades eram 02, uma Federal e uma Estadual. O Estado enfrenta sérios problemas com formação de professores, “a título de exemplo, o aprendizado adequado em matemática no EM, em 2017, foi o pior do país: 2.8%. O interior está à deriva e o estado mal resolvido. Perto de 30% dos docentes básicos tinham apenas EM ou Magistério” (DEMO, 2019b, p.3) mostrando mais uma vez que a LDB não levou em conta problemas regionais, no sentido de resolvê-los, antes da exigência de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

### ***Tocantins***

O Estado apresentava 24 IES, sendo 14% do total geral da região, 12 na capital e 12 no interior, mantendo pseudo equilíbrio entre capital e interior. Das 05 instituições públicas 02 Federais, 02 Municipais e 01 Estadual. Privadas eram 19 sendo 09 na capital e 10 no interior. Com relação à Universidade o Estado possuía 02, a Federal e 01 Estadual.

É visto que a região Norte é carente com relação à educação geral (Básica e superior) enfrenta grandes dificuldades para o acesso à formação superior, principalmente os interiores, Roraima e Amazonas não possuem nenhuma instituição de ensino superior no interior, os índices de professores da educação básica com formação no ensino fundamental, médio e magistério são altos: 0,5%; 17,2% e 10,7%.

## 5.7. Nordeste e seus estados

O Nordeste possui 09 Estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, uma área de 924.511km<sup>2</sup>, com 80,3 milhões de habitantes (2019) possuindo 566 Instituições para cobrir toda a região. Com um olhar apressado poderiam dizer que a situação da região é bem mais confortável do que a da vizinha região Norte, engano comum ao compara somente a quantidade de instituições, 173 Nortes Vs 566 Nordeste, só que as IES do Norte cobrem uma população de 15,8 milhões de habitantes enquanto as IES do Nordeste cobrem uma população de 80,3 milhões de habitantes, em média cinco vez mais do que a população do Norte. Para as duas regiões ficarem em pé de igualdade, pelo menos quantitativamente, seria necessário o nordeste ter em média 05 vezes mais instituições que o Norte, ou seja, 865 IES, nesse sentido é ilusão achar que o nordeste está quantitativamente melhor guarnecido com relação à educação superior. Por outro lado:

Nordeste é a região com mais estados: 9. Em comparação com o norte, é uma região menos marginalizada em termos de acesso à educação superior, também porque não tem problemas dramáticos de acesso geográfico, mas tem problemas seculares climáticos. A pobreza pode ser mais drástica, por conta do risco de fome e de acesso à água. Tinha 566 IES (22% do total do país); 499 são privadas (88.2%), o que já indica outra configuração socioeconômica. Havia na região 7 Universidades Privadas, ao lado de 18 Federais e 15 Estaduais. A interiorização ainda era muito insuficiente, apesar da criação de algumas Universidades Federais para o interior. Havia ainda 22 entidades municipais, todas no interior (DEMO, 2019b, p.3).

Uma característica do Nordeste é manter suas capitais próximas ao litoral, com exceção de Teresina, que fica a 343 km da praia relativamente perto também, motivo para esse fenômeno talvez seja o fato de que o litoral é mais rico do que o oeste do Nordeste, por conta do turismo que é muito badalado na região. Isso também atrai o poder público (Federal e Estadual) e o poder privado, ao olharmos para os dados das IES nas capitais e nos interiores, mantendo as capitais proporcionalmente com maior quantidade de instituições. Federais são 19 nas capitais litorâneas, e privadas eram 271 também nas capitais litorâneas mais ricas.

Vê-se também que as cidades interiores do litoral são mais procuradas para a implantação de novas IES do que os interiores mais a oeste, isto se dá pela situação socioeconômica da população onde no sul corre mais dinheiro do que no norte.

Percebemos o quanto a educação pode ser excludente, mantendo privilégios a alguns Estados (São Paulo, Minas Gerais e Brasília) esquecendo-se de outros Estados mantendo-os na pobreza política.

## 6. Formação inicial docente em massa: um elefante branco

Nossa reflexão ainda procura responder e analisar as provocações e recomendações relativa à condição docente proposta pela UNESCO em 1998. Percebemos que o Brasil satisfaz a recomendação de assegurar número de vagas suficientes em instituições de ensino superior para a docência, vai até além de assegurar um número suficiente, cria um exército reserva de licenciados, demanda a UNESCO que essa formação inicial seja adequada, de qualidade (formal e política sugerimos). Estudos solicitados pela própria UNESCO revelam que a educação brasileira (básica e superior) é um verdadeiro elefante branco que consome o erário público sem retorno apropriado, principalmente com relação à formação inicial de professores. No estudo *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (GATTI et al., 2011) percebe-se que:

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreiras, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel do professor na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais (GATTI et al., 2011, p.11).

O estudo de Gatti et al. (2011), indica que professor é vítima de um sistema que não consegue propor formação inicial adequada (DEMO, 2017), e com isso, não se consegue mediar educação para exercício da cidadania perfeita, autoral. É consenso entre as pesquisas em educação que a preocupação deve ser com qualidade e não com quantidade, mas que qualidade se espera da educação? De acordo com mandamento constitucional qualidade em educação é entre outras, preparação para a cidadania perfeita, que se mostra na autoria participativa em sociedade. Então é preciso educar para a cidadania perfeita autoral onde a formação inicial com qualidade formal e política autoral se fazem necessário, pois como sugerido por Demo (2015a) e Freire (2016), só propõe aprendizagem adequada quem sabe aprender, com isso se faz urgente levar a sério uma política que qualifique definitivamente o docente, e o tire da condição de vítima de aulas (DEMO, 2017) imposta pelas políticas

educacionais e operacionalizada pela universidade, e o resultado da aula se revela no IDEB, PISA, ENEM.

A Universidade é responsável, através das licenciaturas, em formar o professor da educação básica, porém vem sendo questionada constantemente sobre a qualidade formal e política do profissional que entrega à sociedade (DEMO, 2015a; 2015b; 2017; GATTI et al., 2009; 2011; 2019). Esse questionamento tem se alargado nos últimos anos, devido aos resultados do IDEB, PISA e ENEM, que se mostram muito baixos. É certo que muitas variáveis se agregam para esses resultados na educação básica: falta de políticas educacionais de qualidade, financiamento mal utilizado, cultura histórica educacional, costumes estruturados (aula), exclusão do pobre à educação de qualidade, descaso com a profissão docente e a formação inicial insuficiente do professor. Essas categorias dialogam e se correlacionam com as possibilidades de aprendizagem ou fracasso dos estudantes. Mas como sugerem Gatti et al. (2011):

No entanto, há certa centralidade da ação docente nas salas de aula. Por essa razão, destacar os aspectos apontados como problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, formadores de professores, torna-se relevante. Isso envolve diretamente as IESs, em especial as universidades, onde a maioria desses cursos se insere (GATTI et al., 2011, p.93).

Essa centralidade docente, enfatiza sua importância no desafio da educação e dos direitos humanos, na perspectiva moderna de fazer educação autoral, voltada para a cidadania perfectível onde o sujeito é protagonista de sua educação e o professor que também teve formação inicial ou continuada autoral é mediador em sala de aprendizagem, de uma educação moderna que coloca o sujeito no centro de sua própria autonomia e emancipação.

Porém, ao analisar as propostas iniciais curriculares para a formação superior de licenciados (GATTI et al., 2011; GATTI; NUNES, 2009) as autoras sugerem defasagens na qualidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos nas instituições de nível superior docente, não avançando, de forma geral, à aprendizagem do licenciado, mantendo um sistema de aulas inepto (DEMO, 2018) que só alcança o ensino instrucionista, reproduzido, mantendo uma qualidade formal baseada em reprodução de conteúdos que não geram autonomia para propor o aprender a aprender, em busca de emancipação autoral, constata a análise que não se levanta, em momento, algum sugestão de aprendizagem através da autoria e da pesquisa. Nesse contexto, uma dialética da autoria está longe das praticas iniciais docentes nas

instituições de ensino superiores voltadas às licenciaturas. Como visto no quadro 06, mantém-se um sistema de formação inicial enorme, com investimento público e privado, em que nem todos os profissionais serão absorvidos no mercado de trabalho, com uma qualidade inicial que não avança além do ensino instrucionista, em muitos casos. É preciso repensar a política de formação do licenciado, no que concerne às instituições formadoras e aos currículos instrucionistas para ministrar aulas. É preciso incluir a dimensão política autoral na formação de professores.

Destaca-se que a motivação inicial para a pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas” (GATTI; NUNES, 2009) encontra-se:

No contexto dos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade do ensino básico no Brasil, que têm suscitado um importante debate sobre os elementos implicados na melhoria dos processos escolares no país. A formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nesses resultados (GATTI; NUNES, 2009, p.9).

Interessante como fica claro a correlação entre Universidade e Educação Básica, que se vai mal, é também responsabilidade da Universidade, que faz do aspirante à docente vítima de Aula (DEMO, 2017). No estudo em questão as autoras buscam “as características que vem assumindo a atual formação de docentes” (GATTI; NUNES, 2009, p.9), nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, por terem maior carga horária no ensino básico, claro que a qualidade buscada na educação não aparece de forma linear (professor bem formado resulta em aprendizagem discente), mas é sugestão acertada de Paulo Freire e Pedro Demo que, estudante aprende bem com professor que sabe aprender bem, de preferência de forma autoral, pois em ultimo caso fica o exemplo da produção autoral para o estudante. Cabe lembrar que as Universidades/Faculdades possuem autonomia para estruturarem o currículo dos cursos.

As análises dos currículos de cursos de Licenciaturas em Pedagogia feita por (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2011), estão inseridos no contexto das análises feitas na qualidade da Educação Superior e Básica. Ao verificar os índices da Educação Básica dos anos anteriores à pesquisa citada, constatou-se que esses índices eram baixos, e a partir desta constatação buscou-se pesquisar os cursos de formação de professores de modo geral. Foram pesquisadas 71 instituições de ensino superior em todo território nacional e a “visão obtida é

geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos” (GATTI; NUNES, 2009, p.19). Resolvemos retornar à pesquisa das autoras pelo mesmo motivo de sua deflagração inicial, IDEB, PISA e ENEM, apresentam fracasso escolar latente no país, isso indica que desde as sugestões feitas pelas autoras Gatti e Nunes, de que os planos de ensino nas universidades estavam incompletos, nada mudou pois continuamos sem avanços consideráveis na educação nacional.

Gatti e Nunes constataam nas ementas dos cursos de pedagogias que:

Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas e que esta é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI; NUNES, 2009, p.22).

Se a relação entre o que e como ensinar na educação básica é aprendida de forma superficial, é provável que a relação entre a teoria e a prática ficará prejudicada, dando lugar ao ensino instrucionista copiado. É o que se percebe ao olhar para dados como os do IDEB, em que se vai mal por causa de aulas copiadas para serem copiadas em que mesmo o ensino não consegue causar a mínima cidadania.

As ementas analisadas pelas autoras formam no total de 3.513 disciplinas sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas nos 71 cursos de formação pedagógica, sendo constatado uma superficialidade geral nos temas tratados como vemos:

Fica muito pouco claro o que nos currículos se qualifica como “atividades complementares”. Juntando a esse panorama as disciplinas optativas, a maioria com o caráter genérico, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e nas salas de aulas fica bem reduzida. A relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI; NUNES, 2009, p.23).

Nesse contexto, o docente chega à escola sem a mínima noção do que ensinar aos estudantes. É claro o prejuízo tanto para o professor que foi (de)formado nestes cursos rebaixados como para os estudantes em sala de aula.

## **7. Desafios dos Direitos Humanos em matéria de educação**

Pesquisar formação inicial docente está para além da abordagem sociológica, “não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais” (GATTI et al., 2019, p.11) principalmente sobre a ótica dos Direitos Humanos, onde Educação é ponto de partida para efetivação e participação do conjunto de Direitos Humanos: Meio Ambiente; Trabalho; Dignidade; Saúde; Justiça e Segurança; Água; alimentação; Moradia; Cidadania, entre outros.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (GATTI et al., 2019, p.11).

Partindo da importância social da educação é que sinalizamos que um dos maiores desafios dos Direitos Humanos seja lutar por políticas públicas educacionais de qualidade, pois:

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI et al., 2019, p.38).

Sugere Demo (2015a) que as novas práticas e as novas didáticas sejam autorais, levando o educando a autonomia e a emancipação. Evidências sugerem que um dos maiores desafios dos Direitos Humanos em matéria de educação, seja regatar o prestígio e a competência docente e propor educação emancipatória autoral, abrindo caminho para exercício efetivo da cidadania participativa, uma área muito carente nos dias de hoje, onde o sujeito é espectador e não autor de cidadania individual e coletiva. Analisar educação em e para os direitos humanos coloca o professor no centro da discussão, pois é ele o agente que operacionaliza a educação, é o profissional técnico que faz da educação sua profissão. Educação é posta pela Constituição Federal, como fator de desenvolvimento social e econômico. Social no sentido de gerar cidadania, e econômico porque prepara para o mundo do trabalho, cabe lembrar que educação não é e nem pode ser voltada exclusivamente para o

mundo do trabalho, como querem os tecnicistas, é muito mais, principalmente cidadania participativa.

Para enriquecer nossa análise trazemos a série histórica do índice da educação básica – IDEB, que desde o ano de seu lançamento (2007) apresentam resultados insatisfatórios às próprias metas estipuladas pelo ministério da educação, metas essas que de certa forma já são muito baixas para um país que pretende se lançar na produção de conhecimento e tecnologia.

**TABELA 8 – COMPARAÇÃO ENTRE IDEBS OBSERVADOS E METAS PARA OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO, EM INSTITUIÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS, PRIVADAS E PÚBLICAS NO BRASIL (2005-2021)**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental														
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
	Dependência Administrativa														
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
	Anos Finais do Ensino Fundamental														
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
	Dependência Administrativa														
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2
	Ensino Médio														
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
	Dependência Administrativa														
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas<sup>31</sup>.

<sup>31</sup>Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6016803>>. Acesso em: .

Os dados do Ideb nos mostram que a educação vai mal dentro dos próprios parâmetros estabelecidos pelo ministério da educação – MEC. O programa internacional de estudante - PISA, também mostra que a situação da educação no Brasil não vai muito bem, pois em todas as edições que participou 2000 a 2015, os resultados alcançados estavam entre os últimos lugares, a pesquisa da UNESCO em 2009 já trazia essa evidencia, “as sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstra a magnitude e a complexidade do problema” (2009, p.8). Podem-se contestar os dados do IDEB e os do PISA, argumentando que eles podem ser manipulados, podem representar uma realidade geral onde existam êxitos pontuais nos Estados e Municípios, o PISA ser instrumento de aferição da educação europeia e de países de primeiro mundo que estão muito distantes, culturalmente, do Brasil. Sim! Toda essa argumentação é válida e pertinente, mas os dados servem para acender a luz vermelha na educação brasileira e procurar revitaliza-la, assumindo que o sistema de aulas não serve mais.

### **7.1. Educação básica**

Estudo recente do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (profissão professor na América Latina) publicado em 2018 tem sua base analítica em torno da pergunta: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Sugere motivos elucidativos para o abandono da educação de qualidade no Brasil, principalmente que professor não é culpado pela má qualidade da educação, sugeridas no IDEB e PISA, está associado, mas o problema central está na formação inicial do professor, como argumentado até agora e como sugere o estudo do BID, ou seja, nas políticas públicas e na Universidade, onde aprendem dar aulas, instrucionista e copiada, ao invés de propor educação emancipatória e autoral (DEMO, 2015a; ELACQUA et al., 2018; Freire, 2016) não gerando cidadania participativa, e sim uma cidadania subalterna de massa trabalhadora explorada e de manobra, onde cidadania é vista de longe, como espectador não autor.

Argumenta o texto do BID que a profissão docente não atrai os melhores candidatos, e que é uma carreira de pouco prestígio, e que tem conceito pequeno na avaliação pública, em grande parte pelo despreparo deste profissional, coloca também a questão salarial docente que em média é muito baixa não atrativa, é difícil essa análise em um país como o Brasil, onde exércitos de licenciados estão esperando oportunidade para o exercício da docência, e essa

característica se dá pelo fato da enorme formação de graduados para as licenciaturas, um exército docente de reserva. Concursos para a carreira magistério sempre trazem concorrência considerável, principalmente nas grandes capitais. Brasília teve 29.270 candidatos para 572 vagas, para pedagogia, no concurso de 2017<sup>32</sup>, então percebe-se que, apesar de muito válido e importante, o esforço do BID não consegue contemplar as realidades locais.

É certo que o esforço da pesquisa do BID esclarece muito, mas é preciso ter cautela, pois a análise é geral sobre a América Latina, e como país temos nossas especificações, que podem ser fator de discordância em alguns pontos e de concordância em outros pontos com o estudo. Ao apresentar que o jovem tem pouco interesse na carreira docente, o texto do BID nivela por cima, é preciso saber quem é esse jovem que não se interessa pela carreira docente, claro que com as devidas exceções, para nós é fácil identificar: É o jovem que tem condições de estudar o dia todo e se prepara para passar nos vestibulares mais concorridos, Medicina, Direito e Engenharia, claro que essa argumentação é só como alusão aos estudantes que possuem tempo e recursos para se prepararem para as carreiras que pretendem, inclusive a docência. Sabemos que é mais propenso jovens de famílias ricas buscarem profissões mais estereotipadas, por pressão familiar e até mesmo social. Fica então a docência, Matemática, História, Geografia, Pedagogia e outras, para os estudantes que não possuem tempo e recursos para os cursos estereotipados, pois as licenciaturas aparentemente são mais fáceis e mais acessíveis, EAD, formação pedagógica, um engano terrível. Estes cursos podem ser mal ofertados, como são! Mas estão longe de serem mais fáceis! Quando levados a sério institucionalmente e ofertados na perspectiva autoral podem revelar grandes pesquisadores. Então percebe-se que não é questão de interesse do estudante com relação à escolha do curso, e sim de oportunidades.

