



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO TRABALHO DOCENTE DOS
ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
OMNILATERAL**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**LONDRINA
2019**

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO TRABALHO DOCENTE DOS
ALUNOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
OMNILATERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M333a Mariano, Maria Luzia Silva.

A concepção crítica do trabalho docente dos alunos do curso de pós-graduação em educação : contradições e possibilidades para a formação omnilateral / Maria Luzia Silva Mariano. - Londrina, 2019.
150 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Ação Docente - Tese. 3. Formação Omnilateral - Tese. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO TRABALHO DOCENTE DOS ALUNOS
DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
OMNILATERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Sandra Ap. Pires
Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Londrina, 06 de dezembro de 2019.

À minha amada Vó Hércima (in memoriam), que falava com orgulho que teria uma neta 'Doutora', mas partiu antes de ver isso se concretizar.

À minha amada Vó Mercedes (in memoriam), que sempre teve o sonho de ver os filhos e os netos formados.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre soprar em meu coração sonhos bons, por me capacitar para realizá-los e por sempre colocar em meu caminho pessoas maravilhosas.

Aos meus amados pais, Rita e Alfredo, me faltam palavras para expressar o meu amor e admiração por vocês. Agradeço por seu amor incondicional. Por sonharem meus sonhos comigo, pelas constantes orações, por me incentivarem e estarem sempre presentes, independentemente da situação.

À minha amada irmã, Ana Claudia, pelo amor e pelas palavras de incentivo, por sempre enxergar a leveza nos momentos difíceis.

À minha querida Laka, pela inocência, por ser alegria, descontração e amor em minha vida.

Aos amigos/família, que se fazem presentes de diversas maneiras. Em especial ao meu querido primo Paulo Barboza, por sempre estar presente vibrando com minhas conquistas e sendo consolo nos momentos de frustração. À querida Ana Gabriela Storion, pelo cuidado, por me ajudar de diversas maneiras, pela paciência, pela presença e pelo carinho. À querida Amanda Lays Monteiro Inácio, pela partilha nos momentos bons e nos de angústia, pelo cuidado comigo e com a Laka, por ser um pedaço da minha família em Londrina.

À minha tão querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Sandra Franco, pela generosidade com que me acolheu e confiou em mim, por ser tão humana e compreensível em todos os momentos. Pelas doces palavras de incentivo durante todo o percurso trilhado.

À querida Prof^ª. Dra. Katya Luciane de Oliveira, por aceitar com tanto carinho compor a banca. Pela amizade e confiança construídas desde o mestrado. Pelo carinho e dedicação com que sempre me acolheu e incentivou. Por também ser minha família em Londrina.

Ao Prof. Dr. Aloyseo Bzuneck, por aceitar prontamente compor a banca. Pela gentileza que me recebeu em sua casa para a entrevista. Pelas palavras valiosas e apaixonadas que tanto contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos membros da banca, Prof^ª. Dr^ª. Eliane Cleide da Silva Czernisz, Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Galuch e Prof. Dr. César Nunes, por compartilharem seus preciosos conhecimentos e por me ajudarem a pensar uma educação diferente da que encontramos hoje em nossa sociedade.

À minha querida e numerosa família, que me viu trilhar um caminho distante dela, mas que sempre esteve presente e me recebeu de volta com tanto amor.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **A concepção crítica do trabalho docente dos alunos do curso de pós-graduação em educação: contradições e possibilidades para a formação omnilateral.** 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa faz parte da Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente que investiga os aspectos didático-pedagógicos e motivacionais da docência. Entende-se que é o modo de produção da vida material de uma sociedade que vai determinar a forma de pensar, agir e transmitir as ideias e os conhecimentos que os homens têm acerca da realidade natural, social e da sua própria vida. Sendo assim, a educação e também o ensino são determinados por essa forma de produção, pelo sistema econômico dominante, ou seja, o sistema capitalista. A fim de compreender a história e a estruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação em que a pesquisa está inserida realizou-se uma entrevista semiestruturada com um dos professores que foi responsável pela fundação do Programa. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral verificar em que medida o curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora. Buscou-se também compreender os fenômenos educacionais e sociais que compõem tais questões e contribuir com avanços para esse campo de pesquisa. Para tanto realizou-se uma pesquisa descritiva com abordagem crítico-dialética, tendo como base teórica-metodológica o materialismo histórico dialético. Primeiramente foi realizada uma entrevista aberta semiestruturada com os alunos regularmente matriculados na Linha 2: “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo 2: “Ação Docente” que ingressaram em março de 2016. Com base nas respostas obtidas a partir das entrevistas de tais alunos foi elaborado um questionário que foi enviado a todos os alunos matriculados de forma regular no referido programa no período anteriormente descrito. Os resultados indicaram que os alunos entendem que a ação docente envolve todo o contexto de aquisição e desenvolvimento do conhecimento. Entretanto, mesmo o professor podendo ser considerado o protagonista do processo educacional no sentido de levar seus alunos à emancipação e conseqüentemente à formação omnilateral, é preciso compreender que a escola e a universidade são influenciadas e determinadas pelas questões econômicas, políticas e sociais que são características de uma sociedade capitalista.

Palavras-Chave: Ação Docente. Mestrado em Educação. Alunos. Formação Omnilateral.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **The critical conception of the teaching work of the students from the Graduate in Education Course:** contradictions and possibilities for the omnilateral formation. 2019. 150 p. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The present research is part of the Research Line "Teaching: Knowledge and Practices" of the Nucleus of "Teaching Practice" that investigates the didactic-pedagogical and motivational aspects of teaching. The mode of production of material life in a society determines the way of thinking, acting, and transmitting the ideas and knowledge that men have about the natural, social reality, and of their own life. Thus, the production method of the current dominant economic system, that is, the capitalist system, also determines both education and teaching. In order to understand the history and structuring of the Graduate Program in Education in which the present research is inserted, a semi-structured interview was conducted with one of the professors responsible for the foundation of the Program. Therefore, this research main objective was to verify the extent to which the Graduate course in Education of the State University of Londrina enables future professors to have omnilateral training to pursue transforming teaching practices. It was also sought to understand the educational and social phenomena that compose such questions and also to contribute with advances to this field of research. For this purpose, descriptive research with a critical-dialectical approach was carried out, having the Historical-Dialectal Materialism as the theoretical-methodological basis. First, a semi-structured open interview was conducted with the students regularly enrolled in Line 2: "Teaching: Knowledge and Practices" from Nucleus 2: "Teaching Practice" who joined in March 2016. Based on the answers obtained from the as mentioned interviews, a questionnaire was prepared and sent to all the students regularly enrolled in the program in the previously described period. The results indicated the students understand that the teaching practice involves the entire context of acquisition and development of knowledge. However, even though the teacher is considered the protagonist of the educational process that leads his students to emancipation and consequently to the omnilateral formation, it must be understood that the school and the university are influenced and determined by the economic, political and social issues that are characteristic of a capitalist society.

Keywords: Teaching Practice. Master's in Education. Students. Omnilateral Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Relação Linhas de Pesquisa e seus respectivos núcleos	74
Tabela 2 -	Questão 1: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?.....	97
Tabela 3 -	Questão 2: O que que você entende por ação docente?.....	98
Tabela 4 -	Questão 3: Como que você percebe ação docente dos seus professores durante as suas aulas, no que diz respeito ao conteúdo procedimentos metodológicos e avaliação?	99
Tabela 5 -	Questão 4: De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos?	101
Tabela 6 -	Questão 5: A ação docente possibilita a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos?	102
Tabela 7 -	Questão 6: As referências bibliográficas trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)?.....	103
Tabela 8 -	Questão 7: Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi tratado na entrevista?	103

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Ingressantes no Programa por sexo no período de 2014 a 2018. 76
- Figura 2** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no período de 2014 a 2018 para o Mestrado em Educação. 77
- Figura 3** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2014 para o Mestrado em Educação. 78
- Figura 4** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2015 para o Mestrado em Educação. 78
- Figura 5** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2016 para o Mestrado em Educação. 79
- Figura 6** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2017 para o Mestrado em Educação. 80
- Figura 7** - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2018 para o Mestrado em Educação. 81
- Figura 8** - Questão 1: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?..... 105
- Figura 9** - Questão 2: O que você entende por ação docente? 105
- Figura 10** - Questão 3: Como você percebe a ação docente dos seus professores do Mestrado durante as suas aulas? Isso em relação ao conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação? ... 106
- Figura 11** - Questão 4: De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos? 107
- Figura 12** - Questão 5: Pensando na ação docente do professor e das disciplinas que você cursou no Mestrado: a ação docente possibilita compreender as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que os alunos estão inseridos? 107
- Figura 13** - Questão 6: As referências trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)? 108

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	PESQUISAS EDUCACIONAIS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS.....	17
3	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	24
	<i>3.1 MÉTODO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO</i>	<i>32</i>
4	A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO: PERCURSO E INSTITUCIONALIZAÇÃO	37
	<i>4.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</i>	<i>40</i>
	<i>4.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL</i>	<i>48</i>
	<i>4.3 OS PROGRAMAS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</i>	<i>51</i>
	<i>4.4 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....</i>	<i>52</i>
5	A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UEL: 25 ANOS DE HISTÓRIA	57
	<i>5.1 A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AOS OLHOS DE UM DE SEUS IDEALIZADORES.....</i>	<i>60</i>
	<i>5.2 INGRESSANTES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEL DE 2014 A 2018.</i>	<i>75</i>
6	AÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL	82
7	DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	92
	<i>7.1 OBJETIVOS</i>	<i>92</i>
	<i>7.1.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>92</i>
	<i>7.1.2 Objetivos Específicos</i>	<i>92</i>
	<i>7.2 METODOLOGIA.....</i>	<i>93</i>
	<i>7.2.1 Participantes.....</i>	<i>93</i>

7.3 INSTRUMENTOS.....	93
7.4 PROCEDIMENTOS.....	95
7.5 ANÁLISES.....	96
8 RESULTADOS	97
8.1 RESULTADOS OBTIDOS COM AS ENTREVISTAS	97
8.2 RESULTADOS OBTIDOS COM OS QUESTIONÁRIOS.....	104
9 DISCUSSÃO.....	110
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Autorização de divulgação de Entrevista.....	139
APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos acadêmicos	140
APÊNDICE C – Questionário disponibilizado <i>online</i>	141
ANEXO 1 - Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora	145
ANEXO 2– Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética	146
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Acadêmicos	149

1 APRESENTAÇÃO

A educação pode ser concebida como um importante meio de transformação da realidade social em que o sujeito está inserido. De acordo com Saviani (2005, apud Nunes, 2019, p. 80), a educação é inerente à condição humana, sendo assim, deve ser concebida como um direito inalienável de cada pessoa. Entretanto, há de se considerar que o processo educacional tem características, organização e objetivos que atendem aos interesses da época e da sociedade em que ele se realiza. Portanto, não é possível desvincular a educação contemporânea do modo de produção capitalista, que visa à manutenção e a reprodução da estrutura social atual a fim de que o sistema também se reproduza e se mantenha sem grandes alterações ou contestações.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996 estabelecem que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, proporcionando sua qualificação para o ingresso no mercado de trabalho e também para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Contudo, a educação se constitui como um campo de disputas ideológicas e apesar de uma legislação clara quanto aos objetivos da educação nacional, ao estar submetida à lógica capitalista, não consegue se desvincular do contexto social, econômico e político em que está inserida.

Ao se olhar para a história recente da educação nacional, sobretudo no tocante às políticas públicas, é possível perceber o crescente investimento na educação básica e na educação superior por parte dos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016). Após o golpe do impeachment sofrido pela então presidenta Dilma em 2016, os investimentos na área educacional diminuíram drasticamente. O orçamento destinado ao Ministério da Educação no ano de 2015 foi de cerca de R\$ 5 bilhões, em 2018 a previsão caiu para R\$ 3 bilhões. (UCZAI, 2018).

Quando se olha para o cenário atual, com recorrentes cortes no orçamento educacional e também nas bolsas destinadas a estudantes que desenvolvem pesquisas científicas no âmbito de mestrados e doutorados percebe-se a prevalência da lógica do capital. Sob tal perspectiva, formar o indivíduo de forma crítica e reflexiva não é de interesse do sistema predominante, visto que o

indivíduo que reflete a respeito do sistema em que está inserido é capaz de contestá-lo e, conseqüentemente, transformá-lo.

Segundo Nunes (2019), ao compreender a educação como um direito humano é preciso estabelecer novas estruturas políticas, pedagógicas e sociais para a educação. Nesse contexto, a educação exercida de forma crítica e reflexiva proporciona ao sujeito alterar a realidade em que ele se encontra inserido, indo na contramão do projeto educacional estabelecido, que visa apenas a formação de mão de obra que vai suprir a demanda do mercado. A educação apresenta em seu cerne a capacidade de formar o indivíduo no todo, desenvolvendo todas as suas potencialidades, proporcionando assim uma formação omnilateral aos indivíduos em detrimento do unilateral.

Para tanto, a educação precisa ser exercida de forma ampla, contextualizada e de forma que leve o sujeito a superar a sua realidade. Nesse contexto, o professor é uma figura muito importante, pois é ele quem transmitirá ao aluno os conhecimentos e conteúdos necessários para a sua formação crítica e reflexiva, a fim de que o sujeito seja formado no todo e que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas.

Para que o professor proporcione uma formação ampla e emancipadora aos seus educandos é necessário que ele também tenha sido formado no todo, ou seja, tenha tido uma formação omnilateral ao longo do seu percurso educacional e de formação profissional. Cabe ressaltar que a formação omnilateral é aquela que proporciona o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo. Portanto, conhecer a história do professor, seja ele da Educação Básica ou da Educação Superior, é algo fundamental para que se perceba a maneira como esse professor se constitui, as experiências que teve e que contribuíram para a sua formação humana, pessoal e profissional.

Meu primeiro contato mais próximo com o exercício da docência foi em 2011 com início dos estágios obrigatórios do Curso de Ciências Sociais. Concomitante com a realização dos estágios fiz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), programa do governo federal voltado aos cursos de licenciatura. Ao fazer parte do Pibid, por meio das atividades realizadas nas escolas da rede pública de ensino, pude ter maior contato com a docência, com a escola e também com os alunos. Após a conclusão da Graduação em 2013, atuei durante o 2º semestre do mesmo ano como professora designada do Estado de

Minas Gerais, ministrando a disciplina de Sociologia para o Ensino Médio e a disciplina História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina em 2014 e conclui em dezembro de 2015. Pesquisei a motivação para aprender e a relação com a maturidade e a escolha profissional de alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino. Ao ingressar no Doutorado no início de 2016, o foco da pesquisa passou a ser a Educação Superior e a formação omnilateral dos pós-graduandos em Educação. A escolha por estudar o próprio Programa de Pós-Graduação se deu em função do questionamento acerca da formação dos alunos que ingressam no Programa, visto que os Programas de Mestrado e Doutorado formam os futuros profissionais que atuarão no Ensino Superior e também de não existirem estudos que tenham como foco a formação ofertada aos alunos no Programa.

O interesse em estudar a formação omnilateral dos estudantes surgiu quando em 2014, matriculada no Mestrado em Educação, cursei a disciplina Leitura e Educação: Práticas Pedagógicas. Como atividade de conclusão da disciplina produzi um artigo junto com a professora da disciplina, hoje minha orientadora no Doutorado, intitulado: “As várias dimensões na trilogia Jogos Vorazes: uma aplicação prática para o Ensino Médio”. O artigo propõe que a formação omnilateral dos alunos do Ensino Médio pode ser feita por meio de obras de ficção da atualidade, de modo que os alunos ao conhecer e interpretar as questões presentes nos livros consigam associá-las à realidade do meio em que vivem e da sociedade atual.

Estando a pesquisa inserida na Linha 2: “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo 2: “Ação Docente”, pretendeu-se verificar em que medida o curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora. Cabe ressaltar que se compreende por ação docente transformadora aquela que oportuniza o pleno desenvolvimento dos indivíduos, proporcionando a ruptura e a transformação daquele indivíduo que tem as suas potencialidades sociais limitadas pelo sistema econômico dominante.

Assim, o problema se faz pertinente devido à grande diversidade da área de formação dos alunos que se matriculam no curso. Ao contrário do que se pode esperar, não são somente os alunos graduados em Pedagogia ou mesmo em

um curso de Licenciatura que procuram um Programa de Pós-Graduação em Educação. Dados referentes aos ingressantes no Programa nos últimos 5 anos serão inseridos no capítulo referente à estrutura do curso de Pós-Graduação em Educação da UEL.

De forma mais específica, pretendeu-se verificar, por meio das respostas dos alunos, se os professores que ministram aulas na Pós-Graduação em Educação, mas especificamente nas turmas do Mestrado, conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos ou se apenas reproduzem essas questões. Pretendeu-se também conceber se os tipos de leituras realizadas pelos acadêmicos no decorrer de sua formação são leituras feitas de forma completas ou fragmentadas.

Sendo assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa inicialmente foi investigado o estado da arte a respeito de pesquisas voltadas para a área educacional com foco nos programas de Pós-Graduação em educação e na formação omnilateral nos últimos anos. A seção denominada *Pesquisas educacionais nos últimos 5 anos* apresenta os estudos nacionais que foram encontrados entre 2014 e 2018. Esse levantamento é importante pois permite que seja visualizado o quadro das últimas produções nacionais e também para que se perceba os rumos que estão sendo tomados pelos pesquisadores.

Para que seja possível compreender a maneira como a sociedade atual está organizada é necessário que se conheça a sua história. Dessa forma, a seção *Sociedade e Educação* foi organizada para que o leitor possa conceber a formação da sociedade capitalista contemporânea. A seção possibilita também que o leitor perceba os meandros que conduziram a educação nacional à sua organização atual, mais especificamente a Educação Superior. De forma análoga, a seção *A Universidade em questão: percurso e institucionalização* apresenta de forma breve o percurso traçado pela Universidade até a sua institucionalização em âmbito mundial e nacional. A seção traz também a trajetória dos cursos de Pós-Graduação brasileiros e de forma mais específica a Pós-Graduação em Educação.

A fim de se refletir a respeito de uma instituição educacional é necessário olhar para a sua história, pelo caminho traçado ao longo do tempo até que se chegue à estrutura atual. Nesse sentido, a seção *A Pós-Graduação em Educação na UEL: 25 anos de história* teve o intuito de apresentar uma retomada

histórica e social do estabelecimento e da institucionalização do curso de Pós-Graduação em Educação na referida Universidade. Realizou-se uma entrevista semiestruturada com um dos professores fundadores do Programa a fim de retomar a memória e os passos iniciais da Pós-Graduação em Educação na UEL. Também foi realizado um levantamento a respeito do perfil dos alunos que ingressaram no Mestrado em Educação nos últimos 5 anos. As variáveis levantadas foram sexo, área de formação e formação complementar.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem, o professor é quem desempenha o papel de mediador entre o discente e o conhecimento. Assim, a ação docente deve ser exercida com o intuito de que o aluno tenha contato com o conhecimento científico de forma significativa e que consiga aliar esse conhecimento ao seu cotidiano e também à realidade contemporânea. Tendo isso em mente, a seção *Ação docente: possibilidades para a formação omnilateral* foi organizada a fim de refletir acerca da eficácia da prática docente como instrumento capaz de transformar o sujeito unilateral em um sujeito omnilateral, em que todas as suas potencialidades são desenvolvidas.

Posteriormente, na seção denominada *Delineamento da Pesquisa*, foram apresentados objetivo geral e os objetivos específicos, os participantes alunos que responderam à entrevista inicial e posteriormente os participantes que responderam o questionário disponibilizado de forma *online*. A seção apresenta também os instrumentos utilizados, procedimentos e análises realizadas. Na seção intitulada *Resultados* são apresentados os dados obtidos com as entrevistas realizadas e também com o questionário que foi elaborado a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

Em seguida são apresentadas as *Discussões* dos resultados visando compreender e refletir a respeito das suas implicações educacionais. As *Considerações Finais* foram elaboradas visando responder ao questionamento inicial da pesquisa. Na sequência encontra-se a descrição do estado da arte da pesquisa, a fim de confirmar a sua relevância para o cenário educacional atual.

2 PESQUISAS EDUCACIONAIS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

Segundo Gamboa (1998), investigar a respeito das pesquisas que estão sendo feitas, principalmente no campo educacional, é uma necessidade que surge com o intuito de analisar os tipos de pesquisa que estão sendo realizados no cenário nacional. É importante também para que se compreenda como o cenário educacional está organizado e é visto pelos pesquisadores. A seguir será apresentado o levantamento do material encontrado acerca das pesquisas que contemplaram a formação omnilateral e a ação docente nos cursos de Pós-Graduação em Educação. Cabe ressaltar que o estudo das pesquisas retratadas a seguir foi feito a partir da leitura do resumo apresentado em cada uma delas.

A base de dados consultada foi o banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira no primeiro semestre de 2019. Os buscadores utilizados foram: “omnilateral”, “ação docente”, “Pós-Graduação em Educação”. Cabe destacar que foram encontradas muitas pesquisas utilizando os buscadores: 219, 111.809 e 1.080.514 resultados encontrados respectivamente. Dessa forma, a busca precisou ser refinada restringindo a área de concentração e também o nome dos programas das pesquisas que, em ambos os casos, o filtro aplicado foi a palavra “Educação”. Mesmo com os filtros aplicados na plataforma de pesquisa a quantidade de pesquisas encontradas foi numerosa: 59 para a palavra “omnilateral”, 4.922 resultados para a expressão “ação docente” e 14.948 para o buscador “Pós-Graduação em Educação”. Dessa forma os trabalhos analisados se restringiram a Teses de Doutorado defendidas nos últimos 5 anos (2014 a 2018).

Após o estabelecimento dos filtros para a realização da pesquisa, foram priorizadas as pesquisas de cunho qualitativo, as quais possuem abrangência nacional, tem o foco da pesquisa em alguma etapa da educação independentemente do método de análise utilizado pelo pesquisador. Utilizou-se a expressão “omnilateral” e foram encontradas 16 Teses de Doutorado. Ao utilizar a expressão “ação docente”, foram encontrados 1455 registros, e por fim, ao buscar por “Pós-Graduação em Educação” foram encontrados 3607 registros. Ainda assim a quantidade de trabalhos encontrados foi muito numerosa, o que tornou inviável a apresentação de todos na presente pesquisa.

Dessa forma, buscando deixar as pesquisas mais específicas, os termos foram buscados de forma conjunta no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira. Inicialmente buscou-se por “omnilateral e ação docente”, aplicados os mesmos filtros anteriormente mencionados foram encontradas 3601 Teses de doutorado. Com os termos “omnilateral e Pós-Graduação em Educação” e “ação docente e Pós-Graduação em Educação” foram encontradas 3609 pesquisas para as duas buscas. A quantidade de registros mais uma vez impossibilitou a sua descrição, então os termos foram pesquisados também na base da Scielo.

Como a base consultada apresenta filtros diferentes do banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira, sendo possível realizar a busca por: Ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo e título, a opção foi por buscar o que mais se aproximasse do que foi buscado anteriormente. Dessa forma, as buscas foram realizadas em todos os índices disponíveis na plataforma, o período delimitado foi dos últimos 5 anos (2014 a 2018), a área temática definida foi “Educação e pesquisa Educacional”, o idioma foi definido como português e o tipo de leitura foi definido como artigo. Utilizando o termo “omnilateral” após aplicados os filtros, apenas um artigo foi encontrado. Ao buscar pela expressão “ação docente” foram encontrados 56 artigos e com a expressão “Pós-Graduação em Educação” foram encontrados 127 resultados. Como muitos artigos foram encontrados com os dois últimos buscadores, tornou-se inviável a descrição de todos eles.

Sendo assim, com o intuito de refinar os resultados, os termos foram buscados de forma conjunta assim como feito anteriormente. Quando se buscou por “omnilateral e ação docente” nenhum resultado foi encontrado. O mesmo ocorreu para quando a busca foi por “omnilateral e Pós-Graduação em Educação”. Por fim buscou-se por “ação docente e Pós-Graduação em Educação” e dois artigos foram encontrados. Face ao que foi descrito, as pesquisas encontradas serão apresentadas de acordo com a busca realizada, ou seja, primeiro serão apresentados os arquivos presentes no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira e posteriormente os arquivos encontrados na base da Scielo, em ambos os casos em ordem cronológica.

A pesquisa realizada por Silva (2014) objetivou analisar a configuração das concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por meio da análise dos projetos político-pedagógicos da instituição

que passaram por reformulações desde a década de 1970. Por meio de uma análise qualitativa feita com base no materialismo histórico dialético os resultados apontaram que a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista tem um caráter unilateral, diferente da formação omnilateral desejada.

A tese de Bahniuk (2015), à luz da pedagogia socialista, analisou as relações entre educação, escola e estratégia socialista nas experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A pesquisa foi feita com base em revisão bibliográfica, análise documental e também por meio de entrevistas e observações fundamentadas nas análises marxistas. A pesquisadora concluiu que as escolas estudadas buscam associar a educação escolar à estratégia socialista, sendo espaços importantes de exercício de uma proposta pedagógica vinculada à luta dos trabalhadores. De acordo com a Bahniuk (2015) tais fatores proporcionam o desenvolvimento e a reflexão coletiva sobre as matrizes da educação numa perspectiva omnilateral.

Barros (2015) por meio de uma pesquisa qualitativa objetivou conhecer, analisar a refletir a respeito do processo de formação docente continuada em uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUFEl). O estudo configurou-se como um estudo de caso com recorte temporal do período de 2000 a 2012 tomando como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético. A autora ressalta que a perspectiva de educação omnilateral gramsciana entende a formação continuada dos docentes como uma integração entre ciência, técnica e arte. Dessa forma, a perspectiva de ensino, pesquisa e extensão presente nas UUFEl's possibilitam a reflexão dos professores sobre as questões práticas e teóricas que levam à transformação e emancipação.

A pesquisa de Pandolfi (2015) abordou a educação empreendedora sob uma perspectiva crítica à luz da teoria gramsciana nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Os dados foram coletados por meio de levantamento bibliográfico, investigação documental, entrevista, aplicação de questionários e realização de grupos focais e foram descritos e discutidos tanto do ponto de vista da análise estatística quanto dos referenciais teóricos em que a pesquisa se baseia. Concluiu-se que nos cursos analisados o trabalho se sobrepõe à perspectiva educacional, o que reforça a política de profissionalização precoce dos alunos distanciando-se de uma formação humana omnilateral.

Com o intuito de analisar o papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Maldaner (2016) realizou uma pesquisa qualitativa por meio da análise documental e da realização de entrevistas com docentes, tomando como método o materialismo histórico dialético. Após as análises a pesquisa demonstrou que a maioria das políticas empreendidas no período de 2003 a 2011 não foi acompanhada de uma política de formação de professores, o que comprometeu sua efetividade no que diz respeito a formação humana por meio de uma educação integral, ou seja, omnilateral.

A tese de Silva (2016), a partir de uma abordagem teórico-conceitual do materialismo histórico dialético, teve como objetivo analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo. Apesar da hipótese inicial de que quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pela Educação do Campo a formação de professores contribui para a promoção de uma educação omnilateral, ao desenvolver a pesquisa por meio de fontes documentais e por meio da experiência docente do próprio o autor, foi constatado que em muitos momentos a perspectiva educacional se conforma com o ideário da educação capitalista.

Baczinski (2016) teve como objetivo em sua tese realçar os espaços de contradição que possibilitam a formação omnilateral do ser humano no contexto da educação escolar nacional a fim de superar a condição de reprodutora social. Tomando como método investigativo o materialismo histórico dialético, a pesquisa foi de caráter qualitativo, bibliográfica e documental, a autora conclui que a educação escolar tem o papel principal dessa formação humana omnilateral. Ao ser feita no sentido da omnilateralidade, a educação escolar possibilita a superação do modo de produção capitalista e conseqüentemente possibilita a emancipação humana.

Em sua pesquisa, Duarte (2017) discute a formação humana omnilateral articulada às proposições teóricas da Educação Física Escolar. A autora refletiu, partindo da base filosófica do materialismo histórico, a respeito da abordagem teórica crítico-superadora presente no ensino de Educação Física escolar a fim de propor aprofundamentos capazes de conduzir a uma formação omnilateral. Foi realizada pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico por meio da análise de conteúdo. Concluiu-se que há a necessidade de ampliar o escopo

conceitual no que se refere à Educação Física, contemplando aspectos ligados à organicidade e ao desenvolvimento motor humano.

Pinho (2017) trata da formação de professores na área da Educação Física a partir de uma abordagem crítico-dialética. A tese teve como objetivo analisar por meio da identificação das características da produção do conhecimento na área a problemática das Diretrizes Curriculares da Educação Física. Foi feita uma pesquisa bibliográfica documental que identificou que dentre as 451 pesquisas realizadas entre os anos de 1982 e 2015, 43% foram feitas tendo como base a abordagem crítico-dialética e são predominantemente comprometidas com a formação omnilateral do trabalhador em Educação Física, o que segundo o autor, corrobora com a perspectiva de luta para superação do capitalismo.

A tese de Gonçalves (2017) partiu do materialismo histórico dialético para explicitar as contradições que se moveram no interior e exterior da proposta de Politecnia para o Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, bem como para pensar possibilidades, mesmo que limitadas, para avanços na direção de sua superação. A pesquisa é de cunho qualitativo, feita com base em estudos bibliográficos e também pela realização de entrevistas e questionários com os gestores, docentes e estudantes das escolas de ensino médio da região de Rio Grande (RS). O pesquisador concluiu que apesar do trabalho ser apontado como um princípio educativo, a proposta pedagógica das escolas se alinha com documentos e políticas que visam a formação com base nas necessidades do capital, em detrimento da formação omnilateral dos estudantes.