Entendemos ser acertada a colocação dos textos do BID e da UNESCO quando evidenciam que a preparação inicial do docente da Educação Básica é insatisfatória, tentamos percorrer esse caminho teoricamente, e também chagamos a essa conclusão. Também percebemos que se vai à Universidade, ou ficasse na frente do computador, Ead, para aprender a dar aula instrucionista, pois lá também estivemos nas duas modalidades, presencial e EAD, algo que não gera cidadania participativa, pois é baseada, se assim pudermos colocar,

---

<sup>32</sup>Fonte: CESPE. Disponível em:

<[http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE\\_16\\_DF/arquivos/SEE\\_DF\\_16\\_\\_\\_DEMANDA\\_DE\\_CANDIDATOS\\_POR\\_VAGA.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/SEE_DF_16___DEMANDA_DE_CANDIDATOS_POR_VAGA.PDF)>. Acesso em: 19/08/2019.

no primeiro nível da dialética da autoria, que é o ensino, reprodução instrucionista da cópia, que tem uma qualidade formal para deixar da mesma forma, manutenção do *status quo* através da educação, ou da falta dela. Desta forma, os documentos do BID e da UNESCO ajudam na constatação de que professor é vítima de aula (DEMO, 2017) e logo o estudante, que fica com a cópia da cópia da aula.

Para sustentar esse argumento podemos lançar mãos dos dados do IDEB, já apresentados de forma nacional, o PISA, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Em 2015, o exame mostra que apenas 104 estudantes obtiveram nota máxima em redação “os estudantes não sabem escrever”. A tabela a seguir mostra as condições da educação de nível médio que é mediada através de aulas instrucionistas copiadas.

**TABELA 9 – RELAÇÃO DE INSCRITOS, CONFIRMADOS, NOTAS MÁXIMAS E REDAÇÕES ZERADAS (2015-2018)**

ANO	INSCRITOS	CONFIRMADOS	NOTAS	REDAÇÕES
			MÁXIMAS	ZERADAS
2015	8.478.096	7.746.057	104 0,0013426186%	53 MIL
2016	9.276.328	8.647.000	77 0,0008300698%	291.806
2017	7.603.291	6.731.186	53 0,0007737984%	309.157
2018	6.774.891	5.513.662	55 0,000997522%	112.559

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas<sup>33</sup>.

Os esforços das pesquisas (DEMO, 2017; ELACQUA et al., 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019; GATTI; NUNES, 2009), que de certa forma também é a nosso, é rastrear as causas da queda no prestígio, na qualidade, e na formação da profissão professor. Apontam alguns caminhos gerais para termos resultados como os do IDEB, PISA e ENEM, um dos fatores apresentados é a falta de formação adequada do professor tornando-o vítima de

<sup>33</sup> Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 18/09/2019.

políticas educacionais que contribuem e contribuíram para o desprestígio da profissão na educação básica.

Os estudos do BID e da UNESCO têm um alcance, que é a educação básica e superior, onde colocam a docência como desinteressante para os melhores candidatos, entre os jovens, que tiveram maior rendimento escolar. Apresentam a docência básica como uma carreira de pouco prestígio e status, sem falar nos baixos salários, no Brasil, o piso nacional é de 2.557,74 a partir de janeiro de 2019, por força da lei 11.738 de julho de 2008, um trocado que parece mais salário mínimo do que piso que envergonha nacional! Portanto os estudos do BID e da UNESCO trazem a discussões sobre a educação básica, tema importante para o desenvolvimento do país, procuramos adensar esse diálogo analítico sobre formação de professores e sua perspectiva histórica, e aos poucos colocaremos essa discussão na pós-graduação *stricto sensu* por se tratar de nosso objeto de análise (autoria).

## **7.2. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): alguns comentários sobre formação inicial e continuada**

O plano nacional de educação, PNE, após longo debate, é aprovado em 2014, trazendo diretrizes e metas a serem trabalhadas até 2024. Compõem o plano 10 diretrizes gerais, 20 metas a serem alcançadas e 254 estratégias; o plano procura traçar caminhos de revalorização da profissão docente e reconhece que é preciso propor uma formação, inicial e continuada, de melhor qualidade.

A Meta 13, “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (Brasil, 2015, p.205). É plano ambicioso e se bem feito pode alavancar a educação superior, pois já é bem sedimentado na pós-graduação *stricto sensu* que mestrado e doutorado têm uma proposta autoral, pesquisa e construção de conhecimento são ferramentas indispensáveis a esse meio, é aprender como autor (Demo, 2015a) para propor aprendizagem autoral para a graduação. Percebe-se que existe uma preocupação formal e política com a qualidade da educação superior onde se busca formar em grau elevados (Autoria) os docentes da modalidade superior.

A Meta 13 demonstra preocupação louvável com a educação, só esquece que a área mais carente de profissionais qualificados é a educação básica, que continua sofrendo com políticas que não resolvem os problemas históricos de formação inicial docente no Brasil, ao que concerne à educação básica. E o erro mais uma vez se repete, onde se preocupam com formação autoral para o docente da educação superior, (louvável) enquanto a educação básica (docentes) recebe aulas copiadas na graduação. É preciso universalizar a autoria e oferecê-la na educação superior e na educação básica, assim é provável que possamos sair do buraco sem fundo que se encontra a educação básica. Com isso estamos querendo chamar à atenção para a compreensão de que só propõe educação de qualidade quem a recebeu, e o mestrado e o doutorado possuem qualidade autoral, que é a grande carência da sociedade para poder exercer com autonomia participativa a cidadania. O que implica em construção autoral democrática desde os primeiros anos de educação. Então, formação autoral deve ser proposta para todas as modalidades de aprendizagem, desde as primeiras séries da educação fundamental até a pós-graduação *stricto sensu*.

Como vemos na Meta 16, “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2015, p.275). A questão não é rivalizar com a educação superior, é buscar espaço próprio para a educação básica, pós-graduação *lato sensu* não resolve o problema da formação inicial, pois, é oferecida da mesma maneira que foi oferecida a graduação – Sistema de aulas – sem maiêutica, sem o aprender a aprender, sem autonomia. Secretarias de educação onde seus docentes são maioria pós-graduados *lato sensu* (SEE - DF), continuam com os mesmos problemas nas avaliações nacionais e internacionais (Ideb, Pisa), percebe-se que a pós-graduação, no mesmo modelo da graduação, não surte efeito, ou seja, mesmo sabendo que a relação não é linear, os índices não deveriam cair, porém vêm caindo a cada ano (matemática e ciências) são exemplos deste declínio.

A Meta 12, é um erro crasso, pelo menos no sentido das licenciaturas, já mostrado neste trabalho. Ela coloca como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior “para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no seguimento público” (Brasil, 2014, p.207). É preciso cuidar do docente em exercício, oferecer

formação continuada que irá resolver o problema de sua formação inicial, já expomos que o docente foi e continua sendo vítima de aula (DEMO, 2017), (Meta 16), não teve formação adequada (GATTI et al., 2009; 2011; 2018; 2019) e continua com os mesmo problema, e vem o PNE (2014-2024) propor formação em elevado grau à educação superior (universidade) e aulas surradas para a (graduação) que cuida da educação básica. Os argumentos apresentados sugerem duas hipóteses, a primeira é que não existe preocupação com educação básica, e a segunda é que os técnicos que fabricam as políticas públicas em educação não entendem nada de educação. Se cuidarmos da base, com formação autoral, emancipação e autonomia, teremos cidadania de qualidade e maior participação democrática. Cuidar da educação com qualidade formal e política não é multiplicar docentes que ficarão fora do mercado profissional, como exercito de reserva docente. É preciso reformar os docentes em exercício, de modo autoral, propondo vagas de mestrado e doutorado para transformar os professores, da educação básica, em pesquisador e construtor de conhecimento. É preciso trabalhar uma dialética do conhecimento que proporcione cidadania participativa, democrática para que o povo não fique vendo cidadania pela televisão, é preciso o povo praticando cidadania em todos os lugares, assim, o desafio maior dos direitos humanos é lutar por educação de qualidade autoral, onde professor é figura central para essa mediação.

A Meta 14, “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (Brasil, 2015, p.241). Essa oportunidade se mostra muito interessante, mostrando caminho possível para o professor da educação básica. São poucas vagas, mas, é possibilidade para professor fazer caminho autoral, se preparar e concorrer a essas vagas. Faz-se necessário um trabalho de divulgação entre os professores e até mesmo um trabalho de incentivo, pois em muitos casos o professor da educação básica percebe o mestrado e o Doutorado como algo inalcançável, é preciso acabar com esse mito.

## 8. Achado central da análise teórica

Estudos recentes (DEMO, 2015a; 2015b; 2017; ELACQUA et al., 2018; GATTI et al., 2009; 2011; 2019; GATTI; NUNES, 2009) indicam que houve pouca mudança na qualidade histórica da formação de docentes, mantendo-o como vítima de aula (DEMO, 2017). Junto à formação inicial e continuada insuficiente, constatamos que a oferta de cursos de licenciaturas, sejam ele presenciais ou EAD, são ofertados de forma desproporcional à sua demanda no mercado de trabalho, apontando que se formam muitos licenciados que acabam fora de sua área profissional, criando um exercito de professores reservas, isso sugere que o professor reserva buscará outras profissões e que quando tiver oportunidade poderá fazer um bico na docência, como os professores de contrato temporário.

Outra constatação, vai no sentido de que a formação inicial rápida e sem qualidade formal e política autoral continua sendo oferecida no país, assim como eram oferecidas no século passado, como evidenciado no Art. 63 da LDB e nas ofertas de formações pedagógicas Ead específicas para as licenciaturas. Também fica clara a divisão entre docência superior e docência básica, onde de acordo com o PNE, pesquisa e autoria ficam reservadas para o professor universitário (Mestrado e Doutorado), enquanto para os professores da educação básica o que resta são aulas instrucionistas que tocam na pós-graduação lato sensu.

Com relação aos Direitos Humanos na perspectiva da educação, fica claro que a análise teórica aponta que o maior desafio dos Direitos Humanos, é cuidar, sugerir, mediar através da ONU, UNESCO formação de qualidade formal e política autoral para professores. Dessa maneira poderemos contribuir para o exercício da cidadania participativa.

Por fim, na análise teórica a que nos propomos percorrer, chega-se a conclusão de que a formação autoral está longe das licenciaturas presenciais e a distância, sugerindo um prejuízo na qualidade política dos licenciados, gerando efeito cascata desde a formação inicial até a sala de aula da educação básica, e se não tem formação inicial autoral, o que toca em sala de aula é ensino instrucionista copiado pra ser copiado, desde a universidade até a sala de aula da educação básica. Fechando o percurso teórico que constatou falta de formação autoral docente na formação inicial e continuada (*Pós-Latu sensu*, Meta 16 do PNE) vamos iniciar os diálogos sobre o Mestrado profissional em busca de analisar se pesquisa e autoria fazem parte desta modalidade de formação continuada.

### 8.1. Mestrado como proposta de formação continuada

O mestrado pode ser caminho interessante de formação continuada com qualidade formal e política (DEMO, 2004; GATTI et al., 2009). Os ritos do mestrado exigem cuidados metodológicos formal e político, principalmente na perspectiva autoral, pois, o curso cobra autoria como rito de passagem final, é o educar pela pesquisa (DEMO, 2015b), o aprender como autor (DEMO, 2015a), que precisa se perpetuar na vida profissional do mestre, principalmente professores.

Autoria é entendida como habilidade de pesquisa e elaboração de conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia *epistemológica* de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa: formar melhor, produzindo conhecimento com autoria (DEMO, 2015a, p.8).

Espera-se que a experiência do mestrado e do doutorado seja na perspectiva autoral, pois essa modalidade de educação se pauta pela pesquisa e produção própria assistida, cidadania participativa e interventiva, é o aprender a aprender e o saber pensar.

Esta compreensão de metodologia científica resgata, ao mesmo tempo, o papel insubstituível da universidade e da escola, como lugares privilegiados do conhecimento e da formação da competência inovadora. Significa, entretanto, também crítica radical aos vícios atuais, perdidos na mera transmissão, nas aulas copiadas para ensinar a copiar, na transmissão decorada dos cursinhos de vestibulares, nos treinamentos domesticadores que reduzem a todos a meros objetos de aprendizagem. A vida acadêmica autêntica é um processo permanente de construção científica, com vistas a formas mais competentes de intervenção na realidade, unindo teoria e prática (DEMO, 2004, p.10).

Nesse sentido, o mestrado pode se tornar terreno fértil para o exercício da cidadania autoral e participativa, pois seu princípio básico é a pesquisa, mesmo que assistida, ao fim do curso esperasse que o mestre/doutor trilhe caminho autoral e interventivo, que para nós é a máxima expressão da cidadania participativa. Nesse sentido nos alerta o professor Pedro Demo:

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, o pior que pode acontecer é a repetição da graduação, naquilo que tem de mais medíocre: mero ensino, mera aprendizagem. Esta marca persistente tem levado ao fenômeno de produzir mestres e doutores inexpressivos em termos de construção de conhecimento. Isto se verifica quando se tornam professores universitários e assumem como comportamento típico a aula furada, destituída de produção própria sistemática. Parece que fizeram tese apenas por obrigação formal ou rito de passagem (DEMO, 2004, p.70).

E essa é nossa pesquisa, buscamos verificar se os formandos do mestrado profissional do ano de 2016 continuam produzindo conhecimento na perspectiva da dialética da autoria ou se somente concluíram o mestrado profissional com produção de rito de passagem.

## 9. Análise do documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional

Nosso olhar se volta para o curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UNB. Buscamos a aprendizagem autoral nos mestres em educação concluintes do ano de 2016, e para isso iniciamos a análise do documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, que se encontra disponível no sítio do programa<sup>34</sup>.

O documento em foco contém as orientações e fundamentos do programa e o que buscamos são os caminhos indicados, no documento, em termos de autoria, emancipação e autonomia acadêmica e logo para a vida, pois, como indicado na análise teórica, a Pós-Graduação *stricto sensu* tem sua marca maior na autoria.

O documento faz uma contextualização histórica do MP indicando seu início em 2011, sendo que em 2014 é criada uma nova proposta que abrange o atendimento ao público. Em consonância com a revisão teórica, o Mestrado Profissional exige que ao final do curso seja demonstrada uma mínima autoria, mesmo que seja como rito de passagem obrigatório, nesse sentido o curso MP define que a sua identidade está bem caracterizada no formato do trabalho final de curso: uma dissertação que além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção no contexto local e que tem sido denominada de produto de intervenção.

Podemos sugerir que a insígnia forte do mestrado é a dissertação, pois sem sua produção, não há formação como mestre, mas é preciso ter cautela para não cair no conto do vigário, principalmente com trabalhos plagiados da rede mundial de computadores, algo até então comum na graduação.

Dissertação de mestrado exige autoria, reconstrução de conhecimento, marca própria, não subserviência subalterna, e por isso a autoria precisa ser para além do aprendizado do mestrado que se mostra no rito de passagem dissertação. Desse modo sugerimos que o ensaio autoral durante a experiência do curso se perpetue em novos e constantes livros e artigos, constatando e intervindo em sociedade, de maneira autoral, dialética e cidadã. Dessa forma

---

<sup>34</sup> Disponível em: <[http://www.fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=726&Itemid=1695](http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=726&Itemid=1695)>. Acesso em 10/02/2020.

estaremos separando o joio do trigo, ou seja, Intelectuais e vivaldinos<sup>35</sup> (Demo, 1982). Esse é o caminho sugerido para mestres e doutores. Com isso abrimos espaços para a crítica e para a autocrítica e podemos crescer e aprender a aprender intelectualmente, pois, no fundo é disso que se trata.

Mas, para nós inicialmente será importante acompanhar os primeiros passos autorais dos mestres do MP de 2016, concluintes, acompanhando sugestões autorais em suas dissertações, sua produção intelectual, principalmente publicações indicadas nos *curriculum Lattes*, e em entrevistas.

É clara a preocupação sugerida, no documento da proposta do MP, a preocupação com a autoria no mestrando. O curso apresenta como objetivos gerais e específicos:

Objetivo Geral:

Formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão e da ação técnico-científica, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos.

Objetivos Específicos:

- a) Avalizar processos de formação científica dos professores, gestores, e demais profissionais associados à Educação para desenvolver ações de intervenção que estejam fundamentadas em perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas contemporâneas e pertinentes.
- b) Permitir o desenvolvimento de pesquisas e produtos que tenham impacto em processos formativos e educacionais em diferentes contextos.
- c) Propiciar o uso de ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas que enriqueçam os contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e transformações nos contextos, como parte do processo formativo dos alunos do programa.

Ação transformadora em educação, a Pós-Graduação *stricto sensu* conhece bem quando cuida de seus mestres e doutores, pois cuida da participação autoral, e isso para nós é cidadania perfectível: capacidade de diagnosticar e intervir em sociedade, e para os direitos humanos é princípio básico, pois, a partir da cidadania participativa e autoral, o sujeito é capaz de buscar todos os direitos humanos, sugerindo que participação autoral é caminho de

---

<sup>35</sup> Esta expressão, deixando delado seu tom provocativo, quer dizer a prática incoerente por parte daquelas pessoas que vivem pregando a coerência. Quer dizer a camuflagem ideológica por parte daqueles que se vendem como isentos de ideologia. Quer dizer o conservadorismo pragmático por parte daqueles que se imaginam avançados e progressistas. Quer dizer a subserviência aos poderosos por parte daqueles que se dizem contestadores e amigos da massa. E assim por diante (DEMO, 1982, p.89).

emancipação perfectível. Nesse sentido a proposta do MP corrobora com a ideia de um mestre capaz de participação, diagnóstico e autoria interventiva.

Quando nos objetivos específicos o documento sugere intervenção fundamentada em teorias e metodologias contemporâneas, abre espaço para reflexão de que, em certa medida, quem conduz a ciência é a universidade através de seus mestres e doutores, com isso, podemos correlacionar que as teorias e métodos modernos são engendrados por intelectuais autores, que leem o mundo através da crítica e da autocritica, e propõem novas teorias e metodologias, e essa é a essência da verdadeira vida acadêmica, principalmente *stricto sensu*. Percebemos que o campo intelectual abre espaço para a pesquisa e para a autoria, pois como temos uma sociedade em vertigem dialética, a reflexão autoral dialética também esta a espera de ser produzida constantemente, ou seja, o campo para a dialética da autoria é fértil, esperando que o sujeito se aproprie dela e a construa de maneira crítica e autocrítica autoral.