A pesquisa de Bido (2018) analisou a concepção de formação presente no Projeto Político Pedagógico de 6 diferentes cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Paraná à luz da Teoria Crítica. O autor buscou compreender o fundamento e a finalidade da educação no sistema produtivo contemporâneo e após as análises concluiu que apesar de estarem presentes nos documentos analisados os princípios formativos concernentes à formação omnilateral, na atual conjuntura o que predomina é a tendência de formação unilateral, tendo prevalência a forma sobre o conteúdo.

Em relação às publicações encontradas na base da *Scielo*, Soares (2014) refletiu a respeito da natureza do ofício do professor a fim de reafirmar a importância da pesquisa educacional como elo entre a formação inicial do futuro docente e o professor que já atua no sistema educacional. O artigo apresenta a

importância do diálogo entre os projetos a serem desenvolvidos no âmbito de programas de Pós-Graduação em educação e as escolas de educação básica, com o intuito de aproximar as Universidades e as escolas. O autor conclui que as pesquisas em educação na Pós-Graduação são mais consistentes quando consideram o papel das políticas educacionais no sentido de provocar uma aproximação produtiva entre o trabalho das Universidades e o trabalho dos profissionais da Escola Básica.

O artigo de Saul e Saul (2016) objetivou apresentar a proposta de formação permanente de Paulo Freire como um modelo capaz de se opor criticamente à hegemonia de formação dominante. O texto expõe críticas feitas às políticas de formação de educadores contidos nas propostas que figuram esse campo de estudos e pesquisas. Por fim, o artigo apresenta os resultados da pesquisa "Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção" que buscou evidenciar concretude do pensamento de Paulo Freire em diferentes contextos educativos no eixo da formação docente. A pesquisa envolveu 28 pesquisadores vinculados a 14 programas de Pós-Graduação em Educação em 10 diferentes estados brasileiros.

O artigo de Souza (2018) teve como objetivo analisar a mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio em instituições de ensino vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira por meio do estágio supervisionado. O autor fez uma pesquisa qualitativa com base em fontes bibliográficas, questionários eletrônicos e entrevistas semiestruturadas para docentes e discentes. Concluiu-se que a mediação feita pelo estágio entre escola e mundo do trabalho está fortemente influenciada pela lógica mercantil, conferindo ao estágio obrigatório um caráter de trabalho precário, se inserindo na perspectiva de formação unitária em detrimento da formação omnilateral.

Diante do exposto destaca-se que diversas pesquisas encontradas versam sobre a formação de professores para o Ensino Superior, sobre a formação omnilateral e também sobre diferentes Programas de Pós-Graduação. Entretanto, apesar de terem sido encontrados diversos estudos a respeito dos temas citados nenhum deles tem como foco a formação omnilateral dos futuros professores que cursam uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Dessa forma, é importante ressaltar a lacuna encontrada diante do objeto de pesquisa aqui apresentado. As pesquisas descritas trabalham a questão

da formação omnilateral e suas possibilidades dentro da sociedade capitalista vigente, entretanto não refletem a respeito da ação docente exercida pelos professores que vão formar esses alunos. Assim, evidencia-se a relevância da presente pesquisa. É importante ressaltar também que até o presente momento nenhum outro estudo focalizou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e a formação educacional e docente que é ofertada aos alunos como o presente estudo propõe-se a fazer.

Face ao que foi apresentado, admite-se que compreender a organização atual da sociedade é fundamental para que se compreenda também a estruturação da educação e os meandros que influenciam as pesquisas e os estudos que são realizados visando compreendê-la. Sendo assim, no capítulo seguinte serão apresentadas as considerações a respeito da concepção e organização da sociedade capitalista e como esse sistema influencia a forma de oferta e a organização da educação escolar.

3 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Quando se pensa na definição do que é sociedade, diversos autores trazem diferentes conceitos e perspectivas a respeito do termo. A definição considerada e utilizada na presente pesquisa foi a concepção de sociedade sob o ponto de vista dos escritos de Marx (1982 [1867]¹), que a define a partir das relações sociais de produção que se dão no seio da sociedade capitalista. A sociedade capitalista emerge com a queda do feudalismo, e apesar das mudanças ocorridas no modo de produção da vida material e na organização social, a sociedade moderna burguesa não aboliu os antagonismos de classes que podem ser percebidos desde os primórdios das sociedades humanas.

Segundo Marx e Engels (1990 [1848], p. 08), “A história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história da luta de classes”. A modernidade substituiu e simplificou as velhas contradições entre classes que sempre foram conflitantes e opostas por novas condições de opressão. Na sociedade moderna burguesa evidenciam-se duas classes sociais predominantes, a burguesia, detentora dos meios de produção e defensora da estrutura de exploração que se reconfigurou e o proletariado, classe que vende sua mão-de-obra e assume o papel de classe revolucionária no novo contexto social.

A essência dessa sociedade burguesa se encontra no trabalho e nas novas relações sociais que são estabelecidas a partir dele. Na perspectiva marxiana, o trabalho, que sempre esteve presente nas ações humanas, é que propicia a sobrevivência do ser humano e desempenha o papel de realização dos indivíduos. De acordo com Marx (1982 [1867]), a história humana torna-se objetiva por meio da produção da sua existência material, que se dá pelo trabalho. É o trabalho, categoria fundante da vida humana, o responsável por humanizar os indivíduos, a fim de que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas.

Nesse sentido, o trabalho tem uma característica emancipadora, capaz de libertar o homem da dependência de outro ser e de fomentar a criação, a construção do que ainda não existe. Para Marx (1982 [1867]), existe uma relação

¹ Cabe destacar que sempre que forem referenciadas/citadas as obras de Marx e Marx e Engels, o ano original de publicação da obra aparecerá entre colchetes. Entretanto, destaca-se que não houve acesso às obras originais, visto que estas são escritas em alemão. Dessa forma, as obras utilizadas foram traduções feitas e publicadas na língua portuguesa.

harmônica entre o indivíduo e o trabalho, pois este consiste em um elemento de transformação do indivíduo em um ser social. Além de uma ação física, o trabalho é uma ação mental exercida pelos indivíduos com o propósito de agir e modificar a natureza em seu benefício próprio. Essas ações referem-se ao planejamento e reflexão que tem como finalidade a realização de um ato criativo que transformará aquele determinado meio.

Os indivíduos têm consciência de todo o processo produtivo, apropriando-se dele desde a sua idealização e se formando e transformando a partir dele. É essa consciência que difere o trabalho humano do trabalho animal. A fim de demonstrar tal concepção, Marx (1982) cita como exemplos a aranha que age de forma semelhante a de um tecelão e a abelha que supera o arquiteto na construção da sua colmeia, no entanto, o que distingue os animais dos homens é a capacidade que o homem tem de conceber a construção de uma determinada coisa em sua mente antes de colocá-la em prática e concretizá-la.

Portanto, o trabalho representa a ação humana consciente e transformadora exercida sobre a natureza. Essa ação é fonte de humanização e transformação do indivíduo em ser social pois possibilita a construção da cultura, concretizando os ideais humanos. Dessa forma, o trabalho humano é objetivo da produção e não objeto, o indivíduo é produtor e fim do processo e não produto e meio da produção. Tal perspectiva é oposta ao que pode ser percebido na sociedade burguesa, na qual o trabalhador fica sujeito aos interesses do capital. A essência da sociedade capitalista pode ser encontrada na acumulação de riquezas nas mãos da burguesia. (MARX; ENGELS, 1990 [1848]).

Na lógica moderna burguesa, o trabalho humano assume um caráter de contradição e se torna mercadoria em detrimento da autonomia, da emancipação. As relações se configuram entre aqueles poucos que possuem as propriedades e os meios de produção com os muitos que precisam vender sua força de trabalho para sua subsistência. Desse modo, os trabalhadores encontram-se subordinados ao capital e aos seus interesses. De acordo com Marx e Engels (1990 [1848], p. 11), “[...] em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal”.

É por meio do trabalho assalariado que as relações sociais entre burgueses e proletários, capitalistas e trabalhadores se sustentam e, conseqüentemente, a relação de exploração e de dominação do trabalho perdura.

Essas duas classes sociais são as classes fundamentais do sistema econômico e social vigente. Sendo assim, as relações anteriormente citadas se mantêm e se perpetuam a fim de conservar a atual divisão social. Esse cenário se repete e se intensifica à medida em que os trabalhadores só conseguem sobreviver se encontrarem trabalho e o trabalho só está disponível com o aumento do capital. (MARX; ENGELS, 1990 [1848]).

A modernidade trouxe também a inovação dos maquinários utilizados no sistema de produção. As mercadorias que anteriormente eram produzidas de forma artesanal passam para o processo de manufatura e, posteriormente, para a produção em massa devido à expansão e modernização da utilização de máquinas industriais. Ao mesmo passo em que a indústria progrediu o trabalhador perdeu sua autonomia no processo produtivo. A crescente divisão/fragmentação do trabalho fez com que os produtores/trabalhadores fossem expropriados do processo de fabricação dos produtos de seu próprio trabalho. (MARX; ENGELS, 1990 [1848]).

Sob tal perspectiva, o trabalho na sociedade capitalista é um instrumento de alienação dos indivíduos pois o fruto do trabalho é retirado daquele que o produziu. O produto pertence ao capitalista e não ao produtor, como lhe seria de direito. (MARX; ENGELS, 2007 [1867]). No tocante à essa alienação, ela se refere à alienação dos indivíduos em relação ao próprio mundo, e não somente no que diz respeito à técnica de produção ou em relação ao eu. O Homem se perde em sua produção e perde também seu próprio mundo que é abstraído dele devido ao sistema produtivo que se configurou e que se estabeleceu como predominante na sociedade capitalista moderna e contemporânea.

O trabalho humano passa a ser objeto da produção, o produtor se torna meio e produto desse sistema produtivo. O trabalho se torna inconsciente à medida em que os indivíduos são dissociados daquilo que eles mesmos produzem, tornando-se mercadoria que é paga com o salário que o trabalhador recebe. Sendo mercadoria, o trabalho é fonte de exploração a serviço do capital, que tem como objetivo maior gerar lucro ao capitalista. O ganho de capital aumenta na mesma proporção em que se produz mais em menos tempo, com menor custo e com o distanciamento do ser humano do processo produtivo, por meio da implementação de novas tecnologias na produção de mercadorias. (1982 [1867]).

Nessa perspectiva, Marx e Engels (2007 [1867]) afirmam que o modo de produção da vida material de uma sociedade determina a forma de pensar, agir e transmitir as ideias e os conhecimentos que os homens têm acerca da realidade natural, social e da sua própria vida. Sendo assim, a educação e também o ensino são determinados por essa forma de produção, pelo sistema econômico dominante, ou seja, o sistema capitalista. Com isso, torna-se impossível estudar a educação e o sistema educacional de forma isolada da vida social, visto que todas as esferas da vida social se transformam e se articulam em consonância com a maneira de produção da existência humana.

Sem desejar retomar aqui todo o percurso da educação ao longo da história da civilização, é necessário ter claro que a forma educacional e escolar como hoje é concebida nas escolas têm seus moldes na ascensão e consolidação do capitalismo como sistema econômico vigente. Esse sistema é decorrente das Revoluções Burguesas que aconteceram no final do século XVIII, primeiramente na Inglaterra e na França e se espalharam por todo o mundo com o decorrer do tempo. Cabe também ressaltar que nas grandes civilizações antigas, como Grécia e Roma, era possível verificar a manutenção da estrutura social por meio do sistema educacional. (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2007).

Nessas antigas civilizações ocidentais, até os sete anos, a educação das crianças era feita em casa, por intermédio do contato com os pais e empregados. Dos sete anos em diante, a educação dos meninos era dada fora de casa, mas só tinham acesso de fato a ela os meninos livres nobres, que iam aprender o todo necessário para dar continuidade à sua posição social. Os meninos livres plebeus chegavam no máximo até os chamados 'mestre-escola', no qual iam aprender uma profissão e os meninos escravos aprendiam apenas o que eles eram obrigados a fazer com suas tarefas diárias. Dessa forma, existia de um lado a prática de instruir para o trabalho e do outro a de educar para a vida e o poder que determina a vida social. (BRANDÃO, 2003).

Portanto, é possível identificar na estrutura da educação dessas antigas sociedades ocidentais a manutenção das classes sociais existentes. As crianças não eram vistas como iguais, mas sim previamente classificadas. Cada indivíduo recebia a educação condizente com a classe social à que pertencia, necessária para que a sociedade continuasse funcionando sem alterações significativas, perpetuando assim o padrão de conduta de cada cidadão. Sendo

assim, é nítida a manutenção da forma e da estrutura social por meio da educação empregada e posteriormente por meio do trabalho realizado pelos indivíduos. (BRANDÃO, 2003; BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2007).

Posteriormente, as Revoluções Burguesas carregaram um ideal de igualdade entre os homens, sobretudo a Revolução Francesa que tinha como lema 'Liberdade, Igualdade e Fraternidade'. Buffa, Arroyo e Nosella (2007) ressaltam que o discurso burguês era de uma educação de base igual para todos, visto a igualdade natural dos homens. O que não se dizia é que o ideal de educação para todos visava disciplinar os alunos a fim de qualificar a sua mão-de-obra para que posteriormente viessem a trabalhar nas fábricas em detrimento do desenvolvimento de suas potencialidades.

Nas cidades no fim do século XVIII, são criadas escolas de um tipo novo destinadas explicitamente a "todas as crianças", *inclusive* as do "povo" que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos "saberes" transmitidos pela escola. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Instruir minimamente os cidadãos era necessário para que o sistema capitalista que se encontrava em plena ascensão se consolidasse, já que a socialização dos indivíduos, como explicita Braverman (1987), se daria a partir de então, majoritariamente, no meio urbano, nas escolas e não mais nas fazendas, na igreja ou na comunidade como era anteriormente no meio rural. As novas formas de produção exigiam a mínima qualificação dos trabalhadores e também os novos padrões de consumo que emergiam juntamente com o sistema.

De acordo com Braverman (1987), o meio urbano passou a exigir dos indivíduos a capacidade de efetuar operações matemáticas simples, de ler e de escrever, não somente pelo domínio dessas funções, mas também para a exigência do consumo e para que obedecessem às normas e leis da sociedade em que estavam inseridos. Portanto, é possível perceber o processo de fragmentação do conhecimento bem como do trabalho, característica fundamental da sociedade capitalista que retira do indivíduo o domínio do processo de construção, seja do conhecimento ou do trabalho e produz a alienação.

Nesse contexto, foi imprescindível que o Estado assumisse seu papel como mantenedor das condições das relações sociais presentes em toda a

sociedade, pois segundo Braverman (1987, p. 242) "[...] o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja". Sendo assim, por ser a escola a instituição social responsável pelo papel de socialização e preparação dos indivíduos para a futura vida em sociedade, o Estado deveria assumir o seu controle e a sua manutenção financeira.

A educação é esfera fundamental da vida social e determinada pelo sistema capitalista, o sistema de ensino vigente também é pensado e elaborado pelas e para as classes dominantes e essas classes não pensam no contexto social e cultural em que cada aluno está inserido. Dessa forma, as diferenças se perpetuam e a desigualdade na qualidade do ensino é cada vez mais evidente. A burguesia exerce a sua hegemonia em todos os setores da sociedade, não sendo diferente com a educação, ficando cada vez mais distante o ideal proposto por Marx e Engels. Segundo Lombardi (2012, p. 119), esse ideal de educação seria de uma "[...] educação pública (estatal), gratuita, laica, obrigatória e universal (...), de modo a assegurar a abolição do monopólio burguês da cultura e do conhecimento".

Não há como negar a responsabilidade do Estado em oferecer um sistema educacional laico, livre de ideologias e de qualidade aos cidadãos, pois como dito anteriormente, a educação é uma dimensão essencial da vida social. Porém, o que se percebe é todo o aparato educacional e também os outros segmentos da sociedade postos em função e sob o domínio da burguesia. De acordo com Lombardi (2012), Marx e Engels repudiavam a forma como o Estado controlava e aparelhava o sistema educacional em favor e em serviço da burguesia. Negando a ordem estabelecida, as instituições públicas deveriam se responsabilizar pela educação a fim de proporcionar de fato uma formação consistente a todos os cidadãos.

Sob a lógica burguesa, a educação se torna um produto que tem como principal objetivo atingir os interesses das classes dominantes e formar a mão-de-obra necessária para a manutenção da sociedade capitalista, ficando o sistema educacional sujeito às relações políticas e econômicas que acontecem no seio dessa sociedade. Os indivíduos pertencentes à classe dominante são formados com o intuito de continuar comandando as massas, enquanto os proletários são formados de maneira limitada e unitária. A ideologia dominante impõe padrões de pensamento, de comportamento e culturais, moldando os seres humanos conforme

seus parâmetros, em detrimento da autonomia, do desenvolvimento crítico e reflexivo dos indivíduos.

A sociedade contemporânea exige dos indivíduos cada vez mais habilidades sociais e profissionais desenvolvidas em consonância com o progresso das forças produtivas, a fim de suprir suas demandas. Segundo Lombardi (2012), a educação deveria ser destinada a todas as crianças e jovens sem distinções, a fim de possibilitar a eles o desenvolvimento e o conhecimento da totalidade das ciências bem como o pleno desenvolvimento das competências práticas necessárias ao desenvolvimento das atividades produtivas. Na forma como está posta, a educação orienta alguns para o desenvolvimento de determinadas profissões e outros para outras profissões, não formando esses indivíduos no todo. (ROCHA, 2004).

Assim como o trabalho na sociedade capitalista é fragmentado, a educação e o trabalho docente também passam pelo mesmo processo de fragmentação. A fragmentação do saber não possibilita a compreensão do todo e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem não se dá de forma consciente. Essa divisão faz com que os conhecimentos adquiridos pelos alunos fiquem na esfera mediana, sendo o suficiente apenas para a realização de um determinado trabalho. Esses alunos são meramente instruídos no sentido da realização de uma determinada atividade, sem que de fato haja a apropriação do conhecimento e sem que esse se dê de forma crítica e reflexiva. (BACZINSKI, 2016).

Segundo Saviani (2013), o trabalho educativo é determinado pelo fazer social vigente, estando sujeito às determinações dos fatores políticos, sociais e econômicos que regem a sociedade em questão. Dessa forma, o trabalho docente também ocorre de forma fragmentada, regido pelas leis e necessidades do mercado. O tecnicismo implantado nas instituições educativas, com o intuito de ensinar os alunos a aprender a fazer, praticamente inviabilizou a prática docente ao impor uma intensa burocratização no fazer educativo, bem como a sua descontinuidade e a heterogeneidade. Com isso, perdeu-se de vista "(...) a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto por meio de complexas mediações". (SAVIANI, 2013, p. 187).

Sob tal perspectiva o professor tem o papel de busca de melhorias no campo educacional. É claro que não se podem desconsiderar as especificidades do meio social em que o fazer educativo se estruturará. Entretanto, ao realizar uma prática docente transformadora, ou seja, que visa a superação da realidade vigente,

o professor se torna protagonista e facilitador em um processo de superação da lógica reprodutivista que atualmente rege o fazer educativo. A ação docente transformadora carrega em si a potencialidade de oportunizar o desenvolvimento total do ser humano, em suas múltiplas potencialidades. (SAVIANI, 2013, BACZINSKI, 2016). Assim, é possível compreender esse fazer docente transformador por meio da identificação e apreensão dos conhecimentos (elementos culturais, científicos, históricos, etc.) que precisam ser apropriados pelos indivíduos.

No sentido de superação desse contexto é possível conceber a educação como um dos meios de transformação da realidade imposta pela sociedade capitalista. Na concepção de Marx e Engels (2011 [1941]), o ensino seria ofertado de modo completo a partir da união entre o ensino formal e o técnico, a fim de que se perceba que teoria e prática são elementos indispensáveis na formação do ser consciente. Dessa forma, é possível que se supere o processo de alienação, permitindo que os alunos tomem consciência de que tanto o trabalho intelectual quanto o material são essenciais na formação dos indivíduos.

Portanto, ao ser estruturada e organizada de forma oposta ao esperado pela burguesia, a escola é fundamental no processo de exposição das reais intenções da classe dominante. Nesse contexto, o professor figura como agente transformador do indivíduo em um ser social, sendo o responsável por oportunizar aos alunos o acesso aos conteúdos científicos. O professor tem a função, por meio da mediação do conhecimento e exercendo uma prática docente transformadora, de levar o aluno à tomada de consciência por meio da explicação da realidade percebida. Nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, que se estende a todas as relações existentes na sociedade. (GRAMSCI, 1995).

O papel do professor é fundamental quando se pensa na formação omnilateral² dos sujeitos, pois ele leva à reflexão da realidade concreta em que está inserido, à apropriação do conhecimento da história humana e por fim, à construção de um novo conhecimento. Nessa lógica, a educação é direcionada à exposição das contradições sociais que podem ser percebidas nas relações de produção do sistema capitalista. Uma educação pautada nos princípios do materialismo histórico

² Os aspectos da formação omnilateral serão tratados de forma mais detalhada no capítulo 6.

dialético leva os sujeitos ao questionamento e conseqüentemente à transformação das relações sociais, econômicas e políticas que se encontram vigentes.

3.1 MÉTODO: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para que uma pesquisa se desenvolva de forma consistente, é inquestionável a importância de o pesquisador conhecer as formas de articulação dos enfoques epistemológicos ou das abordagens metodológicas para avaliar as opções e as limitações de cada modelo de pesquisa. Vários são os métodos que podem ser utilizados em educação, como por exemplo, o empirista, o positivista, o funcionalista, o sistêmico, o estruturalista ou a dialética. A definição do método pode ser vista como um caminho para o conhecimento, sendo importante destacar que toda pesquisa é considerada epistemológica, porém, existem diversas abordagens de acordo com suas diferentes concepções de realidade. (GAMBOA, 2012).

Com base no exposto, é importante ressaltar que a presente pesquisa é de cunho qualitativo e se estruturou com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético. A lógica da pesquisa em educação supõe a reconstituição de articulação entre diversos fatores em que o processo de produção do conhecimento se manifesta por meio de conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, levando em consideração também os fatores gnosiológicos e ontológicos presentes de maneira implícita. (GAMBOA, 2012). Assim, para que se conheça a forma como a educação e todo o sistema educacional estão estruturados, é necessário que se conheça primeiro a história da sociedade em que estão inseridos.

Gamboa (2012) resalta a importância da realização de uma boa análise qualitativa que vise a compreensão teórica dos dados e não seja meramente descritiva. A pesquisa qualitativa apresenta como pressuposto categorias que componham a totalidade do contexto em que há o intuito de compreensão. Além disso, o autor menciona que não basta haver uma revisão bibliográfica do tema em questão, é necessário que haja uma revisão crítica dentro de um método específico de trabalho. Gomes (2001) afirma que a pesquisa que apresenta como pano de fundo o materialismo histórico dialético apresenta uma visão dinâmica e histórica da sociedade em que está inserida. Tais pesquisas visam desvendar e esclarecer as

contradições impostas e perpetuadas pela sociedade burguesa, que tem como objetivo maior a manutenção da sociedade de classes e suas desigualdades.

Faz-se necessário então conhecer o método proposto por Marx com base na concepção de sociedade do autor a fim de que se perceba os elementos que o levaram à crítica ao modelo capitalista de organização da sociedade e, conseqüentemente, as formulações teóricas que levariam os indivíduos a superar as contradições existentes no modelo. A compreensão do método é fundamental para que se possa pensar o fenômeno educativo e suas implicações na sociedade atual, a fim de que se chegue à sua essência atingindo a síntese reflexiva que é capaz de proporcionar a superação do sistema vigente.

É importante ressaltar que ao se observar as obras de Marx, a explicação do método não é explícita, uma vez que a orientação essencial do seu pensamento, de acordo com Paulo Netto (2011, p. 27) “[...] era de natureza ontológica e não epistemológica”. Sendo assim, ainda de acordo com o autor, as análises de Marx consistiam em compreender a estrutura e a dinâmica de uma situação concreta. Parte-se do que é concreto, do que é real a fim de que se possa conhecer e compreender as diversas estruturas de um determinado fenômeno para que, dessa forma, seja possível que se chegue à compreensão da sua totalidade.

De acordo com Spirkine e Yakhot (1975), o materialismo histórico estuda como os indivíduos percebem e utilizam a sociedade humana como um sistema e também suas leis de evolução e transformação. Sendo assim, tem como objeto de estudo diferentes aspectos da sociedade, bem como as diferentes ciências que a compõe a fim de apreender todos os aspectos da vida social. Dessa forma, é possível compreender as relações recíprocas que se dão no seio da vida social.

O materialismo histórico é a ciência filosófica da relação da consciência social com o ser social; das leis mais gerais e das forças motrizes da evolução da sociedade; é a teoria geral do método do conhecimento científico da transformação revolucionária da sociedade. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 11-12).

De acordo com Paulo Netto (2011), Marx partiu criticamente do conhecimento existente para formular sua teoria, compreendendo a sociedade burguesa a partir da sua dinâmica e estrutura. O autor fez uma análise racional do conhecimento que estava posto de forma a tornar consciente os fundamentos,

condicionamentos e limites existentes a partir dos processos históricos reais. Ao analisar a totalidade, o autor pode chegar à síntese dos conceitos estabelecidos. Sendo assim, é importante ressaltar que o materialismo histórico dialético não é resultado de descobertas ou intuições súbitas, ao contrário, o método resulta de um longo processo investigativo e reflexivo elaborado por Marx ao longo de vários anos de pesquisas. (PAULO NETTO, 2011).

Na concepção de Marx (2011 [1941]), analisar determinado fenômeno tendo como base a totalidade é fundamental para que se tenha a compreensão do objeto de forma ampla e para que se formule a visão sintética daquele fenômeno em questão. Diferentemente da sociedade burguesa que demonstra sua eficácia por meio do processo produtivo com base em componentes isolados e fragmentados, o método dialético tem como base a análise múltipla e profunda das relações entre as categorias que compõe o objeto analisado para então se chegar a uma síntese. Dessa forma, como o objeto de estudo de Marx é a sociedade burguesa, é possível compreender todo o processo de surgimento, consolidação e crise do sistema de produção da sociedade burguesa capitalista.

A sociedade burguesa, bem como todos os seus determinantes, que existe independentemente da existência do pesquisador, precisa ser entendida a partir da sua essência. De acordo com Paulo Netto (2011), para Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do próprio objeto, estando a teoria e a prática juntas de forma que ambas levam à explicação e compreensão do objeto. Nesse contexto, como o pesquisador encontra-se inserido no objeto de estudo, o seu posicionamento não pode ser neutro, visto as relações históricas, sociais, de contradição e dialéticas que perpassam a relação sujeito-objeto. Portanto, as análises e reflexões feitas com base no método dialético são concretas e visam a compreensão da totalidade, pois, partem do que é real e inacabado, visto o movimento dialético de se conhecer o objeto.

A compreensão da totalidade justifica-se devido ao fato de não se buscar compreender apenas algo particular do real, mas buscar-se uma síntese explicativa que conduza o pesquisador a associar de forma ampla todas as partes do que é real e conectá-las de forma dialética. Dessa maneira, o método dialético não visa apenas o conhecimento e a interpretação do que é real, mas visa a transformação desse real que se encontra no interior das lutas de classes ao longo

da história. Por conseguinte, a reflexão só atinge sua essência ao proporcionar a práxis social humana. (CURY, 1995).

Ao conceber a educação com base no método marxiano, é necessário compreender que todas as formas e concepções educacionais estão vinculadas à estrutura da sociedade em que esta se encontra inserida. No tocante à sociedade capitalista, visto que a sua estrutura social, econômica, cultural e política é formada a partir do modo de produção da vida material, a escola também é formada com base nesses pressupostos. Dessa forma, a escola historicamente assumiu o papel de reprodutora do sistema social vigente, visando a manutenção da estrutura social.

Nesse sentido, é necessário compreender a categoria da contradição que se apresenta no materialismo histórico dialético e é fundamental para a percepção do que acontece com o sistema educacional. Segundo Cury (1995), pensar as contradições que se encontram no objeto estudado é a base para que se compreenda o método dialético. Perceber a contradição é compreender o real e explicar de forma ampla e conceitual determinado fenômeno. É por meio da contradição que se pode alcançar o desenvolvimento. Ao compreender a contradição, a teoria que a assume tem claro que ela é o elemento chave para a superação daquele fenômeno.

A sociedade e todas as relações humanas e materiais que nela se encontram inseridas são explicadas de forma mais clara e eficaz por meio da contradição. Sendo a sociedade capitalista fundada na contradição entre as classes sociais que nela estão inseridas, suas relações perpassam todas as esferas da sociedade e, conseqüentemente, a luta inevitável entre essas classes antagônicas tem como objetivo a transformação social por meio da transformação do sistema vigente. Dessa forma, a mudança é intrínseca à contradição, já que ao eliminar uma realidade outra se constrói em um movimento dinâmico e dialético.

Pensar a educação sob a perspectiva do método dialético, é admitir que a educação e a escola estão a serviço do capital. A escola ao moldar os alunos para a reprodução da ideologia dominante e para a manutenção da atual organização social, ela caracteriza-se um espaço de contradição, visto o seu potencial de emancipação e formação omnilateral dos indivíduos. Em direções opostas, a escola reproduz o capital ao mesmo tempo que tem em sua gênese a possibilidade de formar indivíduos capazes de superar o capitalismo. A escola

enquanto instituição social é espaço de formação e desenvolvimento humano e profissional, ao propiciar o acesso aos conteúdos científicos de forma crítica reflexiva, por meio de atividades que desenvolvam a consciência dos indivíduos, bem como a possibilidade de se repensar a sociedade e a organização social. (BACZINSKI, 2016).

Pode-se então admitir que a maneira como os conteúdos escolares são organizados e ministrados aos alunos não os leva ao desenvolvimento de fato de todas as suas potencialidades. Ou seja, a aparência desses conteúdos escolares difere da sua essência. Para a dialética marxiana, a diferença entre esses dois conceitos consiste no fato de que uma é prontamente observável (aparência) enquanto a outra permite de fato a compreensão da realidade (essência). Portanto, o sistema educacional ao partir da aparência dos conceitos e fenômenos deveria proporcionar que os alunos chegassem à sua essência, formando assim sua consciência crítica do todo social. (PAULO NETTO, 2011).

Normalmente quando se pensa no sistema educacional se concebe a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) como foco. No entanto, é necessário o questionamento também acerca do Ensino Superior, como ele se encontra estruturado e como transmite o conhecimento aos seus alunos e também em relação à Pós-Graduação, espaço de formação de futuros docentes e pesquisadores. Face ao exposto, no capítulo seguinte serão trabalhadas questões pertinentes a institucionalização da Universidade, no mundo e no Brasil, enquanto espaço de formação do cidadão.

4 A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO: PERCURSO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Desde o início dos relatos encontrados acerca da história e da ação humana encontram-se evidências a respeito da educação. É fato que nos primórdios não havia um sistema educacional definido ou mesmo uma prática educativa consciente, no entanto, com o passar do tempo e também com o desenvolvimento das sociedades, novos arranjos foram se formando. Quando se pensa na origem da Universidade é preciso admitir que a partir da invenção da escrita diversas civilizações antigas, pertencentes ao Ocidente e também ao Oriente, exerceram de alguma forma o Ensino de nível Superior. (CHARLE; VERGUER, 1996).

Diversos autores (ver: SIMÕES, 2013; OLIVEIRA, 2007; LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000) são unânimes ao afirmar que a Universidade tem o seu surgimento na Idade Média, por volta do século XI. Alguns registros apontam que a primeira Universidade a ser criada foi a de Bolonha na Itália em 1088. De acordo com Simões (2013), a escola que era monástica e particular, ensinava Direito e atraiu pessoas de todas as partes da Europa por muitos anos. Alguns historiadores citam a Universidade de Oxford (1096) na Inglaterra como a segunda Universidade criada e posteriormente a Universidade de Paris (1150) na França.

Por estar em uma localização geográfica privilegiada, a Universidade de Paris teve uma grande expansão, recebendo estudantes de diferentes localizações, apresentando a Teologia como a mais importante das formações gerais ofertadas aos estudantes. O local recebia alunos de diferentes localizações e ganhou o reconhecimento oficial do Papa. Em Bolonha a organização dos estudos gerais possuía quatro faculdades: Artes, Teologia, Decretos e Medicina, a fim de atender as necessidades da sociedade que era carente de juristas e administradores. Dessa forma, a Universidade se configurou com uma escola de formação pontifícia, em que os membros detinham privilégios eclesiásticos. (ROSSATO, 2005).

No período medieval a Igreja Católica exerceu sua hegemonia não somente no âmbito religioso, mas também no econômico, político e social. Dessa forma, as primeiras universidades surgidas na Europa apresentavam seu embasamento no saber intelectual que deveria ser almejado pelos homens livres, segundo Charle e Verguer (1996, p. 13), sendo composto pelas "(...) "Artes Liberais"

(Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria) (...)” e também pela sagrada escritura. Nesse período era possível perceber o início do ensino superior exercido na esfera privada, em que alguns mestres se instavam por conta própria em determinados centros para ensinar principalmente as Artes Liberais. Esses mestres contavam com a sua reputação para atrair alunos dispostos a se matricular nas suas aulas e pagar por elas. (CHARLE; VERGUER, 1996).

É importante ressaltar que nesse período os indivíduos eram percebidos como seres divinos e com base no pensamento cristão a igreja deveria ser sua protetora. As Universidades não possuíam prédios próprios, sendo as aulas ministradas nos bairros onde os estudantes residiam, na casa de professores, ou até mesmo nas ruas. O método de ensino era a lição, que consistia na leitura e comentário do mestre a respeito de um assunto e posterior discussão entre os alunos. Ao concluir o curso o aluno recebia o título de bacharel após a provação em uma defesa oral e pública diante de uma banca composta por 3 a 4 membros. (SIMÕES, 2013).

Com mais 2 anos de estudo sob a orientação de um mestre, o aluno recebia o grau de licenciatura, título de mestre ou doutorado e então poderia ensinar por conta própria. Nos primórdios do ensino universitários os termos eram utilizados como sinônimos, não havendo distinção no grau de formação como ocorre atualmente. O ensino era voltado principalmente para a argumentação em detrimento do alcance do conhecimento e da formação crítica dos indivíduos, sendo pautado nos livros de cada área que eram tomados como verdade absoluta e, portanto, incontestáveis. (SIMÕES, 2013; BOHRER et al., [20--]).

Com a transição do feudalismo para o capitalismo a igreja passa a dividir sua influência na formação e consolidação das Universidades com a burguesia urbana emergente, que tinha a necessidade de ver seus anseios e projetos defendidos e realizados. Enquanto espaço formativo, a Universidade não se manteve livre da influência e dos assuntos econômicos, políticos e sociais da sua época. Embora os temas fossem debatidos livremente era possível perceber a clara inclinação para as questões referentes às classes privilegiadas. Portanto, é possível admitir que a Universidade, desde sua criação, defendeu e ensinou os princípios sagrados e as doutrinas da igreja bem como os da classe social dominante. Dessa forma, o ensino não contemplava nenhum tipo de objeção ou contestação, pois era embasado no conhecimento filosófico e teológico. (BOHRER et al., [20--]).

Segundo Charle e Verguer (1996), com a expansão das Universidades pelo território europeu ao longo dos anos, o poder político mostrou mais interesse em relação às instituições. Embora ainda como instituições eclesiásticas as universidades passaram a ser de domínio das cidades e dos estados, que objetivavam formar pessoas capazes de contribuir com a administração e no desenvolvimento da nova forma de conceber a sociedade que se iniciava. O advento da Idade Moderna não modificou apenas as perspectivas econômicas e sociais, mas também as perspectivas no âmbito das Universidades quando o pensamento racional, livre do poder e do domínio religioso, passou a ser a base da estruturação do conhecimento. Entretanto, os processos de ensino e aprendizagem no âmbito universitário ainda se davam predominantemente em função da explicação e preservação das doutrinas tradicionais. (GEORGEN, 2014).

Mesmo com a nova ordem social exigindo a reestruturação das instituições educacionais, elas não perderam o seu caráter elitista. A universidade, acompanhando a reorganização política e social, teve suas bases alteradas no sentido de controlar a formação dos indivíduos em consonância com as demandas políticas e econômicas que surgiam com a ascensão da burguesia. Percebe-se a prevalência da lógica liberal que perpetua as desigualdades. As elites sociais e intelectuais permaneceram em instituições de ensino voltadas para a Medicina ou o Direito, que se caracterizavam como cursos mais caros e com maior tempo de duração. Os cursos com menor tempo de duração e mais baratos, como de Letras e Ciências, abriram-se para o próprio magistério, que era mal remunerado. (CHARLE; VERGUER, 1996).

No século XVI, as universidades começam a chegar na América Latina. Pautadas no sistema universitário europeu. Foram criadas as Universidades de São Domingos em 1538, a de Lima em 1551 e do México em 1553. As primeiras universidades eram predominantemente controladas por ordem religiosas, apresentando como foco o ensino da Teologia ou do Direito Canônico. Assim, é possível admitir que essas instituições atuavam como fundações missionárias, que tinham o objetivo de subjugar o povo encontrado no território latino americano à ordem social e econômica trazida da Europa. (CHARLE; VERGUER, 1996).

Portugal e Espanha, que foram os principais colonizadores dos países latino-americanos, influenciados principalmente pelo modelo francês empregaram nas suas colônias a lógica de que somente as elites deveriam ter o

acesso aos postos político e burocráticos e também à educação superior. Outras dezenas de Universidades foram criadas até o final do século XVIII nos países latino-americanos, consolidando assim a expansão do ensino universitário fora do ambiente europeu. (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000).

Foi somente a partir do início do século XVIII que o ensino nas Universidades começou a sofrer mudanças significativas, como a mudança do ensino vertical para o horizontal e dialógico. Mas foi apenas em meados do século XIX que a Universidade começou a tornar-se parecida com os moldes que tem hoje, adquirindo autonomia e unindo pesquisa e ensino com o intuito de proporcionar aos alunos uma formação mais humana e menos metódica. A superação dos conhecimentos que já estavam postos e a possibilidade de produzir novos conceitos e conhecimentos deu fôlego novo às Universidades da época. (GEORGEN, 2014).

4.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com Saviani (2014), considera-se que a história da educação no Brasil tem seu início em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao país. Porém a história da Educação Superior tem início apenas em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Anteriormente a esse período, Portugal ofertava bolsas de estudos para alguns brasileiros irem estudar em Coimbra, impedindo a colônia de ensinar as ciências, as letras, a medicina e as artes em nível superior. É possível considerar que a coroa portuguesa não permitia o desenvolvimento do ensino superior no Brasil a fim de manter a dependência da colônia em relação à metrópole. (CUNHA, 2007b).

De acordo com Cunha (2007b), a chegada dos portugueses ao Brasil se deu no momento de ampla expansão da dominação política e econômica das potências europeias, que tinham o intuito de aumentar a acumulação de capital fortalecendo o sistema capitalista emergente. Assim, as colônias funcionavam como uma economia complementar às metrópoles, que forneciam produtos de base para a exportação, como a cana-de-açúcar, o tabaco e o algodão. A administração desse sistema era centralizada na metrópole, que monopolizava o comércio e determinava o que produzir e como produzir (trabalho escravo e exploração latifundiária. Assim, o desenvolvimento do sistema de ensino no país ficou para segundo plano, já que ele

não geraria lucro e não era interesse desenvolver no território colonial pessoas que fossem capazes de contestar o sistema vigente de dominação.

No período que vai do descobrimento do território brasileiro ao início do século XVIII eram desenvolvidos os cursos de Teologia e Filosofia, que atuavam no aparelhamento do sistema de ensino, visando manter a dominação e a exploração da colônia pela metrópole. Quando a família real, juntamente com membros das mais altas hierarquias civis, religiosas e militares, chega ao Brasil, a colônia se transforma em sede do Império português. Ao adquirir a posição de Império diversas medidas políticas, econômicas e sociais precisaram ser tomadas para receber e instalar os membros da alta sociedade, os profissionais liberais e do mundo dos negócios que se instalariam nas terras brasileiras. (CUNHA, 2007b).

A partir desse momento, diversas mudanças ocorreram, como a abertura dos portos brasileiros principalmente à Inglaterra, ampliação do aparelho militar, estímulo à produção agrícola e manufatureira. Nesse contexto, não era possível que a educação escolar não sofresse os efeitos das mudanças sociais vivenciadas pela nação. Deu-se então a necessidade de criação dos primeiros cursos superiores no Brasil. No ano de 1808, surgiram os primeiros cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha, o curso de Cirurgia da Bahia, de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro e o curso de Economia também no Rio de Janeiro. (CUNHA, 2005).

O sistema universitário europeu, mais especificamente, o francês, influenciou diretamente na maneira e na estrutura do Ensino Superior que foi implantado no Brasil. As primeiras faculdades foram criadas visando formar pessoas que apresentassem o domínio técnico de determinada atividade, o que estava em consonância com a formação que era proporcionada aos alunos nas Universidades europeias. Os moldes do ensino francês implantado no país, não superou o modelo clássico, em que não havia relação entre teoria e prática, o que causou marcas profundas na educação nacional, que levaram mais de um século para serem superadas. (MOROSINI, 2011).

Os primeiros docentes do ensino superior eram advindos da Europa, mas conforme se aumentou a demanda de escolas universitárias no país, profissionais qualificados das mais diversas áreas eram convidados a exercer a profissão de professor e transmitir os conhecimentos e experiências adquiridas, baseando-se em que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Os cursos

superiores começaram então a procurar profissionais de sucesso, para que transformassem seus alunos em profissionais tão bons quanto eles foram. Por muito tempo foi exigido do professor apenas sua graduação e a excelência do exercício de sua profissão (MASETTO, 1998).

Segundo Cunha (2007b), durante todo o período imperial, que vai de 1808 até 1822 com a Proclamação da Independência, o Ensino Superior permaneceu praticamente inalterado. Os cursos isolados se tornaram academias de ensino, os currículos foram alterados, mas as mudanças não foram de fato significativas. A formação em nível superior ainda estava restrita às elites locais, centrada na preocupação em criar escolas superiores que pudessem suprir a demanda do país, ou seja, formar profissionais para auxiliar no desenvolvimento econômico da nação.

No início do século XIX surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, que tinham o intuito de formar profissionais que iriam atuar nas escolas de nível secundário. Esse curso, voltado para a formação docente, tinha um currículo que, segundo Simões (2013, p. 139) “(...) seguia o esquema “3 + 1”, que correspondia a três anos de disciplinas de uma área específica do conhecimento, mais um ano de disciplinas pedagógicas.” Esse sistema ainda era baseado no europeu, que consistia em uma formação baseada na cultura geral e em conhecimentos pedagógicos. No mesmo período, as Universidades norte americanas passaram por um vasto processo de expansão, influenciando também as Universidades latino-americanas.

No ano de 1930, Getúlio Vargas apoiado pelas milícias dissidentes oligárquicas e também pelo exército assume o poder por meio de um golpe que posteriormente ficaria conhecido como a Revolução de 1930. É importante lembrar que a economia brasileira estava se desenvolvendo juntamente com o capitalismo internacional. A economia nacional estava baseada principalmente na exportação de produtos primários que eram cultivados em latifúndios, como o café e também de metais preciosos. Em contrapartida importava produtos industrializados e combustível. Getúlio permanece no poder por 15 anos, e principalmente a partir de 1937, promove o início da industrialização nacional. (CUNHA, 2007b).

Nesse contexto, a educação nacional ainda conservava o seu caráter elitista, sendo predominante o acesso ao ensino superior dos filhos das elites dirigentes e também de comerciantes, pautada nos princípios do liberalismo. Esses

princípios reforçam a igualdade das escolas particulares e das escolas públicas, fazendo prevalecer o dualismo escolar e fundamentam a necessidade de se estender uma instrução elementar a todos os cidadãos. Assim, enquanto a elite conservou o acesso aos cursos superiores, às camadas populares restou o acesso ao ensino profissionalizante. (CUNHA, 2007b).

A primeira vez que as reformas educacionais tiveram abrangência nacional e em todos os níveis de ensino foi em 1930, ano que também ocorreu a criação do Ministério da Educação. Dentre as alterações propostas por Francisco Campos, o então ministro da Educação e da Saúde Pública, estava a organização do Ensino Superior nacional, que passou a adotar o regime universitário. Anteriormente a esse período as alterações propostas tinham um caráter elementar, não trazendo de fato alterações significativas no que diz respeito à estruturação do ensino brasileiro. (SIMÕES, 2013; MARIANO, 2015).

Em abril de 1931 foi promulgado o decreto nº. 19.851, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia os padrões a serem seguidos pelas universidades brasileiras. O estatuto dispunha sobre as formas de organização do ensino superior, que poderia ser feito na esfera pública federal ou estadual, sendo estas instituições denominadas instituições oficiais. Poderia ser feita também de forma livre, cabendo sua manutenção a fundações ou associações particulares. Nas universidades oficiais o reitor e os diretores dos centros de estudos eram escolhidos pelo ministro da educação. Nas instituições livres existia a liberdade para a nomeação do reitor, mas esse poderia ser vetado pelo ministro da educação. (CUNHA, 2007b).

O estatuto das universidades legitimou uma política educacional autoritária. O corpo docente das universidades era composto por professores catedráticos e docentes-livres. Os catedráticos só teriam estabilidade após 10 anos de exercício no cargo mediante aprovação em provas de títulos. Os docentes-livres deveriam ser aprovados em concurso de provas e títulos, comprovando capacidade técnica e científica. O ensino deveria ser pago, inclusive nas instituições oficiais. Assim, a autonomia didática e administrativa das instituições permanecia restrita, funcionando como instrumentos de propagação da ideologia dominante que permanecia como força superior na sociedade brasileira. (CUNHA, 2007b).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1946 as discussões a respeito da educação no país ganharam força, principalmente no que diz respeito

à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estava prevista na Constituição. No entanto, mais uma vez as mudanças demoraram a se efetivar e é possível perceber somente com a LDBEN nº 4.024/61 mudanças significativas no que tange o Ensino Superior. A mudança mais relevante foi em relação ao Estatuto das Universidades, que destacou a autonomia das instituições de ensino no que diz respeito aos aspectos didáticos, administrativos e financeiros. (SIMÕES, 2013).

O golpe militar de 1964 proporcionou mudanças não somente na política brasileira, mas também na economia e na educação. Devido à forte expansão econômica pela qual o país passou no início do período ditatorial, com base nos preceitos neoliberais, fez-se necessário a formação de mão de obra qualificada para suprir as demandas do mercado. A Reforma Universitária foi consolidada pela Lei nº. 5.540 de 1968 e tinha claramente um caráter de formação meramente instrumental e unilateral dos estudantes. Nesse período todo o sistema educacional era permeado pelo controle político e ideológico exercido pelos militares sob a argumentação de que era necessário renovar no povo brasileiro a fé nas instituições nacionais e no governo. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

É importante ressaltar que a reforma universitária de 1968 evidenciou a subordinação da educação aos interesses do capital. Em detrimento do financiamento da educação pública e gratuita percebeu-se a valorização e fortalecimento do ensino privado que era subsidiado pelo Estado. Os estudantes e professores que ousavam se opor e falar contra o sistema vigente eram fortemente punidos. As Universidades passaram por invasões e intervenções, tiveram reitores depostos e substituídos por aqueles simpáticos ao regime militar, além de demissões compulsórias e prisões arbitrárias. A organização das universidades passou a seguir o modelo departamental, com base na organização norte-americana, deixando para trás a organização catedrática inspirada no modelo europeu. (ALVES; OLIVEIRA, 2014; BALBACHEVSKY, 2005).

De acordo com Cunha (2007a), foi nesse período que ocorreu a adoção do sistema de créditos pelas instituições de ensino superior, em que os alunos passaram a se matricular por disciplina. A mudança teve o objetivo de desarticular o movimento estudantil a partir da fragmentação das turmas. Dessa forma, é possível admitir que a universidade preservou o caráter elitista que apresentou desde a sua institucionalização no império. Na perspectiva de Gramsci (1979) funcionando como aparelho da hegemonia burguesa dominante, a

universidade contribui para a manutenção e para a reprodução da sociedade dividida em classes sociais.

Após o lento período de redemocratização que se deu principalmente a partir de 1985, foram perceptíveis diversas alterações na organização social, política e econômica da sociedade brasileira. A Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, apresentou a garantia de diversos direitos fundamentais que haviam sido suprimidos nos anos ditatoriais. A educação apareceu como um direito social, sendo dever do Estado ofertar o ensino gratuito em instituições oficiais. O artigo 207 possibilitou a retomada da autonomia didático científica e administrativa das universidades, destacando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

As eleições diretas para a presidência da República aconteceram em 1989 e levaram ao poder Fernando Collor de Melo, que se elegeu com um discurso liberal, pregando o fim do funcionalismo público e a redução do Estado. Nos anos seguintes, até a eleição em 2002 de Luís Inácio Lula da Silva, o que predominou no Brasil foi uma política neoliberal, que encarava a educação, a saúde e os direitos trabalhistas como gastos que deveriam ser contidos. Nesse sentido, foi possível perceber a ampliação da oferta do ensino em instituições privadas, tanto em nível fundamental e médio quanto em nível superior. (GOMES, et al., 2007).

Mesmo com as mudanças apresentadas pela constituição de 1988, foi somente em 1996 que voltaram a ocorrer mudanças significativas nas leis que regiam a educação nacional. A LDBEN nº. 9.394 de 1996 estabeleceu algumas mudanças no ensino universitário, como o surgimento da avaliação periódica dos cursos e extinção do currículo mínimo, proporcionando assim maior autonomia às instituições de ensino. Vale ressaltar também o Artigo 66 da legislação, que estabeleceu que a preparação para o exercício da docência no ensino superior deveria ser proporcionada em nível de programas de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

É perceptível, principalmente nos últimos 20 anos, o processo de expansão pelo qual o país passou. O aumento do investimento em educação, sobretudo em nível superior, proporcionou a ampliação do número de instituições de ensino superior, da quantidade de cursos de graduação, das vagas ofertadas e também da contratação de professores e demais servidores. O número total de

matrículas³ cresceu 262,52% no período de 1995 a 2010, passando de 1.759.703 matrículas no ano para 6.379.299. No ano de 2017 esse número ultrapassou os 8 milhões de matriculados, chegando a 8.286.663 de matrículas por ano no ensino superior. (BRASIL, 2018; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

No período de 2005 a 2014, nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff foram criadas diversas novas instituições federais de ensino e ocorreu também a ampliação das instituições já existentes. De 2003 a 2014 foram criadas 18 novas Universidades federais e a oferta de vagas chegou a 222,4 mil no ano de 2010. O quadro de professores chegou a 63.112 e em relação a servidores e técnicos o número chegou a 105 mil funcionários federais atuando na educação superior. Também no período de 2003 a 2014 o número de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia o aumento foi de 140 unidades para 422. Entretanto, o governo não investiu somente em instituições públicas de ensino, aumentando também os investimentos na rede privada por meio de programas como Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento Estudantil (Fies). (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Nesse período, o investimento anual nas instituições chegou a 19,7 bilhões de reais. O investimento se deu também em função da permanência dos estudantes nas instituições de ensino, chegando a R\$ 304 milhões em verbas destinadas a saúde, transporte, moradia e alimentação aos estudantes. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que traçou 20 metas para a educação nacional que deveriam ser alcançadas dentro de 10 anos. Vale destacar a meta 14 que traçou o objetivo de elevar gradualmente as matrículas na pós-graduação visando atingir gradualmente a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. A meta 20 estabeleceu a ampliação do investimento em educação pública para 7% do Produto Interno Bruto até 2019. O valor deverá ser ampliado para 10% até o final do decênio (BRASIL, 2010; BRASIL, 2014).

Em agosto de 2016, a presidenta Dilma é retirada do cargo após sofrer o golpe do impeachment. Assume então o vice, Michel Temer, que apoiado na crise financeira do país inicia uma política de cortes orçamentários em diversos segmentos sociais. Reiniciaram-se as privatizações, foram retomadas a reforma trabalhista e da previdência e o mercado foi aberto às empresas estrangeiras. Em

³ Os dados são referentes a matrículas no ensino presencial e à distância.

dezembro de 2016 a Emenda Constitucional nº. 95 fixou e limitou por um período de 20 anos a ampliação de despesas para instituições mantidas pela União, o que inclui as instituições educacionais. Dessa maneira, a autonomia das instituições de ensino volta a ser reduzida, uma vez que ao elaborar a previsão orçamentária para os anos seguintes a instituição fica engessada por não haver dinheiro suficiente para atender a todas as demandas da universidade. (CAETANO; CAMPOS, 2019).

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 representa um retrocesso à política nacional. Com quase 1 ano de governo, o que se pode perceber é a volta do projeto neoliberal, que visa privatizar as instituições públicas e sucatear as instituições de ensino. O governo lançou programas como o Future-se, destinado à adesão voluntária das universidades, que apresenta a possibilidade de ações serem desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais. (BRASIL, 2019a). Em suma, o programa visa abrir as universidades para o investimento de capital privado, o que deixaria as pesquisas desenvolvidas nesse âmbito sujeitas aos interesses desses investidores. Nesse curto período o contingenciamento das verbas destinadas à diferentes pastas, principalmente na educação, é enorme.

No final de abril de 2019, R\$ 5,8 bilhões foram contingenciados do orçamento de diversas pastas ligadas à educação. O contingenciamento do orçamento discricionário (ou seja, de gastos não obrigatórios) colocou em risco a capacidade de manutenção e funcionamento das universidades e dos institutos federais. Em setembro de 2019 o MEC desbloqueou cerca de metade do que havia sido congelado e no dia 18 de outubro o ministro da educação anunciou o desbloqueio do restante da verba. (BRASIL, 2019b). Entretanto, nesse período diversas universidades e institutos federais deixaram de fazer a limpeza do campus ou mesmo suspenderam aulas noturnas devido à falta de segurança.

É importante ressaltar também as consequências dos valores contingenciados e posteriormente o seu desbloqueio. As universidades têm um determinado período para aplicar e destinar as verbas liberadas pelo governo. Se naquele período determinado anteriormente o valor não é gasto, o orçamento do ano seguinte é menor, visto que o governo entende que se a Universidade devolveu alguma verba ela não precisa de todo aquele valor para se manter. Entretanto, como o desbloqueio é feito faltando poucos meses para o final do ano, não há tempo suficiente para que o valor seja aplicado.

De acordo com Simões (2013), a constituição do sistema educacional de um país acompanha os seus preceitos políticos e econômicos. Traçando um paralelo com o cenário contemporâneo, é impossível não perceber a semelhança da atualidade com o que ocorreu há pouco mais de 50 anos. A onda conservadora que paira sobre a sociedade brasileira remonta ao que ocorreu no período ditatorial. Percebe-se o esvaziamento das instituições educacionais e um governo retrógrado. Sob a justificativa de recuperar o país o afunda, cada vez mais em reformas incoerentes que só tendem a empobrecer e enfraquecer o sistema educacional que antes mesmo da sua consolidação vivencia, mais uma vez o seu desmantelamento.

4.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A implementação da Pós-Graduação no território nacional vinha se fortalecendo desde o início da década de 1960. É importante ressaltar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi fundada pelo Ministério da Educação em 1951 e desde então desempenha um papel fundamental na criação, expansão e consolidação da Pós-Graduação nacional atuando sobretudo na avaliação dos cursos. Em 1965, o Parecer Sucupira (Parecer nº. 977 CES/CFE/1965) apontou a necessidade de consolidar os objetivos e estabelecer os moldes que os cursos deveriam seguir. O parecer considerava que

[...] esses cursos destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, 'equivalentes aos de máster e doctor da sistemática norte-americana', fixando o Conselho 'as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas' (CFE, 1965, p. 162).

Uma das justificativas contidas no Parecer era a de que devido ao progresso notável em todos os setores, principalmente na economia brasileira, era impossível que apenas a conclusão da graduação capacitasse os indivíduos a atuarem de forma satisfatória no mercado de trabalho. Os cursos teriam então a finalidade de promover a ciência e a cultural, além de formar os futuros professores universitários. Assim, foi durante a ditadura militar que a Pós-Graduação teve sua

estruturação e institucionalização no país. A lei da Reforma Universitária nº. 5.540/68 dispunha que as Universidades poderiam organizar os seus cursos de Pós-Graduação, tendo como pré-requisito para o ingresso que o aluno tivesse concluído um curso de graduação. (SAVIANI, 2007; CFE, 1965).

A oferta dos cursos começou a ocorrer em duas modalidades, a Pós-Graduação *Lato Sensu* e a *Stricto Sensu*. A primeira assumiu predominantemente o caráter de aperfeiçoamento e especialização da formação inicial obtida pelo aluno na graduação. A Pós-Graduação *stricto sensu* foi organizada em cursos de mestrado e doutorado com o intuito de oportunizar uma formação acadêmica a pesquisadores. A exemplo do modelo norte-americano, a Pós-Graduação nacional foi organizada em dois níveis, mestrado e doutorado. A organização era bem semelhante à atual, em que no primeiro momento os alunos deveriam cumprir a fase de aulas e apresentar um bom aproveitamento no exame geral. Após a conclusão dessa etapa o aluno estaria apto a se dedicar à investigação a que se propôs, preparando sua tese ou dissertação com os resultados obtidos. (SAVIANI, 2007; CFE, 1965).

A partir da década de 1970, os Planos Nacionais de Pós-Graduação impulsionaram e fortaleceram a ampliação dos cursos no território nacional. O governo federal, ainda que sob a doutrina militar, assumiu sua responsabilidade em relação à gratuidade dos cursos, uma vez que as universidades não teriam condições para isso. Dessa forma, a Pós-Graduação se consolida e assume a indissociabilidade entre a pesquisa e o trabalho docente realizados no seio das universidades. No entanto, o número de cursos e de vagas ofertados ainda era pequeno para atender a demanda da sociedade. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Cerca de 50 instituições, entre públicas e privadas, ofertavam cursos de Pós-Graduação. Eram encontradas 158 áreas de concentração voltadas para o mestrado e 89 para o doutorado reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação na década de 1970. Em 1973 foram registrados 7 mil novos ingressantes em uma das modalidades de ensino, totalizando 13.500 pós-graduandos quando consideradas as diferentes fases dos cursos. As atividades de ensino e pesquisa envolviam em torno de 7.500 professores, entre os quais eram encontrados doutores, mestres, livre-docentes e também alguns sem titulação. Até o ano de 1973 haviam sido titulados cerca de 3.500 mestres e 500 doutores no país. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

A exemplo do que é feito atualmente, os cursos e programas eram avaliados com periodicidade, o que revelava vários problemas que precisavam ser sanados. Entre eles podem ser citados o grande número de evasão, o excesso de orientados para os docentes disponíveis, a dependência de recursos extra orçamentários e também a sujeição a repentinos cortes de verbas. Apesar dos problemas a Pós-Graduação continua crescendo, chegando a 787 programas de mestrado e 325 de doutorado cadastrados no ano de 1985. O número de docentes envolvidos quase triplicou, chegando a 20.900. O número de concluintes no nível de mestrado chegou a 4 mil por ano e o de doutorado 600. No entanto o tempo médio que os alunos levavam para concluir os cursos era grande, sendo cerca de 5 anos para o mestrado e 5,5 anos para o doutorado. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Com a redemocratização do país a partir de 1985 a Pós-Graduação continuou crescendo. O aumento dos investimentos em educação proporcionou a continuidade da expansão dos cursos e das universidades que ofertavam a Pós-Graduação tanto em nível mestrado quanto doutorado. No ano de 1996 eram ofertados 1.083 cursos de mestrado e 541 de doutorado distribuídos em diferentes áreas de concentração. No ano de 2004 esse número chegou a 1.959 para o mestrado e 1.034 para o doutorado, totalizando 2.993 cursos ofertados em todo o Brasil. A oferta desses cursos acontecia predominantemente em instituições de ensino públicas, embora o setor privado tenha crescido consideravelmente de 1996 a 2004, passando de 87 cursos de mestrado para 346 e de 44 de doutorado para 96. (BRASIL, 2004b).