A proposta sugere que o formado como Mestre em Educação no MP tenha capacidade de atuar como facilitadores e criadores de processos e políticas educacionais no contexto local, a partir de um olhar crítico dos processos em que estejam envolvidos; compreender e prever a implementação de diferentes processos de pesquisa, modelos educacionais e de avaliação que fundamentam as ações das políticas públicas e as ações educacionais, gerando coparticipação nos contextos em que decisões de formulação, implementação e avaliação de políticas, projetos e programas e processos são orientadas; ampliar as potencialidades de atuação docente e de gestão no âmbito da educação, permitindo o desenvolvimento de métodos de interpretação sobre o mundo do trabalho; agenciar a atuação dos profissionais como facilitadores e autores de processos educacionais, sendo competentes para interpretar e analisar a realidade a partir de olhares críticos dos processos em que estejam; e ampliar a potencialidade de atuação como docente e gestor no âmbito da educação, permitindo o desenvolvimento de métodos interpretativos do mundo.

O perfil do egresso sugere uma ampla preparação do mestre em Educação do MP, principalmente correlacionado a questão autoral. Ao sugerir que o egresso é capaz de criar “métodos de interpretação sobre o mundo” e “competentes para interpretar e analisar a realidade a partir de olhares críticos dos processos em que estejam inseridos”, revela que a emancipação, autonomia e autoria são ferramentas que o egresso maneja com maestria, pois interpretar e analisar o mundo demanda crítica e autocritica, categorias gêmeas da autoria.

Ousadia grande quando o documento relata que prevê que o desenvolvimento das pesquisas e os produtos de intervenção delas derivadas, permitirão impactar a realidade local, um dos pontos mais relevantes da formação do Mestrado Profissional. O processo histórico e cultural da educação brasileira sugere educação instrucionista, uma carência gritante de autonomia, pesquisa e autoria, seja na graduação ou na educação básica. Se o mestre do MP sair do curso e trilhar caminho autoral poderá semear autoria por onde desenvolver sua atividade profissional, e é isso que buscamos, autoria do Mestre do MP, que pode ser aferida em publicações, principalmente.

Mas é preciso estar atento ao que sugere Demo (2004):

Um mestre improdutivo é contradição frontal. Um doutor improdutivo é a negação acintosa do desafio do desenvolvimento humano com base instrumental na capacidade de construir conhecimento. O que caracteriza, mais que tudo, a pós-graduação, não pode ser apenas a construção do conhecimento, mas a forja de condições básicas para a ocupação de espaço científico próprio. Ao nível do doutorado, tais condições devem já atingir capacidade de liderança científica (DEMO, 2004).

Desta maneira, a forja do mestre e do doutor é para assumir caminho de liderança intelectual, baseado na maior característica *stricto sensu*, produção dialética de conhecimento constante (livros científicos, artigos científicos) para melhor diagnosticar e intervir em sociedade, principalmente na cidadania própria e na busca da construção autoral e cidadã do outro.

### **9.1. Análise do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional**

O regulamento teve uma nova edição em abril de 2019, veio substituir o anterior, sugerindo que o Mestrado Profissional está em constante reconstrução. No Título I – Das Disposições Preliminares, o artigo informa que o curso Mestrado Profissional em Educação – PPGEMP é operacionalizado pela Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UNB e é regido pelas normas da instituição e pelo regulamento em foco.

O Art. 2º traz as competências do MP. Entre elas estão: “formar profissionais para uma ação transformadora em educação” que para nós já é claro que transformação em educação se faz na perspectiva da autoria, da pesquisa e da autonomia, gerando cidadania

perfectível, trilando caminho sugerido da dialética da autoria. Como foco o MP pretende qualificar seus mestres para a docência, gestão, ações técnico-científica e pesquisa. Busca qualifica-los para o diagnóstico e para a intervenção profissional e social, deste modo o MP busca oferecer a seus mestres: I) oferecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional – cursos de mestrado em educação; II) desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e desenvolvimento de projeto técnico; e III) promoção de atividades de difusão das pesquisas e dos produtos técnicos.

A pesquisa é alma da autoria acadêmica, nesse sentido o MP sugere que autoria dos educandos é parte de seu *metier* e que o curso cuida deste aprendizado, mesmo que de forma ritualística inicialmente.

O regulamento também apresenta os objetivos do curso em seu Art. 3º, que incluem I) avaliar processos de formação científica dos professores, gestores, e demais profissionais associados à Educação para desenvolver ações de intervenção que estejam fundamentadas em perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas pertinentes; II) favorecer processo que permitam o desenvolvimento de pesquisas e produtos técnicos, gerando impacto em processos formativos e educacionais em diferentes contextos e III) propiciar o uso de ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas que enriqueçam os contextos educacionais, sociais, políticos, culturais, ideológicos, socioambientais e as transformações dos mesmos, como parte do processo formativo dos estudantes do programa.

O objetivo I sugere aprender teorias para um melhor saber na hora de intervir, sugerimos o olhar para teorias modernas e acertadas no sentido de funcionar em sociedade, principalmente em educação, aprender pela pesquisa (Demo, Educar pela pesquisa, 2015b) e aprender como autor (DEMO, 2015a), sendo que a formação *stricto sensu* demanda essas categorias do aprender a aprender. O objetivo II reforça a perspectiva da pesquisa para intervenção nos contextos sociais em que o sujeito esteja inserido. O objetivo III dá qualidade formal ao aprender a aprender, articulando metodologia, teoria instrumental para a intervenção social.

O programa de mestrado profissional possui uma área de concentração em políticas públicas e gestão da educação, cujo campo de pesquisa envolve políticas, gestão, sociedade e cultura; e uma área de concentração em desenvolvimento profissional e educação, que contra suas pesquisas em processos formativos e profissionalizantes.

A burocracia acadêmica administrativa do PPGEMP é organizada em quatro instâncias acadêmico-administrativas com competências específicas: colegiado, comissão da pós-graduação, coordenação e secretaria. O programa possui um colegiado permanente para tratar das questões relativas ao curso – colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação – CPPGEMP, sendo competência do CPPGEMP a orientação de políticas acadêmicas e a coordenação didático-científica dos cursos, cabendo-lhe propor à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação – CPP – a criação, modificação e extinção de cursos e seus respectivos currículos; aprovar lista de oferta de disciplinas para cada período letivo; analisar o pedido de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de professores, pesquisadores, colaboradores e colaboradores externos para atuarem na pós-graduação, como orientadores a partir da proposta encaminhada pela CPPGEMP; aprovar e submeter ao DGP o edital do processo seletivo de candidatos aos cursos; homologar resultados dos processos de seleção de candidatos para os cursos do PPGEMP; deliberar, como instância recursal, no âmbito do PPGEMP, sobre questões relativas ao ingresso, desempenho e permanência de estudantes, de professores e ao desenvolvimento dos cursos; indicar docente permanente para exercer a coordenação do programa; aprovar eventos acadêmicos no âmbito do PPGEMP; aprovar relatórios anuais do PPGEMP e encaminhá-los aos órgãos competentes; aprovar o relatório de gestão e orçamento da coordenação do PPGEMP que será apresentado na primeira reunião do ano subsequente ou assim que encerrar a gestão da coordenação. É notável que o colegiado do PPGEMP é órgão político e participativo, buscando qualidade política ao curso.

Com relação à participação política (qualidade política) no colegiado, se vê que o coordenador do programa é seu presidente, sendo substituído, quando necessário, pelo coordenador adjunto. Participam também do colegiado todos os professores credenciados no programa. A representação estudantil fica garantida em até um décimo do total dos membros docentes que compõe o colegiado. É visto que a participação política é assegurada tanto a docentes quanto aos discentes mantendo a participação política e cidadã garantida aos dois segmentos. Claro que as audiências do colegiado do MP são públicas, garantindo a qualquer do povo assistir ao rito.

Ordinariamente, o colegiado se reúne uma vez a cada mês, se reunindo extraordinariamente quando o coordenador convoca, sendo que a maioria simples dos membros do colegiado, também podem solicitar, mediante requerimento, que os membros se

reúnam, esse pedido deve ser emitido com antecedência mínima de quarenta e oito horas, e suas deliberações se darão com maioria simples.

A duração do curso MP será de no mínimo 12 meses e no máximo 24 meses. Quando houver razões suficientes, apresentadas pelo estudante e seu orientador, poderá haver prorrogação de prazo por no máximo 06 meses.

O programa possui ciclo anual sendo que, segundo o Art. 23 de seu Regulamento, a admissão de novos estudantes ao PPGEMP será realizada, em caráter obrigatório a cada ano e se ajustando às necessidades de atender a demandas específicas ou possibilidades de Programa, levando em consideração sua natureza de Programa Modalidade Profissional.

Oportunidade de atualização e até mesmo de autoria, sendo que o programa recebe nova turma a cada ano. O mestrado profissional se mostra como grande aliado da docência, uma vez que suas vagas são destinadas, em grande parte, a esses profissionais, gerando oportunidade para que professores possam corrigir sua formação inicial sem autoria, aprendendo a aprender através da pesquisa e da autoria.

O conhecimento do processo seletivo se dá via edital que é publicado na página do programa, e também poderá ser feita a partir de demanda específica de instituição, órgão governamental ou civil, o qual deverá firmar convênio, termo de cooperação ou similar com a FUB – Fundação Universidade de Brasília. O regulamento (Abril de 2019) traz sugestões interessantes de pesquisa e autoria, para além da dissertação que toma às vezes de rito de passagem. É sugerido em seu Art. 40 que, para obter o diploma de mestre, além de atender ao previsto nas normas relativas à pós-graduação da UNB, o estudante do Mestrado em Educação Modalidade Profissional deverá comprovar a submissão de um artigo (confirmação de recebimento e texto completo do artigo submetido) até a data da defesa. O artigo deverá ser submetido em revista que atenda aos critérios da avaliação de periódicos da CAPES para o quadriênio corrente, em qualquer dos estratos a partir de B5, ou superior, no Sistema Qualis da CAPES.

Mas é preciso não tomar quantidade ritualística, como qualidade intelectual (DEMO, 1982), pois apesar da exigência da dissertação e do artigo, o mestre forjado na pesquisa e na autoria ritualística, precisa tomar posição de liderança intelectual em produção autoral constante, em um processo dialético de ler autores, a vida, a sociedade e a ciência para se tornar autor. E o processo autoral, sugerimos que seja a partir da dialética da autoria, que

também é uma forja que (*mutatis mutandis*) pode ser aplicado em todas as modalidades da educação.

## **9.2. Análise da produção (dissertação) dos mestres em educação concluintes no ano de 2016**

Qualidade política (participação) e autoria em busca de cidadania perfectível são os grandes desafios postos à educação em e para os direitos humanos na atualidade, onde a intervenção tem que ser decisiva, na vítima histórica do sistema de aulas, o professor, que não pode ficar na vitimização, principalmente da educação básica, tem que resolver seu problema imposto pela política de (de)formação inicial de professores, como apresentado pelo BID, (DEMO, 2017). Desta forma, não cometera o mesmo erro que cometeram com ele (aulas instrucionistas), o que está em jogo é sua cidadania autoral, participativa e logo a cidadania participativa e autoral do estudante. Nesse sentido, iniciamos a análise das dissertações dos mestres em educação modalidade profissional, formandos do ano de 2016, em busca de qualidade política participativa e autoral continuada, ou seja, produções que vão para além do rito de passagem inicial (dissertação). Buscamos também, perceber qualitativamente se as pesquisas dos mestres possuem viés instrucionista ou emancipador.

A Dialética autoral inicial (reconstrução de conhecimento) do mestrado profissional em educação é ritualística como vários outros cursos *stricto sensu*, é preciso apresentar autoria para conclusão do mestrado. Discentes que chegam ao final do curso do mestrado profissional em educação da Universidade de Brasília cumprem a dialética autoral inicial que se mostra através da dissertação. Inicialmente podemos afirmar que aprenderam a aprender e são autores dentro dos moldes da pós-graduação, *stricto sensu*. São cientistas sociais e estão prontos para produzir ciência e reconstruir conhecimento de maneira autoral, é o que sugere os documentos do curso! A dialética ritualística autoral está posta e o que podemos buscar nos trabalhos são as indicações qualitativas de nossa proposição da dialética da autoria, ou seja, verificar até onde o trabalho dos estudantes sugere ensino instrucionista, qualidade formal, maiêutica, aprendizagem, qualidade política, autonomia, aprender a aprender, emancipação ou autoria, que no fundo é Autoria Dialética Cidadã participativa, entendida por nós como Cidadania Perfectível.

Para análise das dissertações em busca de dialética autoral discente vamos mapear os textos, inicialmente como nos tem provocado Pedro Demo:

Segundo, podemos começar pela frequência das palavras e sobretudo, aos conceitos, assumindo provisoriamente que o mais freqüente poderia ser o mais importante. Sabendo que a hermenêutica não acredita nisso, porque acha que o mais importante é o mais intenso, não mais extenso. Assim, algo dito uma só vez, mas com extrema intensidade, é mais expressivo do que mil palavras repetidas à deriva. Pode, porém, representar esforço inicial de ordenamento (DEMO, 2005, p.169).

E é esse esforço inicial que vamos percorrer para depois avançarmos para análises mais rebuscadas. Acreditamos ser importante a busca dos conceitos da vértebra da autoria nos trabalhos analisados. É esforço inicial ligado ao quantitativo que mostrará o qualitativo dos trabalhos em questão, sendo que, a qualidade que buscamos não tem ponto de partida, e sim ponto de chegada, que é a autoria, última categoria da vértebra da autoria, que quando se perpetua em dialética da autoria (ler autor para se tornar autor) em ciclo constante, é cidadania perfectível.

Foi realizado um mapeamento de onze dissertações publicadas pelo programa de Mestrado do departamento, identificadas a seguir com a referência “T-X”, em que “X” é o número correspondente à ordem do trabalho publicado, como listado abaixo:

T1: VICENTE, R. G. **Trajetórias Educacionais Bem-Sucedidas: O Reverso da Evasão**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T2: HÜBNER, J. L. **O Modelo de Gestão Aplicado ao Ensino no IFPI Frente às Configurações dos IFs**. Dissertação (Mestrado Profissional) UNB. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

T3: BITTENCOURT, D. **Iniciação Científica na Universidade de Brasília: Uma Análise da Política Institucional no Período 2011-2013**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T4: BONDAN, G. A. **O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC Câmpus Florianópolis - Continente**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T5: JESUS, J. A. **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES nos Institutos Federais de Educação: Um estudo da Metodologia de Implementação do IFNMG**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T6: COSTA, J. A. L. **O ensino de modelagem do vestuário: uma discussão sobre a criação de recursos pedagógicos**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T7: CASTRO, L. D. **O Programa Universidade Para Todos - Uma Análise da Democratização do Acesso Numa IES Privada do Distrito Federal (2011 a 2015)**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T8: MENEZES, M. B. **O Papel do Técnico em Agropecuária: Entre o Léxico Especializado e o Léxico Comum**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T9: MAGALHÃES, M. G. **A Descentralização de Recursos Federais no Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T10: MARZOLA, R. F. **Avaliação de desempenho na UNB: Os Servidores Técnico-Administrativos Em Estágio Probatório**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T11: AGUIAR, R. F. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Influência da Formação no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2016.

Feita esta identificação, observou-se a presença dos termos “ensino”, “qualidade formal”, “maiêutica”, “aprender”, “qualidade política”, “autonomia”, “aprender a aprender”, “emancipação” e “autoria” no corpo das dissertações analisadas, formulando-se a Tabela 10, disposta a seguir.

**TABELA 10 – RELAÇÃO DA EXPRESSÃO E RESPECTIVA QUANTIDADE DE VEZES QUE ELA APARECE NO CORPO DAS DISSERTAÇÕES DO PPGEMP-UNB PUBLICADAS ENTRE 2015 E 2016**

T11	T10	T9	T8	T7	T6	T5	T4	T3	T2	T1	EXPRESSÃO
293 Vezes	54 Vezes	184 Vezes	94 Vezes	305 Vezes	83 Vezes	72 Vezes	141 Vezes	211 Vezes	228 Vezes	607 vezes	<b>Ensino</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>Qualidade Formal Maifútica</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>Aprender</b>
18 Vezes	03 Vezes	09 Vezes	02 Vezes	01 Vez	14 Vezes	02 Vezes	04 Vezes	04 Vezes	04 Vezes	01 Vez	<b>Qualidade Política</b>
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>Autonomia</b>
11 Vezes	03 Vezes	25 Vezes	02 Vezes	17 Vezes	13 Vezes	07 Vezes	05 Vezes	19 Vezes	05 Vezes	55 Vezes	<b>Aprender a Aprender</b>
02 Vezes	0	0	0	0	01 Vez	0	03 Vezes	01 Vez	0	0	<b>Emancipação</b>
01 Vez	05 Vezes	0	0	06 Vezes	0	01 Vez	01 Vez	02 Vezes	0	02 Vezes	<b>Autoria</b>
01 Vez	0	02 Vezes	0	0	0	0	0	0	0	01 Vez	

Mesmo sendo um mapeamento inicial, os dados sugerem que os estudantes concluintes do mestrado se preocupam muito com o Ensino, sendo avassalador a quantidade de vezes que o conceito aparece nas dissertações. Sendo o conceito mais citado, tendo por base a dialética da autoria, nas 11 dissertações analisadas os termos apareceram nas seguintes quantidades gerais: “Ensino” (2.272); “Qualidade Formal” (0); “Maiêutica” (0); “Aprender” (62); “Qualidade Política” (0); “Autonomia” (162); “Aprender a Aprender” (07); “Emancipação” (17) e “Autoria” (04), sugerindo que se olharmos por essa análise, o instrucionismo é o que foi aprendido, deixando a cidadania participativa e autoral prejudicada. Mas como nos ensina Demo (2005), a hermenêutica busca o mais intenso e não o extenso, mas como estamos aprendendo a aprender optamos por fazer esse exercício também. Sendo que partiremos para a análise hermenêutica das dissertações, com uma leitura minuciosa em busca do qualitativo autoral confirmando ou refutando esse exercício inicial, lembrando que, como nos ensina Demo:

Entretanto, para nossos fins de construção do conhecimento, ler é precisamente *contra-ler*. Significa brigar com o autor, contestar, refazer. Na verdade, isto é apenas coerente com o questionamento sistemático crítico e criativo.

Entre nós, ler, além de ato esporádico e esfarrapado, resume-se no máximo a fichar um autor ou ler algumas páginas predeterminadas.

Ler não pode ser apenas:

- a) Passar os olhos, ver as páginas de um livro, obter informação superficial;
- b) Ler em pedaços, sobretudo pela via do xerox parcial, que, além de mutilar o autor, evita visão completa;
- c) Fichar autor, para extrair dele algumas idéias, mesmo que seja as essenciais;
- d) Citar sem conhecimento de causa ou pelo menos como referência suficiente;
- e) Inventar referencial teórico, por insuficiência de leitura, aplicando uma pretensa mão de tinta.

Ler deve ser:

- a) Compreender a proposta do livro ou do artigo, globalmente, em sua argumentação completa;
- b) Testar e contestar os conceitos fundamentais, de modo a dominar a estrutura básica do texto;
- c) Reescrever o texto em palavras próprias, seja para melhor compreender, seja sobretudo para ultrapassar (DEMO, 2004, p.81).

Nosso percurso pretende analisar as 11 dissertações em busca de sugestão autoral para além do rito de passagem para isso buscamos correlações nas dissertações com a vertebra dialética da autoria. Percebe-se na Dissertação *Trajelórias Educacionais Bem-Sucedidas: O*

*Reverso da Evasão* forte preocupação, do autor, com a permanência do estudante da graduação em situação socioeconômica em risco na “universidade”, em particular do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Januária, por ser seu foco de pesquisa. Como o autor aponta, seu objetivo é analisar a educação a partir de “um novo enfoque da sociologia da educação, cujos estudos se voltam para análise dos casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais, ao invés da tendência dominante no estudo do fracasso escolar” (VICENTE, 2015). Nesse sentido o autor se preocupou em mapear os motivos da permanência dos estudantes de classe desprivilegiada na educação superior no IFMNG – Januária. Sendo que o principal motivo apresentado foi a assistência estudantil. Nos lembra o autor que “ além da estrutura, a instituição desenvolve programas importantes para a permanência de alunos, como PIBID, PIBIC, PIBEX, Monitorias, Intercâmbios e as Coordenações de cursos realizam eventos de recepção de alunos ingressantes, com palestras, apresentação de professores, etc”. Vicente (2015, p.101) sugere que seja criado um grupo de trabalho permanente que possa assessorar os estudantes.

O que se propõe não é um novo serviço, haja visto que a instituição se preocupa em oferecer bons serviços aos seus alunos, mas intenta-se institucionalizar uma equipe multidisciplinar de apoio que, de forma integrada, possa acompanhar melhor os estudantes de licenciatura que acessam a instituição. Para isso, seria necessário a participação de diversas instâncias institucionais, como: Gestão, Ensino, Pedagógico, Informática, Assistência estudantil, Saúde, Eventos culturais e esportivos, Comunicação, Pesquisa, Extensão e Biblioteca (VICENTE, 2015, p.101).

Este grupo de trabalho teria diversos objetivos, todos em busca de uma melhor acolhida ao discente socioeconomicamente vulnerável, no sentido de fazê-los permanecer em seu curso superior. Como nossa análise, nesse momento, vai no sentido da hermenêutica, talvez para nós, o achado central na análise deste texto esteja no fragmento abaixo:

A educação básica pública não está preparando seus alunos para a continuidade dos estudos em nível superior. Os estudantes chegam na graduação com lacunas de aprendizagem em todas as áreas, levando-os a desanimar ao não conseguirem acompanhar as disciplinas, mesmo as básicas. Essa situação tem levado, dentre outros fatores, ao elevado número de evasão em cursos de ciências exatas, como Física e Matemática, áreas em que há falta de professores no mercado (VICENTE, 2015, p.103).

Já vimos anteriormente que não existe relação linear entre o que o professor “ensina” e o que o estudante aprende, e que também não existe relação linear entre título docente e

aprendizagem discente, mas como sugere Demo (2004; 2015a; 2015b; 2018), há uma correlação entre professor e estudante, ou seja, professor que sabe aprender bem tem maiores possibilidades de provocar a aprendizagem, o aprender a aprender no estudante. Existe também correlação entre professor autor (Mestre e Doutor Produtivo) e estudante, mesmo que seja no sentido de ler autor para se tornar autor. O certo é que se a educação básica não entrega um bom estudante para a educação superior, não se pode colocar a culpa na educação básica, existem diversas variáveis para se (de)formar o estudante no ensino fundamental, inclusive professor mal formado que veio da graduação, (de)formado pela própria educação superior, no sistema de ensino, aulas, etc. o que se extrai intensivamente é que o texto se preocupa com o ensino e que se espera do estudante do ensino médio, ao ingressar na faculdade, que conheça as disciplinas de forma instrucionista, decorada.

Cabe também, argumentar em favor da Universidade e relembrar que a instituição também segue regras governamentais que se traduz em aula surrada instrucionista. Por outro lado, cabe também lembrar da força que a educação, principalmente as Universidades Federais possuem, e usando esse poder propor e cobrar mudanças que possam levar cientistas sociais a realmente se preocuparem com o povo, com a massa que é jogada à própria sorte, sem autoria e cidadania (DEMO, 1982).

Seguindo, nosso olhar se volta para a dissertação *O Modelo de Gestão Aplicado ao Ensino no IFPI Frente às Configurações dos IFs*. Buscamos as mesmas sugestões ou correlações com a dialética da autoria que nosso texto vem tratando desde o início. É clara a preocupação da autora com o ensino, seu texto gira em torno do ensino, não de um ensino que avance no processo de mutua necessitação e independência relativa da vértebra da autoria, o processo é estagnado no ensino como nos mostra seu objetivo geral:

O objetivo geral deste trabalho é analisar a gestão aplicada ao ensino no IFPI, o qual se coloca como um exemplo que nos permitirá evidenciar as finalidades e características dos IFs e ainda, objetivando especificamente, identificar as limitações e os desafios da gestão da PROEN (Pró-Reitoria de Ensino) e DIREN (Direção de Ensino), no atendimento às diversas modalidades de ensino, observar como a gestão de ensino age para atender às demandas sociais e as peculiaridades regionais, investigar as dificuldades da gestão de ensino, no âmbito da PROEN e DIREN – *Campus Corrente*, quanto à verticalização do ensino, reconhecer as ações da gestão de ensino do IFPI para constituir-se em centro de excelência no ensino, examinar como a PROEN estabelece, acompanha e avalia as ações articuladas ao processo ensino-aprendizagem na DIREN – *Campus Corrente* e examinar as ações desenvolvidas pela gestão de ensino que contemplam os docentes em busca da qualidade do ensino no IFPI (HÜBNER, 2015, p.13).

Como o objetivo do texto é analisar a gestão do ensino, o que encontramos no texto é a preocupação com a qualidade do ensino e a estrutura do IFPI para promover o ensino. Como a pesquisa qualitativa busca escavar as entre linhas, o não visível, o mundo dos significados das ações humanas, e também está aberta à crítica e ao questionamento e por isso é científico, e como a teoria apreciada por nós, principalmente a teoria de Pedro Demo nos leva à libertação intelectual com a autoria para a cidadania perfectível, podemos sugerir que a perpetuação do sistema de ensino, nas escolas e universidades tem um peso histórico de exclusão e de alienação instrucionista, é o conhecido sistema de reprodução para a exploração, claro que professores e estudantes, inclusive Pós-Graduações continuam sendo vítimas de aulas (DEMO, 2017) de um sistema de ensino instrucionista e acabam reproduzindo o ensino inculcado. Temos sugerido, com base na teoria amalgamada em nosso trabalho, que educação se faz de modo autoral (DEMO, 2015a) e o que importa é a aprendizagem do estudante, não o ensino instrucionista manifestado em aulas copiadas para serem copiadas e reproduzidas.

A autora aponta que:

O ensino é uma dimensão que centraliza esforços institucionais, por ser a que mais está relacionada ao objetivo das instituições educacionais e também a que sofre a maior cobrança objetiva nas avaliações que se realizam, tanto as de âmbito externo, bem como as de foro interno. Ensinar, poderíamos afirmar, sem esgotar as inúmeras possibilidades de definição do termo, é um processo que objetiva promover a aprendizagem dos mais variados assuntos, conceitos, ciências, ajustando-se a contextos diferenciados de tempo, espaço, cultura, de modo que se delimite o que, o como e o porquê ensinar (Hübner, 2015, p. 52)

O que se percebe é que o texto segue a hegemonia do *metier* docente que se preocupa em ensinar, ao invés de mediar aprendizagem, que sugerimos que seja autoral aquela que brota de dentro para dentro.

Continuando nosso percurso analítico nas dissertações, voltamos nossa lupa para o texto *Iniciação Científica na Universidade de Brasília: Uma Análise da Política Institucional no Período 2011-2013*. O escrito se desenrola na tríade do ensino, pesquisa e da extensão, sendo discutida a importância da iniciação científica para a formação de estudantes de graduação. A autora define iniciação científica como toda atividade de ensino que proporciona o aprendizado de técnicas e métodos de pesquisa (BITTENCOURT, 2016) e com isso, mostra que continua seguindo a orientação legal da relação ensino e aprendizagem, ou

seja, segue os mandamentos legais, CF, LDB na relação em que um ensina e o outro aprende, sendo que a prática social é critério de verdade, e a verdade conseguida por essa prática de ensino e aprendizagem é vista nos baixos índices de desenvolvimento humano já discutido na parte teórica deste trabalho, mas para lembrar, podemos novamente sugerir que a metodologia ensino e aprendizagem, pautada em aulas, transformam os estudantes em vítimas de aula (DEMO, 2017). A autora reconhece que a prática de ensino é deletéria e exalta a pesquisa como caminho possível para alavancar a educação:

A pesquisa científica é reconhecida, na universidade, como processo privilegiado de produção do conhecimento, caracterizado pelo questionamento sistemático, metódico e argumentado da realidade, possibilitando a inovação e a intervenção, conforme paradigmas existentes. Revela-se como um processo reflexivo, controlado por publicações, e crítico, que leva à descoberta de novos fatos ou leis em todas as áreas de conhecimento. Conforme Demo (1996, p. 138), a universidade já não sabe mais o que é ciência, e talvez nem educação. O fato é que a presença do professor improdutivo, aquele que apenas ensina na universidade, está contribuindo para que, a passos largos, essa instituição se sucateie, de certo modo comprometendo a qualidade da educação, pois esse profissional não colabora para uma atividade diversificada no ensino (BITTENCOURT, 2016, p.35).

É visto que a autora transita teoricamente em nosso campo, e cita o autor principal do nosso diálogo teórico, em confronto com a prática social dos formandos no mestrado profissional, ou seja, a autora caminho no sentido da pesquisa e da autoria, algo que vamos constatar ou não ao analisarmos seu *Curriculum Lattes* em busca de sua pesquisa e produção autoral. A autora é consciente de que:

Portanto, a formação superior está associada à investigação científica e ao desenvolvimento cultural e científico, voltados para os problemas nacionais ou regionais. Dessa forma, a formação universitária se refere ao homem como um todo, capaz de compreender a natureza, a sociedade e a si próprio. Mais do que profissionalizar, formar a universidade significa desenvolver, no indivíduo, a capacidade de entender e transformar a sua realidade (BITTENCOURT, 2016, p.36).

E, transformar a realidade, ou intervir na sociedade pode ser feito de maneira acadêmica com pesquisa e autoria, principalmente professores *stricto sensu* que precisam ter liderança intelectual. Pesquisa e autoria como proposto pela teoria utilizada e endossada por nós.

De maneira acertada a autora evidencia a importância da iniciação científica para a graduação, *Mutatis mutandis* a teoria apreciada (aprender como autor) sugere essa atividade

desde os primeiros anos de aprendizagem, mas, como é para recuperar o tempo perdido que seja então a partir da graduação, e o mais importante é que seja bem feito, “a pesquisa é uma prática consagrada e de grande importância para o avanço do conhecimento científico, permitindo compreender práticas e produzir teorias com reflexos na formação dos estudantes, sendo parte decisiva no desenvolvimento de futuros pesquisadores” (BITTENCOURT, 2016, p.37). Percebe-se que a autora busca se munir de teoria que a afasta do instrucionismo percebido nas análises anteriores, percebe-se também que é preciso que a autora dê um passo a frente e passe a utilizar da crítica e da autocrítica com mais veemência, sugerindo mudanças e apontando equívocos, por exemplo, a autora poderia ter sugerido que ensino não é mais importante e que a relação ensino, pesquisa e extensão é arcaica, e que o que precisamos é de pesquisa e autoria, sendo que a autora domina relativamente bem as teoria do Educar pela pesquisa (DEMO, 2015b), como demonstrado em seus escritos:

Por conseguinte, na educação superior, o destaque não é mais a transmissão de conteúdos por parte dos professores, e sim a busca solidária de respostas aos problemas teóricos e práticos; é o trabalho em equipe para a produção de conhecimento e a solução criativa para a vida. Surge, então, a importância do engajamento de professores e estudantes no processo de perguntar e de participar em projeto de iniciação científica. Segundo Demo (2003), a sala de aula que apenas repassa o conhecimento não sai do ponto de partida e, na prática, por ficar restrita a ele, atrapalha o estudante, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Nesse sentido, a educação deve articular teoria e prática, volta-se à reconstrução de conhecimentos e ir além da instrução, já que o tipo de formação centrada no mero repasse de conteúdos parece não atender suficientemente às necessidades do mundo atual (BITTENCOURT, 2016, p.38).

Diante desta constatação a autora mostra a importância da iniciação científica como caminho de uma nova educação em que suas bases seriam a pesquisa:

A iniciação científica exige perguntas porque tem uma estrita relação com a pesquisa, a aprendizagem, a produção de conhecimento e a criatividade. Logo, está associada à formação profissional e ao mundo do trabalho. Para fazer pesquisa, é preciso ter perguntas. Portanto, o ato permanente de perguntar, propor perguntas e problematizar a realidade constitui-se em um dos fundamentos da iniciação científica, em um eixo pedagógico da aprendizagem autônoma do estudante e em um exercício de liberdade dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, a relação entre a sala de aula e a iniciação científica é direta, pois nesse importante espaço desenvolve-se a habilidade de transformar questões em processo de investigação. Portanto, a sala de aula é um lugar de despertar, nos estudantes, atitudes de busca, investigação e o perguntar permanente. Tal como declara Freire (1985), é dentro da sala de aula que acontece a pedagogia da pergunta. Em se tratando de educação superior, a sala de aula não é o único espaço

para a iniciação científica. Contudo, é o local em que se muda, altera ou elimina aquela imagem de um mundo estranho, restrito e impossível que é a iniciação científica e a pesquisa. Logo, percebe-se que o ensino, a pesquisa e a extensão, como atividades complementares e interdependentes, precisam ser tratados de maneira igualitária no sistema universitário, sob o risco de desenvolver conhecimento reducionista. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento. Portanto, conceber um estudante universitário bem-sucedido sem a influência de uma formação sistêmica, isto é, ampliada e integrada, propiciada pelo ensino, a pesquisa e a extensão, é muito difícil (BITTENCOURT, 2016, p.38).

Teoricamente falando, podemos constatar que a autora faz aproximações relevantes com a teoria utilizada por nós, apresenta o caminho da pesquisa, mesmo que na graduação, continua trazendo o ensino em seu texto, não faz nenhuma observação sobre o ensino, constata que existe diferença entre ensino e pesquisa o rompimento da dicotomia historicamente existente na Educação Superior brasileira entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação tem sido discutido há bastante tempo e por diversos pesquisadores (DEMO, 1987; PEIXOTO, 1992) a autora se refere à nossa discussão sobre aula e pesquisa, onde aula instrucionista fica reservada para a graduação, e pesquisa e autoria fica reservada para a Pós - Graduação *Stricto sensu*.

Seguimos para a análise do texto *O ensino de empreendedorismo nos cursos superiores de tecnologia do IFSC Campus Florianópolis-Continente*, onde dois pontos se fizeram importantes, o primeiro foi sobre os questionamentos feitos à professora que ministrou o componente curricular de empreendedorismo nos cursos investigados pela autora:

A professora que ministrou o componente curricular sobre vários aspectos de sua experiência, sua prática na disciplina e fora dela, bem como sua opinião sobre o incentivo da disciplina para os alunos. Sobre a metodologia utilizada para ministrar o componente curricular de empreendedorismo, a professora relatou que parte da carga horária foi de aulas expositivas e dialogadas e parte de evento, visitas técnicas com os alunos, palestras de consultoria, pesquisas diversas. Já sobre a formação pedagógica em ensino por competências, a professora relatou que não possuía nenhuma formação. Diz ela que “*a única coisa foi no dia que eu entrei no IFSC, me falaram isso é o ensino por competências, em uma hora e deu*” (BONDAN, 2016, p.64).

Mesmo se tratando de ensino como o título já anuncia, a docente afirma não saber de que se trata o ensino por competências sugerido como metodologia no instituto, algo que aparece nos próprios documentos da instituição como sugere a autora:

No item que menciona a metodologia, não há opções claras e diversificadas de como abordar o ensino por competências. Faz referência superficial à necessidade da interdisciplinaridade, no entanto faz comentários à natureza dessa formação, para que fique clara a distinção da formação de bacharéis, passando a impressão de que a construção do projeto foi um procedimento mecânico, protocolar, moldada pela herança de construção de outras instituições de ensino (BONDAN, 2016, p.75).

Dentro de nossa busca em aproximações com a vértebra da dialética da autoria, vemos que a autora tratou do ensino, e que mesmo o ensino estando desprivilegiado pela teoria utilizada, a autora mostra que alguns cursos superiores não conseguem se alinhar ao ensino.

Continuamos com a análise do texto *Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos Institutos Federais de Educação: um estado da metodologia de implementação do IFNMG*, que não dialoga com a teoria do Aprender Como Autor, da teoria do Aprender Pela Pesquisa e também não transita entre os termos da dialética da autoria, mantendo seu foco na política de assistência estudantil do IFNMG, restando a análise do *Curriculum Lattes* da autora para percebermos sua continuidade autoral, ou não.

Continuamos nossa análise com o texto “*O ensino de modelagem de vestuário: uma discussão sobre a criação de recursos pedagógicos*”. O título já sugere instrucionismo, instrução pautado na metodologia aula que é o que se aprende no sistema de ensino proposto em nosso país. Mesmo buscando criticar o ensino tradicional a autora continua caindo na armadilha do ensino/aprendizagem como mostraremos em seguida.

O vezo do ensino/aprendizagem tem nome e endereço (algo recorrente no Brasil) se chama professor, tal como a autora, que tenta tirar o ranço do ensino/aprendizagem de sua vida, mas acaba voltando a ele. A autora faz críticas ao ensino tradicional e constata que essa metodologia está sendo aplicada no Instituto Federal de Brasília campus Taguatinga, e procura propor uma nova metodologia de “ensino”.