O resultado dos esforços e investimentos para a institucionalização e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no país podem ser percebidos através dos números atuais. Em pesquisa realizada na plataforma da Capes no mês de outubro de 2019 foram encontrados credenciados e reconhecidos pela Capes 6.941 cursos de Pós-Graduação, distribuídos em diferentes áreas de concentração e em instituições de ensino públicas e privadas. São 3.651 cursos de mestrado acadêmico, 2.403 de doutorado acadêmico, 852 de mestrado profissional e 35 de doutorado profissional. (CAPES, [201-?]).

4.3 OS PROGRAMAS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A crescente expansão e ampliação dos cursos universitários no Brasil tanto no âmbito da graduação quanto da Pós-Graduação se deu nas diferentes áreas de ensino. Percebeu-se, principalmente a partir da década de 1960 a necessidade da ampliação da mão-de-obra qualificada que suprisse às crescentes necessidades do mercado e também a necessidade de formação de professores capacitados a formar esses novos profissionais. Nesse sentido, o curso de Pós-Graduação com área de concentração em educação é essencial, pois para exercer a docência com qualidade é necessário, além dos domínios do conhecimento da área específica de atuação, saber e conhecer as ferramentas e conceitos didático-pedagógicos.

Como explicitado anteriormente, foi após a publicação do Parecer nº. 977 de 1965 que a Pós-Graduação se fortaleceu e expandiu no território nacional. O primeiro curso de Pós-Graduação em Educação teve seu início no ano de 1966 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O programa foi organizado de forma conjunta entre os cursos de Psicologia e Pedagogia, apresentando duas áreas de concentração, a saber: aconselhamento psicopedagógico e planejamento da educação. Devido à falta de professores, docentes externos e até mesmo sem doutorado, mas com experiência na área eram convidados a fazer parte do corpo docente, visando o seu fortalecimento. Ainda na segunda metade da década de 1960 tem início o mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FÁVERO, 2005; FERRARO, 2005).

Em 1971 surgem 4 novos programas voltados para a área de educação, na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal Fluminense, o programa da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e o mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No ano seguinte 6 novos programas são criados em universidades federais e particulares de Minas Gerais, da Bahia, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. (SAVIANI, 2000). De acordo com Ferraro (2005), a expansão da oferta de cursos de Pós-Graduação em educação se deu principalmente a partir da década de 1970, até o final da década era possível encontrar 29 programas com área de concentração em Educação. Desse total, 25 ofertavam cursos de mestrado e 4 de doutorado.

No ano de 1978 foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que teve como um dos objetivos fortalecer e promover o ensino e a pesquisa no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Educação, que se encontravam em notável expansão. Desde a sua criação a ANPEd realiza reuniões de âmbito nacional e regional, a fim de proporcionar espaços pertinentes às discussões e aperfeiçoamento de professores, pesquisadores, estudantes e gestores que atuam na área educacional. (FERRARO, 2005).

Segundo Saviani (2000), no início dos anos 2000 o número de programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes chegou a 52, sendo que do total 31 ofertavam apenas o nível de mestrado e 21 ofertavam também o doutorado. Existiam ainda vários programas com processos abertos visando a autorização da Capes para a oferta dos cursos e outros que funcionavam mesmo sem a autorização e o reconhecimento da Capes. Em 2008 o número saltou para 128 cursos de Pós-Graduação em educação, sendo 88 mestrados e 40 doutorados, divididos em instituições públicas e privadas de ensino. (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

De acordo com dados coletados na Plataforma Sucupira em outubro de 2019, atualmente existem 186 Programas de Pós-Graduação em Educação com área de concentração e avaliação em Educação que foram avaliados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Dentro desses 186 Programas são ofertados 275 cursos de Pós-Graduação em Educação que se dividem em Mestrado Acadêmico (136 cursos), Doutorado Acadêmico (89 cursos), Mestrado Profissional (49 cursos) e Doutorado Profissional (um curso). Esses cursos apresentam, segundo o CNE/MEC, nota igual ou superior a 3 (três), em uma escala que varia de 1 (um) a 7 (sete). Desse total, 88 ofertam cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação e 1 (um) Programa oferta cursos de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. (CAPES, [201-?]).

4.4 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Dentre os Programas citados anteriormente, no estado do Paraná podem ser encontrados os cursos em 10 diferentes Universidades, que se dividem

em 3 (três) instituições de ensino privadas, sendo elas: Centro Universitário Internacional (UNINTER), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). As outras 7 (sete) instituições de ensino que têm os Programas de Pós-Graduação em Educação são públicas, quais sejam: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). (CAPES, [201-?]).

Ainda de acordo com dados coletados na Plataforma Sucupira, entre as 10 Universidades que ofertam a Pós-Graduação em Educação apenas 6 (seis) ofertam tanto Mestrado quanto Doutorado Acadêmico em funcionamento de acordo com os padrões estabelecidos pelo CNE/MEC, sendo elas: UTP, PUC/PR, UEL, UEM, UFPR E UEPG. A UNIOESTE apresenta o Mestrado Acadêmico em funcionamento e o Doutorado Acadêmico em projeto, a UENP o Mestrado Profissional em projeto, a UNICENTRO o Mestrado Acadêmico em funcionamento e a UNINTER o Mestrado Profissional em funcionamento. (CAPES, [201-?]).

De acordo com Cervi (1988), o primeiro curso de Pós-Graduação em Educação no estado do Paraná foi criado em 1974 na Universidade Federal do Paraná, *campus* Curitiba, sendo credenciado em 1977 por meio do parecer nº. 3.173 de 1977. Devido a diversos fatores, como a conjuntura política do período, o projeto inicial que visava formar mestres em educação estava voltado à área de planejamento educacional. O Programa passou por diversas reformulações ao longo do tempo, e atualmente tem como objetivo geral produzir conhecimento de relevância social e acadêmica e formar pesquisadores no campo da educação. (UFPR, 2019).

A organização se dá em seis linhas de pesquisa, quais sejam: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, História e Historiografia da Educação, Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Políticas Educacionais e Processos Psicológicos em Contextos Educacionais. Em 2002 a Universidade passa a ofertar também o curso de Doutorado Acadêmico em Educação. (UFPR, 2019).

Quase 20 anos após a implementação do Programa da UFPR é que o segundo curso de Mestrado em Educação no Paraná tem seu início em 1990 na Universidade Estadual de Maringá, *campus* Maringá, sendo o primeiro implementado no interior do estado. Inicialmente o curso funcionou em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, apresentando Fundamentos da Educação como única área de concentração. Em 2000, o curso passou por reformulações passando a ser denominado Programa de Pós-Graduação em Educação e contando com duas áreas de concentração: Fundamentos da Educação e Aprendizagem e Ação Docente. (UEM, 2019).

O Programa tem como objetivos a formação de pesquisadores no campo educacional em articulação com diferentes áreas do conhecimento e a produção de conhecimento científico na área de educação. Atualmente encontram-se em andamento 3 (três) linhas de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, História e Historiografia da Educação e Políticas e Gestão em Educação. O Programa oferta também o Doutorado em Educação, que teve seu início no ano de 2007. (UEM, 2019).

Ainda na década de 1990 outros Programas de Pós-Graduação em Educação se consolidam no Estado do Paraná. Em 1992, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, *campus* Curitiba, inicia-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade. O objetivo principal é formar profissionais para atuarem no ensino e na pesquisa, estando dividido em duas linhas de pesquisa: História e Políticas da Educação; Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A oferta do curso de Doutorado Acadêmico teve o início em 2002 (PUCPR, 2019).

Em 1994 tem início a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina, ofertando inicialmente como áreas de concentração em Ensino e em Psicologia Escolar. Diversas reformulações foram feitas até que o Programa chegasse na organização atual, em que o objetivo principal formar e capacitar docentes pesquisadores na área educacional em seus diferentes níveis e modalidades, tendo como área de concentração a Educação Escolar. O curso de Doutorado teve seu início no ano de 2016, não tendo ainda a primeira turma formada. O Programa apresenta três linhas de pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação Docência:

Saberes e Práticas Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares. (UEL, 2019).

Também no ano de 1994, a Universidade Estadual de Ponta Grossa inicia a oferta do Mestrado em Educação e, posteriormente, a primeira turma de Doutorado no ano de 2011. O Programa tem como objetivo principal a formação de pesquisadores e educadores capazes compreender as questões políticas, econômicas, históricas e culturais que fazem parte da ação educativa. Atualmente, existem duas linhas de pesquisa em funcionamento: Ensino e Aprendizagem e História e Políticas Educacionais. (UEPG, 2019).

Ainda na década de 1990 a Universidade Tuiuti do Paraná, *campus* Curitiba, teve o curso de Mestrado recomendado e credenciado no ano de 1999 e o Doutorado no ano de 2010. O Programa está estruturado em duas linhas de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação e Práticas pedagógicas: elementos articuladores. O objetivo principal é formar professores-pesquisadores com capacidade investigativa e crítica frente às questões sociais. (UTP, 2019).

No ano de 2007 iniciou-se o curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel. O objetivo principal é o de formar profissionais qualificados tanto para a pesquisa quanto para a educação e que sejam capazes de perceber a relação do fenômeno educativo com a sociedade e com o Estado. O *campus* de Cascavel conta com 3 (três) linhas de pesquisa, sendo elas: Educação, Políticas Sociais e Estado, História da Educação e Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem. Já no *campus* Francisco Beltrão o curso teve seu início em agosto de 2012 e apresenta as linhas **Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores e Sociedade, Conhecimento e Educação**. O curso de Doutorado da Universidade foi aprovado e terá o seu início em março de 2020. (UNIOESTE, 2019).

Em 2013 teve início a primeira turma de Mestrado da Universidade Estadual do Centro-Oeste. O Programa apresenta como objetivo principal formar pesquisados na área de educação e professores para a atuação no Ensino Superior por meio dos fundamentos teórico-metodológicos proporcionados aos alunos durante o curso. São ofertadas duas linhas de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação e Educação, Cultura e Diversidade no *campus* de Guarapuava e no *campus* de Irati. (UNICENTRO, 2019).

O Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional teve o início do seu funcionamento no ano de 2014 no *campus* de Curitiba. O curso apresenta uma linha de pesquisa, sendo ela Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação e tem o objetivo de qualificar profissionais para a docência no Ensino Básico e Superior considerando os processos de transformações da sociedade brasileira. (UNINTER, 2019).

A Universidade Estadual do Norte do Paraná teve o seu Mestrado Profissional em Educação Básica aprovado no ano de 2018 e a primeira turma do curso iniciou suas atividades no ano de 2019. O Programa apresenta duas linhas de pesquisa, quais sejam: Educação Básica: Gestão e Planejamento e Práticas Docentes para a Educação Básica. O objetivo central do Programa é o de qualificar profissionais para a Educação Básica que estejam comprometidos com a realidade escolar local e nacional. (UENP, 2019).

A partir do que foi apresentado é possível perceber a grande expansão de cursos e Programas de Pós-Graduação que foram reconhecidos e credenciados pela Capes principalmente a partir da década de 1990. Conforme foi apresentado, é possível perceber que a ampliação da pós-graduação e também dos cursos de graduação em todo o território nacional acompanhou a política de expansão e desenvolvimento do ensino superior que foi intensificada principalmente a partir de 2003. Mesmo que de forma sucinta, observaram-se as transformações pelas quais o Ensino Superior e a Pós-Graduação no Brasil passaram desde a época do império.

O percurso traçado até aqui é de extrema importância pois permite, a partir das questões históricas, a compreensão da conjuntura atual de organização e estruturação da Pós-Graduação em cenário nacional. (CUNHA, 2012). No capítulo seguinte será traçada a história do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de que se compreendam as mudanças necessárias ao longo desses 25 anos de história.

5 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UEL: 25 ANOS DE HISTÓRIA

Ao se pensar no modelo de pós-graduação brasileiro, pode se considerar que ele é resultado da junção do modelo estrutural e organizacional norte-americano com a densidade teórica do modelo europeu. Dessas duas influências, surgiu um modelo, segundo Saviani (2008, p.310) “[...] bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem [...]”. Entretanto, o desenvolvimento e a valorização da pós-graduação no Brasil encontram-se no contexto de modernização da sociedade brasileira que se deu sob a égide do regime militar, que visava a formação técnica e unilateral dos alunos em detrimento de uma formação ampla e múltipla.

Nesse contexto, os cursos de pós-graduação se espalharam pelo território nacional. De modo mais específico, não é possível traçar o percurso trilhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UEL sem antes conhecer, mesmo que de forma breve, a história da Universidade Estadual de Londrina, que está ligada ao processo de transformação social, cultural e econômico da região. À medida em que a cidade de Londrina foi crescendo e se transformando também se deu a necessidade de crescimento e transformação das Faculdades que antes existiam na cidade em Universidade. Sendo assim, da mesma forma que a história da cidade de Londrina é recente, o mesmo acontece com a UEL, tendo a Universidade completado 48 anos de atividades em outubro de 2019. (UEL, 1998; UEL, [2016]).

O governo do Estado do Paraná, no ano de 1922, iniciou a concessão de terras no norte do estado a empresas privadas, visando a colonização local. A região começou a se desenvolver acompanhando a economia do país, de forma agrária por meio de latifúndios. Londrina surge no ano de 1929, mas a criação do município se deu apenas em dezembro de 1934. Inicialmente a população concentrava-se principalmente na zona rural da cidade, chegando a concentração de pessoas na área rural ser 5 vezes maior que da área urbana. O intenso processo de concentração da propriedade fundiária e de capitalização do campo, que se intensificou na década de 1970, fazendo com que a população migrasse da zona rural para a zona urbana nas cidades do Paraná. (ARIAS NETO, 1998; CUNHA, 1995).

Com a mudança no perfil econômico da região e a migração da população rural para a zona urbana diversos setores da sociedade cresceram e se fortaleceram. Dessa forma, a organização da cidade precisou ser alterada a fim de acompanhar as mudanças que se configuravam. Acompanhando a expansão nacional no âmbito educacional, na década de 1970 foram criadas três universidades estaduais no Paraná, em Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Inicialmente as instituições de ensino seguiam as diretrizes políticas do governo militar, como a cobrança de mensalidades e a estrutura departamental. (ARIAS NETO, 1998; CUNHA, 1995).

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada pelo Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970 com a junção das Faculdades de Direito Filosofia, Ciências e Letras, Odontologia, Medicina e a de Ciências Econômicas e Contábeis. A instituição foi estruturada na forma de Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL), sendo mantida pelo estado, pela prefeitura da cidade e também pelas mensalidades pagas pelos alunos. Inicialmente, os cursos ofertados foram agregados em departamentos de áreas afins e esses departamentos foram reunidos em centros de estudos que apresentavam 13 diferentes cursos de Graduação. O reconhecimento veio no ano seguinte, por meio do Decreto Federal nº. 69.324 de 7 de outubro de 1971. (UEL, [2010]).

No ano de 1992, a instituição tem o seu *status* jurídico alterado e passa a ser uma Autarquia, determinado pela Lei Estadual 9.663 de 16 de julho de 1991. Tal transformação proporcionou a autonomia na gestão administrativa, financeira, patrimonial e didático-científica, no entanto, a instituição continuou sendo dependente do governo estadual, de onde vem a maior parte dos recursos responsáveis por sua operação e manutenção. Com o passar dos anos a Universidade cresceu em estrutura física e também quanto ao atendimento de alunos oriundos de diferentes partes do país. (UEL, [2010]).

Dados apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2016 a 2021 mostram que no primeiro semestre de 2018 os 13.190 alunos regularmente matriculados na graduação estavam distribuídos entre os 53 cursos de Bacharelado e Licenciatura atualmente ofertados pela instituição. Quanto à Pós-Graduação, *Lato e Stricto Sensu*, no mesmo período estavam registrados 205 cursos com um total de 6.491 alunos. Especificamente em relação aos cursos *Stricto Sensu*, a Universidade mantém 41 cursos de Mestrado com 1.735 alunos

matriculados, 7 (sete) cursos de Mestrado Profissional com 170 alunos e 25 cursos de Doutorado, com 1.043 alunos regularmente matriculados, o que totaliza 73 cursos com 2.948 alunos na categoria. (UEL, [2016]).

O primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UEL foi o Mestrado Acadêmico em Matemática, criado no ano de 1973 seguido em 1975 pelo curso de Ciência de Alimentos e em 1978 pelo de Direito. Ainda na Década de 1970 alguns cursos *Lato Sensu* começaram a ser ofertados, como o de Metodologia do Ensino Superior. A criação de tais cursos mostra a consonância da expansão da universidade com as políticas educacionais vigentes no país, conforme apresentado anteriormente. A partir da década de 1980, ocorre uma expansão na oferta dos Programas de Pós-Graduação nas duas modalidades, sendo ofertados cursos como Histologia (1981), Microbiologia e Genética e Melhoramento em 1988 em nível Mestrado e a Especialização em Educação Especial no ano de 1986. No ano de 1989, o primeiro curso de Doutorado em Ciência de Alimentos começou a ser ofertado na instituição. (UEL, 1998, IVASHITA; LUIZ JR, 2012).

A história do curso de Pós-Graduação em Educação da UEL, nível Mestrado Acadêmico, começa no ano de 1993 (Resolução nº 2.333/93 – UEL), tendo a primeira oferta de turma se iniciado no primeiro semestre de 1994. Em outros momentos a história do curso já foi contada tomando como base os decretos e reformulações pelos quais o Programa passou ao longo de mais de 20 anos de história (Ver: SILVA, 2008, IVASHITA; LUIZ JR, 2012, RECHE, 2015). Esses trabalhos são ricos em detalhes quanto às alterações nas linhas de pesquisa, à estrutura e organização do Programa.

Dessa forma, optou-se por contar a história do Programa por meio de uma entrevista concedida por um de seus idealizadores e um dos seus primeiros coordenadores, o professor Doutor José Aloyseo Bzuneck. A entrevista teve o intuito de compreender as questões legais que implicaram no processo de formulação, estruturação e credenciamento do programa. Na sequência serão apresentados trechos da entrevista e também as questões legais. Vale ressaltar que o professor autorizou sua divulgação por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, que pode ser encontrado no Apêndice A.

5.1 A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AOS OLHOS DE UM DE SEUS IDEALIZADORES

Na sequência serão apresentados trechos de uma entrevista que foi realizada no dia 18 de dezembro de 2017, em horário previamente agendado com o entrevistado na sua residência. Em pouco mais de 30 minutos de conversa foi possível perceber e compreender o caminho trilhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina até os dias atuais e o empenho de seus idealizadores para que ele se consolidasse. O professor José Aloyseo Bzuneck é graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, professor titular da Universidade Estadual de Londrina.

A partir da fala do professor é possível perceber que muitas dificuldades foram encontradas desde a idealização até a consolidação da Pós-Graduação em Educação da UEL. Dessa forma, visando compreender as mudanças que ocorreram ao longo de todo o percurso, serão apresentados alguns pontos que valem ser destacados, como as diferentes reformulação e adaptações que foram necessárias até que o Programa fosse recomendado e aprovado pela Capes.

Professor, o senhor poderia começar falando como foi pensado pelos professores a implantação do Mestrado em Educação?

Então veja, como é que foi... mais ou menos em 1993 no departamento alguns professores tiveram a ideia de criar o Mestrado em Educação.

O senhor se lembra o nome desses professores?

Eram vários... Eu não fiz parte da primeira comissão. E então a ideia foi essa: tem doutores aqui no departamento, aqui na redondeza tem mais alguns e a gente junta todos eles e fazemos um Mestrado. Muito bonito! E até ninguém tinha ideia como é que é um Mestrado, sabia? Ninguém tinha uma ideia, era mais ou menos assim, estamos formando um novo curso em grau maior do que as especializações. Nós tínhamos naquele tempo 3 (três) especializações em andamento. Então pensamos

assim, acho que é o momento de subir um degrau, criar o Mestrado que é a lógica né? Mas ninguém sabia em que consistia, quais eram as exigências da Capes, nada disso (...).

Isso em 1993?

Acho que foi 93 sim, ao longo de 93. E abriu turma já abriu.... Houve um edital, abriu turma, houve seleção. No fim de 93, por ali, mudou o cenário.... Seguinte, a maior parte desses professores que criaram o programa se aposentaram e ficamos só dois do departamento, eu e um outro professor. Esse professor não era educador, ele era metodólogo, tinha muita capacidade nessa parte. E eu que dava aula de Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento, etc.(...) Ou seja, de repente quem era o coordenador nem sei quem que era o coordenador, foram todo mundo embora, aposentaram-se. E daí na virada para 94 eu tive que assumir a coordenação por falta de outro, pelo menos assim, quem tem mais experiência. Assumi sem saber do que se trata e daí sabe o que que eu fiz? Eu fiz uma argumentação para o departamento que nós devíamos não começar. Você pode pegar uma ata do departamento daquela época, eu pus todos os argumentos porque o Mestrado foi constituído assim por professores, criaram uma grade de disciplinas discretas e os professores... bem aí vou te contar, tinha professor da área de comunicação, da matemática, da psicologia da educação física e não sei mais de onde. Ou seja, tinha 80% de fora e só dois do departamento de educação (...). Bem, então eu sugeri não começar. Naquela hora já estava selecionada a turma 1ª, 10. (...). Mas daí o departamento disse: não, começa, demos um voto de confiança em vocês. Demos um voto de confiança, começa, já tá tudo arrumado. E administração superior também, o pessoal lá, a PROPG daquele tempo também né... começa sim.

Muito bem, daí começou e daí, no fim do primeiro ano, nós tínhamos que apresentar à Capes o projeto e aí é que a gente viu que estávamos muito mal preparados para o Mestrado, porque a ideia subjacente era que eu instalei era um curso, com nome de programa, mas

era um curso. Os professores tinham que dar a sua disciplina, orientar e não havia uma exigência clara de produção, mas ninguém sabia, nem eu não sabia. Daí então como eu era o coordenador eu tive que aprender. (...) Bom, encurtando a história, na primeira vez que nós mandamos o projeto daí já tava o curso em andamento 1 ano 2 anos sei lá tinha que mandar para Capes. Mandamos e reprovamos. Duas vezes reprovamos enquanto eu era coordenador, duas vezes.

Apesar do início do funcionamento ter sido no ano de 1994 a recomendação do Programa se deu apenas em agosto de 1999. (BRASIL, 1999). O Parecer Nº Ref. CAA/GTC/284 emitido pela Capes em dezembro de 1996 apresenta um breve histórico da submissão da proposta do Mestrado em Educação da UEL à Capes em que consta o parecer desfavorável no ano de 1992. Apesar disso o curso começou a funcionar em março de 1994 ofertando 10 vagas. Concomitante ao início do funcionamento foi apresentada uma proposta reformulada à Capes que novamente foi recusada pelos consultores após visita à instituição.

O Parecer Nº Ref. CAA/GTC/284 de 1996 foi desfavorável à recomendação do Mestrado em Educação da UEL. Dentre as justificativas apontadas pelos pareceristas constava a quantidade de Doutores em Educação pertencentes ao corpo docente do curso, sendo apenas 4 (quatro) dos 10 docentes. Outro quesito apontado como desfavorável foi em relação à produção acadêmica dos docentes, em que foi observado que apenas 5 (cinco) apresentavam produção recente ligada efetivamente à proposta do curso. Por fim, questionou-se também as produções dos docentes e discentes, que estavam a maioria publicadas em veículos da própria instituição e em relação a 2 (dois) professores que não apresentaram nenhuma produção ligada à área do curso.

As linhas de pesquisa foram outro ponto questionado pelos consultores, que segundo eles, apesar de reformulações após sugestões, apontadas no parecer emitido no ano de 1992, ainda não poderiam ser consideradas linhas reais de pesquisa. Naquele momento, o curso apresentava 3 (três) linhas de pesquisa, sendo elas: 1 – Fundamentos Filosóficos-Históricos, Comunicacionais e Sócio-Políticos na Educação, 2 – Ensino e Avaliação e 3 – Aprendizagem e desenvolvimento Humano. De acordo com as observações apontadas, a amplitude e

indefinição dos limites das linhas de pesquisa não permitiam que fossem consideradas nem como áreas de concentração. (BRASIL, 1996).

Mas não foi diante de outro parecer desfavorável que o coordenador do curso, na época o professor Aloyseo Bzuneck, e os professores que faziam parte do programa desistiram. Pensando nos alunos que já haviam defendido e também nas questões institucionais, o professor que ainda era o coordenador do Programa na época, solicitou que a diretora do centro entrasse em contato com o reitor para que o curso continuasse a ser ofertado.

(...) Depois da segunda reprovação pela Capes, Administração superior, a PROPG daquele tempo, coordenadoria de Pós-Graduação, ela disse assim que nós devíamos suspender o curso, não ofertar vaga. Estava tudo nas minhas costas, né... O departamento tava tudo assim, os professores porque eram dois ou três professores do departamento os outros tudo de fora não estavam nem aí... Eu disse assim: mas e esses que já defenderam? Porque nessa altura já tinha gente defendendo, gente que tava na segunda turma e se o curso parar eles nunca vão receber o diploma. Daí eu pedir a intercessão da diretora do centro, a Nadina, eu disse: escuta, fale direto com o Reitor que nós não podemos interromper, nós vamos ter que ofertar vaga de novo e continuar. Ela foi lá com o Reitor e o Reitor disse: não, continua sim, continua! E pronto, daí eu soltei o edital e foi. Em seguida, a PROPPG daquele tempo foi falar com o Reitor e disse assim: você não podia ter autorizado, aquele curso lá vai mal das pernas, não pode. Mas o Reitor não voltou atrás, eu também não voltei, abrimos nova turma e foi.

É importante ressaltar que, a partir do relato do professor, é possível perceber que o corpo docente não tinha claro como o programa deveria ser estruturado e organizado para que fosse recomendado. Não havia clareza também no que diz respeito à produção científica que era solicitada ao corpo docente e também ao corpo discente. Em dezembro de 1997, o Presidente do Grupo Técnico Consultivo (GTC) da Capes visitou o programa e fez novas sugestões que eram necessárias para o aperfeiçoamento e consolidação do curso. (UEL, 1998).

(...) Nesse tempo então a gente já sabia o que é que precisava, o que não sabíamos no começo para ser um programa aceito. Hoje se sabe como é que é: o programa tem que ser um programa que tem uma espinha dorsal que é uma área de concentração clara ligada à educação, não é psicologia não é comunicação não, é educação. Isso bem definido. E pode ter uma, duas, três linhas, quanto quiser, mas ela tem que confluir para essa espinha dorsal. Agora o principal: Quem compõe essas linhas, quantas forem, tem que ser professores que produzam, publiquem! No começo ninguém tinha publicação.

Essa já era uma exigência da Capes naquela época, a produção?

Não era muito clara, não era muito clara ou nós não sabíamos, das duas uma não era muito clara.... É falta de comunicação com outros núcleos né, então a coisa foi muito mal informada, foi assim no grito. Bem, naquela época então a gente ficou sabendo que precisava haver produção. Tinha funcionária da PROPPG daquele tempo, não me lembro o nome dela, ela sempre dizia para mim: Professor estou muito preocupada com esse programa do Mestrado, não tem produção. De fato, era muito exígua e o que tinha não tinha nada a ver com o núcleo, não tinha nada a ver, por exemplo: tinha professor da área de matemática, ele não produzia nada, não publicava. Tinha professor de outra área, ele não publicava e se publicava era coisa completamente coisa da área deles, não da nossa área, e assim por diante. Ou seja, não havia unidade. É claro que daí na hora da avaliação pela CAPES não aprovava, é claro. Bom, mas a gente foi aprendendo e trabalhando nessa direção. Eu fiquei 5 anos, um ano de mandato tampão acabando o mandato de outro que eu não me lembro quem que era, depois fui eleito 2 anos e reeleito mais dois anos, 5 anos. Quando eu terminei o meu mandato 5 anos, logo em seguida daí o programa foi aprovado.

Em fevereiro de 1999, o curso recebeu a visita de duas assessoras da Capes para a apreciação do projeto elaborado no ano de 1998. Após a análise

dos documentos também foram sugeridas outras mudanças importantes para a recomendação do curso em agosto de 1999. (UEL, 1998). No ano em que foi recomendado pela Capes, o programa contava com 9 (nove) professores doutores permanentes e 6 (seis) professores doutores participantes. Eram ofertadas 12 vagas de ingresso anual, em que os alunos precisavam passar pela seleção que era composta por: prova escrita, *curriculum vitae* e entrevista.