Para que se possa desenvolver um recurso pedagógico voltado para o ensino de modelagem, é necessário percorrer um caminho que passe pelo aprofundamento sobre a natureza do próprio trabalho e quais conhecimentos, habilidades e competências são desejados. Também é fundamental compreender como a aprendizagem acontece em sua complexidade. Ao se confrontar as teorias contemporâneas de aprendizagem com o ensino tradicional de modelagem, veremos que este possui uma concepção de conhecimento inadequado para nosso contexto atual. A partir desta conclusão lançamos diretrizes para o ensino de modelagem coerentes com as expectativas contemporâneas sobre a prática profissional para, finalmente, definir as diretrizes para o desenvolvimento de um recurso pedagógico para o ensino profissionalizante (JESUS, 2016, p.13).

À sugestão cabe a interpretação de que o ensino de modelagem tradicional não serve mais, é arcaico, o que concordamos! Em seguida a autora procura mostrar que o ensino de modelagem<sup>36</sup> precisa se modernizar, ter uma nova roupagem, e como o texto trata de produção de roupas, o que percebemos é que a autora procura dá uma roupa nova ao ensino e a aula, não compreendeu ainda, que não adianta vestir roupa nova em metodologia arcaica ensino/aula, que é contraproducente, o que vale em educação é pesquisa e autoria, é o aprender a aprender.

A autora nos lembra que o ensino tradicional preserva a autoridade do professor em sala de aula, aos moldes do argumento de autoridade e não da autoridade do argumento autoral (DEMO, 2010) e que “ se esta abordagem aparentemente diminui as perturbações em sala, por outro lado não favorece que o aluno crie, altere ou questione aquilo que está sendo feito, apenas que cumpra o roteiro” (JESUS, 2016, p.31), desta forma, podemos lembrar que a metodologia da aula transforma estudantes em vítimas de aula (DEMO, 2017).

A autora dialoga que o estudante precisa ter voz em sala de aula, uma vez que é ele o sujeito da aprendizagem. Percebemos que a autora se preocupa com a qualidade da aprendizagem do estudante, rechaça o ensino tradicional, porém continua propondo aulas, mesmo que seja com uma nova roupagem, e é preciso ter cuidado para que essa nova roupagem não se aproxime ao show tecnológico que já se apresenta no meio educacional. Com relação à dialética da autoria a autora chega ao aprender e continua presa a aulas mesmo que seja com uma nova roupagem, mais aberta ao estudante, com mais participação e poder de decisão, mas continua sendo aula. Vimos que a autora trilha caminho interessante da teoria utilizada por nós, se preocupa com o aprendizado do estudante, com o aprender a aprender e com mudanças de paradigmas no ensino, como vemos em seguida:

Além disso, deve-se estimular que o educando tome consciência dos processos envolvidos em sua própria aprendizagem, para que ele possa aprender a aprender. É importante ressaltar que não se trata de treiná-lo da mesma forma que se faz no ensino tradicional para estas situações, pois a própria concepção de ensino se torna mais aberta e flexível. Não basta um ajuste de conteúdo – embora este exista – mas faz-se necessária uma mudança da própria concepção de ensino (JESUS, 2016, p.36).

---

<sup>36</sup> Modelagem é a parte entre a etapa de criação e a etapa de produção do vestuário. Sua função primordial é a de dar materialidade às concepções idealizadas pelo designer de moda, e seu fazer concentra-se em torno da transição entre o plano bidimensional do tecido e a superfície tridimensional do corpo (JESUS, 2016, p.13).

Como falamos através de uma teoria, e buscamos enxergar nosso objeto de análise através da mesma teoria (aprender como autor), e propomos uma continuidade nesta teoria (dialética da autoria) podemos chegar a conclusão que o texto da autora acima, se aproxima da dialética da autoria nos termos de rechaçar o ensino tradicional (instrucionista em parte) discute aprendizagem com certa autonomia, cita o aprender a aprender, mas não o define, e por fim sugere uma mudança de paradigma no ensino mas não apresenta qual mudança seria essa.

Dando continuidade, passamos a analisar o texto *O Programa Universidade para Todos – uma análise da democratização do acesso numa IES privada do Distrito Federal (2011 a 2015)*, que tem como objetivo “analisar como o Programa Universidade para Todos vem contribuindo para a democratização do acesso à educação superior brasileira no período de 2011 a 2015 em uma instituição privada de educação o Distrito Federal” (CASTRO, 2016, p.29), e isso nos leva a provocação que questiona se quantidade é sinônimo de democracia? Tentando responder essa pergunta, principalmente no viés dos Direitos Humanos para a cidadania perfectível, democracia esta mais ligada à qualidade do que a quantidade. Por exemplo, a qualidade autoral é mais democrática do que a qualidade de receber um diploma de educação superior em que nada se aprende, o poder democrático da participação autoral é democraticamente superior à letargia do ensino. Essa visão democrática abre caminho para a constatação de vários problemas na educação, que são: políticas públicas para o ensino, falta de formação adequada para profissionais da educação, reserva de ensino de qualidade para a educação *stricto sensu* (pesquisa e autoria) enquanto à educação de base é reservado o ensino instrucionista.

A autora traz que “o ProUni é uma política que promoveu o aumento de matrículas nas instituições privadas de educação superior e, para muitos, democratizou o ingresso de alunos em cursos de graduação” (CASTRO, 2016, p.109), sabemos que toda regra tem exceção, mas a regra da educação privada superior tem sido em sua grande maioria uma educação pobre para pobre (DEMO, 2004; 2015a), que é operacionalizada a partir do ensino, aulas instrucionistas, com isso percebemos que a aproximação que o texto de Castro (2016) faz com a dialética da autoria é com relação ao ensino presente em salas de aulas da educação básica e superior, pública ou privada. Não estamos, com isso, criticando o ProUni, que tem seu valor,

valor que muitas vezes é aproveitado de forma leviana por instituições privadas, deixando largamente o estudante sem capacidade participativa autoral, e cidadania.

A autora junto com o PNE 2014/2024 colocam a educação de ponta a cabeça, ou seja, esquecem que a educação superior (Universidade) é quem forma o professor da educação básica e sugerem que o estudante chega a graduação despreparado educacionalmente por culpa da educação básica. O certo é que existem muitas variáveis, família, saúde, alimentação, provocação e mediação, para se formar um estudante capaz de avançar, mas, como já vimos professor tem a ver com o problema e é peça fundamental para sua solução, porém não se pode inverter a pirâmide de formação como sugere a autora e o PNE. Professor universitário forma professor da educação básica, e professor da educação básica forma estudantes da educação básica e todos se correlacionam com o sucesso ou insucesso do estudante. Isso posto vamos ao texto da autora:

A melhoria na qualidade da educação superior não pode ser pensada sem se considerar os níveis educacionais que a antecede, portanto, o PNE 2014/2024, prevê ações para a redução das assimetrias presentes no acesso e permanência de estudantes no ensino médio, as quais impactam no acesso aos cursos de graduação. As metas de número 3, 7, 10 e 11 do referido PNE são direcionadas à educação básica, tanto ao ensino fundamental quanto ao médio, incluindo aí a educação profissional. Tais metas são seguidas de estratégias que atendam aos objetivos de melhorar os índices da educação superior. Afinal, pensar a educação básica é também pensar a educação superior e, conseqüentemente, as políticas de acesso e permanência nos cursos de graduação, tanto do setor público, quanto do privado (CASTRO, 2016, p.190).

Em nossa análise, sugerimos que a pirâmide educacional proposta pela autora e pelo PNE, está de ponta a cabeça, pois, qualidade da educação não começa na educação básica e sim na educação superior com a formação de professores para a educação básica, com qualidade formal e política que possa levar à cidadania perfectível. Mesmo com todas as variáveis que permeiam a educação, é consenso (DEMO, 2004; 2005; 2014; 2015a; 2015b; 2017; 2018; ELACQUA et al., 2018; GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2019; UNESCO, 2009) que professor possui papel fundamental nesta relação, que começa na universidade com a formação de professores.

Pensando a questão da democracia podemos sugerir que existem várias visões do que seja a democracia, uns a tem como direito ao voto, outros como direito de voto e ser votado, enfim são vários os pontos de vista sobre o que é democracia, mas uma coisa é certa,

democracia passa pelo conceito de participação e como tal é qualidade política, a democracia então passa por capacidade autoral que em certa medida deve(ria) ser mediada em sala de aprendizagem, nesse sentido sentimos a fragilidade dos argumentos da autora em colocar o PROUNI como critério de democratização do acesso à educação no país:

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar em que medida o Programa Universidade para Todos, como política pública de educação, vem contribuindo para a democratização do acesso à educação superior brasileira no período de 2011 a 2015 em uma instituição privada do Distrito Federal (CASTRO, 2016, p.192).

Como já discutido, não é que o programa não seja bom, o problema está na qualidade da educação recebida ao se ingressar na universidade via PROUNI, que não é diferente da oferecida no geral da educação superior.

Seguimos com a análise do texto *O papel do técnico em agropecuária: entre o léxico especializado e o léxico comum*, que dialoga com a dialética da autoria, seu objetivo é o estudo “da variação terminológica na área da Agropecuária ligadas às questões relativas ao ensino da língua, de modo a trabalhar a língua de especialidade como método de estudo do registro da linguagem técnica” (MENEZES, 2016, p.21), no campo da Agropecuária. O interesse da autora é definir termos técnicos e populares para o mesmo objeto, ou seja, busca mostra a nomenclatura técnica e popular nas subáreas apicultura, avicultura, bovinocultura, suinocultura e horticultura (MENEZES, 2016), tendo como questão o problema:

Em resumo buscamos responder aos seguintes questionamentos:

- I. Quais aspectos permitem caracterizar a variação na linguagem de especialidades da agropecuária?
- II. Em que medida estes aspectos permitem explicar sua formação e função em um texto especializado e em situação de uso?
- III. Quais os possíveis motivos que dificultam a comunicação no repasse do conhecimento científico, feito pelos técnicos na hora da assistência aos pequenos produtores e assentados?
- IV. Em que medida a constatação da variação contribuirá para a transmissão do conhecimento técnico pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao nível Médio do IFTO – Campus Araguatins? (MENEZES, 2016, p.23).

Como sugerido pela autora a variação de nomenclatura constatada, que se tornou em um produto técnico, ou seja, em um glossário servirá de suporte para transmissão de

conhecimento técnico entre os estudantes do IFTO e a comunidade agrícola. Sem muitos rodeios, o objetivo do texto também é a instrução muitas vezes personificada em aulas.

Continuamos com a análise do texto *A descentralização de recursos federais no Programa Mais Educação*, que tem como objetivo analisar o programa mais educação do MEC, em três escolas do Distrito Federal, a autora não se aproxima dos conceitos utilizados na dialética da autoria, cuidando somente de tratar do tema que ela propõe, chegando à conclusão de que o programa é um verdadeiro simulacro, como apontado:

Portanto, percebe-se que na realidade o Programa Mais Educação é um simulacro. Ao divulgar que o governo federal incentiva a oferta da educação integral para a formação das crianças e jovens, gera uma expectativa de melhoria da educação e da escola e depois responsabiliza a escola pelo fracasso na educação (MAGALHÃES, 2016, p.117).

O badalado programa Mais Educação do Governo Federal, se vê operacionalizado na educação integral, essa com muitos problemas. Ao contempla número insuficiente de estudantes, menos de 10%, os profissionais não possuem formação e qualificação adequada e os recursos que chegam à escola para atender o programa, muitas vezes, são desviados dentro da escola. É uma complementariedade ao ensino, em turno contrário, que fica jogado à própria sorte.

Seguimos para a análise do texto *Avaliação de Desempenho na UNB: os servidores técnico-administrativos em estágio probatório*, que cuida da avaliação que é feita durante (03) três anos no serviço público, em especial dos servidores técnicos da UNB, como relata o autor em seu resumo:

A presente pesquisa versa sobre avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos em estágio probatório na UnB, entre os anos de 2012 e 2015, e visa identificar se a avaliação de desempenho está associada às metas de planejamento institucional, assenta-se em elementos que caracterizam a gestão democrática, e assim desenvolve papel formativo para os trabalhadores técnico-administrativos em educação que se encontram em estágio probatório. A avaliação de desempenho deve ser concebida para o alcance de metas institucionais, para a capacitação e reflexão dos servidores e para a coletivização das responsabilidades. Ela enfrenta dificuldades no serviço público na afirmação da função social, a qual questiona a simples transposição de regras e procedimentos do setor privado, e almeja-se que a mesma rompa a subjetividade, se torne democrática e seja provida de instrumentos adequados. A legislação prevê a mesma de forma objetiva e com múltiplos avaliadores, vinculada ao planejamento institucional, à formação dos servidores e ao desenvolvimento na carreira, relacionada aos objetivos sociais da Instituição, com caráter coletivo e

pedagógico, impulsionando nos servidores a visão crítica da sua função social. O objetivo da pesquisa foi identificar os alcances e limites do processo de avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos em estágio probatório na UnB. Para tanto, o presente estudo contemplou as abordagens quantitativa e qualitativa. Foi utilizada a análise documental, entrevistas e questionários, para identificar as percepções e opiniões dos gestores e servidores técnicos com relação à avaliação de desempenho. Na opinião dos entrevistados e respondentes dos questionários, a avaliação de desempenho permanece um ritual burocrático, embora tenha pontos de melhora em relação à Resolução anterior, porém há um grande vácuo em relação à capacitação inicial dos novos servidores principalmente no uso dos principais sistemas utilizados na Universidade (MARZOLA, 2016, p.5).

O estágio probatório é o período inicial de avaliação dos servidores públicos, onde será avaliada sua capacidade para o trabalho, é também período em que o servidor busca aperfeiçoar seus conhecimentos através de novos aprendizados, que geralmente é oferecido ao servidor através de cursos. É nessa modalidade de ensino (Cursos) que o texto dialoga com a dialética da autoria, onde se vê nos cursos o mesmo instrucionismo de sempre, pois a metodologia nos cursos de aperfeiçoamento é a de sempre, aula. Não podemos avançar muito e forçar aproximações com outros conceitos, não dá, pois o texto trata, muito bem, de estágio probatório, que requer aprendizagem, mas só encontra aula, instrução, marionetização.

Seguimos para a análise do texto *Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem*, que tem como objetivo:

Esta pesquisa tem como objetivo de estudo a formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a influência dessa formação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos técnico subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA-Campus Conceição do Araguaia (AGUIAR, 2016, p.12).

Percebemos que mesmo sendo um texto que se propõe à análise do sistema de educação, traz o binômio ensino – aprendizagem, de forma natural e passiva. A relação entre o texto e nosso trabalho se torna clara, sendo o ensino e a aprendizagem categorias básicas para avançar na dialética da autoria, mas não passa disso. O texto traz críticas ao sistema de ensino tradicional, mas não sugere soluções, ficando com a metodologia de sempre, aula como resposta para se avançar no processo de ensino-aprendizagem. Continuamos no mesmo lugar. Vítimas de aulas (DEMO, 2017).

Ao analisar as aproximações conceituais, das dissertações, às expressões teóricas propostas pela vértebra da dialética da autoria, observamos que dois trabalhos (T5 e T9) não se aproximam de nenhum dos termos propostos pela vértebra, enquanto os trabalhos T1, T2, T4, T7 e T10 se aproximam apenas do termo “Ensino”. O trabalho T3, por sua vez, se aproxima dos termos “Ensino”, “Autonomia” e “Aprender a Aprender”. O T6 se aproxima das expressões “Ensino”, “Aprendizagem” e “Aprender a Aprender”, e o T11, por sua vez, se aproxima dos termos “Ensino” e “Aprendizagem”.

Foram analisados onze (11) trabalhos em busca de aproximações que sugerissem autoria para além do rito de passagem, para isso usamos os conceitos da dialética da autoria, claro que esse exercício é teórico e como toda teoria, pode melhorar com as revisões sucessivas, mas o que constatamos agora e que nove (09) trabalhos se aproximam do conceito ENSINO, ou seja, de alguma forma o trabalho se preocupa em propor ensino. Nenhum trabalho trata de QUALIDADE FORMAL mesmo tendo sido produzido neste rito. MAIÊUTICA aparece friamente em um trabalho, sendo citada nas palavras de Paulo Freire quando ele fala que a escola precisa aplicar a pedagogia da pergunta em sala de aula, fora essa passagem, não a vemos mais. Com relação à APRENDIZAGEM três (03) trabalhos tratam do conceito de forma mais demorada, sendo que o termo aparece na maioria dos trabalhos de forma esporádica. QUALIDADE POLÍTICA não é tratada em nenhum trabalho. AUTONOMIA é tratada em um (01) trabalho, porém não trata de autonomia humana e sim de autonomia Universitária. APRENDER A APRENDER também aparece em dois (02) trabalhos de maneira pontual, ou seja, é citada duas vezes sem maiores aprofundamentos. EMANCIPAÇÃO não é tratada em nenhum trabalho. AUTORIA também não é tratada em nenhum trabalho.

Podemos avaliar que esse esforço, em analisar as dissertações, em busca de aproximações da dialética da autoria, é um esforço intermediário na busca da autoria do mestre formado no mestrado profissional em educação na UNB, a análise principal será no *Curriculum Lattes*, que mostrará seu percurso após autoria ritualística. O certo é que como ponto de partida para a formação do mestre, a autoria ritualística cumpriu bem o seu papel, mesmo que, em muitos casos, o que se vê é preocupação com o ensino e a aprendizagem, categorias de base para a autoria.

### 9.3. Análise dos *Curricula Lattes* dos mestres em educação profissional

A base de dados da plataforma *Lattes* é pública e de acesso livre a toda comunidade científica, sendo que os currículos são preenchidos e disponibilizados pelos autores, não necessitando de autorização para sua análise, por se tratar de dados públicos fornecidos espontaneamente.

É na prática social, que vai além da autoria ritualística, que se observa a autoria, e para isso a base de dados Plataforma *Lattes* é ambiente adequado para essa verificação, pois é costume dos estudantes, pesquisadores brasileiros atualizarem essa plataforma com seus ritos intelectuais: cursos; Publicações de livros, artigos; seminários; congressos, pesquisas e toda movimentação acadêmica, se tornando *locus* adequado para adensar nossa análise. Isso posto perguntamos como se apresenta a produção autoral dos Mestres em Educação Profissional? Para essa pergunta buscamos resposta na plataforma *Lattes* onde estão registrados o percussor intelectual dos mestres em educação, informados pelos próprios autores.

Segundo problema será a possibilidade de vislumbrar algo mais que o mero jogo quantitativo. Nesse caso, pode ser pertinente também os dados quantitativos, porque, bem analisados, sobretudo em suas gretas e relações mais finas, revelam sinalizações qualitativas (DEMO, 2005, p.172).