Passaram a ser ofertadas 5 (cinco) linhas de pesquisa, sendo elas: Linha 1 – Avaliação e Atuação Docente, Linha 2 – Cultura, História e Educação, Linha 3 – Docência no Ensino Superior, Linha 4 – Desenvolvimento humano: Ambientes, Processos e Práticas de Intervenção e Linha 5 – Aprendizagem e Práticas Educativas Escolares. (UEL, 1998). Mesmo atendendo às mudanças propostas pelas assessoras, a avaliação do programa ainda não era a esperada. Dessa forma, os professores continuaram trabalhando no sentido de obter melhores avaliações nos anos seguintes.

(...) Agora nesse percurso, mudamos muitas vezes critérios de entrada de aluno, no começo a gente levava muito em conta currículo e alguém daí disse assim: não, não pegue currículo senão você pega gente muito idosa, velha que tem um currículo grande, mas não vai aproveitar nada. Pega esses jovens aí que estão começando, cheios de gás. Daí a gente mudou, afinal mudamos várias vezes os critérios até chegar o modelo que tem hoje. Esse aqui já tem vários anos, tem seleção, o currículo é o de menos, tem que ter outras coisas, né(...) Bom, daí a UEL aprendeu, porque não foi só o departamento que promoveu o curso, não foi, foi o departamento, o CEP, a comissão superior, todo mundo lá provou bonitinho, quer dizer, foi uma coisa da UEL por falta de conhecimento de como é que se faz programa de Mestrado. Com essa andada aí, com esse problema, com esse sofrimento do caminho, a UEL então aprendeu. A partir de certa altura passou a ser exigido: Quem quer começar Mestrado tem que começar credenciado, ou seja os professores tem que começar já mostrando produção, núcleo certinho, uma coerência de linhas, se não, não começa. Então não abre vaga enquanto não tiver o credenciamento. Esse é o certo.

E depois que foi acontecendo maior credenciamento de professor e ampliação da quantidade de vagas?

É, foram ampliados os professores, os professores começaram a publicar né. Havia aquela cobrança em cima, não pode baixar a guarda. Quem não publica não pode ficar no programa, tem que sair. Naquele tempo não havia essa clareza e ninguém tinha essa força moral de escuta, você não tá publicando? Fora. Se não, não fica ninguém.

Apesar da recomendação, as avaliações posteriores continuaram a apresentar a necessidade de mudanças e adequações a fim de que, principalmente, as linhas de pesquisa e os objetivos propostos estivessem alinhados. Nesse sentido, no ano 2000, o Programa manteve as 5 (cinco) linhas de pesquisa elencadas anteriormente, mas com alteração em 3 (três) linhas, passando a ser denominadas: Linha 2, antes denominada Cultura, História e Educação, passou a denominar-se História, Filosofia e Políticas Educacionais, Linha 4, antes com o título de Desenvolvimento Humano: ambientes, processos e práticas educativas passou a ser Cultura, Desenvolvimento Humano e Escolarização e a Linha 5, antes denominada Aprendizagem e Práticas Educativas Escolares, alterou sua denominação para Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola. As linhas 1 (um) e 3 (três) mantiveram a mesma nomenclatura. Os professores também foram reorganizados entre as linhas de pesquisa. (BRASIL, 2000).

No ano 2000, o corpo docente era composto por 9 (nove) professores doutores permanentes e 7 (sete) professores doutores participantes distribuídos entre as 5 (cinco) linhas. Passaram a ser ofertadas 15 vagas de ingresso, e na seleção que aconteceu em 2000 para início em 2001 foram 117 candidatos inscritos. É importante ressaltar que os candidatos eram oriundos de diferentes áreas do conhecimento e também de diferentes regiões do Estado do Paraná. Na época, além das vagas titulares eram ofertadas duas vagas para suplentes em cada linha de pesquisa, que seriam disponibilizadas em caso de desistência de algum dos titulares. Os candidatos eram avaliados por meios de prova escrita, análise de curriculum, plano de pesquisa e entrevista. (BRASIL, 2000).

Em 2002, o Programa voltou a reestruturar suas linhas de pesquisa a fim de apresentar maior consistência entre a área de concentração do Programa, Educação Escolar, e as linhas de pesquisa ofertadas aos alunos. Dessa forma, ainda mantendo as 5 (cinco) linhas de pesquisa, elas passaram a se denominar: Linha 1 – Avaliação e Atuação Docente, Linha 2 - Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação Brasileira, Linha 3 – Docência no Ensino Superior, Linha 4 - Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização e Linha 5 - Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola. Apesar das alterações, o Programa reafirmou seu objetivo geral de capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar. (BRASIL, 2002).

Ocorreram alterações também na sua organização curricular, que foram aprovadas pelo CEPE conforme Resolução nº156/2002. As alterações influenciaram principalmente os alunos ingressantes em 2003. Passou-se a exigir do aluno a completude de 48 créditos correspondentes a 720 horas para a obtenção do título de Mestre em Educação. Desses 48 créditos, 28 deveriam ser cumpridos em disciplinas obrigatórias, sendo 4 (quatro) créditos em Atividades Orientadas em Pesquisa e 24 créditos em Dissertação. Os outros 20 créditos deveriam ser cumpridos em disciplinas optativas, que o aluno definiria com seu orientador dentre as 16 disponibilizadas pelo programa. (BRASIL, 2002). A resolução anterior previa que fossem realizados também 48 créditos totalizando 720 horas, no entanto eram 16 optativos, 4 (quatro) créditos na disciplina obrigatória Fundamentos Filosóficos da Educação, 4 (quatro) na disciplina Atividades Orientadas em Pesquisa e 24 créditos em Dissertação. (BRASIL, 2000).

Nesse mesmo ano foram modificados os critérios para ingresso como discente, sendo definidos como eliminatórios o desempenho do candidato na prova escrita e o plano de pesquisa por linha de pesquisa. A entrevista, análise do *curriculum vitae* e prova de proficiência em língua estrangeira compunham os critérios classificatórios também por linha de pesquisa. Na seleção realizada no ano de 2002 inscreveram-se 235 candidatos, tendo sido selecionados os 15 melhores classificados. Os inscritos eram provenientes da cidade de Londrina, de cidades próximas e também de cidades de estados vizinhos, predominantemente docentes em algum nível de ensino. As vagas para suplentes ainda eram ofertadas, visando preencher vagas de alunos que pudessem eventualmente desistir no decorrer do processo. (BRASIL, 2002).

Desde a sua recomendação em 1999, as mudanças que ocorreram nas linhas de pesquisa no ano de 2003 foram as mais significativas, passando o Programa a ofertar 3 (três) linhas e não 5 (cinco) conforme era ofertado nos anos anteriores. A resolução CEPE nº. 92/2003 aprovou que as linhas passassem a ser: Linha 1 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações para o Ensino em Contextos Escolares, Linha 2 - Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação e Linha 3 - Docência e Avaliação, com vigência a partir de 2004. A área de concentração permaneceu sendo Educação Escolar e os docentes foram reorganizados entre as novas linhas de pesquisa a fim de continuar os projetos de pesquisa que já estavam em andamento. (BRASIL, 2003).

Na seleção ocorrida no ano de 2003 para ingresso em 2004, foram 254 candidatos inscritos oriundos de diferentes partes do estado do Paraná e também de estados vizinhos. A maioria dos inscritos era docente em algum nível de ensino da Educação Básica ou Superior. Foram selecionados 15 candidatos e também os suplentes por linha de pesquisa. O processo seletivo realizado em 2003 seguiu os mesmos critérios do ano anterior, com a diferença que o candidato passou a se inscrever por linha de pesquisa no processo seletivo e o processo avaliativo passou a ser conduzido pelos docentes-orientadores envolvidos nas respectivas linhas do Programa. A organização curricular do Programa permaneceu a mesma do ano anterior. (BRASIL, 2003).

Diante da grande quantidade de alunos inscritos nos processos seletivos ofertados pelo Programa, a seleção que ocorreu no segundo semestre de 2004 para ingresso em 2005 ofertou 25 vagas para estudantes regulares. Isso foi possível também devido ao aumento do quadro de docentes doutores, que passou a ser de 21 entre permanentes e colaboradores, que passaram a integrar o Programa. Em 2004, o número de candidatos que se submeteu ao processo seletivo foi de 195, inscritos entre as 3 (três) linhas de pesquisa ofertadas. O processo seletivo manteve o mesmo critério do ano anterior, classificando também candidatos suplentes por linha de pesquisa. Visando maior integração com a proposta do programa e as linhas de pesquisa, ocorreu uma mudança na denominação da Linha de pesquisa 3 que passou a ser denominada Docência: Saberes e Práticas. (BRASIL, 2004a).

Ao longo dos anos os relatórios continuaram apresentando as necessidades de mudanças e adaptações nas linhas de pesquisa ofertadas e também na organização do Programa, a fim de melhorar a avaliação como um todo.

Um ponto destacado no relatório de 2005 foi em relação à produção docente e discente que deveria apresentar maior vinculação com as linhas de pesquisa. A meta estabelecida pelo Programa na ocasião foi aumentar a produção de acordo com os critérios estabelecidos pela Capes. Outro ponto questionado novamente foi a inconsistência entre as linhas de pesquisa, que em 2005 e 2006 passaram por alterações, ofertando núcleos de pesquisa dentro das linhas a fim de sanar os problemas apontados. (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006).

No ano de 2005, a organização das linhas e núcleos de pesquisa era a seguinte: Linha 1 - Perspectivas históricas, filosóficas e políticas da educação: - Núcleo de Filosofia, Núcleo de História e Núcleo de Políticas; Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas: Núcleo de Organização do Trabalho Docente e Núcleo de Motivação no Contexto Escolar; Linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento humano: Núcleo de Estudos do Desenvolvimento e Aprendizagem. A opção por tal organização considerou que as linhas apresentariam maior organicidade e a produção seria mais coerente, ficando a Linha 1 mais voltada a questões abrangentes da educação, a Linha 2 focalizando questões relativas ao professor e a Linha 3 nas temáticas mais focadas no aluno. (BRASIL, 2005).

Em 2006, a Linha 3 sofreu alteração em sua nomenclatura e os núcleos de pesquisa das linhas também foram alterados, ficando a seguinte organização: Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação: Núcleo 1: Filosofia e Educação, Núcleo 2: História da Educação e Núcleo 3: Políticas Educacionais; Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas: Núcleo 1: Didática, Núcleo 2: Saberes Específicos e Núcleo 3: Motivação no contexto Escolar; Linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares: Núcleo 1: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização e Núcleo 2: Educação Especial. (BRASIL, 2006).

A reorganização possibilitou a melhor visualização de problemas como a incompatibilidade entre a produção docente/discente e a linha/núcleo de pesquisa de inserção do docente/discente. Possibilitou também o credenciamento ou descredenciamento dos docentes em função da produção estar em consonância ou não com a proposta de cada linha/núcleo de pesquisa. No ano de 2006, o corpo docente do Programa era composto por 26 professores doutores divididos entre permanentes e colaboradores. (BRASIL, 2006). Os relatórios dos anos 2005 e 2006

não apresentaram a quantidade de alunos inscritos no processo seletivo e nem o perfil dos candidatos bem como sua região de origem.

No ano de 2008, o Programa voltou a passar por mudanças significativas, na organização curricular e também nas linhas de pesquisa. A Resolução CEPE nº. 98/2008 aprovou as mudanças curriculares, sendo assim, passou-se a exigir dos alunos o cumprimento de um total de 48 créditos que totalizam 720 horas de atividades, sendo 32 créditos obrigatórios distribuídos em 4 créditos em Atividades Orientadas em Pesquisa, 4 créditos em Pesquisa em Educação e 24 créditos em Dissertação. Os 16 créditos restantes devem ser cumpridos em disciplinas optativas a serem definidas entre o discente e o professor-orientador. O processo de seleção permaneceu o mesmo dos anos anteriores, no entanto nos relatórios não houve mais menção em relação à quantidade de vagas ofertadas e à convocação de candidatos suplentes para as vagas. (BRASIL, 2008).

Quanto às linhas de pesquisa, as alterações foram feitas mais uma vez visando a organicidade entre as propostas e a produção docente/discente. Dessa forma, a organização passou a ser a seguinte: Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação: Núcleo 1: Filosofia e Educação, Núcleo 2: História da Educação e Ensino de História e Núcleo 3: Políticas Educacionais; Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas: Núcleo 1: Formação de professores e Núcleo 2: Ação Docente; Linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares: Núcleo 1: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização e Núcleo 2: Educação Especial. (BRASIL, 2008).

As avaliações anuais passaram a apontar a importância da produção acadêmica em consonância com as linhas de pesquisa do Programa. A Capes passou a exigir cada vez mais essa organicidade e produtividade dos discentes e docentes, com o intuito de divulgar as pesquisas feitas no decorrer das atividades. A fim de atender as determinações e conseguir cumprir as metas, o Regimento do Programa também foi alterado no ano de 2008 (Resolução CEPE nº. 106/2008). Uma alteração foi em relação à disponibilização das vagas, em que a Comissão Coordenadora do Programa, em período anterior à definição das vagas para a seleção de novos alunos, passou a analisar a produção de cada docente, indicando os que estavam aptos a ofertar vaga (s) de orientação para o ano seguinte. Se a cada dois anos o docente não cumprir as exigências estabelecidas ele seria

descredenciado do Programa, podendo pedir credenciamento após 3 (três) anos desde que cumprisse as determinações para o credenciamento. (UEL, 2008).

Desde a sua recomendação pela Capes no ano de 1999, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina vem ampliando e aperfeiçoando a sua atuação a fim de cumprir as recomendações feitas pela Capes nas avaliações anuais e também trienais. O esforço dos docentes ao longo dos anos foi também no intuito de subir a nota do programa de 3 (três) para 4 (quatro) a fim de que fosse possível iniciar também a oferta do curso de Doutorado no âmbito do Programa. No entanto, o relatório do ano de 2011 apontou que isso não foi possível pois a nota 3 (três) foi mantida após a avaliação trienal (2007-2009), o que desencadeou ações que tiveram como objetivo reverter o quadro. Os aspectos que necessitavam ser melhorados eram principalmente em relação à publicação dos docentes, discente e egressos. (BRASIL, 2011).

Em decorrência disso, foram alteradas as exigências para composição do quadro de docentes permanentes e colaboradores, exigindo-se a publicação minimamente em periódicos com Qualis B2 em Educação. Outra medida foi a composição de Comissão de Credenciamento e Recredenciamento, que passou a avaliar a produção do docente, e quando esta não estava condizente com as metas estabelecidas, poderia se proceder no descredenciamento daquele docente. O docente que também não apresentasse a produção mínima exigida não poderia ofertar vaga de orientação no ano seguinte. Essas medidas foram necessárias para o aumento da produção e também para o aumento do quadro de docentes permanentes do Programa, que em 2011 contava com 17 professores doutores permanentes e 7 colaboradores. (BRASIL, 2011).

As mudanças ocorridas em todo o âmbito do Programa ao longo de 20 anos de história levaram à criação do curso de Doutorado em Educação no ano de 2014. No entanto, a Resolução CEPE nº. 062/2014, estabeleceu que o início do seu funcionamento, bem como a oferta de vagas estaria condicionado ao reconhecimento pela Capes. (UEL, 2014a). A recomendação do curso de Doutorado pela Capes se deu no dia 19 de junho de 2015 (BRASIL, [201-?]), e já em 2015 para ingresso em 2016, o Programa ofertou 8 (oito) vagas para alunos que desejassem ingressar no curso de Doutorado em Educação. O processo seletivo se deu da mesma forma para alunos que pleitearam tanto o Mestrado quanto o Doutorado, sendo 3 (três) provas de caráter eliminatório (prova escrita de conhecimento

específico, projeto de pesquisa e arguição oral) e 2 (duas) provas classificatórias (prova de proficiência em língua estrangeira e *curriculum vitae*). (UEL, 2015).

E agora pensando então né que o programa tem mais de 20 anos de história e nós só tivemos o doutorado aprovado só no final de 2015 né, para ingresso da primeira turma em 2016. Como que o senhor enxerga essa demora na abertura do curso de doutorado né, a que a gente pode atribuir essa demora?

Seguinte, a nota mínima para credenciamento é 3. Custou para pegar o 3, como eu te disse, foi depois que eu saí, pegou 3. Tem que pegar 4. E demorou para pegar o 4. Quer dizer, entre o 3 e o 4, eu não sei, foram 10 anos ou mais. É o período em que daí se consolidaram as normas novas. A produção ficou mais abrangente, mais de acordo com o núcleo, mais produção, tudo aquilo, então enquanto não pegou o 4 não podia abrir doutorado.

Mas a demora para conquistar a nota 4 pode ser, o senhor acredita que é o que? Falta de produção...?

Isso, a produção consentânea com o núcleo, com a espinha dorsal, tem que ser. E interessante, daqueles professores originais dos outros departamentos, com o andar do tempo, um por um foi caindo, saindo fora. Ou iam para o Mestrado na área deles, ou o departamento deles não deixava mais. Eu sei que daí foi realmente diminuindo a participação externa, que realmente é problemática, ajuda até certo ponto, mas você não tem domínio pleno, é só o departamento educação mesmo que pode garantir, porque ali são os responsáveis, isso aqui foi uma evolução.

No ano de 2014 o regimento interno do Programa sofreu novas alterações que passaram a valer tanto para o Mestrado quanto para o Doutorado.

Passou-se a exigir dos alunos regulares de Mestrado o cumprimento de 52 créditos, que corresponderiam a 780 horas de atividades, sendo 36 créditos em atividades obrigatórias, quais sejam: 4 créditos em Pesquisa em Educação, 4 créditos em Atividades Orientadas em Pesquisa, 4 créditos em Atividades Programadas e 24 créditos em Dissertação. Os outros 16 créditos devem ser cumpridos em disciplinas optativas que devem ser definidas em acordo com o orientador. (UEL, 2014b).

Para os alunos de Doutorado a exigência é do cumprimento de 96 créditos que totalizam 1440 horas de atividades divididas em 84 créditos de atividades obrigatórias: 4 créditos em Teorias da Educação, 4 créditos em Estudos Avançados I: Epistemologia e Pesquisa em Educação, 4 créditos em Estudos Avançados II: Pesquisa em Educação, 4 créditos em Atividades Programadas, 4 créditos em Estágio em Docência e 64 créditos em Tese. Os outros 12 créditos devem ser cumpridos em disciplinas optativas e podem ser convalidados de forma integral por alunos que tenham cursado o Mestrado no Programa. (UEL, 2014b).

É importante ressaltar que desde a sua recomendação o Programa tem a disponibilização de bolsas de estudos para os alunos. No entanto, essas bolsas não contemplam todos os matriculados. Dessa forma, alguns critérios foram estabelecidos para a seleção, como a análise do currículo do candidato. Os alunos selecionados para o recebimento da bolsa, sendo para o Mestrado ou para o Doutorado, devem cumprir 2 (dois) créditos em Estágio de Docência na Graduação. Outra questão relevante é a média de tempo que os alunos levam para concluir a titulação, que devido a esforços dos integrantes do Programa foi sendo reduzido com o passar dos anos para que não ultrapassasse os 24 meses para o Mestrado. (BRASIL, 1999; BRASIL, 2011). A proposta para os alunos do Doutorado é a de que os alunos não ultrapassem os 48 meses para a titulação.

(...) no começo, até a primeira leva a gente dava 3 anos para o Mestrado, os primeiros fizeram em 3 anos, parece que as duas primeiras turmas. Daí houve a exigência da Capes né, 2 anos Mestrado.

Ah tá, aí que o programa reduziu o tempo.

E aí reduzimos pra 2 (dois), mas a primeira turma pegou 3 (três), eu me lembro muito bem, foi folgado então para o aluno concluir,

bem folgado. Mas agora mudou, aí são dois, com uma pequena prorrogação. E a UEL faz questão que seja dois anos mesmo, 24 meses. A prorrogação é possível, mas não é muito bem vista. A Capes aceita, a nossa área da educação aceita até dois anos e meio é normal, regular. Agora se passa disso prejudica o programa. Veja, até nessas coisas a gente tem que atender a normas externas, está sujeito à essas exigências complicadinhas, você já imaginou? (...)

(...)A UEL queria mais programas, porque realmente o progresso de uma Universidade atinge Pós-Graduação, não é só graduação e especialização, tem que ter Stricto Sensu também que aí ela se estabelece mais, e aí entra publicação, entra comunicação com as outras Universidades, no mundo inteiro.

Atualmente, estão credenciados 23 professores doutores⁴ e as vagas ofertadas para ingresso de novos discentes variam a cada ano, dependendo da disponibilidade dos docentes que participam do programa. As linhas de pesquisa ao longo dos anos foram reestruturadas, conforme foi explicitado anteriormente, a fim de que houvesse maior consistência entre a área de concentração do Programa e as pesquisas desenvolvidas. Os professores se dividem em 3 (três) diferentes linhas que apresentam também núcleos distintos (UEL, 2010b). A Tabela 1 apresenta a organização atual das linhas de pesquisa e seus respectivos núcleos:

Tabela 1- Relação Linhas de Pesquisa e seus respectivos núcleos

LINHA 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação	Núcleo 1 - Filosofia e Educação
	Núcleo 2 - História, Cultura, Escola e Ensino
	Núcleo 3 - Políticas Educacionais
LINHA 2 – Docência: Saberes e Práticas	Núcleo 1 - Formação de Professores
	Núcleo 2 - Ação Docente
LINHA 3: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares	Núcleo 1 – Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização
	Núcleo 2 - Educação Especial

Fonte: A autora.

⁴ Dados disponíveis em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/corpo-docente>

A linha de pesquisa 1 tem como objetivo realizar reflexões sistemáticas sobre educação a partir da Filosofia e Educação, da História da Educação, das Políticas Educacionais e das Práticas Culturais, focalizando os processos pedagógicos, a dinâmica escolar e a construção de saberes. A linha 2 objetiva produzir conhecimentos sobre a docência, considerando saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos visando uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar em nos diversos níveis de ensino. A linha de pesquisa 3 investiga acerca do cotidiano escolar, dos processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano. (UEL, 2019).

No ano de 2019, o Programa de Pós-Graduação em Educação completa 25 anos de história e em todo esse período reafirmou seu objetivo principal como sendo o de capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar em diferentes níveis e modalidades. Ao longo desse período tituló centenas de mestres oriundos de diversas áreas do conhecimento. A seguir será apresentado o levantamento feito a respeito dos ingressantes nas turmas de Mestrado nos últimos 5 (cinco) anos.

5.2 INGRESSANTES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEL DE 2014 A 2018.

Desde a sua criação no ano de 1994, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina recebe alunos de diferentes áreas do estado do Paraná, de outros estados vizinhos e também de diferentes áreas de formação. Os dados que serão apresentados a seguir têm o intuito de apresentar de maneira mais detalhada a área de formação dos ingressantes no curso de Mestrado nos últimos 5 (cinco) anos, de 2014 a 2018. O intuito é que se conheça o perfil do aluno que procura a Pós-Graduação em Educação a fim de que posterior se conheça a percepção de como esses alunos compreendem o que é Ação Docente. Os dados foram coletados da página de Editais⁵ de candidatos aprovados nas seleções para alunos regulares do Programa e também da *Plataforma Lattes*⁶, por meio do informe do nome completo dos candidatos.

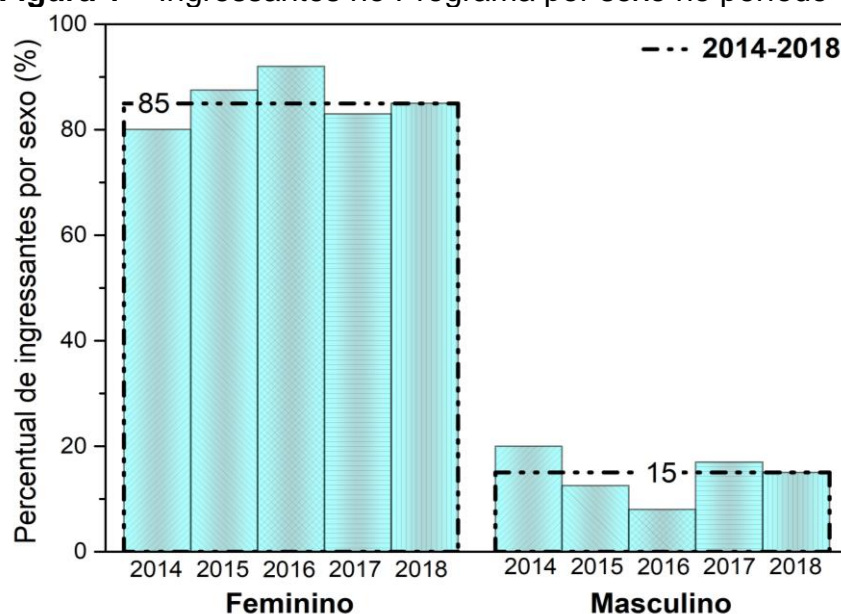
⁵Dados disponíveis em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/editais>

⁶ Endereço da Plataforma: <http://lattes.cnpq.br/>

A Figura 1 apresenta a porcentagem de alunos ingressantes por sexo no período de 2014 a 2018. É importante ressaltar que se optou pelo termo sexo e não gênero devido ao fato de os participantes não terem sido entrevistados para a coleta desses dados. No período referido foram convocados um total de 150 alunos, sendo 128 (85,3%) pertencentes ao sexo feminino e 22 (14,7%) ao sexo masculino. No ano de 2014, foram convocados 30 alunos, sendo 24 (80%) do sexo feminino e 6 (20%) do sexo masculino, sendo o ano que apresentou maior percentual de alunos do sexo masculino convocados. Em 2015 o número foi de 28 (87,5%) do sexo feminino e 4 (12,5%) do sexo masculino de um total de 32 convocados.

O ano de 2016 foi o que apresentou maior percentual de alunos convocados do sexo feminino, sendo 92% (23) e 8 % (dois) alunos do sexo masculino. No período analisado, o ano de 2016 foi o que menos convocou alunos para a matrícula, sendo apenas 25 convocados no total. Em 2017, do total de 29 alunos convocados para a realização da matrícula no curso, 24 (83%) eram do sexo feminino e 5 (17%) do sexo masculino. No ano de 2018 foram aprovados e convocados para matrícula 34 alunos, sendo 29 (85%) do sexo feminino e 5 (15%) do sexo masculino. Vale ressaltar que em 2018 foi o ano em que foram convocados mais alunos para a matrícula no curso de Mestrado. Ao analisar a figura a seguir é possível perceber a predominância de ingressantes do sexo feminino.

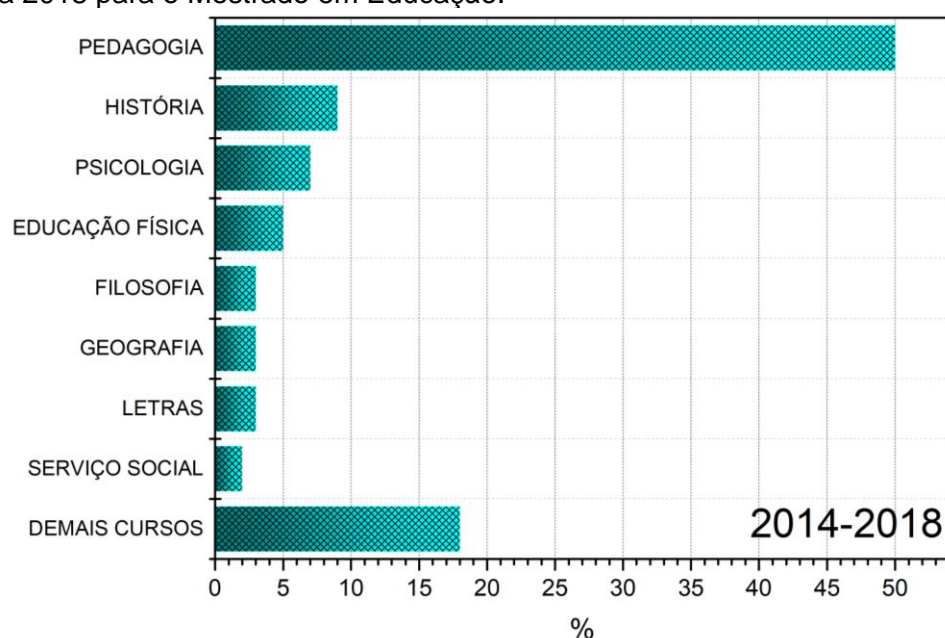
Figura 1 – Ingressantes no Programa por sexo no período de 2014 a 2018.



Fonte: A autora.

Os dados foram coletados também em relação à formação inicial dos alunos que prestaram o processo seletivo no período de 2014 a 2018 e foram convocados para a realização da matrícula. De uma maneira geral, a formação inicial dos alunos ingressantes é majoritariamente em Pedagogia, seguida por História e Psicologia, que correspondem, respectivamente a um total de 75 alunos (50%), 14 (9,3%) e 11 (7,3%). Os demais 33,4% dos alunos convocados para matrícula se distribuem em outros cursos de Licenciatura e também alguns cursos de Bacharelado, como pode ser visto na Figura 2.