No processo da análise, em busca da autoria, lançamos mão aos dados disponíveis, que entre eles estão os *Curricula Lattes* que mostram, em certo sentido, a quantidade de produções, artigos, livros etc, e seu lado qualitativo, pois o que buscamos é a qualidade autoral, e nada melhor para perceber a autoria do que a análise dos currículos. No intuito de preservar a identidade dos pesquisados, criamos o código de C-01 até C-11 para a análise dos currículos, coletados em abril de 2020.

O currículo de C-01<sup>37</sup> sugere que sua última movimentação intelectual foi o mestrado profissional, não apontando, em seu currículo, nenhuma atividade após 2016, ano de conclusão do curso. Referente à produção bibliográfica que em certa medida é o que buscamos, a autora não aponta nenhuma produção. Nesse sentido são fortes as evidências de que C-01 é autora ritualística.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4639090425255981>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

O currículo de C – 02<sup>38</sup> apresenta três (03) atualizações após o ano de 2016, ano de conclusão do mestrado profissional, sendo em 2017 no evento “Seminário Indicadores Educacionais e o Monitoramento do PNE, 2017. (Seminário); Workshop Uso de Evidências e Inovação em Gestão de Políticas Educacionais, 2018. (oficina). Seminário Internacional Construindo Capacidades Estatais: Os desafios do Serviço Público, 2018”, com relação à produção Bibliográfica a autora informa que não possui publicações antes ou após 2016, sugerindo que continua como autora ritualística.

O currículo de C – 03<sup>39</sup> não possui atualizações desde a conclusão do curso de mestrado profissional, também não possui publicações posteriores ou anteriores. Nesse sentido o autor se enquadra como autor ritualístico.

O currículo de C – 04<sup>40</sup> possui atualizações, a autora participou de curso de extensão “Curso de Extensão Assistente em Design e produtos de Moda com Referência à Matriz Africana” no período de 2017 – 2018; na categoria Participação em Eventos, Congresso, exposições e Feiras a autora participou do Conecta IF. Contratak. 2018 (Feira), com relação à produção bibliográfica a autora não informa publicações, sugerindo está na categoria de autora ritualística.

O currículo de C – 05<sup>41</sup> foi atualizado com um curso de formação Complementar em 2019 com carga horária de 20 horas, o autor informa em seu currículo que não possui publicações, permanecendo na categoria de autor ritualístico.

C – 06<sup>42</sup> é professora da Rede Instituto Federal de Educação, até 2019 exercia o cargo de diretora de assuntos estudantis na Pró-Reitoria de ensino, também atuou como Coordenadora de Extensão de Relações externas. Foi diretora geral do IF no Mato Grosso do Sul, e é aluna regular do programa de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Atua como membro do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica – IFSC/CNPq (texto informado pela autora). Como informado, a autora está desde 2019 no programa de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Após o término do mestrado até 2019 a autora concluiu onze (11) cursos de formação complementar:

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2319095152486450>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5916997356381433>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5843099344509012>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6427339652667830>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8844836762185844>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

- 2019 - 2019 Capacitação para Permanência no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de. (Carga horária: 90h). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, Brasil;
- 2018 - 2019 General English. (Carga horária: 140h). The Language Gallery, TLG, Canadá;
- 2018 - 2018 Elaboração de Itens do Banco Nacional de Itens (BNI) da Educação Superior. (Carga horária: 24h). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, Brasil;
- 2018 – 2018 Gestão de Conflitos- Negociação Avançada. (Carga horária: 24h). ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA - ESAF, EAFE\_FORN, Brasil;
- 2018 - 2018 General English 20 lessons. (Carga horária: 60h). Chamber College, CC, Malta;
- 2018 - 2018 Teoria Geral de Sistemas. (Carga horária: 30h). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil;
- 2018 - 2018 Escrita Científica. (Carga horária: 30h). Andreza Lopes Coach, ALC, Brasil;
- 2017 - 2017 English as Second Language. (Carga horária: 76h). Alamo Colleges, AC, Estados Unidos;
- 2017 - 2017 Leadership in Higher Education. (Carga horária: 45h). Alamo Colleges, AC, Estados Unidos;
- 2017 - 2017 Gestão de Pessoas em Organizações Empreendedoras. (Carga horária: 30h). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil;
- 2017 - 2017 Capacidade Empreendedora. (Carga horária: 30h). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

Com relação às produções bibliográficas, a autora possui cinco (05) publicações:

### ***Capítulos de livros***

01 - BONDAN, G. A.; HENRIQUES, C. M.; IZIDORIO, G.; ALVEZ, J. K.; FORMOSO, R. G.; BONDAN, G. A. *Persistir, trabalhar muito, aproveitar oportunidades e valorizar as pessoas*. In: LAPOLLI, E. M.; FRANZONI, A. M. B.; WILLERDING, I. A.; FOSSARI, C. L.; JUNIOR, W. V (Orgs.). **Transformando Sonhos em Realidade: A Capacidade Empreendedora como desafio para o sucesso**. 1 ed. Florianópolis: Pandion, 2018, v. 1, p. 71-90;

02 - BONDAN, G. A. ; HENRIQUES, C. M. ; IZIDORIO, G. *Gestão de Pessoas no Instituto Federal de Santa Catarina*. In: LAPOLLI, E. M.; FRANZONI, A. M. B.; WILLERDING, I. A.; FOSSARI, C. L.; JUNIOR, W. V (Orgs.). **Gestão Estratégica de Pessoas: diferencial das organizações empreendedoras**. 1ed. Florianópolis: Pandion, 2017, v. 1, p. 39-64.

### ***Trabalhos completos publicados em anais de congressos***

1. BONDAN, G. A.; FRANZONI, C. B. ; FRANZONI, A. M. B. . *O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA*. In: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 2017, Mar Del Plata. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017.

2. BONDAN, G. A. *Projeto Integrador: uma experiência em busca da articulação entre teoria e prática no curso de hospedagem do IFSC*. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TURISMO**, 2009, Curitiba. Anais do IX Sit: Apresentação dos trabalhos científicos, 2009.

### ***Resumos publicados em anais de congresso***

1. MACHADO, C. ; MAZO, J. Z. ; BONDAN, G. A. *Pesquisa como Princípio Educativo: um programa para inserção de estudantes em vulnerabilidade social do IFSC no*

*mundo da investigação científica*. In: **REDITEC 2018**, 2018, Buzios. Anais do 42.<sup>a</sup> Reditec - Reunião anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - 2018, 2018. v. 1.

O caminho da pesquisa aparece desde 2009 quando a autora publica no SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TURISMO, sugerindo que a autora já havia despertado para a produção autoral antes do mestrado, sendo que o mestrado serviria de aprofundamento para as competências autorais. As publicações que se seguem corroboram com esse pensamento de que o mestrado serviu de alavanca nas competências metodológicas para a pesquisa e a publicação, indo de encontro com que sugere os documentos norteadores do curso. É perceptível que a autora aproveitou bem o mestrado, e buscou avançar para o doutorado.

Os currículos referentes a C-07<sup>43</sup>, C-08<sup>44</sup>, C-09<sup>45</sup> e C-10<sup>46</sup> não possuem publicações listadas na plataforma Lattes.

O currículo C – 10 possui a publicação de Dois (02) Resumos Expandidos:

1. AGUIAR, R. F. *Formação e trabalho docente na educação profissional e tecnológica: aspectos da formação e atuação*. In: **IV Colóquio Internacional sobre Educação profissional e Evasão Escolar**, 2015, Belo Horizonte. IV Colóquio Internacional sobre Educação profissional e Evasão Escolar- Cadernos de Resumos. Belo Horizonte-MG: RIMEPES, 2015. v. I. p. 193-197.

2. OLIVEIRA, Q. C. A. ; AGUIAR, R. F. *Educação Profissional e Tecnológica: um olhar crítico sobre a formação docente contextualizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO-Campus Araguatins*. In: **IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**, 2015, Belo Horizonte. IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar-Cadernos de Resumos. Belo Horizonte-MG: RIMEPES, 2015. v. I. p. 98-103.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6730901266700160>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3574382979488715>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5191268947615022>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6102529284036271>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

O currículo C – 11<sup>47</sup> não possui produção bibliográfica registrada na Plataforma Lattes.

**TABELA 11 – RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES REGISTRADAS NOS CURRÍCULA LATTES ANALISADOS EM ABRIL DE 2020**

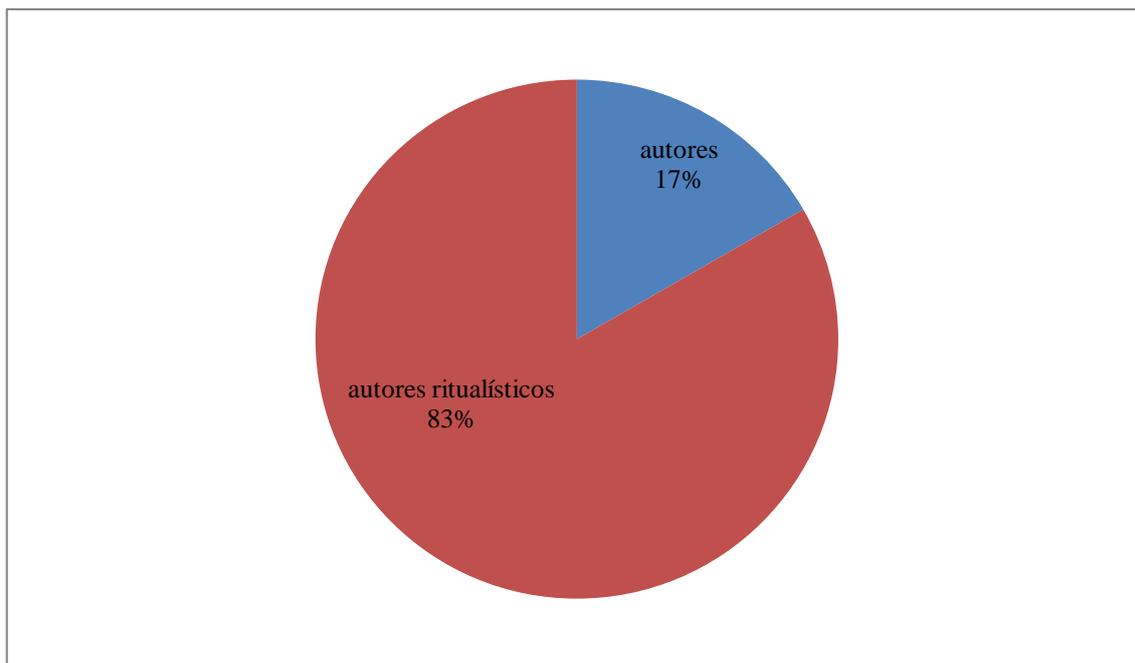
Curriculum	Autor Ritualístico	01 a 05 publicações	Mais de 05 publicações	Mais de 10 publicações
C - 01	X			
C - 02	X			
C - 03	X			
C - 04	X			
C - 05	X			
C - 06		X		
C - 07	X			
C - 08	X			
C - 09	X			
C - 10		X		
C - 11	X			

Fonte: Plataforma Lattes.

Com essa análise, conclui-se provisoriamente que 17% dos mestres analisados são autores de alguma maneira, tendo como referência a publicação de Livros, Artigos, Resumos etc., e 83% dos mestres analisados são autores ritualísticos. Essa análise demonstra o quanto estamos longe de uma cidadania perfectível.

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3858379364082947>>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

**GRÁFICO 16 – TIPOS DE AUTORIA ENTRE OS CURRICULA LATTES ANALISADOS EM ABRIL DE 2020**



Fonte: Plataforma Lattes.

Com esse resultado, só podemos concordar com o que sugere Demo (1982):

Há pessoas com formação superior que gostariam de ser “intelectuais”, mas não passam de “técnicos”, ou seja, possuem um saber muito especializado sobre determinado assunto, mas não têm noção satisfatória da função social e prática deste saber (DEMO, 1982, p.31).

Nossa análise dos currículos revela que a autoria ritualística é predominante entre o grupo analisado, é preciso destacar que de 2016 até 2020, ano das análises se passaram quatro (04) anos, tempo longo para aprimorar publicações.

#### **9.4. Análise das entrevistas semiestruturadas**

Para este exercício, tivemos contato com seis (06) entrevistados, perto de 54% do grupo estudado, para quem enviamos as entrevistas. Destes 54%, três (03) retonaram nossa entrevista, perto de 27,2% do total do grupo. O fato de três (03) entrevistados não retornarem

nosso questionário de entrevista sugere não quererem participar! Algo que para mestres e doutores deveria ser fácil e comum (participar de pesquisas), pois sabem as dificuldades do rito.

A falta de vontade política para nós também é dado, talvez até mais importante do que os próprios dados concretos, coletados, pois mostra algo que muitas vezes não queremos ver, e caímos no conto do vigário, de que quem tem título de mestre ou doutor é sempre participativo e produtivo, algo que essa pesquisa, mesmo que em pequena escala, mostra não ser totalmente verdade, talvez nem meia verdade, e que existem muitos *stricto sensu* somente com produções ritualística, colocando em xeque sua cidadania perfectível e a do outro.

### *As entrevistas*

**A Pergunta 01** – *Quanto tempo em média você leva para atualizar o currículo Lattes após um evento intelectual que se enquadre no currículo? Por exemplo: Após um curso de capacitação, uma publicação, congresso etc., foi para podermos detectar se os Lattes dos participantes estavam atualizados, ou seja, se a participação acadêmica esta acontecendo ou se os processos de formação, participação, cidadania, atualização haviam parado como sugere a maioria dos currículos, são oito (08) os currículos 73% sem atualização entre um (01) a três (03) anos, ou seja, currículos que não são atualizados desde 2017 / 2018 / 2019. Para isso as respostas dos participantes da entrevista corroboram com as evidencias de que existem mestres do MP que não estão produzindo conhecimento e nem se atualizando de acordo com a teoria sugerida.*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 01 – *Para cadastrar o evento, em torno de 10 minutos de operação no site. Entretanto, às vezes, acabo deixando para atualizar posteriormente ao evento, em períodos variados, que podem ser na média de 3 meses após uma publicação.*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 02 – *É uma pergunta com muitas possibilidades de respostas. Geralmente é o tempo de ter acesso ao certificado de participação e ou chegar em casa quando se tem uma atividade externa, assim como acontece de só atualizar quando necessário de apresenta-lo atualizado. Acredito que seria interessante haver uma forma de*

*ser incluído imediatamente “em tempo real” após a comprovação da participação, porque as vezes dificulta a atualização.*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 03 – *Tão logo seja finalizada a atividade.*

A partir das respostas podemos perceber sinais de que as atualizações dos currículos são rápidas, salvo alguns esquecimentos, a sugestão é de que os currículos estão sendo constantemente atualizados, como é normal e sugerido pela universidade e por setores de pesquisa que também sugerem e cobram essas atualizações. Essa reflexão traz fortes evidências de que alguns mestres do MP estão parados no tempo sem produção e atualização. Isso nos leva à **Pergunta 02** de nossa entrevista – *Em sua opinião, qual é a maior dificuldade para se publicar livros, artigos, ensaios e resumos em nosso país?*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 01 – *Destacaria como as maiores dificuldades, a participação em congressos (financiamento), e longos períodos de avaliação de submissões.*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 02 – *Além da existência da demora em analisar as solicitações, existe uma diversidade de normas por cada instituição que dificulta a adequação neste processo, seria interessante haver padronizações mas muitos inventam e incluem mais itens além dos previstos na ABNT.*

Resposta do (a) Entrevistado (a) 03 – *Falta de cultura para a pesquisa e escrita científica.*

O que percebemos é que para os entrevistados existem barreiras que dificultam, e que em muitos casos impedem, as publicações sejam de ordem de financiamentos ou de não adequação às instituições publicadoras, claro que nossa sugestão é que se vençam essas barreiras e se passe a contribuir de forma decisiva para a produção de conhecimento, temos várias revistas científicas que estão dispostas a publicarem bons estudos, artigos e até mesmo livros sem custo algum.

**Pergunta 03** – *O Curso de Mestrado Profissional está sendo útil em sua vida?*

Os (as) Entrevistados (as) 01 e 02 não responderam à pergunta.

Resposta do (a) Entrevistado (a) 03 – *Sim, afinal realizei na minha área de atuação.*

**Pergunta 04** – *Você possui alguma prática docente alternativa que não seja aula?*

Novamente, os (as) Entrevistados (as) 01 e 02 não responderam à pergunta.

Resposta do (a) Entrevistado (a) 03 – *Não*.

## 10. Procedimentos metodológicos

Acreditamos que os passos metodológicos desta pesquisa foram se revelando durante seu percurso, mas como o rito sugere um capítulo próprio de metodologia vamos ensaiá-lo. Esta pesquisa surge da necessidade de compreender porque sistemas de ensino no Brasil são tão mal avaliados, deflagrando questões históricas e culturais em educação, principalmente na formação de professores, que operacionalizam esse sistema, e a dúvida, o questionar hábil, a pedagogia da pergunta, se mostram como primeiros passos da metodologia utilizada.

Se o sistema de educação vai mal, é preciso rastrear onde está o problema, tarefa já realizada por Demo (2004; 2005; 2008; 2014; 2015a; 2015b; 2017; 2018; 2019), Gatti et al. (2018), Gatti e Nunes (2009) e UNESCO (2009; 2019). Se aula instrucionista mantém a educação estagnada no fracasso escolar é preciso mudar essa realidade e um dos caminhos possíveis para alavancar a educação deste poço sem fundo é cuidar da formação do professor, e um caminho de qualidade é o mestrado que desperta o estudante para a pesquisa e para a autoria, que é o que o professor precisa aprender para poder mediar formação de qualidade para estudantes. Nesse sentido optamos em verificar se os estudantes do mestrado profissional formandos de 2016 aprenderam o caminho autoral. (Segundo passo metodológico: escolha do objeto de pesquisa).

Nosso cuidado metodológico (DEMO, 2003) seguiu com a definição dos conceitos amalgamados no texto (Ensino; Qualidade Formal; Maiêutica; Aprendizagem; Qualidade Política; Autonomia; Aprender a Aprender; Emancipação e Autoria), e buscamos formalizar a Dialética da Autoria onde a escala de conceitos possuem mútua necessidade e independência relativa em busca do ponto inicial da autoria. Seguindo o caminho metodológico, percorremos o diálogo teórico entre obras de Pedro Demo; Bernadete Gatti, do BID e da UNESCO, já amplamente citadas aqui, para servir de embasamento na busca necessária da Dialética da Autoria.