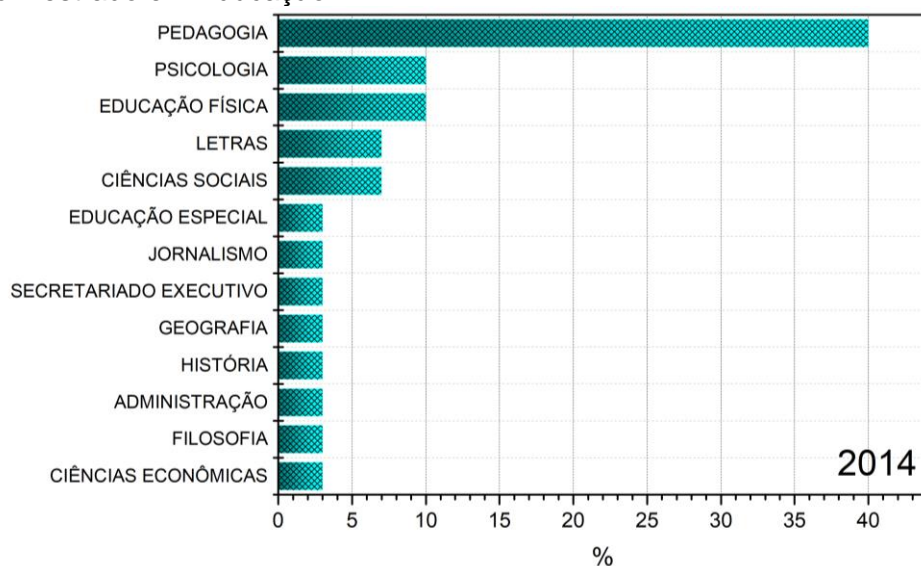
Figura 2 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no período de 2014 a 2018 para o Mestrado em Educação.



Fonte: A autora.

Em 2014, dos 30 alunos aprovados no processo seletivo 12 possuíam graduação em Pedagogia, 3 (três) em Educação Física e 3 (três) em Psicologia, que correspondiam a 40%, 10% e 10% do total de ingressantes no ano. Os outros 12 alunos, correspondentes a 40% dos ingressantes se dividiam em outros cursos conforme demonstrado na Figura 3. Outro dado relevante em relação aos alunos do ano de 2014 é que 6 (seis) alunos (20%) apresentavam uma segunda graduação, três alunos em Pedagogia, dois em Letras e um em Fisioterapia e nenhuma deles tinha a formação inicial em Pedagogia.

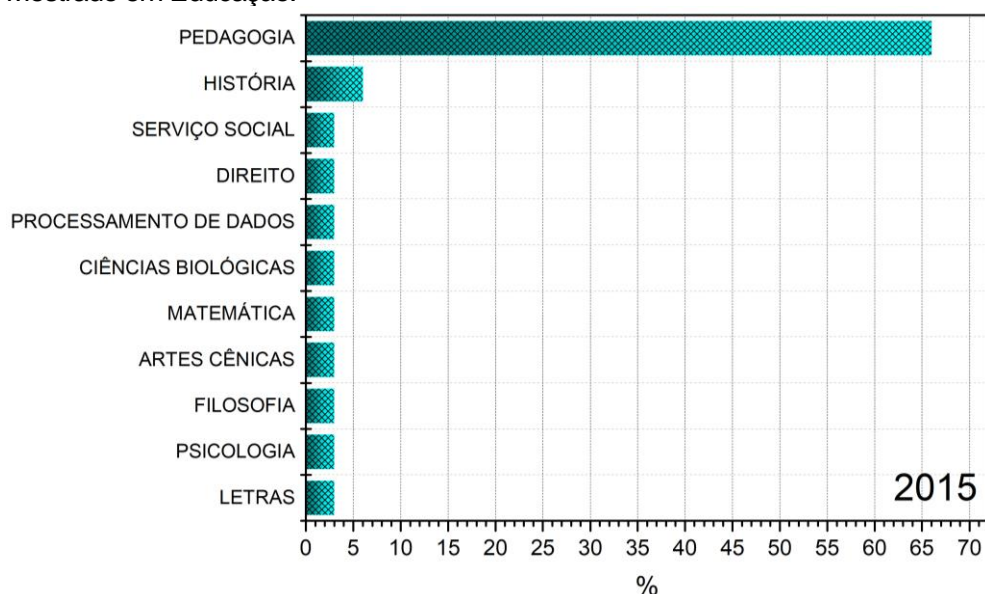
Figura 3 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2014 para o Mestrado em Educação.



Fonte: A autora.

A Figura 4 apresenta os dados referentes aos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2015, em que do total de 32 alunos, 21 eram graduados em Pedagogia e dois em História, o que correspondeu a 66% e 6% respectivamente do total. Os outros 9 (nove) alunos (28%) eram graduados em áreas distintas. Ainda em 2015, 3 (três) alunos apresentaram segunda graduação em Pedagogia, um em Letras e um em Filosofia, apenas um apresentando formação inicial em Pedagogia.

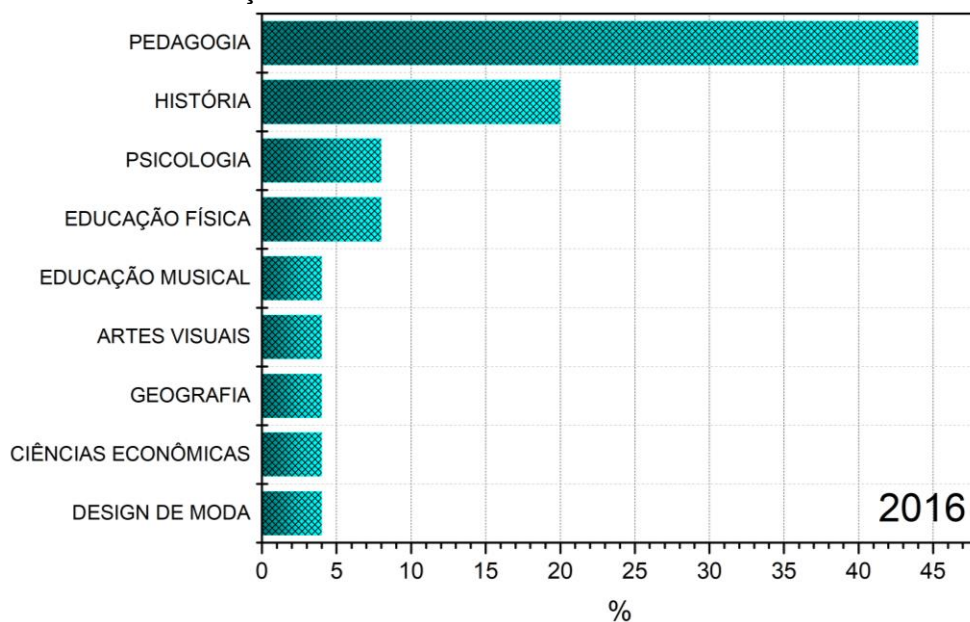
Figura 4 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2015 para o Mestrado em Educação.



Fonte: A autora.

O ano de 2016 foi o que apresentou menor número de ingressantes, sendo apenas 25 no total, dos quais 11 (44%) eram formados em Pedagogia, cinco (20%) em História, dois em Psicologia (8%) e dois (8%) em Educação Física. Os outros cinco alunos (20%) eram formados em áreas distintas, como pode ser visto na Figura 5. É importante ressaltar que nesse ano 4 (quatro) alunos possuíam uma outra graduação, sendo elas: Matemática, Pedagogia, Letras e Artes Visuais. Um aluno ingressante possuía graduação em outras 4 (quatro) áreas, sendo elas: Pedagogia, Letras, Ciências da Religião e Ciências Sociais e um aluno em outras três áreas: em Filosofia, Pedagogia e Ciências da Religião. Desses alunos que apresentaram mais de uma graduação, apenas um tinha a formação inicial em Pedagogia.

Figura 5 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2016 para o Mestrado em Educação.

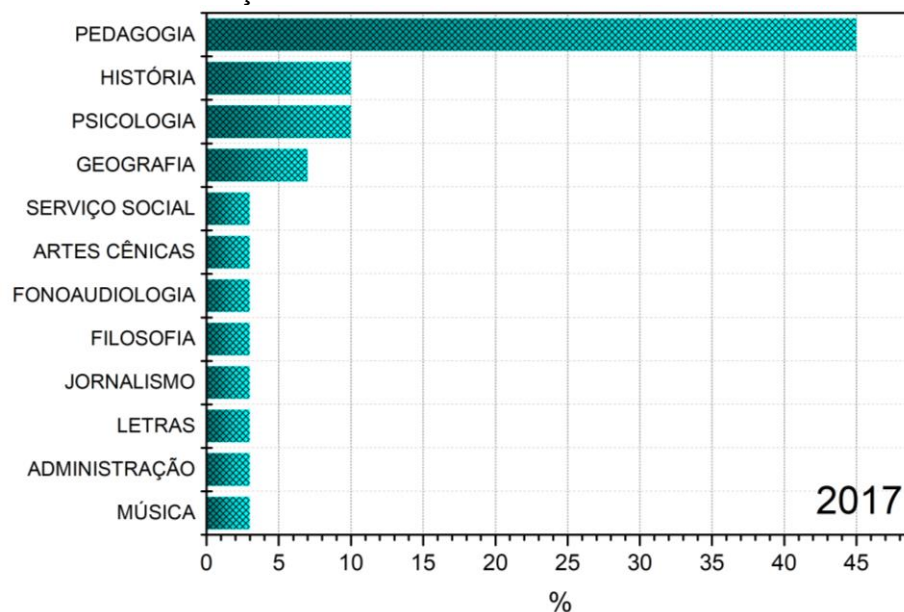


Fonte: A autora.

Dos 31 ingressantes no ano de 2017, 45% era formado em Pedagogia, 10% em Psicologia e 10% em História, o que corresponde a 13, 3 e 3 alunos respectivamente. Os outros 12 alunos (35%) apresentavam outra área de formação como pode ser visto na Figura 6. É relevante destacar que três alunos possuíam graduação em outras duas áreas, sendo elas: Pedagogia e Ciências Sociais e Pedagogia e Artes Visuais. Três alunos apresentaram segunda graduação

em Pedagogia e dois alunos apresentaram Mestrado concluído em outra área, um em Ciências Sociais e outro em Ciências da Educação.

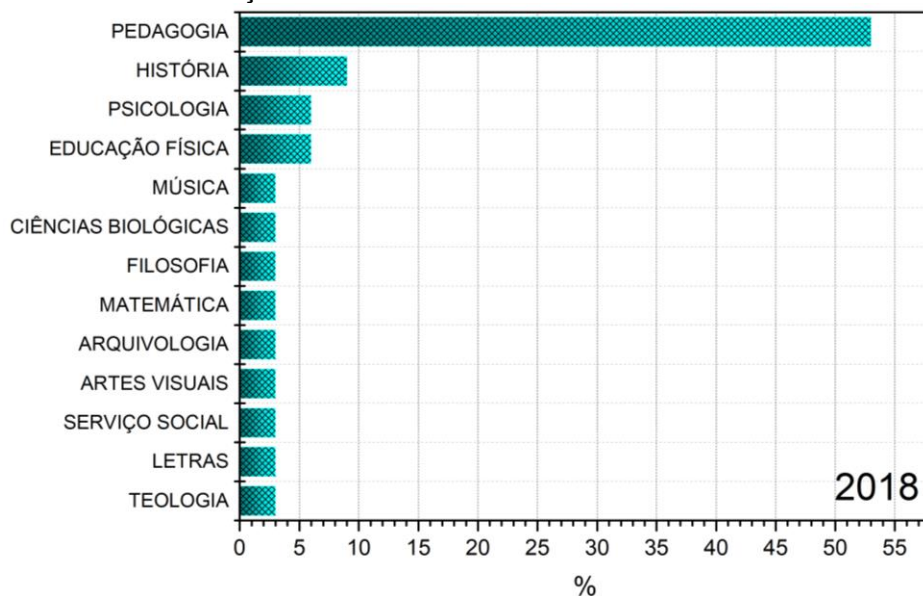
Figura 6 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2017 para o Mestrado em Educação.



Fonte: A autora.

Em 2018 dos 34 aprovados na seleção, 18 possuíam formação inicial em Pedagogia, três em História, dois em Psicologia e dois em Educação Física, o que correspondeu a 53%, 9%, 9% e 6% respectivamente dos alunos ingressantes. Os outros 9 alunos (23%) apresentaram formação em áreas distintas, como pode ser visto na Figura 7. Do total de alunos, 8 (23,5%) possuía graduação em outra área além da inicial, sendo elas: Pedagogia (4 alunos), Letras (2 alunos), Teologia (1 aluno) e Música (1 aluno). Dos ingressantes em 2018 um possuía Mestrado e Doutorado em Biologia Vegetal.

Figura 7 - Formação Inicial dos alunos aprovados no processo seletivo no ano de 2018 para o Mestrado em Educação.



Fonte: A autora.

Ao analisar os dados apresentados é possível perceber a predominância na formação em Pedagogia dos alunos que são convocados para o início do curso de Mestrado em Educação, correspondendo a 50% do total de alunos no período de 2014 a 2018. No entanto, percebe-se também diversos profissionais oriundos de outra área de formação (seja licenciatura ou bacharelado) que buscam essa formação mais aprofundada na área educacional. É importante lembrar que o Programa proporciona que esses profissionais tenham a formação voltada para a pesquisa, para o exercício da docência e demais atividades relativas à educação.

No decorrer da sua formação, o aluno tem diversas influências que convergem para a sua constituição como sujeito e como profissional que deve ser formado no todo, ou seja, de forma omnilateral. Sendo assim, as pesquisas realizadas, os conteúdos trabalhados no desenvolvimento das disciplinas e a ação docente exercida pelos professores no decorrer da formação desses alunos é essencial para essa formação. Nesse sentido, o capítulo seguinte trata das possibilidades para a formação omnilateral desses sujeitos, partindo da perspectiva de como a ação docente influencia de forma significativa na formação desses sujeitos.

6 AÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral. (MANACORDA, 1989, p.361).

Ao longo do desenvolvimento da história e do percurso educacional, vários teóricos e pensadores se destacaram propondo métodos e sistemas de ensino que visavam refletir e até mesmo modificar o sistema educacional da época em que viviam. As legislações brasileiras, como a LDBEN nº. 9.394 de 1996 e a Constituição Federal de 1988 apresentam a premissa de que é papel da educação o desenvolvimento pleno dos indivíduos para o exercício da cidadania e para o exercício do trabalho. Entretanto, mesmo as legislações vigentes prevendo o desenvolvimento dos indivíduos no todo, inserida no sistema social contemporâneo e dentro da hegemonia política burguesa elas não conseguem, por meio do sistema educacional, concretizar seus preceitos. (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996).

A educação e o ensino não foram foco das obras de Marx e Engels, o que não impediu que os autores fizessem considerações e refletissem criticamente acerca do modelo educacional idealizado e ofertado pela sociedade capitalista. Estando a escola inserida em uma determinada sociedade e permeada pelas questões econômicas, políticas e culturais que compõem essa sociedade, o sistema educacional invariavelmente é determinado por essas questões. Sendo assim, é possível admitir que o sistema educacional de uma sociedade é responsável pela educação e socialização dos indivíduos, sendo as escolas e as Universidades as instituições sociais que fundamentalmente desempenham esse papel.

Como já foi explicitado nos capítulos anteriores, é possível identificar no bojo de cada sociedade o sistema educacional que reproduz a estrutura social e econômica vigente, uma vez que só é possível entender o fenômeno educativo na sua totalidade quando se compreende o contexto social em que ele está inserido. De acordo com Manacorda (2011), a Revolução Francesa trouxe ideais educacionais que tinham como premissa instruir as crianças das camadas subalternas de modo que fosse possível unir ensino e trabalho. Com o intuito de reverter essa lógica, diversos projetos foram propostos a fim de que se ofertasse uma educação pública e

gratuita a todos os homens. No entanto, tais ideias nunca foram postas em prática, continuando a educação com o caráter reprodutivista da sociedade vigente.

Manacorda (2007) salienta que a educação é o meio responsável pela transformação do homem em um ser social, tendo em vista que o processo de humanização só pode ocorrer em sociedade. No entanto, da forma como está posta, a educação é insuficiente para suprir as demandas da sociedade atual. Para o autor, a sociedade precisa da educação, pois é ela quem vai formar o indivíduo de maneira mediata, mas o sistema educacional ainda não conseguiu definir se forma o indivíduo especializado e reflexivo ou apenas aquele que consumirá o que lhe for apresentado de forma desinteressada.

De acordo com Lombardi (2010), Marx ao descrever a educação burguesa a considerou improdutiva, unilateral e prolongada, que era exercida de tal forma que apenas desperdiçava e aumentava de forma inútil o trabalho docente e a energia despendia pelos alunos. O que era exigido dos alunos e, posteriormente, dos trabalhadores fabris era a mera repetição de operações simples que não exigiam de fato a aprendizagem ou a instrução. Contrariando o modelo fragmentado da educação proposto e praticado pela burguesia, Marx (1982 [1867]) propôs um sistema educacional que fosse gratuito, integral, amplo e flexível, a fim de formar o indivíduo social no seu todo.

Refletindo acerca do ideal de educação proposto por Marx e Engels, os autores acreditavam em uma educação que instruisse a todas as crianças de forma indistinta, independente da classe social a que essas crianças pertencessem, em instituições públicas e nacionais. Os autores afirmavam ainda que o ensino seria o responsável por eliminar dos jovens o caráter unilateral que é imposto pela forma como a divisão do trabalho está estruturada, proporcionando-lhes a formação omnilateral, ou onilateral, necessária ao pleno desenvolvimento de todo cidadão. (MANACORDA, 2011).

A consolidação da sociedade capitalista firmou a divisão do trabalho, a especialização da mão de obra e a valorização do consumo, deixando o homem de encontrar seu sentido no ser, buscando-o no ter. A sociedade atual impõe aos homens a formação unilateral em todos os aspectos do desenvolvimento humano, pois o capital é soberano a toda a esfera humana e social. Por isso é que no decorrer de toda a história da humanidade, as sociedades se estruturaram no

antagonismo entre as classes, entre os dominantes e os dominados, opressores e oprimidos. (MANACORDA, 2011; MARX; ENGELS, 1990 [1848]).

O trabalhador não se reconhece no seu trabalho, o fruto do que por ele foi produzido não lhe pertence, havendo, portanto, o estranhamento de si e do produto do seu trabalho. Esse processo de fragmentação e desapropriação do trabalho é o alicerce de toda a alienação em que o indivíduo da sociedade capitalista se encontra e que restringe o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Destarte, a educação também se encontra sujeita à tal processo, sendo instrumento do capital para a manutenção da hierarquia social e econômica. Ela precisa suscitar nos indivíduos certos valores, comportamentos e habilidades a fim de que a ordem social se mantenha e se reproduza. (MARX, 2004 [1932]).

O homem se tornou então escravo do mercado, reduzido às condições mínimas necessárias para a sua sobrevivência, deixando de lado as suas próprias necessidades. É nesse contexto que o homem permanece restrito e reduzido à sua unilateralidade:

[...] Dessa condição do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de auto manifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho [...]. (MANACORDA, 2007, p. 42)

Portanto, o homem unilateral é fruto da divisão do trabalho que o aliena e o desapropria da sua humanidade fazendo-o negar sua essência. (MARX, 2004 [1932]). Sob tal perspectiva é que a educação também forma indivíduos unilaterais, pois ela é fragmentada e muitas vezes expropriada de sentidos. Estando a educação inserida e permeada pela ideologia burguesa dominante, que determina os padrões culturais, de pensamento e comportamento, a escola oferta aos alunos conteúdos vazios e que apenas reproduzem conceitos sem que haja crítica e reflexão do contexto histórico, social e político daquele conteúdo.

Nesse sentido, enquanto o homem viver em um ambiente que apenas lhe proporcione o desenvolvimento unilateral de uma faculdade, todas as outras também serão desenvolvidas apenas de forma unilateral. (MARX; ENGELS,

2007 [1867]). De forma oposta, a formação omnilateral visa o pleno desenvolvimento de todas as faculdades e potencialidades dos indivíduos. A omnilateralidade, ou onilateralidade, pode ser definida como:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Na concepção marxiana, a única maneira do indivíduo se tornar completo é por meio da formação omnilateral em que o saber e o fazer se complementam. Para tanto, é necessário que desde a infância seja propiciada a educação omnilateral às crianças. Sousa (2017) salienta que na visão de Marx, formar os indivíduos em tal perspectiva consiste na instrução intelectual, na educação tecnológica que proporciona o conhecimento dos fundamentos gerais do processo de produção e na educação física. Fica nítido, portanto, a percepção de que não é possível separar teoria e prática para que se efetive a formação omnilateral.

Marx e Engels (2007 [1867]) viam a educação como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade burguesa vigente. A educação quando exercida a fim de formar esse ser omnilateral proporciona que o homem reflita a realidade em que está inserido e consiga superá-la. Dessa forma, ao mesmo passo que a educação tem um caráter alienante, também é possível encontrar em sua raiz a contradição que é própria do capital, ou seja, a atividade educativa tem no seu cerne a potencialidade de proporcionar a superação do sistema vigente. Para tanto, se faz necessário que as escolas sejam livres da influência da igreja e do estado, que proporcionem uma formação ampla e múltipla, uma formação omnilateral, em que todas as esferas da vida humana sejam desenvolvidas de forma igual e com a mesma importância. (MARX; ENGELS, 2007 [1867]).

Proporcionar aos alunos uma conduta que seja crítica e reflexiva perante os conteúdos escolares e à sociedade são condições essenciais ao pleno desenvolvimento humano e social de cada aluno, independente da etapa de ensino em que este esteja inserido. Nessa perspectiva o professor é quem figura como

esse agente facilitador no processo de aprendizagem. Ao partir da utilização dos pressupostos da pedagogia dialética em sua prática docente, o professor pode em suas aulas, por meio do desenvolvimento do conteúdo e da consciência em relação aos aspectos relativos à sociedade e todas as questões que a permeiam, proporcionar a formação omnilateral aos seus alunos. (FRANCO; MARIANO, 2015).

É preciso ter claro que as instituições educacionais ocupam uma posição basilar na sociedade, uma vez que desempenham o papel de humanização na formação dos indivíduos. Dessa forma, é possível garantir aos indivíduos a apropriação do conhecimento científico em suas diferentes formas e também da realidade concreta. Nesse sentido, o trabalho educativo concebido como uma ação docente transformadora objetiva “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1991, p. 21).

Dessa forma, o professor precisa conceber a dinâmica que se dá entre teoria e prática no fazer educacional, visto que a educação não pode ser reduzida à mera reprodução fragmentada dos conteúdos por ser um processo dialético. Cabe ao docente compreender a sua prática pedagógica e perceber as contradições nela presentes, a fim de buscar elementos de transformação nas suas ações. Assim, a ação docente feita de maneira dialética pode levar os alunos à compreensão de todos os elementos que permeiam a sua formação. O exercício consciente e contextualizado da ação docente é intrínseco à formação plena dos indivíduos, levando-os à humanização, ou seja, à sua formação omnilateral. (SAVIANI, 1991).

O professor precisa ter em mente também que não basta apenas trabalhar com os conteúdos científicos sistematizados e com a realidade tangível aos seus alunos. Ao conceber a relação entre teoria prática o docente não pode desconsiderar aqueles conceitos e experiências que o aluno traz consigo. Essa percepção está associada com a percepção marxista e gramsciana de que o fazer docente transformador, que leva seus alunos à emancipação, trabalha dialeticamente tanto com os saberes pertencentes ao senso comum quanto com o saber elaborado. Dessa forma, ao mesmo tempo que o docente promove a transformação do educando ele também transforma a si mesmo.

Nesse sentido, o professor pode romper com a ideologia dominante, que rege as instituições da sociedade, inclusive as instituições educacionais.

Gramsci (1979) entende que a ideologia da classe dominante rege as diferentes esferas da vida social (artes, ciências, religião, economia, direito, etc.), conseqüentemente a educação, inserida nessa sociedade e determinada por ela, funciona como instrumento de difusão da estrutura hegemônica dominante. Na concepção gramsciana essa estrutura de dominação se mantém, entre outros fatores, devido ao pensamento que é difundido pelos intelectuais orgânicos que atuam na transmissão do pensamento e dos valores da classe dominante.

As diferentes classes sociais têm os seus intelectuais orgânicos, assim cada intelectual é proveniente da classe social que o gerou. Os intelectuais orgânicos pertencentes à classe dominante atuam na construção e propagação da hegemonia burguesa dominante, reafirmando os interesses dos donos do capital por meio da educação, da religião, da cultura e etc. Os intelectuais orgânicos das massas atuam em sentido contrário, a fim de proporcionar a conscientização dos alunos levando-os à emancipação. Sob tal perspectiva o professor pode proporcionar, por meio da educação, a superação e a modificação da visão de mundo dominante por meio de uma prática docente reflexiva e humanizadora. (GRAMSCI, 1979).

Para Gramsci (1979), a divisão das classes sociais que se dá primordialmente pela divisão do trabalho levou também à divisão da escola. Nessa perspectiva existe uma instituição profissionalizante e outra humanista. A instituição profissionalizante é destinada às massas e visa a formação de mão de obra para a manutenção do sistema dominante. A instituição humanista destina-se aos alunos provenientes da classe dominante, com o intuito de oferecer maior instrução aos indivíduos, para que esses sejam formados de forma mais ampla. A superação desse sistema se daria pela instituição da escola unitária, que ofertaria o mesmo tipo de ensino às diferentes classes sociais, visando uma formação múltipla e ampla à todos os indivíduos, ou seja, uma formação omnilateral.

Assim sendo, romper com a lógica do capital que domina o âmbito educacional como um todo, não é uma tarefa fácil, principalmente porque essa lógica da sociedade espera que os docentes formem pessoas competentes que atendam de forma eficiente as necessidades do mercado. (GEORGEN, 2014). No entanto, é necessário que os programas de ensino (básico e universitário), sejam estruturados e organizados de forma que seja possível o professor conciliar o pensamento crítico, a prática docente que vise a emancipação e também a

pesquisa, proporcionando a compreensão desses valores aos seus alunos. (VEIGA, 2014).

Admite-se, portanto, que todas as etapas de ensino precisam ser ofertadas no sentido de formar omnilateralmente os seus estudantes. A Universidade, instituição de ensino e pesquisa que tem como objetivo a formação profissional e científica dos indivíduos, também deve ofertar seu ensino nesse sentido. No entanto, o que se percebe é que a lógica capitalista permeia toda a organização e o funcionamento das Universidades. Intrínseco ao papel formativo da Universidade encontra-se o ideal de formação do cidadão para que ele contribua principalmente com o desenvolvimento econômico da sociedade capitalista.

Com efeito, ao assumir a lógica do capital, a Universidade deixou de ser uma instituição de estudo e formadora por excelência tornando-se uma empresa educacional, em que o lucro e a utilidade são priorizados em detrimento do pensamento crítico e reflexivo. Os currículos, conteúdos acadêmicos, programas educacionais e atividades foram alterados a fim de garantir a inserção do estudante no mercado de trabalho, para suprir as necessidades ditadas pelo mercado que não quer pessoas que discutam, reflitam e questionem, quer apenas que produzam, reproduzam e consumam. (CHAUÍ, 1999; BENTO, 2014).

Compreende-se que a Educação Superior no Brasil se encontra estruturada no caráter unilateral, voltada para a formação de profissionais que atuarão em áreas específicas. Os planos de ensino elaborados pautam-se na transferência de diversos conteúdos subdivididos, ministrados separadamente por professores especialistas de cada assunto pré-determinado. Para que o indivíduo seja formado de forma consciente, as Universidades devem viabilizar o ensino em sua totalidade: promover o conhecimento técnico-científico, desenvolver o aspecto afetivoemocional e desenvolver as habilidades, atitudes e valores nos sujeitos. Uma vez que estes aspectos não são trabalhados, não serão atingidas as modificações almejadas no aprendizado (MASETTO, 1998).

O que se percebe em relação aos conteúdos escolares, sejam eles referentes ao ensino básico ou ao superior, é que são muito amplos e extensos, o que faz com que cada conteúdo realmente seja visto de uma forma superficial, não permitindo que o professor se aprofunde no assunto e que o aluno realmente entenda e questione o tema que está sendo trabalhado. Apesar das diversas reformulações que o sistema de ensino nacional veio sofrendo, principalmente a

partir LDBEN nº. 9.394 de 1996, é possível admitir que ainda o que se prioriza é a formação unilateral dos alunos, pois o período que o aluno passa na escola ou na Universidade não é o suficiente para que seja adquirido o conhecimento da totalidade de cada tema. Dessa forma, o conhecimento dos alunos permanece no senso comum e na mera repetição dos conceitos, sem que haja uma síntese de todo o conhecimento que se é possível adquirir. (MARX, 2004 [1932]).

Se a discussão for ampliada para o âmbito dos cursos de Pós-Graduação, é perceptível a necessidade de proporcionar essa formação omnilateral aos profissionais que procuram essa nova etapa de ensino. Os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* habilitam os seus alunos a atuarem como docentes na Educação Superior. Oriundos das mais diversas áreas, muitas vezes esses profissionais não foram preparados para o exercício da docência e sim para o exercício de determinada profissão, dando continuidade à lógica de que quem sabe fazer, também sabe ensinar. Dessa forma, ele não precisa ter uma formação didática, pois como profissional atuante, ele será capaz de ensinar a outros o exercício da profissão. (CUNHA, 2005).

A formação exigida ao docente que atuará no Ensino Superior não é vinculada a uma especificidade, ao contrário do que acontece na Educação Básica, por exemplo, em que é exigido do professor uma formação docente específica para que ele atue em determinada área. (LEITE; RAMOS, 2012). Sendo assim, de acordo com Leite e Ramos (2012), a formação no âmbito da docência universitária e para a docência universitária precisa vislumbrar o conhecimento didático-pedagógico no domínio da Universidade, além de estar em consonância com o contexto social em que o futuro professor está inserido.

Ao fazer parte do sistema educacional, a Universidade passa a ter também um papel social a cumprir além do seu papel destinado à produção do conhecimento. (LEITE; RAMOS, 2014). Sendo assim, os conteúdos precisam ser trabalhados a fim de suscitar uma postura crítica e reflexiva nos alunos. Proporcionar aos alunos essa conduta crítica e reflexiva, por meio de uma ação docente transformadora, perante os conteúdos e à sociedade é uma condição essencial ao pleno desenvolvimento humano e social de cada aluno. Dessa forma é possível que se chegue ao ideal proposto da formação omnilateral.