Utilizamos a análise documental para compreender alguns ritos do programa de pós-graduação em educação modalidade profissional, e outros para compreender a qualidade autoral do mestre entregue à sociedade, envolvendo o Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional, o Regulamento do Programa de

Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional, as Dissertações dos Mestres formandos de 2016, seus *Curriculo Lattes* e, por último, as entrevistas realizadas.

Em busca de qualidade política participativa autoral, que em última análise é cidadania perfectível, optamos por trilhar o estudo qualitativo. Mas, o que é essa qualidade?

Como utilizamos a metodologia científica nos caminhos de Demo, vamos buscar as sugestões em seus escritos. Orienta-nos que “buscando aproximação do termo, podemos, num primeiro momento, apontar para sua etimologia: *qualitas*, do latim, significa “essência” (DEMO, 2005, p.144), sugerindo que buscamos sempre o mais importante, o que tem mais relevância e se apresenta de maneira central no objeto, mas não define, “pois, essência não se vê, toca-se, sem falar que para a ciência positivista, não se mensura. Mesmo assim, a qualidade sinalizaria horizontes substanciais, mesmo que pouco manejáveis metodologicamente” (DEMO, 2005, p.145).

Qualidade é parte do humano, pois ele também é capaz de gerar o fenômeno, sendo que “num segundo momento, a qualidade sinaliza a perfectibilidade das coisas, sobretudo nos seres humanos, mas igualmente hoje, na natureza, como tal em seu processo evolutivo” (Idem), isso quer dizer que quantidade também salta para qualidade, não em acúmulos lineares, mas em transformações qualitativas, exemplo pode ser o acúmulo de água (lagoa) gerando condições para a vida; ou o acúmulo de peças para construir o motor; ou o acúmulo de trabalhadores para construir a rede de esgoto, podemos ver quantidade a serviço da qualidade, etc.

Para nosso estudo, que é, em certo sentido, o estudo da participação e da cidadania autoral, Demo (2005) sugere que:

Na sociedade, o sentido da PERFECTIBILIDADE passa por conceitos como participação, democracia, cidadania, sugerindo que será tanto mais perfeita, quanto mais participativa. Essa visão não pode perder de vista que a perfeição só pode ser utopia negativa, mas é fato que consideramos ganho qualitativo inequívoco a conquista da democracia, nunca perfeita, mas sempre perfectível. Em certo sentido, participação poderia ser sinônimo de qualidade (DEMO, 2006, p.146).

Sendo assim, nosso mergulho investigativo se dá em território qualitativo, pois o que estamos cercando é a capacidade participativa de estudantes egressos do mestrado profissional em sentido autoral, que em última análise é cidadania perfectível.

Demo (2005) continua sugerindo que “num terceiro momento, QUALIDADE aponta para a dimensão da INTENSIDADE, para além da extensão” (p.146), é perceptível que qualidade e quantidade, muitas vezes, caminham juntas, e nessa relação quando buscamos qualidade procuramos o intenso, a profundidade das coisas, a plenitude, a realização o perfectível é o vertical, não o horizontal, é o melhor não o maior. Nesse sentido podemos fazer uma analogia entre a educação básica, a educação superior (graduação) e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo que baseado na metodologia de ensino, Educação básica e graduação com a metodologia aula, e a Pós-Graduação *Stricto Sensu* pesquisa e autoria, teríamos então aquelas como maior (quantidade de aulas) e esta como melhor (pesquisa e autoria) e é isso que buscamos comprovar, se ao MP está seguindo essa sugestão qualitativa para o exercício da Cidadania Perfectível.

Apointa-nos Demo que “num quarto momento, qualidade sinaliza a politicidade da vida e possivelmente também da natureza ou, em outros termos, qualidade política” (2005, p.149), que é o que buscamos verificar, principalmente com a análise dos *Curriculum Lattes*, se os mestres possuem qualidade política interventiva, ou seja, buscam através de produções autorais, livros, artigos, resumos, modificar sua comunidade, seu local de trabalho, sua vida.

Estamos no campo da educação, talvez um dos bens mais preciosos da humanidade, pois é através dela que conseguimos dar celeridade ao desenvolvimento humano, científico e tecnológico, mesmo sabendo que poucos realmente se beneficiam qualitativamente deste desenvolvimento, a grande maioria é conduzido. Nesse sentido:

“NA ESFERA DO CONHECIMENTO, distinguimos entre qualidade formal e política, colocando a primeira como virtuosidade do método e a segunda como compromisso ético com os fins; entre as qualidades mais profundas do ser humano está a ética, que o impele, entre outras coisas, a não se subjugar à tendência competitiva da evolução, à medida que descobre o horizonte da justiça: a qualidade ética, entretanto, não veio de fora trazida por algum extraterrestre, mas foi, em parte conquistada historicamente, em parte obtida da complexidade crescente do ser humano no contexto da natureza; o conhecimento tende a esconder-se atrás da competência formal, porque teme ser surpreendido em sua relação incestuosa com o poder, tornando-se hoje mais comum a preocupação ética em torno da ciência, revelando-nos tantas coisas fundamentais da natureza e da vida, que precisa ser responsável pelo que se faz. Colocando assim as coisas, podemos esperar saber melhor o que queremos captar, quando nos referimos à pesquisa qualitativa. Com efeito, toda proposta de captação da realidade (metodologia) está sempre a reboque de teoria na qual se definem contornos mais relevantes da realidade. Não vêm antes, nem o dado, nem o método (DEMO, 2005, pp.154-155).

Esses ensinamentos metodológicos nos deram a certeza de estarmos caminhando em direção correta, pois em nossa pesquisa, e baseado no que conhecemos de metodologia até então, não caberia outro método a não ser o qualitativo, em busca de participação autoral, qualidade política e cidadania perfectível.

Seguindo os passos metodológicos de Demo, 2005 observamos que:

São consideradas metodologias qualitativas, por exemplo, pesquisa participante, pesquisa-ação, história oral, observação de cariz etnometodológico, hermenêutica, fenomenologia, levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, análises de grupo, que, como vemos, abrigam horizontes bastantes heterogêneos. Em parte definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples. A convivência tranqüila com a ideologia está na berlinda, até porque facilmente se transforma tal pesquisa em “práxis” ou em proposta a serviço da contra-ideologia (DEMO, 2005, pp.156-157).

Nesse sentido, nossa pesquisa se compreende como participante, pois tudo que foi levantado como dúvidas, questões, críticas autocríticas seviram durante a pesquisa, serve agora e servirá durante toda a vida para o autor, principalmente para este não ser somente crítico e sim autocrítico sempre. Para analisar os documentos foi utilizado a hermenêutica, e para compreender a opinião dos pesquisados foi elaborado um questionário aberto e enviado pela internet (Email, Facebook) a alguns membros do grupo investigado.

É preciso lembrar sempre que:

A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou demissão teórica que imagina dados evidentes. Há fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, delicidade, compromisso ético e assim por diante, cuja captação exige mais que mensuração de dados (DEMO, 2005, p.158).

Então, o que se busca é a realidade social em sua instensidade.

### 10.1. A coleta dos dados

Para colher os dados, inicialmente fizemos visitas a três (03) sites onde continham documentos de nosso interesse. O primeiro a ser visitado foi o Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional 2017<sup>48</sup>. Em seguida, foi coletado o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional<sup>49</sup>, atualizado em abril de 2019, no mesmo sítio em que foi obtida a Proposta do Programa. Também foi visitado o Repositório Institucional da UnB: FE - Mestrado Profissional em Educação, em setembro de 2019, para coletar as onze (11) dissertações em formato PDF, textos que foram analisados em busca de correlações com a dialética da autoria. Os *Curricula Lattes* coletados, como colocado em momentos anteriores do presente trabalho, foram acessados diretamente na Plataforma Lattes, em abril de 2020. No mais, enviamos via redes sociais (Email, Facebook) o formulário de entrevista para seis (06) participantes desta pesquisa, tendo sido devolvido e respondido três (03) formulários.

### 10.2. Análises dos Dados

Seguindo o aprender a aprender sobre os cuidados metodológicos chegamos aos nossos dados que são: Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional; Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional; Dissertações dos Mestres formandos de 2016; *Curriculum Lattes*; Entrevistas. Cercamo-nos de cuidados para não fazer de forma forçada os dados caberem no método, pois, o que buscamos é a face da realidade em nossa pesquisa, mesmo sabendo que nossa realidade é construída a partir do nosso referencial teórico, no caso, a teoria do *Aprender Como Autor* (DEMO, 2015a) e do *Educar Pela Pesquisa* (DEMO, 2015b), que podemos defini-la como autoria, publicação.

Assim sendo, nosso cuidado metodológico sege o que sugere Demo (2004):

Trabalhando a ciência com um objeto construído e sendo o dado um construto, segue que no dado pode haver mais pretensão científica que realidade concreta. Significa reconhecer que não captamos a realidade assim como ela é, mas assim como a ciência a consegue construir (DEMO, 2004, pp.82-83).

---

<sup>48</sup> Disponível em: <[http://fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=726&Itemid=1695](http://fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=726&Itemid=1695)>. Acesso em: 09/05/2019.

<sup>49</sup> Disponível em: <[http://fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=726&Itemid=1695](http://fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=726&Itemid=1695)>. Acesso em: 20/09/2019.

Não buscamos pretensão científica, pois não queremos pertencer à turma dos vivaldinos<sup>50</sup> (DEMO, 1982), o que queremos é o aperfeiçoamento na investigação qualitativa do real, por isso o que nos importa é a realidade concreta, mesmo que está discorde da teoria aplicada, o que parece nosso caso.

Aprendemos que os dados dialogam diretamente com o referencial teórico principal, em nosso caso a teoria do *Aprender Como Autor* (DEMO, 2015a) que também é o ensaio, exercício feito por nós. Buscamos perceber se os dados coletados (Documento da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional; Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional; Dissertações dos Mestres formandos de 2016; *Curricula Lattes*; Entrevista) estão em consonância com a teoria apreciada, que sugere autoria, mesmo que inicialmente ritualística, e em seguida autoria interventiva crítica e provocativa na sociedade. Como nos provoca Demo (2004), a verdadeira vida acadêmica exige produção de conhecimento constante:

Esta compreensão de metodologia científica resgata, ao mesmo tempo, o papel insubstituível da universidade e da escola, como lugares privilegiados da construção do conhecimento e da formação da competência inovadora. Significa, entretanto, também crítica radical aos vícios atuais, perdidos na mera transmissão, nas aulas copiadas para ensinar a copiar, na transmissão decorada dos cursinhos de vestibular, nos treinamentos domesticadores que reduzem a todos a meros objetos de aprendizagem. A vida acadêmica autêntica é um processo permanente de construção científica, com vistas a formas mais competentes de intervenção na realidade, unindo teoria e prática (DEMO, 2004, p.10).

Nesse sentido, aprendemos que a ciência é um ponto de vista e como ponto de vista, principalmente em pesquisa qualitativa, quem olha são: o pesquisador e a teoria, na intensão de revelar diversas faces da realidade:

Significa reconhecer que não captamos a realidade assim como ela é, mas assim como a ciência a consegue construir. Mesmo dentro da convicção de que a captação científica é, como regra, a mais adequada, não há como garantir peremptoriamente esta adequação. O erro não é deslize apenas, é parte da ciência, assim como na estatística a margem de erros lhe é intrínseca. Por isso mesmo, o questionamento sistemático e criativo é a alma da ciência (Demo, 2004. Pg 83).

---

<sup>50</sup> Esta expressão, deixando de lado seu tom provocativo, quer dizer a prática incoerente por parte daquelas pessoas que vivem pregando a coerência. Quer dizer a camuflagem ideológica por parte daqueles que se vendem como isentos de ideologia. Quer dizer o conservadorismo pragmático por parte daqueles que se imaginam avançados e progressistas. Quer dizer a subserviência aos poderosos por parte daqueles que se dizem contestadores e amigos da massa. E assim por diante (DEMO, 1982, p.89).

Após estarmos com os dados em mãos passamos a analisá-los, em busca de qualidade autoral, nos documentos já citados a análise sugere que se publica pouco entre os mestres do MP.

### **10.3. Resultados**

Como resultado, percebemos que do grupo analisado 83% são autores ritualísticos e 17% possuem alguma autoria além da autoria ritualística. Nesse sentido, constatamos que o mestre formado no mestrado profissional, na turma em foco, 83% não seguiram e não seguem as orientações de autoria do programa de mestrado profissional em educação, da teoria apreciada, dos documentos do curso e de nossa hipótese. Esse resultado, mesmo que inesperado, nos faz refletir ainda mais sobre a educação instrucionista, claro que são inúmeras as variáveis para que se continue autor ritualístico, mas como sugere (Demo, 2018), se espera mais de mestres docentes em um sistema de educação que historicamente é instrucionista, não se torna mestre em educação para perpetuar o *status quo* do sistema de ensino. Se é mestre em educação, ou em outras áreas, para ter liderança intelectual com humildade crítica e autocrítica, é modificar a educação em busca de cidadania perfectível para todos.

## Considerações finais

Buscamos iluminar três pontos fundamentais na introdução do texto:

- O objeto da pesquisa que é – educação, na perspectiva da atuação autoral.
- Hipótese – que traz a perspectiva da formação política autoral no mestrado profissional em educação, sendo que a autoria chegou à 17% na amostra analisada, dois (02) mestres em educação profissional do estudo em foco são autores de alguma forma e nove (09) são autores ritualísticos.
- A definição dos conceitos trabalhados na busca da autoria e da cidadania perfectível. São eles:
  - Ensino – que é o que temos em grande escala, reprodução, instrução.
  - Qualidade formal – que se relaciona com instrumentos e métodos.
  - Maiêutica – que gira em torno do questionar hábil, da dúvida.
  - Aprendizagem – em que o protagonista é o sujeito.
  - Qualidade política – que é a participação, construção da própria vida e da sociedade.
  - Autonomia – caminho natural, em certa medida, do ser humano.
  - Aprender a Aprender, Saber pensar, reformular conhecimento disponível.
  - Emancipação, crescimento pessoal, se libertar dos outros.
  - Autoria, que para nós é caminho para cidadania perfectível.

Na formalização da dialética da autoria se vê mútua necessidade e independência relativa entre os termos acima, ou seja, o sujeito pode avançar na escala dos conceitos buscando chegar à autoria perfectível.

A análise da bibliografia utilizada para a construção do texto sugere falta de formação adequada de uma boa parcela dos profissionais de educação no país, é preciso reformar esses profissionais, com boa formação, sugerimos mestrado e doutorado autoral, bons salários e boas condições de trabalho.

Com relação à educação a distância é preciso melhorar sua oferta, é uma aliada, mostrou a pandemia do coronavírus – Covid 19, mas precisa ser bem feita, gerar emancipação, autoria, cidadania perfectível.

Educação e direitos humanos precisa resgatar a emancipação e a capacidade autoral do estudante para o melhor exercício da cidadania perfectível.

Análise das recomendações da UNESCO para a seleção de professores no Brasil nos leva à constatação da oferta de uma Formação inicial rebaixada, aos profissionais de educação.

Em análise às diversidades regionais em educação constatamos privilégios para uns (São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e descaso para outros (Norte e Nordeste).

Nesse aspecto, se torna claro o desafio dos direitos humanos em matéria de educação. Entendemos que educação e direitos humanos não possuem uma relação linear como se imagina. Para que essa relação tenha efeito positivo é preciso cuidar do professor e proporcionar formação autoral, buscando cidadania perfectível primeiro para o professor e depois para o estudante.

Retomando nosso problema inicial, que questiona quais são os modos que o mestrado profissional em educação da Universidade de Brasília, contribui em termos de aprendizagem autoral, aos seus estudantes, verificamos que a aprendizagem autoral, que se mostra na prática social, continua tímida e ritualística.

Ao percorrer o objetivo geral e os objetivos específicos percebemos que:

- Os documentos que regem o programa mestrado profissional em educação da Universidade de Brasília sugerem que o mestre em educação profissional é formado em termos de aprendizagem autoral;
- Na busca de reconhecer proposta de aprendizagem autoral nas dissertações, também tivemos a percepção de que as propostas de aprendizagem autoral foram tímidas, sendo confirmadas nos *Curriculum Lattes*, com pouca autoria;
- Na verificação através das entrevistas, e da análise do *Curriculum Lattes* chegamos à constatação da pouca publicação entre os mestres do MP turma 2016.

Com isso, nosso ponto de chegada provisório sugere que aprendizagem e a continuidade autoral não foram levadas a diante, ficando na autoria ritualística predominantemente.

Chega-se provisoriamente na autoria ritualística para 83% dos mestres em educação profissional da turma em foco, fica por pesquisar os motivos da permanência na autoria

ritualística, mesmo apontando alguns motivos nesta pesquisa, se faz necessário conhecer a fundo os motivos do porque não se avança para uma autoria que provoque e conduza a cidadania perfectível.

Como contra-proposta, podemos sugerir que os neófitos no caminho da formação *stricto sensu* devem ser orientados provocados e cobrados, durante o curso, para que publiquem artigos, livros, resumos, buscando mostrar que ser mestre é estar no caminho constante da produção de conhecimento, com pesquisa e autoria, para chegar e levar a sociedade a uma cidadania perfectível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R. F. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Influência da Formação no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2016.

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifesto da nova educação ao governo e ao povo**. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 de março de 1932.

BITTENCOURT, D. **Iniciação Científica na Universidade de Brasília: Uma Análise da Política Institucional no Período 2011-2013**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BONDAN, G. A. **O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC Câmpus Florianópolis - Continente**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTRO, L. D. **O Programa Universidade Para Todos - Uma Análise da Democratização do Acesso Numa IES Privada do Distrito Federal (2011 a 2015)**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

T6: COSTA, J. A. L. **O ensino de modelagem do vestuário: uma discussão sobre a criação de recursos pedagógicos**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

DEMO, P. **Intelectuais e vivaldinos: da crítica acrítica**. São Paulo: ALMED, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade** [Online]. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/pub?id=1hMRTpxFKujChXw55YCuh25spQjZyuygWv5tooYxUJsQ>>.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da investigação em educação.** Curitiba: Ibpex, 2005.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológico da relatividade das coisas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológico da relatividade das coisas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008d.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados, 2008e.