Para que o professor seja capaz de proporcionar essa formação omnilateral aos seus alunos, é necessário que ele também tenha tido a mesma

formação e que trabalhe e desenvolva os conteúdos acadêmicos de modo que esses se aproximem da realidade e do interesse dos seus alunos, muitas vezes deixando de lado o sistema tradicional de ensino. Essa aproximação exige que os professores sejam ensinados e façam uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem, bem como de avaliação. Essas mudanças, entretanto, encontram na maioria das vezes barreiras nos próprios docentes, que se encontram resistentes às mudanças.

Prevalece dessa forma a concepção tradicional de que o professor é o único detentor do conhecimento e que baste que ele apresente os conteúdos para que se concretize a formação dos alunos. A ação docente pautada nessa perspectiva tradicional é fundamentada no professor como autoridade máxima, os conteúdos são ministrados disjuntos do cotidiano e separados da experiência dos alunos e das realidades sociais. Tal perspectiva favorece e fortalece a formação do ser unilateral em detrimento do ser omnilateral. De acordo com Barros e Franco (2010), o ser omnilateral é aquele que compreende e assimila as situações que o cerca, valorizando o ser humano e o seu desenvolvimento. Trata-se de um ser humano plenamente desenvolvido e consciente de suas diversas possibilidades.

A docência no ensino superior exige competência do professor em ambos aspectos: conhecimento de determinada área do conhecimento e domínio da área pedagógica. No entanto, o domínio pedagógico é preterido quando comparado à outros aspectos da formação, seja pela falta de contato dos profissionais com a área pedagógica ou até mesmo pelo desprestígio da área, julgando-a como supérflua ou desnecessária para o ensino (MASETTO, 1998). A ação docente deve ser considerada em todo o seu conjunto: o ato de ensinar, aprender e apreender, não existindo a separação entre tais elementos.

Sendo assim, a ação docente deve ser exercida de forma intencional e planejada. Como atividade intencional e planejada deve ter como fim promover o pleno desenvolvimento do sujeito com o intuito de leva-los à tomada de consciência e conseqüentemente à emancipação. Ao tomar consciência da realidade que o permeia é possível que o indivíduo supere o caráter alienante em que se encontra devido à imposição da lógica determinada pelo capital. Portanto, a educação que visa a formação omnilateral pode ser vista como meio concreto para que se alcance a emancipação humana.

Sob tal perspectiva, a tarefa educacional não é só a de promover uma transformação social, mas também a de promover a emancipação dos sujeitos. Conseqüentemente, a formação proporcionada aos futuros docentes deve contemplar teoria e prática, a fim de que novas metodologias de ensino dinamizem e proporcionem a apropriação do conhecimento pelos alunos. Dessa forma, o ensino pautado no materialismo histórico dialético possibilita que se olhe para a formação integral dos alunos, considerando o seu desenvolvimento humano e social. (MÉSZÁROS, 2007).

Retomando as premissas de análise do materialismo histórico dialético, segundo Lefèbvre (1983), o método dialético obedece a algumas regras práticas, como: dirigir-se à própria coisa numa análise objetiva, buscar apreender o conjunto de conexões internas, os aspectos e o movimento do objeto, apreender aspectos contraditórios como totalidade e unidade dos contrários, além de procurar analisar a luta, o conflito, o movimento e a tendência. O método dialético também não esquece que tudo está ligado a tudo e penetra sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo, apreendendo as conexões e o movimento.

Desta forma, é possível admitir que a ação docente transformadora pautada nos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético oportuniza que o professor olhe para a vida social como um todo, contemplando todas as suas especificidades e leve para os seus alunos, futuros docentes essa visão que tem como premissa a formação integral do cidadão. Com base nas questões levantadas e discutidas, na sequência será apresentado o delineamento da pesquisa. O objetivo geral e os específicos, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados e as análises dos dados.

7 DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

7.1 OBJETIVOS

7.1.1 *Objetivo Geral*

O propósito geral da presente pesquisa foi o de verificar em que medida o curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora.

7.1.2 *Objetivos Específicos*

1) Conhecer o estado da arte da pesquisa e compreender o método que será utilizada para o desenvolvimento da tese.

2) Discutir as questões econômicas e sociais que influenciaram no desenvolvimento da sociedade atual.

3) Conceber como se deu a institucionalização da Pós-Graduação em Educação nas esferas macro e micro.

4) Analisar a trajetória de construção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

5) Avaliar a concepção de ação docente apresentada pelos acadêmicos.

6) Investigar, por meio das respostas dos acadêmicos, se os professores da Pós-Graduação conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos ou apenas reproduzem essas questões.

7.2 METODOLOGIA

7.2.1 *Participantes*

Na primeira etapa a pesquisa contou a participação dos alunos regularmente matriculados na Linha 2: “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo 2: “Ação Docente” do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que ingressaram como alunos regulares no início do ano de 2016. Dos 8 alunos matriculados na linha, 7 se prontificaram a participar da entrevista. A média de idade dos entrevistados foi de 28 anos. Como a quantidade de alunos respondentes pode ser considerada pequena, a fim de preservar a identidade dos entrevistados, algumas informações na transcrição das entrevistas foram suprimidas, como gênero e formação acadêmica inicial.

Para a realização do segundo momento da pesquisa, foi enviado o *link* de um questionário por e-mail aos 25 alunos matriculados regularmente no Programa no ano de 2016, abrangendo as 3 linhas de pesquisa e seus respectivos núcleos. Desse total somente 18 alunos responderam ao questionário. Dentre os respondentes, 16 (89,9%) se identificaram como pertencentes ao gênero feminino e 2 (11,1%) ao gênero masculino. A média de idade foi de 31 anos, sendo 22 anos a idade mínima e 49 anos a idade máxima.

7.3 INSTRUMENTOS

Inicialmente foi realizada uma entrevista aberta semiestruturada elaborada especificamente para a realização da presente pesquisa (Apêndice B). Foram convidados a responder a entrevista os alunos regularmente matriculados na Linha 2: “Docência: Saberes e Práticas”, Núcleo 2: “Ação Docente”. Pretendeu-se conceber como os acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina compreendem o conceito de “ação docente” e como a ação docente exercida por seus professores ao longo das disciplinas ministradas no curso pode possibilitar a formação omnilateral dos pós-graduandos. Pretendeu-se compreender também se os professores da Pós-Graduação conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais

e políticas da sociedade em que estão inseridos ou se estes apenas reproduzem essas questões e por fim, quais os tipos de leituras os acadêmicos fizeram em sua formação (leituras completas ou fragmentadas).

Com base nas respostas obtidas a partir das entrevistas com tais alunos, dois juízes, um Pós-Doutor em Educação e outro cursando o Doutorado em Educação, analisaram as respostas obtidas e elencaram as categorias de respostas observadas com a entrevista semiestruturada. Os juízes observaram, em cada pergunta, os elementos que se repetiam nas respostas dos alunos ou os elementos que apresentavam grande divergência quando comparada uma resposta às demais. A partir de tal levantamento foram construídas 5 possibilidades de respostas para cada pergunta feita na entrevista.

A partir das categorias obtidas em todas as perguntas foi elaborado um questionário (Apêndice C) que foi enviado por e-mail para preenchimento *online* a todos os alunos matriculados de forma regular no referido Programa no período anteriormente descrito. O questionário apresentou as mesmas perguntas utilizadas para a realização das entrevistas semiestruturada, com a diferença de que cada pergunta apresentou 5 diferentes possibilidades de respostas.

Primeiramente o participante preencheu alguns dados referentes à sua idade, formação inicial, formação em alguma Pós-Graduação *Lato Sensu*, gênero e experiência docente tanto na educação básica quanto na superior. Após essas respostas iniciais, o questionário apresentou 7 perguntas fechadas com 5 possibilidades de respostas cada uma, a respeito do conceito de ação docente que os alunos matriculados nos cursos de Pós-Graduação apresentam; acerca da percepção do aluno se os professores da Pós-Graduação conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos ou se estes apenas reproduzem essas questões e por fim, quais os tipos de leituras os acadêmicos fizeram em sua formação (leituras completas ou fragmentadas). O objetivo foi o de perceber se os demais alunos do curso, mesmo não estando matriculados na Linha 2: Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Ação Docente, apresentariam as mesmas concepções acerca das questões propostas que os alunos matriculados na linha e no núcleo de pesquisa.

Ao responder as perguntas o aluno pôde assinalar apenas uma das respostas que estavam previamente elencadas. Um exemplo de pergunta que foi feita no questionário é: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em

Educação? Os alunos escolheram uma resposta única entre as seguintes opções: Quero seguir a área da Pesquisa. Quero seguir a área da Docência. Quero uma formação que me permita trabalhar com a Pesquisa e com a Docência. Não tinha Mestrado na minha área na UEL. Trabalhei com questões educacionais na graduação.

7.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi feito o contato com a coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação da UEL a fim de esclarecer a finalidade da pesquisa. Após a autorização da instituição e da declaração de responsabilidade da pesquisadora (Anexo 1), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade. A pesquisa teve seu início somente após a aprovação, conforme o parecer nº 1.863.143/2016 (Anexo 2).

Na primeira etapa da pesquisa as entrevistas foram realizadas com os acadêmicos que consentiram na participação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, de forma individual em data e local previamente combinados entre o participante e a pesquisadora no primeiro semestre de 2017. Cada entrevista teve duração de cerca de 30 minutos, entre explicação do tema da pesquisa, do questionário e gravação das respostas. Os participantes autorizaram a gravação das entrevistas e sua divulgação mediante a preservação de suas respectivas identidades. Para começar cada aluno forneceu informações a respeito da sua idade, gênero, formação inicial e experiência docente em alguma etapa da educação. Foram escolhidos tais alunos devido ao fato de estarem matriculados em uma Linha de Pesquisa que tem como foco o exercício da docência. Partiu-se, então, do pressuposto que esses alunos teriam os conhecimentos necessários para responder de forma satisfatória as perguntas propostas.

Após a transcrição das entrevistas, as respostas foram analisadas previamente a fim de elaborar um questionário com as mesmas perguntas, mas com 5 possibilidades de respostas cada pergunta, em que uma era considerada a resposta ideal. Essa resposta considerada ideal também foi elaborada com base nas respostas obtidas previamente por meio das entrevistas. É importante ressaltar que todos os alunos que participaram da pesquisa somente tiveram acesso às perguntas

que constam no questionário após consentirem na participação da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3).

7.5 ANÁLISES

As análises, tanto das entrevistas quanto dos questionários foram feitas à luz do materialismo histórico dialético, visando inicialmente compreender a fala dos alunos no momento das entrevistas. É importante perceber que a pesquisa qualitativa possibilita compreender os processos dinâmicos vividos pelos participantes envolvidos, e conseqüentemente a realidade em que esses sujeitos estão inseridos. Os resultados serão apresentados a seguir.

8 RESULTADOS

8.1 RESULTADOS OBTIDOS COM AS ENTREVISTAS

Inicialmente os dados foram analisados de maneira descritiva com o intuito de compreender as respostas dadas pelos alunos na entrevista. A partir dessa análise preliminar foi possível elaborar o questionário que foi disponibilizado de forma *online* a todos os alunos ingressantes no ano de 2016. Os trechos das respostas de cada aluno que foram considerados essenciais para a elaboração do questionário serão apresentados em forma de tabela na sequência⁷.

Em relação a formação dos participantes entrevistados, 5 (71,4%) são licenciados e 2 (28,6%) bacharéis, 2 (28,6%) já tinham pelo menos uma Pós-Graduação *Lato Sensu* concluída e outros 2 (28,6%) estavam cursando, os outros 3 (42,8%) participantes não estavam cursando nenhum curso de Pós-Graduação além do Mestrado em Educação. No momento da entrevista 4 (57,2%) participantes já haviam atuado ou atuavam como docentes em alguma etapa de ensino (educação básica ou superior) e os outros 3 (42,8%) nunca haviam atuado.

Na primeira pergunta os alunos foram questionados a respeito do motivo que os levou a escolherem cursar a Pós-Graduação em Educação. A Tabela 2 apresenta as respostas obtidas.

Tabela 2 - Questão 1: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?

(continua)

Participante	Resposta
Aluno 1	Tenho vontade de seguir a carreira docente e também fazer pesquisa.
Aluno 2	Gosto da área da docência e trabalhava com essa questão durante a graduação. Não tinha o Mestrado na minha área de formação inicial.
Aluno 3	Pretendo seguir carreira na área da Educação e minha formação inicial é nessa área.

⁷ É importante ressaltar que nem sempre a somatória das porcentagens corresponderá a 100% pois o mesmo aluno pode ter citado mais de um elemento considerado relevante, e que, portanto, será apresentado nas respostas.

Tabela 2 - Questão 1: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?

(conclusão)	
Participante	Resposta
Aluno 4	Desejo seguir a carreira acadêmica.
Aluno 5	Quero seguir a carreira acadêmica, e como não tinha o Mestrado na minha área. Acredito que o curso vai me preparar para exercer bem a docência.
Aluno 6	Desejo atuar como docente no Ensino Superior, pretendo conhecer melhor as questões relacionadas à Educação e também trabalhei com temas relacionados durante a graduação.
Aluno 7	Trabalho na área da Educação e acho necessário sempre atualizar minha formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Dos 7 alunos que responderam à pergunta, 6 (85,7%) escolheram o Mestrado em Educação pois pretendem seguir a carreira acadêmica, dentre outros motivos como ter trabalhado com a educação durante a graduação e não ter o Mestrado na sua área de formação inicial. 1 (14,3%) aluno disse que como trabalha na área da Educação acha necessário sempre atualizar a sua formação inicial.

Na segunda questão os alunos os alunos foram questionados a respeito do seu entendimento sobre a ação docente. As respostas encontram-se na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Questão 2: O que que você entende por ação docente?

(continua)	
Participante	Resposta
Aluno 1	É o contato entre professor e aluno, essa possibilidade de mediação.
Aluno 2	São as ações do docente dentro da sua instituição, envolve todo o contexto de aquisição do conhecimento.
Aluno 3	É o planejamento didático do professor, tudo que acontece em sala de aula de maneira intencional e planejada.
Aluno 4	É a atuação do professor em sala de aula.

Tabela 3 - Questão 2: O que que você entende por ação docente?

Participante	Resposta
Aluno 5	É algo que promove o desenvolvimento dos alunos para que eles tenham autonomia sobre o seu ensino.
Aluno 6	É a ação, o trabalho do professor, que é transmitir o conhecimento.
Aluno 7	É a atuação do professor em sala de aula, planejada estrategicamente, com antecedência, tendo a finalidade de ensinar o conteúdo da maneira mais eficiente possível.

(conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Em relação à segunda pergunta, de uma maneira geral todos os 7 (100%) alunos responderam que, no seu entendimento, a ação docente é a ação exercida pelo professor dentro da sala de aula. As respostas foram complementadas com considerações como sendo a ação intencional e planejada do docente que promove o desenvolvimento dos alunos e a mediação do conhecimento.

A terceira questão foi a respeito da percepção dos alunos acerca da ação docente praticada pelos professores do Mestrado em Educação da UEL. As respostas se encontram na Tabela 4.

Tabela 4 - Questão 3: Como que você percebe ação docente dos seus professores durante as suas aulas, no que diz respeito ao conteúdo procedimentos metodológicos e avaliação?**(continua)**

Participante	Resposta
Aluno 1	Faltou diversificação nas metodologias de ensino, a maioria das aulas foi com base em metodologias tradicionais de ensino.
Aluno 2	As aulas foram na maioria das vezes bem estruturadas e previamente programadas, todos os conteúdos pertinentes e coerentes com o contexto.
Aluno 3	É muito diferente da graduação, os textos são mais densos e acontece uma cobrança maior por participação. Os professores na maioria das vezes dominam o que falam e a avaliação normalmente é feita por meio da produção de um artigo científico.
Aluno 4	O conteúdo é muito rico, muito válido, mas algumas aulas são muito teóricas e cansativas. Alguns professores falam sem ter experiência sobre aquilo, o que acaba causando divergência de ideias.

Tabela 4 - Questão 3: Como que você percebe ação docente dos seus professores durante as suas aulas, no que diz respeito ao conteúdo procedimentos metodológicos e avaliação?

(conclusão)

Participante	Resposta
Aluno 5	É muito diferente da graduação, os professores visam promover a autonomia e o senso crítico do aluno. A avaliação é mais prática.
Aluno 6	O conhecimento é transmitido de forma contínua, não é fragmentado, mas muitas vezes eles fogem da lógica da formação e entram na lógica da produção. A avaliação também está focada na lógica da produção.
Aluno 7	Ação docente tradicional, sem muitas estratégias inovadoras. Os conteúdos e as discussões foram relevantes e necessários para a formação docente. Avaliação tradicional, por meio da produção de artigos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

De uma maneira geral todos os 7 (100%) alunos consideraram as aulas muito relevantes e os conteúdos pertinentes. 3 (42,8%) alunos consideraram que as aulas na maioria das vezes são muito teóricas, partindo de metodologias tradicionais de ensino o que fez com que em muitos momentos ficasse cansativo. 4 (57,2%) alunos ressaltaram que a avaliação final da disciplina normalmente é feita por meio da produção de um artigo científico. As opiniões divergiram no sentido de que alguns acham essa forma de avaliação mais prática e outros que ela foca na lógica da produção. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que pelo menos 3 (42,8%) dos alunos consideraram que nem sempre os professores têm de fato experiência a respeito do tema que está sendo trabalhado.

Na quarta pergunta os alunos foram questionados a respeito da influência do professor na formação dos alunos. As respostas podem ser visualizadas na Tabela 5. Ao responder a quarta pergunta os 7 (100%) alunos foram unânimes ao considerar que a ação docente exercida pelo professor tem influência de maneira decisiva na formação dos alunos. Foram apresentadas diferentes justificativas, como mostrar que aquele conteúdo é significativo e os exemplos utilizados durante e as aulas. Foi levantado também um exemplo negativo, em que o professor não lidava bem quando um método de pesquisa diferente do seu era apresentado como tão importante quanto qualquer outro método.

Tabela 5 - Questão 4: De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos?

Participante	Resposta
Aluno 1	A memória de bons professores influencia na ação docente dos alunos e quando o professor incentiva a pensar a aula de uma maneira diferente.
Aluno 2	O aluno se espelha no professor, então a ação docente influencia totalmente, de forma positiva ou negativa. No Mestrado tive a experiência de um professor com posicionamento radical quanto ao método de pesquisa diferente do seu, isso foi uma experiência ruim.
Aluno 3	Os professores mostraram muita organização e planejamento prévio, essas questões influenciam de maneira positiva.
Aluno 4	Influencia totalmente, a atuação, o conteúdo que ele apresenta, metodologia, a forma de avaliação, os exemplos que ele traz para dentro de sala vai influenciar na formação, do quanto aquilo é significativo para quem está ali para aprender.
Aluno 5	Influencia totalmente, o professor é um exemplo a ser seguido quando te ensina a se superar, a se desenvolver, a ter um senso crítico das coisas.
Aluno 6	As ações do professor sempre influenciam, desde a metodologia até a avaliação utilizada.
Aluno 7	Influencia de maneira decisiva uma ação docente consciente, bem planejada e executada, com profissionalismo e conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina faz toda a diferença na aprendizagem e na sua prática social.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

A quinta pergunta questionou os alunos em relação a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos. A Tabela 6 apresenta as respostas obtidas. Dentre os 7 alunos respondentes, 6 (85,7%) consideraram que a ação docente que eles vivenciaram nas aulas possibilita a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos. Um dos alunos ressaltou que as discussões foram muito importantes devido ao momento difícil que a Educação estava enfrentando naquela época e outro aluno ressaltou que discussões importantes foram feitas nas aulas a respeito do golpe do Impeachment sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. Um aluno (14,3%) respondeu que não são todas que possibilitam, mas que teoricamente sim.

Tabela 6 - Questão 5: A ação docente possibilita a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos?

Participante	Resposta
Aluno 1	Com certeza.
Aluno 2	Sim, as questões sociais e políticas foram trabalhadas, até mesmo pelo momento complexo na educação que estamos passando. As questões da história foram levantadas para se compreender o hoje.
Aluno 3	Não são todas que fazem, mas especificamente 3 disciplinas traçaram muito bem esse paralelo da Educação com as questões políticas e sociais. As professoras fizeram muitas indagações nas aulas, inclusive a respeito da questão do Impeachment.
Aluno 4	Possibilita, alguns nos levam a refletir mais e outras menos, mas todas passam pelo contexto social, político e econômico.
Aluno 5	Não são todas que possibilitam, mas teoricamente sim.
Aluno 6	Possibilita, desde o início da disciplina é possível perceber o posicionamento do professor e ele faz com que a gente perceba as questões sociais e políticas que estão acontecendo.
Aluno 7	Possibilita, mas uma compreensão sob a ótica parcial de quem ensina, a partir do recorte que o docente faz da realidade/sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

A questão de número 6 questionou os alunos a respeito das referências bibliográficas trabalhadas nas disciplinas. As respostas podem ser visualizadas na Tabela 7. Ao responder a sexta pergunta os alunos divergiram em alguns pontos importantes nas suas respostas. 3 (42,8%) alunos consideraram os textos muito extensos e densos, o que fez que em alguns momentos os conteúdos ficassem vagos. 2 (28,6%) alunos consideraram as referências bem escolhidas e de acordo com o programa, no entanto às vezes é necessário buscar outras fontes para complementar. Um (14,3%) aluno respondeu que faltou discutir os textos partindo da perspectiva da educação para melhorar a compreensão e um (14,3%) aluno respondeu que as referências não são suficientes pois partem da crença, da ideologia de quem a escolhe.

Tabela 7 - Questão 6: As referências bibliográficas trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)?

Participante	Resposta
Aluno 1	Faltou partir mais da perspectiva da Educação, discutir os conteúdos para poder compreender melhor.
Aluno 2	Os textos são muito densos e extensos, então em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com determinada linha de pesquisa.
Aluno 3	A maioria dos professores procura olhar para o todo, mas alguns não conseguem esmiuçar o conteúdo e os questionamentos não eram sanados. Foram trabalhados muitos textos e textos muito densos.
Aluno 4	As leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas, mas às vezes foram propostas muitas leituras, e acaba não dando tempo de ler tudo.
Aluno 5	As referências são bem escolhidas e programadas, mas em algumas disciplinas a parte bibliográfica deixa a desejar, não são todas as disciplinas que proporcionam.
Aluno 6	As referências estão de acordo com o programa do professor, mas às vezes é necessário buscar outras disciplinas para complementar.
Aluno 7	Não são, pois a escolha de uma leitura de livros é baseada na crença, no conhecimento e na ideologia de quem a elege.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

A última pergunta ficou livre para os entrevistados falarem sobre algo que eles consideraram que não foi tratado no decorrer da entrevista. A respostas se encontram na Tabela 8. Ao responder a sétima pergunta, 5 (71,4%) alunos disseram não ter nada a acrescentar. Um (14,3%) aluno disse que em alguns momentos as discussões fogem do conteúdo proposto e acabam ficando no senso comum, o que prejudica o desenvolvimento da disciplina. Um (14,3%) aluno disse que a fala do professor precisa ser coerente com as suas atitudes.

Tabela 8 - Questão 7: Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi tratado na entrevista?

(continua)

Participante	Resposta
Aluno 1	Não.
Aluno 2	Não.
Aluno 3	Não.

Tabela 8 - Questão 7: Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi tratado na entrevista?
(conclusão)

Participante	Resposta
Aluno 4	Algumas vezes as discussões fogem do conteúdo proposto perdendo tempo com discussões do senso comum.
Aluno 5	Não.
Aluno 6	O professor precisa ter coerência com o que ele ensina, com sua posição teórica e com a maneira que ele age.
Aluno 7	Não.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

8.2 RESULTADOS OBTIDOS COM OS QUESTIONÁRIOS

Após a análise preliminar das respostas obtidas nas entrevistas, conforme foi apresentado anteriormente, foi elaborado o questionário disponibilizado de forma online para todos os alunos ingressantes no Programa no ano de 2016. Nas figuras a seguir serão apresentadas as respostas obtidas. As Figuras de 8 a 13 apresentam as possibilidades de respostas disponibilizadas aos alunos e também a resposta considerada a ideal.

Em relação a formação inicial dos participantes, 14 (77,7%) cursaram a graduação na UEL e 4 (22,3%) em outra Universidade. 13 (72,2%) são licenciados e 5 (27,8%) bacharéis, 12 (66,7%) já tinham pelo menos uma Pós-Graduação *Lato Sensu* concluída e os outros 6 (33,3%) não possuíam nenhuma Pós-Graduação. No tocante à atuação dos respondentes em alguma etapa da educação, 3 (16,7%) não atuam em nenhuma etapa da educação e 15 (83,3%) citaram opções entre a educação infantil, ensino fundamental e médio e também curso pré-vestibular. É importante ressaltar que mesmo não tendo sido todos os alunos matriculados que responderam ao questionário, dentre os 18 respondentes haviam alunos matriculados nas 3 linhas disponíveis no Programa. A Figura 8 apresenta as respostas obtidas.

Figura 8 - Questão 1: Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?

Resposta 1	Quero seguir a área da Pesquisa
Resposta 2	Quero seguir a área da Docência
Resposta 3	► <u>Quero uma formação que me permita trabalhar com a Pesquisa e com a Docência</u>
Resposta 4	Não tinha o Mestrado na minha área na UEL
Resposta 5	Trabalhei com Questões Educacionais na Graduação

Fonte: A autora.

Dentre os 18 alunos respondentes, 12 (66,7%) responderam que querem uma formação que proporcione trabalhar com a pesquisa e a docência. 5 (27,7%) alunos responderam que escolheram o Mestrado em Educação pois trabalharam com questões educacionais na graduação e 1 (5,6%) aluno respondeu que escolheu o Mestrado pois quer seguir a área da docência. A resposta considerada ideal é a o aluno diz que escolheu o curso a fim de ter uma formação que lhe permita trabalhar com a Pesquisa e a Docência, visto que a Pós-Graduação stricto sensu possibilita a formação tanto do professor quanto do pesquisador, não sendo desejável que uma formação ou atuação seja priorizada em detrimento da outra.

A segunda pergunta questionou os alunos a respeito do seu entendimento sobre ação docente. As respostas se encontram na Figura 9.

Figura 9 - Questão 2: O que você entende por ação docente?

Resposta 1	É o contato entre professor e aluno
Resposta 2	É a mediação planejada do conhecimento
Resposta 3	► <u>Envolve todo o contexto de aquisição e desenvolvimento do conhecimento</u>
Resposta 4	É o que acontece em sala de aula de maneira intencional e planejada
Resposta 5	É a ação que prepara o futuro profissional

Fonte: A autora.

Ao responder a segunda questão, 12 (66,7%) responderam que a ação docente envolve todo o contexto de aquisição e desenvolvimento do conhecimento. 4 (22,2%) alunos responderam que é o que acontece em sala de aula de maneira intencional e planejada e 2 (11,1%) responderam que a ação docente é a mediação planejada do conhecimento. Os alunos que responderam entender por ação docente aquilo que envolve todo o contexto de aquisição de desenvolvimento do conhecimento assinalaram a resposta esperada, visto que o conhecimento é algo

que deve ser construído entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira questão os alunos foram questionados a respeito da sua percepção no tocante a ação docente dos seus professores durante as aulas. As respostas podem ser visualizadas na Figura 10.

Figura 10 - Questão 3: Como você percebe a ação docente dos seus professores do Mestrado durante as suas aulas? Isso em relação ao conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação?

Resposta 1	Conhecimento é transmitido de forma contínua, não fragmentado com bom domínio do conhecimento por parte do professor
Resposta 2	Avaliação voltada para a lógica da pesquisa e da produção
Resposta 3	Muito diferente da graduação, as aulas são bem estruturadas e previamente programadas e visam promover a autonomia e o senso crítico do aluno
Resposta 4	Aulas teóricas, cansativas e a metodologia utilizada é a tradicional
Resposta 5	Professor fala sem ter experiência sobre aquele assunto

Fonte: A autora.

Ao responder à questão de número 3 foi possível perceber maior diversidade nas respostas dadas pelos participantes. 6 (33,3%) alunos responderam que a ação docente dos professores do Mestrado é muito diferente da graduação, as aulas são bem estruturadas e previamente programadas e visam promover a autonomia e o senso crítico do aluno. Essa era a resposta esperada, visto que se espera que construção do conhecimento leve o aluno a ser autônomo, sendo capaz de olhar de forma crítica e reflexiva para os conteúdos propostos.

Outros 6 (33,3%) alunos consideraram que o conhecimento é transmitido de forma contínua, não fragmentado com bom domínio do conhecimento por parte do professor. 3 (16,7%) alunos consideram as aulas cansativas e a metodologia utilizada sendo a tradicional e outros 3 (16,7%) que a avaliação é voltada para a lógica da pesquisa e da produção.

A questão 4 perguntou aos alunos a respeito da influência da ação docente na formação dos alunos. A Figura 11 apresenta as respostas obtidas.

Figura 11 - Questão 4: De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos?

Resposta 1	A memória de bons professores influencia na sua ação docente
Resposta 2	▶Quando o professor incentiva a pensar a aula de uma maneira diferente do tradicional
Resposta 3	A ação docente do professor influencia de maneira tanto positiva quanto negativamente
Resposta 4	A ação docente do professor não influencia na formação dos alunos
Resposta 5	Não sei responder

Fonte: A autora.