\_\_\_\_\_. **Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação** [Online], 2010a. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vR0FymjU7ddKIRw6mrVfUF90JHXJ1mSwrHOdxRSJLw3vIm0hgi34zSD6K3qhjG8QLGB-KUTbV15pmt/pub>>.

\_\_\_\_\_. **A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre "novas epistemologias virtuais"**. Brasília: Ibict, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprender como autor.** São Paulo: Atlas, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Vítima da Aula: algumas razões por que não se aprende na escola brasileira** [Online], 2017. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vQH7iANCrxZj3SdPTuIdqYuibz9beh\\_eKfiDtY66h3pg0r9I9ps9ziivJhZpqn4BAvgHpU6EkAbEcv/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vQH7iANCrxZj3SdPTuIdqYuibz9beh_eKfiDtY66h3pg0r9I9ps9ziivJhZpqn4BAvgHpU6EkAbEcv/pub)>.

\_\_\_\_\_. **Atividade de aprendizagem: sair da mania de ensinar para comprometer-se com a aprendizagem do estudante.** Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Educação pode ser importante para os Direitos Humanos** [Online], 2018b. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vR0FymjU7ddHIRw6mrVfUF90JHXJ1mSwrHOdxRSJLw3vIm0hgi34zSD6K3qhjG8QLGB-KUTbV15pmt/pub>>.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e Cidadania** [Online], 2018c. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vTda\\_90wGaMDH3ptL4PWIB9eacBY8GXn18ZXsKG4-cFuLIWFMKhBJKid13YLoCH\\_Dy8xKarTbp8-Tbp8-Iz/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vTda_90wGaMDH3ptL4PWIB9eacBY8GXn18ZXsKG4-cFuLIWFMKhBJKid13YLoCH_Dy8xKarTbp8-Tbp8-Iz/pub)>.

\_\_\_\_\_. **Educação e Direitos Humanos** [Online], 2018d. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vRnc\\_dDZuMI9HnvPqqXOgArKDUoN7EHFo7Jd2LWExTzpLZO2J3MR2B7WHFbuRFbVI1QAzZbIGY3/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vRnc_dDZuMI9HnvPqqXOgArKDUoN7EHFo7Jd2LWExTzpLZO2J3MR2B7WHFbuRFbVI1QAzZbIGY3/pub)>.

\_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papiros, 2019a.

\_\_\_\_\_. *Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade*. **Soc. estado**. Brasília, v. 17, n. 2, p.349-373, 2002.

ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão Professor na América Latina - Porque a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Nova York: BID, 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUNDAÇÃO PREFEITO FARIA LIMA. **Breves Anotações à Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1990.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: Empasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HÜBNER, J. L. **O Modelo de Gestão Aplicado ao Ensino no IFPI Frente às Configurações dos IFs**. Dissertação (Mestrado Profissional) UNB. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

JESUS, J. A. **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES nos Institutos Federais de Educação: Um estudo da Metodologia de Implementação do IFNMG**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2014.

MAGALHÃES, M. G. **A Descentralização de Recursos Federais no Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MARZOLA, R. F. **Avaliação de desempenho na UNB: Os Servidores Técnico-Administrativos Em Estágio Probatório.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MENEZES, M. B. **O Papel do Técnico em Agropecuária: Entre o Léxico Especializado e o Léxico Comum.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

PAULINO, L. H.; SOARES, S. L.; LONGO, C. A. (Orgs). **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento.** Brasília: Paralelo 15, 2018.

UNESCO. **Recomendações Relativas à Condição Docente.** Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao estatuto dos professores e A recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

VICENTE, R. G. **Trajetórias Educacionais Bem-Sucedidas: O Reverso da Evasão.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

## ANEXO I

### Bernadete Gatti<sup>51</sup> em entrevista à Revista Época

Neste momento do trabalho, transcrevo uma entrevista da Profa. Bernadete Gatti para a Revista Época, realizada em novembro de 2016.

*ÉPOCA – O que falta na formação para professor?*

Bernadete Gatti – O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave.

*ÉPOCA – Muito já se discutiu sobre como melhorar essa formação. Por que esses cursos não mudam?*

Bernadete – A gente constata em entrevistas e em pesquisas com docentes das faculdades que eles não têm a noção de que estão formando um profissional da Educação, que vai para a sala de aula lidar com crianças e adolescentes. Eles trabalham para formar intelectuais e pesquisadores. Até certo ponto isso é importante. Mas essa é apenas parte da formação. É

---

<sup>51</sup> Como coloca o corpo da entrevista, “a professora Bernadete Gatti, de 74 anos, interessou-se por formação de professores na década de 1960, quando ninguém no país falava no assunto. Saiu pelo mundo em busca do conhecimento que ainda não existia aqui. Fez seu doutorado na Universidade de Paris, seguiu para o Canadá, para um pós-doutorado na Universidade de Montreal, e para os Estados Unidos, para outro pós-doutorado na área, desta vez na Universidade da Pensilvânia. Deu aulas de psicologia da educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Hoje, coordena as pesquisas da Fundação Carlos Chagas. Defende, sobretudo, que nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar – algo que não ocorre nas faculdades. Bernadete é a favor da criação de um exame nacional para professores, do aumento de salário, como peça-chave para mudar o perfil dos candidatos à profissão, e de avaliações constantes de professores, atreladas à remuneração” (Revista Época, 06/11/2016, Online. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernadete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 15/11/2019.

preciso focar também na prática social nas escolas. Dizer para os acadêmicos que eles têm de formar professores para a sala de aula chega a escandalizá-los. Muitos encaram essa questão como algo menor. Essa mentalidade vem de longe, lá dos séculos XVI, XVII. E até hoje prevalece.

ÉPOCA – *Quais são os exemplos que podem nos inspirar?*

Bernardete – Há iniciativas bastante interessantes na Austrália, em alguns locais nos Estados Unidos, na França, na Bélgica e na Itália. Essas iniciativas têm em comum o fato de preservar a vivência em sala de aula do professor universitário. Aquele docente que formará o professor trabalha em pesquisa, dá aula na universidade, mas não perde o vínculo com o que ocorre na educação básica. Isso é importante porque, à medida que as coisas mudam – e tudo muda sempre –, o conhecimento muda e as relações educacionais também. As novas gerações trazem culturas diversificadas. Quem formará os professores tem de frequentar a educação básica para acompanhar esse movimento e manter-se em sintonia com as vivências escolares.

ÉPOCA – *Os cursos de pedagogia e de licenciatura proliferam nas instituições de ensino superior. Os problemas mudam de acordo com o tipo de faculdade?*

Bernardete – A maioria dos professores hoje é formada por instituições de natureza privada (80% deles). Em muitas delas, os cursos são encurtados e, de certa maneira, aligeirados. Esse encurtamento não é permitido por lei. Ele ocorre porque as aulas podem ser substituídas por seminários culturais e atividades programadas. O problema é que esses eventos não são desenvolvidos a contento. Grande parte da formação é feita à distância. O aluno que passa por esse tipo de faculdade sai com precárias condições de entrar numa sala de aula. É despreparado, especialmente, para trabalhar com alfabetização. Por isso, vemos esses resultados de alfabetização problemáticos no país (13 milhões de pessoas não sabem ler e escrever. Uma em cada cinco crianças de 8 anos não lê).

ÉPOCA – *Um professor precisa passar por um estágio obrigatório de 400 horas. Esse período é suficiente para dar a experiência de sala de que os professores precisam?*

Bernardete – A questão principal é que essas 400 horas não são cumpridas como deveriam. A pesquisa de campo mostra continuamente que esses estágios são feitos a toque de caixa. Não há controle algum se as horas foram cumpridas, se o estudante estagiou mesmo ou se simplesmente a declaração de que ele estagiou foi assinada por alguma instituição que nunca o teve em sala de aula. As faculdades não providenciam convênios com escolas ou redes para fazer um projeto de trabalho dos estagiários junto aos professores da rede. Um complicador é que 60% dos cursos de pedagogia são feitos à distância. Nesse modelo, o estudante perde muito da relação com as crianças. Sem um programa de estágio estruturado, esse déficit na formação só aumenta.

*ÉPOCA – Em carreiras como Direito e medicina, o aluno que conclui a faculdade tem de fazer um teste rigoroso que mostre que ele aprendeu o que precisa. Isso poderia ser aplicado também aos candidatos a professor?*

Bernardete – Seria factível tanto para a pedagogia quanto para as licenciaturas ter um exame nacional para professores. Isso foi ensaiado na fase em que Fernando Haddad foi ministro da Educação (2005 a 2012), tanto que os pressupostos de um exame dessa natureza estão prontos lá no Inep (órgão do governo responsável pelas avaliações de Educação do país). Mas não foi adiante porque há muita resistência e interferência política em relação a isso. Não sei se essa seria uma solução. Mas um exame nacional como o da OAB seria um indicador do nível de formação de nossos professores.

*ÉPOCA – É possível sanar o déficit de formação que os milhares de professores em serviço carregam?*

Bernardete – Com esforço muito grande. Os alunos saem da faculdade para a sala de aula com uma formação tão precária que os esforços de especialização são punidos. O problema é que temos uma distorção. Como as faculdades são muito ruins, o que deveria ser uma especialização vira uma formação básica dada quando o professor já tem alunos em sala. A formação continuada deveria ser um aprimoramento, uma forma de enriquecer as aulas que

ele já deveria saber conduzir. Isso não acontece. Então, bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. Estados e municípios não têm condições de programar e de controlar o que é feito nessas formações continuadas, e os resultados educacionais continuam sendo bastante precários apesar de todo o dinheiro investido – que não é pouco.

ÉPOCA – *O que tornaria essa carreira mais atraente?*

Bernardete – Olha, muita gente já disse que maior remuneração não faz tanta diferença, mas eu sou contra. Para mim, remuneração é chave. Aumentar os salários é fundamental para valorizar a profissão, para trazer gente mais bem preparada para a sala de aula e para fazer os que já estão nela correr atrás de melhorar. Ninguém escolhe uma carreira só por ideologia. Você olha o que será seu futuro profissional. E a carreira do professor, em geral, não delinea um futuro muito bom. Ela cria uma armadilha. Para o professor avançar em termos de salário, ele é obrigado a deixar de ser professor para ser coordenador ou ser diretor. Tem de abandonar a sala. Isso ocorre justamente quando ele já tem experiência em dar aula. Acho que a carreira tem de dar incentivos para que ele se mantenha na sala.

ÉPOCA – *Qual sua opinião sobre a estabilidade? Ela compromete a qualidade?*

Bernardete – Essa é uma discussão complexa. A vantagem da estabilidade é que se pode investir bastante no professor porque ele ficará na rede. Ela prejudica o desenvolvimento do profissional porque pode gerar muita acomodação. Agora, repito, num país como o nosso, a estabilidade é uma questão complexa, que tem de ser discutida em profundidade. Não dá para dizer: “Sou contra ou sou a favor e pronto”. Uma ação eficaz para garantir a estabilidade sem comprometer a qualidade é acompanhar com rigor o estágio probatório de três anos (até então o professor não tem estabilidade) e estabelecer pontos de passagem na carreira atrelados a aperfeiçoamento, aumento de qualidade da aula e remuneração.

## ANEXO II

### GRADE CURRICULAR GERAL - Formação pedagógica UNINTER

UTA - ELEMENTOS BÁSICOS (DISCIPLINAS FLEXÍVEIS)	
Orientação para EAD	24h
Educação Especial e Inclusiva	56h
Meio Ambiente e Sustentabilidade	56h
Libras	56h
Estudo das relações étnico-raciais afro-brasileira, africana e indígena	56h
Estágio Supervisionado: Gestão Educacional	100h
Estágio supervisionado: Docência no Ensino Fundamental	100h
Estágio Supervisionado: Docência no Ensino Médio	100h
Trabalho de conclusão de curso	56h
UTA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DISCIPLINAS FIXAS) Módulo A	
Introdução aos estudos Históricos (fase 1)	56h
Ética na Educação (fase 1)	56h
História da Educação Brasileira (fase 1)	56h
Introdução à Historiografia (fase 2)	56h
Temas contemporâneos: da diversidade de gênero à faixa geracional (fase 2)	56h
Leitura e interpretação de textos historiográficos (fase 2)	56h
UTA - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA (DISCIPLINAS FIXAS) Módulo B	
Metodologia do Ensino de História (fase 1)	56h
História e historiografia da Antiguidade Oriental (fase 1)	56h
Didática, Currículo e Sociedade (fase 1)	56h
Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (fase 2)	56h
Avaliação, Educação e Sociedade (fase 2)	56h

Fundamentos da Pesquisa Histórica (fase 2)	56h
<b>UTA – HISTÓRIA GERAL (DISCIPLINAS FIXAS) Módulo C</b>	
Teoria da História (fase 1)	56h
História e Historiografia Medieval Ocidental (fase 1)	56h
História e Historiografia da Antiguidade Clássica (fase 1)	56h
História e Historiografia Medieval Oriental (fase 2)	56h
História Contemporânea (fase 2)	56h
História Moderna (fase 2)	56h
<b>UTA – PATRIMONIO, AMÉRICA E BRASIL (DISCIPLINAS FIXAS) Módulo D</b>	
Educação Patrimonial (fase 1)	56h
História da América (fase 1)	56h
Gestão Escolar (fase 1)	56h
História do Brasil, Sociedade e Cultura (fase 2)	56h
História do Brasil Política e Economia (fase 2)	56h
Sociedade Brasileira Contemporânea (fase 2)	56h
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1948h</b>

**ANEXO II**  
**GRADE CURRICULAR GERAL UNINTER**

FUNDAMENTOS GERAIS	
ORIENTAÇÃO PARA EAD	56h
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS	56h
VERTENTES HISTORIOGRÁFICAS DO SÉCULO XX	56h
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS	56h
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	56h
LÍNGUA PORTUGUESA	56h
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	
DIDÁTICA	56h
CURRÍCULO E SOCIEDADE	56h
AVALIAÇÃO	56h
GESTÃO EDUCACIONAL	56h
SISTEMA DE ENSINO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	56h
MUNDO ANTIGO, ÁFRICA E ESCRAVIDÃO NO BRASIL	
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ANTIGUIDADE ORIENTAL	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ÁFRICA	56h
ELETIVA I	56h
DIVERSIDADE	
MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	56h
ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA	56h
TEMAS CONTEMPORÂNEOS: DA DIVERSIDADE DE GÊNERO	56h

À FAIXA GERACIONAL	
LIBRAS	56h
ELETIVA II	56h
MUNDO MEDIEVAL, MODERNO E CONTEMPORANEO	
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA MEDIEVAL OCIDENTAL	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA MEDIEVAL ORIENTAL	56h
HISTÓRIA, POLÍTICA, ECONOMIA E CULTURA NA SOCIEDADE MODERNA	56h
HISTÓRIA, POLÍTICA, ECONOMIA E CULTURA NO SÉCULO XIX	56h
ELETIVA III	56h
APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	56h
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	56h
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	56h
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	56h
ELETIVA IV	56h
O BRASIL E A AMÉRICA NA ÉPOCA COLONIAL E CONTEMPORANEA	
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO BRASIL COLONIAL	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO BRASIL IMPÉRIO	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA AMÉRICA COLONIAL	56h
HISTORIOGRAFIA E HISTORIGRAFIA DA AMÉRICA CONTEMPORANEA	56h
ELETIVA V	56h
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	
ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	56h
ÉTICA E ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO	56h
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	56h
QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA	56h

HISTÓRICA	
ELETIVA VI	56h
O SÉCULO XX NAS HISTÓRIAS GERAL E DO BRASIL	
HISTÓRIA, POLÍTICA, ECONOMIA E CULTURA NO SÉCULO XX	56h
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO BRASIL REPÚBLICA	56h
O PENSAMENTO HISTÓRICO DO BRASIL	56h
HISTÓRIA E MEMÓRIA	56h
ELETIVA VII	56h
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
METODOLOGIA DA PESQUISA E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	56h
ATIVIDADES, ACADÊMICO, CIENTÍFICO E CULTURAIS	
ATIVIDADES, ACADÊMICO, CIENTÍFICO E CULTURAIS	200h
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
ENSINO FUNDAMENTAL	100h
ENSINO MÉDIO, EJA E PROJETOS	100h
GESTÃO EDUCACIONAL	100h
DIFERENTES CONTEXTOS	100h
ELETIVA I	
HISTÓRIA DA ARTE	-
FILOSOFIA DA MENTE	-
ELETIVA II	
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA	-
EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	-
ELETIVA III	
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA	-

TERRITÓRIO, CULTURA E REPRESENTAÇÃO	-
ELETIVA IV	
SOCIOLOGIA CLÁSSICA	-
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	-
ELETIVA V	
GREGO INSTRUMENTAL	-
PENSAMENTO HISTÓRICO DO SÉCULO XIX	-
ELETIVA VI	
ARQUEOLOGIA	-
TEORIA DO CONHECIMENTO	-
ELETIVA VII	
SOCIOLOGIA DO CONSUMO E INDÚSTRIA CULTURAL	-
RECURSOS ÁUDIO VISUAIS NA ESCOLA	-
CARGA HORÁRIA TOTAL	3232h

**ANEXO III**  
**GRADE CURRICULAR GERAL – Segunda Licenciatura UNINTER**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE	
Orientação para a Educação a Distância	56h
Educação Especial e Inclusiva	56h
Meio Ambiente e Sustentabilidade	56h
Libras	56h
Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena	56h
UTA I: HISTÓRIA GERAL	
História e Historiografia da Antiguidade	56h
História e Historiografia Medieval	56h
Gestão Escolar	56h
Teoria da História	56h
História, política, Economia, Cultura na Sociedade Moderna e Contemporânea	56h
UTA II: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE HISTÓRIA	
Metodologia do Ensino de História	56h
Fundamentos da Pesquisa Histórica	56h
Didática, currículo e sociedade	56h
Avaliação, Educação e Sociedade	56h
Educação Patrimonial	56h
História da Arte	56h
UTA III: HISTÓRIA DO BRASIL E AMÉRICA	
Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	56h
História do Brasil, Sociedade e Cultura	56h
História do Brasil, Política e Economia	56h

Sociedade Brasileira Contemporânea	56h
História da América	56h
<b>TCC TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>	
METODOLOGIA DA PESQUISA E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) (ESTENDIDA)	56h
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ESTENDIDAS)</b>	
Estágio Supervisionado: Gestão Educacional	100h
Estágio Supervisionado: Docência no Ensino Fundamental	100h
Estágio Supervisionado: Docência no Ensino Médio	100h
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1532h</b>