Ao responder a quarta questão, 9 (50%) alunos responderam considerar que o professor influencia na formação dos seus alunos quando os incentiva a pensar a aula de uma maneira diferente da tradicional. Essa resposta foi considerada a correta, já que em muitos momentos as chamadas metodologias tradicionais de ensino não levam os alunos à criticidade, proporcionando apenas a reprodução dos conteúdos. 8 (44,4%) alunos responderam que o professor influencia o aluno de maneira tanto positiva quanto negativa e 1 (5,6%) aluno respondeu que a memória de bons professores influencia na sua formação docente.

A quinta questão levou os alunos a responderem a respeito da compreensão questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos. As respostas se encontram na Figura 12.

Figura 12 - Questão 5: Pensando na ação docente do professor e das disciplinas que você cursou no Mestrado: a ação docente possibilita compreender as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que os alunos estão inseridos?

Resposta 1	Sim, as disciplinas passam pelo contexto social, político e econômico
Resposta 2	▶Sim, trazem as questões políticas e sociais em paralelo com a Educação
Resposta 3	Teoricamente possibilita
Resposta 4	Algumas possibilitam
Resposta 5	Não possibilita

Fonte: A autora.

Nas respostas da quinta pergunta, 9 (50%) alunos consideraram que a ação docente dos professores levou à compreensão das questões políticas e sociais em paralelo com a Educação. Essa foi a resposta esperada pelos alunos, pois considera-se que as questões sociais, políticas e econômicas que perpassam e influencia a educação sejam discutidas e desenvolvidas no decorrer das disciplinas.

6 (33,3%) alunos respondeu que as disciplinas passam pelo contexto social, político e econômico. 2 (11,1%) alunos responderam que algumas possibilitam e 1 (5,6%) aluno respondeu que teoricamente possibilita.

Na questão de número 6 os alunos foram questionados a respeito das referências bibliográficas trabalhadas nas disciplinas. As respostas podem ser visualizadas na Figura 13.

Figura 13 - Questão 6: As referências trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)?

Resposta 1	Em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com a mesma linha de pesquisa do professor
Resposta 2	Alguns textos são muito densos e extensos, o que não permite o professor discutir todo o conteúdo proposto.
Resposta 3	Às vezes é necessário buscar outras leituras para complementar o conteúdo trabalhado.
Resposta 4	Faltou partir mais da perspectiva da Educação.
Resposta 5	► <u>Sim, as leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas e as referências foram bem escolhidas e programadas.</u>

Fonte: A autora.

Ao responder à questão 6, 4 (22,2%) responderam que as leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas, bem escolhidas e programadas. 5 (27,8%) alunos consideraram os textos muito densos e extensos, o que não permite o professor discutir todo o conteúdo proposto. 4 (22,2%) alunos responderam que às vezes é necessário buscar outras leituras para completar o conteúdo e outros 4 (22,2%) alunos que em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com a mesma linha de pesquisa do professor. 1 (5,6%) aluno respondeu que faltou partir da perspectiva da Educação. A resposta considerada pertinente para a sexta questão é a que diz que as leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas e as referências foram bem escolhidas e programadas, visto que os textos escolhidos devem contemplar a ementa proposta pela disciplina.

A questão de número 7 ficou aberta para os alunos acrescentarem algo que achassem necessário que não tivesse sido tratado na pesquisa. 13 (72,0%) dos alunos não tiveram nada a acrescentar. 1 (5,6%) aluno elogiou as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores. 1 (5,6%) aluno comentou a respeito da falta de tempo, que muitas vezes faz com que o professor não consiga aprofundar as reflexões. 1 (5,6%) aluno considerou que alguns professores fazem a

relação do conteúdo com questões referentes à educação, mas outros apenas fazem a leitura e a repetição dos conteúdos. 1 (5,6%) aluno respondeu que apesar da discussão ser profunda e coerente as aulas são teóricas e parecidas com as da graduação. 1 (5,6%) aluno respondeu que a disciplina obrigatória poderia ter sido mais planejada, pois como são vários professores responsáveis ela fica muito fragmentada.

De maneira inicial, a partir da descrição dos resultados, é possível considerar que os alunos da Linha 1: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação e da Linha 3: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares apresentam as mesmas percepções dos alunos da Linha 2: Docência: Saberes e Práticas acerca das questões propostas. Entretanto, é necessário que seja feita uma discussão mais aprofundada, a fim de perceber suas implicações educacionais. Dessa forma, na seção a seguir, será realizada a discussão dos resultados obtidos com as entrevistas e também com os questionários.

9 DISCUSSÃO

A análise e discussão dos dados possibilita a compreensão dos questionamentos levantados no presente estudo. De forma específica, foram levantados 6 (seis) objetivos a serem investigados. Considera-se que os objetivos específicos de 1 (um) a 4 (quatro) foram respondidos no decorrer da pesquisa bibliográfica realizada. De maneira inicial pretendeu-se conhecer o estado da arte da pesquisa e compreender o método utilizada para o desenvolvimento da tese. É possível admitir que o capítulo 2 (dois), Pesquisas Educacionais nos últimos 5 anos, e a seção 3.1, Método: O materialismo histórico dialético, responderam aos questionamentos propostos uma vez que foram apresentadas as pesquisas encontradas a respeito da temática e a lacuna percebida diante do objeto de pesquisa proposto. Também foram elencados os pressupostos teóricos utilizados para análise e compreensão do tema proposto para a pesquisa.

O segundo objetivo específico proposto foi o de discutir as questões econômicas e sociais que influenciam no desenvolvimento atual. O capítulo 3 (três), Sociedade e Educação, tratou da concepção e organização da sociedade capitalista e a influência que a sua estruturação tem na organização educacional de uma sociedade. O terceiro objetivo proposto foi o de compreender como se deu a institucionalização da Pós-Graduação em Educação nas esferas macro e micro. O capítulo quatro, A Universidade em questão: percurso e institucionalização, fez uma retomada do surgimento das universidades no mundo e também no Brasil, de modo a compreender as questões políticas e econômicas que influenciaram e propiciaram a organização do ensino superior no território nacional.

Para atingir o quarto objetivo proposto de analisar a trajetória de construção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, foi elaborado o quinto capítulo, A Pós-Graduação em Educação na UEL: 25 anos de história. Por meio de uma entrevista com um dos professores fundadores do Programa e da retomada de documentos oficiais foi possível compreender as dificuldades encontradas e as reformulações que foram necessárias para que o Programa atingisse a atual organização. Na sequência serão realizadas as discussões pertinentes aos dados levantados com a pesquisa de campo, visando responder aos outros dois objetivos específicos propostos. Os dados obtidos com as

entrevistas semiestruturadas e com os questionários serão discutidos de forma concomitante, visando perceber as semelhanças e diferenças nas respostas obtidas.

O quinto objetivo específico foi o de avaliar a concepção de ação docente apresentada pelos acadêmicos. Inicialmente foram entrevistados os alunos matriculados na linha de pesquisa 2: Docência Saberes e Práticas, núcleo 2: Ação Docente, a fim de avaliar a como os alunos compreendem o que é ação docente. Esses alunos foram selecionados pois estavam matriculados na linha de pesquisa e no núcleo específico do programa que investiga atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos didático-pedagógicos e motivacionais da docência.

Inicialmente os alunos foram questionados sobre o motivo de ter escolhido cursar uma Pós-Graduação em Educação. Dos 7 alunos que responderam à pergunta, 6 (85,7%) escolheram o Mestrado em Educação pois pretendem seguir a carreira acadêmica. A mesma pergunta foi disponibilizada no questionário e dentre os 18 alunos respondentes, 12 (66,7%) respondeu que quer uma formação que proporcione trabalhar com a pesquisa e a docência. É fato que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* habilitam os alunos a atuarem no Ensino Superior, entretanto o docente que pretende atuar no Ensino Superior precisa ter claro que a sua atividade se dará também em outros âmbitos. Segundo Veiga (2014), o docente do Ensino Superior além de formar os futuros profissionais por meio do ensino, da avaliação e da orientação, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado, ele precisa também pesquisar, realizar atividades de extensão e ser gestor.

Dentre os alunos participantes da pesquisa 13 (72,2%) cursaram alguma licenciatura na graduação e os outros 5 (27,8%) eram alunos de algum curso de bacharelado. Diante disso, pressupõe-se que durante a sua formação no curso de graduação esses alunos oriundos das licenciaturas tiveram contato com conteúdos voltados à prática e ao desenvolvimento pedagógico e didático. Dessa forma, mesmo que esses alunos não estivessem matriculados na linha 2 do Programa de Pós-Graduação é possível admitir que eles apresentavam o conhecimento, mesmo que elementar, a respeito do fazer docente e das suas implicações.

Ao responder a segunda pergunta da entrevista, O que você entende por ação docente, de uma maneira geral os 7 alunos entrevistados responderam que, no seu entendimento, a ação docente é a ação exercida pelo

professor dentro da sala de aula. A resposta vai ao encontro da concepção de Saviani (1991, p. 21) sobre o trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Nesse sentido, admite-se que a ação docente envolve inúmeros elementos que permeiam a o trabalho educativo. O contato entre o professor e o aluno na sala de aula pode ser considerado o momento em que a prática do professor se concretiza. Entretanto, considera-se que previamente houve uma preparação daquele conteúdo que seria trabalhado com os alunos no momento da aula. A preparação do conteúdo perpassa pela visão de mundo do professor e a partir das suas concepções prévias é que ele estruturará o conteúdo que será desenvolvido com os alunos. Dessa forma, para que o professor leve seus alunos à humanização e conseqüentemente à emancipação, é preciso que ele tenha consciente a relação indispensável, que segundo Marx e Engels (2011 [1941]) se dá entre a teoria e a prática.

O questionário disponibilizado *online* para todos os alunos matriculados no período levou o mesmo questionamento aos acadêmicos. 12 (66,7%) alunos responderam que a ação docente envolve todo o contexto de aquisição e desenvolvimento do conhecimento. O professor enquanto mediador do conhecimento tem a tarefa de levar seus alunos a compreenderem tanto as questões teóricas quanto às questões práticas que influenciam na formação humana. O conteúdo sistematizado por si só não pode levar os alunos à compreensão da dimensão humana e de todas as questões que a influenciam e determinam. Dessa forma, a ação docente que vise a transformação do indivíduo unilateral em um indivíduo omnilateral precisa leva-lo à tomada de consciência, à humanização. (MARX, 1982 [1867]).

Ao desenvolver um conteúdo didático espera-se que o professor leve o aluno a pensar e refletir criticamente, considerando também aquilo que o

aluno traz previamente. Assim, a terceira pergunta questionou os alunos sobre como eles percebem a ação docente dos professores durante as aulas, no que diz respeito ao conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação. Os alunos entrevistados, de uma maneira geral, consideraram as aulas muito relevantes e os conteúdos pertinentes. Entretanto levantaram pontos como aulas muito teóricas, que partiam de metodologias tradicionais de ensino e que a avaliação final da disciplina normalmente é feita por meio da produção de um artigo científico, obedecendo à lógica produtivista imposta aos programas de Pós-Graduação.

Os alunos que responderam ao questionário divergiram em suas respostas, considerando as aulas muito diferentes das aulas da graduação, mas apontando também para a avaliação ligada à lógica da pesquisa e da produção e para aulas cansativas com base em metodologias tradicionais de ensino. Como já foi exposto, é preciso ter claro que os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* preparam o docente para a atuação no Ensino Superior, mas também para o desenvolvimento de pesquisas, o que permite a disseminação do conteúdo científico produzido em diversas áreas. É um desafio a articulação entre a formação docente e a formação do pesquisador, entretanto, o que se percebe em muitos momentos é a sobreposição da pesquisa em relação à docência.

Essa questão pode ser atribuída ao fato de as avaliações dos cursos de Pós-Graduação serem feitas, dentre outros quesitos, pela produção acadêmica que o seu corpo docente e discente apresenta. No final da década de 1990 a Capes mudou o seu modelo de avaliação, passando a valorizar prioritariamente a pesquisa e a produção científica. Nesse momento é possível perceber o deslocamento da centralidade da formação docente para a pesquisa científica. Nas décadas anteriores a docência se sobrepunha à pesquisa científica, visto que quando a Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi implantada no Brasil, ela objetivava, dentre outros fatores, a formação de docentes para a atuação no Ensino Superior que se encontrava em expansão. (KUENZER; MORAES, 2009).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2009), a fim de atender as normas delimitadas pela Capes, principalmente a partir da década de 1990, diversas outras alterações foram impostas aos Programas, como o estabelecimento do tempo mínimo para a titulação. Sobretudo no mestrado, em muitos momentos a formação torna-se acelerada, sendo proposta para um aluno idealizado, capaz de adquirir autonomia e domínio teórico-metodológico em um curto espaço de tempo.

Consequentemente, são deixados de lado aspectos importantes como a compreensão e o aprofundamento das questões teórico e prático nas disciplinas e conteúdos.

Essa formação muitas vezes acelerada vai ao encontro do que foi relatado pelos alunos que em muitos momentos as aulas são muito teóricas, cansativas e com base em metodologias tradicionais de ensino. O tempo destinado ao desenvolvimento das disciplinas (30h, 45h ou 60h) não é suficiente para que o professor desenvolva todas as questões pertinentes ao conteúdo selecionado. Dessa forma, os planos de ensino elaborados pautam-se na transposição de diversos conteúdos, subdivididos, ministrados separadamente pelos professores. No entanto, é importante considerar que o ambiente da universidade se constitui de um conjunto, de uma convivência entre educadores e educandos. Assim, espera-se que com a finalização de uma disciplina não se tenha apenas transmitido as informações de forma aligeirada para os alunos, mas sim formado um profissional que seja crítico e consciente. (MASSETTO, 1998).

A quarta pergunta realizada aos alunos foi: De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos? Os alunos entrevistados foram unânimes ao considerar que a ação docente exercida pelo professor tem influência de maneira decisiva na formação dos alunos. Em relação ao questionário, 9 (50%) alunos responderam considerar que o professor influencia na formação dos seus alunos quando os incentiva a pensar a aula de uma maneira diferente da tradicional e 8 (44,4%) alunos responderam que o professor influencia o aluno de maneira tanto positiva quanto negativa. Ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, espera-se que o professor tenha a consciência que a relação entre o professor e o aluno, na concepção gramsciana, é ampla e não se finda no espaço escolar.

Segundo Gramsci (1995), a relação pedagógica que se dá entre o professor e o aluno, por ser uma relação ativa, se estende a todas as relações existentes na sociedade, não se restringindo ao espaço escolar. Dessa forma, professor e aluno constroem essa relação na concretude da sala de aula, que envolve o desenvolvimento do conhecimento teórico, a prática desses sujeitos que são históricos e a reflexão a respeito da prática e da realidade que permeia essa relação. O professor, enquanto intelectual orgânico, por meio da sua ação docente, tem a potencialidade de influenciar seus alunos na direção da emancipação e

humanização. Assim, é possível que nesse contexto se proporcione uma formação omnilateral aos educandos. (GRAMSCI, 1979).

Nesse sentido, vale estabelecer uma relação entre as categorias dialéticas essência e aparência. Segundo KRAPÍVINE (1986, p. 197)

A essência não é visível na superfície dos objectos, fenómenos e das suas ligações; está oculta, está por trás do fenómeno e é inacessível à observação directa, ao conhecimento sensorial. Só pode ser conhecida por meio da especulação abstracta. [...] Contrariamente à essência, o fenómeno expressa o que é singular, individual nos objetos, os seus aspectos relativamente externos, superficiais.

É preciso compreender a contradição que se dá entre as duas categorias. A aparência é aquilo que o professor apresenta de maneira direta e até mesmo superficial ao aluno. A essência constitui a sua consciência, aquilo que não é visível na superfície das ações e interações, que permite ao professor o exercício da dialética. Assim, o professor também pode influenciar negativamente os seus alunos, quando ele mesmo não tem a essência apropriada deixando transparecer aos alunos a contradição existente entre aquilo que ele fala e mostra e como ele de fato age.

O sexto objetivo específico da pesquisa foi o de investigar, por meio das respostas dos acadêmicos, se os professores da Pós-Graduação conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos ou apenas reproduzem essas questões. Assim, a quinta pergunta questionou os alunos se a ação docente possibilita a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos. Em relação aos alunos que responderam a entrevista, 6 (85,7%) consideraram que a ação docente que eles vivenciaram nas aulas possibilita a compreensão das questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos. Um aluno (14,3%) respondeu que não são todas que possibilitam, mas que teoricamente sim.

Entre os 18 alunos que responderam o questionário, 9 (50%) alunos consideraram que a ação docente dos professores levou à compreensão das questões políticas e sociais em paralelo com a Educação e 6 (33,3%) alunos responderam que as disciplinas passam pelo contexto social, político e econômico. Essa pergunta foi essencial para buscar compreender em que medida o curso de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral. Entende-se que o professor é o responsável por levar seus alunos à criticidade, a pensarem os conteúdos trabalhados para além da aparência com que são apresentados. (BACZINSKI, 2016).

É necessária a compreensão de que a contemporaneidade leva os indivíduos à unilateralidade e à desumanização, destruindo suas múltiplas capacidades humanas, por meio da divisão social do trabalho e da alienação. Tais fatores retiram do indivíduo a consciência e a capacidade de questionar o que lhe é imposto. Essa imposição se dá pelas instituições ideológicas do sistema capitalista e dentre essas instituições é possível citar o sistema educacional. É nesse contexto que a educação é compreendida como um espaço de contradição, pois tem as bases e a potencialidade de desenvolver as múltiplas capacidades dos indivíduos, ou seja, de desenvolvê-los de maneira omnilateral. Entretanto ela permanece focada no ensino das partes fragmentadas dos fenômenos. (BACZINSKI, 2016; PAULO NETTO, 2011).

O entendimento do contexto social, político e econômico em que se está inserido é essencial para que o indivíduo compreenda a totalidade em que ele se encontra e do que lhe está sendo ensinado. Sendo assim, a apreensão das partes e também das múltiplas relações que se estabelecem entre elas é fundamental para que se tenha uma visão ampla dos fenômenos. Portanto, a dialética como movimento de reflexão do que é real não busca apenas a compreensão das partes, mas sim uma visão que seja capaz de elucidar de forma ampla a relação que se dá entre as partes e que influenciam o todo. (CURY, 1995). A partir da compreensão do todo é que se concebe a possibilidade de se chegar a uma educação omnilateral.

Admite-se então que a ação docente deva ser exercida de maneira contextualizada, a fim de levar os alunos a compreenderem e conhecerem todas as implicações que permeiam o desenvolvimento de determinado tema. O conhecimento científico deve estar aliado à prática docente que vise a transformação dos indivíduos. Sob tal perspectiva, os fatos simplesmente empíricos, ou seja, as aparências postas na realidade, devem ser superados para que se chegue à essência e à totalidade do conhecimento. O conhecimento é uma

construção, por isso ele não se finda, assim, conhecer significa estar liberto das aparências ilusórias tangíveis. (KRAPÍVINE, 1986).

Sob tal perspectiva é fundamental que o processo educacional seja um processo de conscientização humana das suas capacidades e também daquele momento histórico em que a sociedade está inserida. Quando os alunos relatam que os professores trabalharam as questões/ações sociais e políticas pertinentes ao “[...] momento complexo na educação que estamos passando” e também que no momento da oferta de algumas disciplinas “[...] tava tendo toda aquela conturbação, o momento do impeachment, então assim, as professoras fizeram indagações, questionamentos em sala de aula, principalmente na questão do impeachment [...]”.

A fala do aluno em relação ao “momento complexo na educação que estamos passando” foi em referência à greve deflagrada pela UEL no dia 17 de outubro de 2016 e o retorno em 8 de novembro de 2016. Posteriormente, em 25 de novembro de 2016, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade decidiu pela suspensão do calendário acadêmico, visto que apesar da volta dos docentes e funcionários os alunos continuaram em greve. O período de paralização, que incluiu a Pós-Graduação, influenciou no calendário acadêmico do ano seguinte e na oferta das disciplinas.

Outra questão levantada pelos alunos foram as reflexões feitas pelos professores a respeito do momento político, econômico e social que o país passava naquele período. O ano de 2016 foi um ano que marcou a história do país devido ao golpe do impeachment sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff. O país vinha apresentando sinais de crise desde os protestos em massa ocorridos em 2013. A economia nacional manifestava vestígios de desgaste, devido à crise do capitalismo mundial estremada em 2008. A crise política também começava a se instaurar, com a desintegração da base governista no Congresso Nacional. Esses fatos marcaram o fim de um ciclo político que visava a conciliação (ou tentativa) das classes sociais no Brasil. (MANCEBO, 2017).

Essas reflexões foram importantes para que os alunos pudessem compreender a crise em que o país estava entrando, as consequências que possivelmente ocorreriam a partir do cenário destacado e também as implicações na área da educação. Segundo Mancebo (2017), o que é possível perceber, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é o clima conservador e antidemocrático que vem se instalando desde o período da crise. Essas questões

influenciam diretamente na formação e no fazer docente. Por isso é importante que a ação docente pense e reflita a respeito das questões atuais em que os alunos estão inseridos.

A sexta pergunta feitas aos alunos foi se as referências bibliográficas trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)? A referência a leituras completas ou fragmentadas é no sentido da compreensão do texto como um todo, em que seja trabalhado o seu contexto e não somente a leitura e discussão do mesmo. Ao responder essa pergunta tanto os alunos que responderam à entrevista quanto os que responderam ao questionário apresentaram respostas variadas.

Em relação às entrevistas, 3 (42,8%) alunos consideraram os textos muito extensos e densos, o que fez que em alguns momentos os conteúdos ficassem vagos. 2 (28,6%) alunos consideraram as referências bem escolhidas e de acordo com o programa, no entanto às vezes é necessário buscar outras fontes para complementar. Ao responder o questionário 4 (22,2%) alunos responderam que as leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas, bem escolhidas e programadas. 5 (27,8%) alunos consideraram os textos muito densos e extensos, o que não permite o professor discutir todo o conteúdo proposto. 4 (22,2%) alunos responderam que às vezes é necessário buscar outras leituras para completar o conteúdo e outros 4 (22,2%) alunos que em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com a mesma linha de pesquisa do professor.

Quando os alunos apontam para o fato de os textos serem muito densos e extensos há de se considerar o tempo disponível para o desenvolvimento do assunto proposto. Como foi apontado anteriormente, a carga horária das disciplinas pode ser considerada insuficiente para que se desenvolva tudo o que foi proposto no planejamento da disciplina. Em alguns momentos as disciplinas são ofertadas de maneira blocada, em que todo o conteúdo é trabalhado em apenas uma semana em dois períodos, matutino e vespertino, por exemplo. A quantidade de textos propostos e a profundidade das leituras acabam sendo uma carga muito grande para que o aluno dê conta de ler, interpretar e refletir para poder discutir nas aulas. Entretanto, principalmente no mestrado, o tempo que o aluno tem para cumprir os créditos e realizar a pesquisa é pequeno, o que faz com que essa formação em muitos momentos precise ser acelerada. (KUENZER; MORAES, 2009).

Outra questão que precisa ser considerada e retomada é a relação que se dá entre a essência e a aparência do conteúdo que foi preparado. Mesmo sendo amplo e complexo, se o professor conseguir trabalhar a essência desse conteúdo de forma que leve o aluno à compreensão de todos os seus determinantes é possível considerar que esse aluno de fato compreenda a totalidade dos fenômenos. De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 50), o trabalho educativo alcança a sua finalidade “[...] quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano”, que conseqüentemente levam à sua humanização.

Também foi levantado pelos alunos que às vezes é necessário que se busquem outras referências para complementar a compreensão de um determinado assunto. Sendo a busca pelo conhecimento uma construção e que, portanto, se encontra em um movimento dialético, a busca por outras referências também é importante, visto que pode ampliar a visão de mundo do aluno e a sua compreensão sobre aquele assunto. Ademais essa busca pode suscitar outros interesses nesse aluno, que estará sempre ampliando a sua formação, uma vez que a formação humana é algo que está em constante transformação e construção, não chegando a um ponto final. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Outra questão importante levantada a partir das respostas obtidas com o questionário foi o fato de os alunos considerarem que “em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com a mesma linha de pesquisa do professor”. Como as matrículas nas disciplinas optativas são livres para os alunos independentemente da linha de pesquisa a qual eles façam parte, é possível que as escolhas pelas disciplinas nem sempre se deem dentro da linha e do núcleo de pesquisa que o aluno faz parte. Outra questão relevante é que nem todos os alunos matriculados no Programa são oriundos de um curso de licenciatura na sua formação básica. Dessa forma, o professor ao preparar o conteúdo deveria partir dos conhecimentos prévios dos seus alunos, e não tomá-los como seres ideais que já apresentam determinada bagagem teórica de acordo com o que vão ensinar.

A sétima pergunta ficou aberta para que os alunos acrescentassem algo que, na sua percepção, não houvesse sido tratado na entrevista ou no questionário. Em relação à entrevista, 5 (71,4%) alunos disseram não ter nada a acrescentar. No tocante ao questionário, 13 (72,2%) alunos também não acrescentaram nenhum ponto. Os outros alunos levantaram questões como a fala

do professor precisar ser coerente com as suas atitudes. Nesse sentido, é possível retomar a discussão com base na concepção gramsciana (1995) de que a relação entre o professor e o aluno transcende o espaço escolar. Dessa forma, o professor precisa ser coerente com as suas atitudes e ter consciência da sua função social enquanto um intelectual orgânico que influencia a formação dos outros indivíduos.

É necessário compreender os limites que se encontram para o desenvolvimento de uma educação omnilateral na sociedade brasileira, uma vez que esta se encontra inserida em uma sociedade capitalista e permeada por seus preceitos. A formação omnilateral conforme elucidada por Marx, segundo Manacorda (2007), somente será possível em uma sociedade sem a divisão das classes sociais. Entretanto os indivíduos podem se apropriar dos elementos que são capazes de proporcionar a sua emancipação, mesmo estando inseridos no capitalismo, até chegar à essência da totalidade, à omnilateralidade.

Ademais, uma sociedade que não compreende a educação como um direito de todo cidadão, independentemente da classe social a que este cidadão pertença. De acordo com Nunes (2019, p. 82), é necessário que se busque construir uma educação e um sistema educacional com base na concepção da educação “[...] como direito de todos, e não mais como privilégio de classe ou como expressão de meritocracia de toda sorte”. Para tanto, são necessárias políticas que compreendam e abarquem a diversidade humana e cultural de cada sociedade, que visem a construção de uma educação plural e contextualizada.

Assim, também se faz pertinente perceber que os determinantes que influenciam no processo educacional são muito amplos. Dessa forma, mesmo o professor podendo ser considerado o protagonista do processo educacional no sentido de levar seus alunos à emancipação e conseqüentemente à formação omnilateral, sozinho ele não é capaz de suprir todas as demandas que surgem. A forma como a universidade e o ensino estão estruturados não fazem parte da prática docente, existem relações políticas, sociais e econômicas imbricadas nesse processo, que influenciam de maneira determinante no seu desenvolvimento.

Dessa maneira, as contradições inerentes ao sistema capitalista se fazem também presentes no ambiente educacional. A dialética, como movimento de reflexão do real, não visa apenas a sua compreensão, mas também a sua transformação que adquire sentido na práxis humana. Portanto, uma ação docente transformadora precisa partir de um processo de conscientização do ser humano a

respeito das suas múltiplas potencialidades e também de superação da ideologia dominante, que determina as diferentes esferas da vida social. Isto posto, compreende-se que a educação essencialmente pode oportunizar que os alunos se apropriem dos elementos que são necessários à sua humanização. Face ao que foi apresentado, as considerações finais serão feitas a seguir.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs, de uma maneira geral, a verificar em que medida o curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora. Considerando a estrutura do Programa, o corpo docente e as disciplinas ofertadas, partiu-se do pressuposto que seria possível proporcionar aos alunos uma formação omnilateral. O desenvolvimento da pesquisa levou à percepção que diversos são os fatores que influenciam e determinam a ação docente exercida no âmbito educacional. Assim sendo, é preciso compreender que a escola e a universidade são influenciadas e determinadas pelas questões econômicas, políticas e sociais que são características de uma sociedade capitalista.

Nesse contexto o que perdura são as relações de alienação e exploração do trabalho, seja ele docente ou não. A ideologia dominante dissemina a alienação por meio da concepção que a estrutura organizacional das instancias sociais que dela são decorrentes, quais sejam: política, economia, educação, cultura, etc., devem permanecer se reproduzindo e não se transformando. Esses padrões suprimem as capacidades de crítica, reflexão e autonomia dos indivíduos. Dessa forma, o sistema educacional é um dos responsáveis por promover e disseminar a reprodução dos valores e padrões sociais burgueses, em detrimento da emancipação e do desenvolvimento das múltiplas capacidades e potencialidades humanas.

Apesar de desempenhar um papel reprodutor, a educação carrega em si a contradição, a possibilidade de mudança. Em outras palavras, dialeticamente, é possível perceber na essência educacional tanto a semente da reprodução quanto da revolução. Quando ofertada aos alunos de maneira ampla e contextualizada contribui e proporciona a formação do sujeito omnilateral. Por outro lado, os setores dominantes da sociedade capitalista voltam a sua atenção para a educação, visando determinar a sua organização e estruturação, a fim de que ela não atinja o seu potencial de formação ampla e de emancipação.

É preciso considerar então que a luta por uma educação que proporcione a formação omnilateral não pode acontecer de forma ingênua e

descontextualizada. As inúmeras determinações que influenciam a organização educacional e o fazer docente devem ser considerados no processo formativo dos alunos. O docente, enquanto mediador do conhecimento, pode agir no sentido de levar os seus alunos à reflexão, unindo teoria e prática, considerando todos os aspectos que permeiam o desenvolvimento do conhecimento científico. A percepção das múltiplas determinações que estão imbricadas no desenvolvimento de um conteúdo é fundamental para que se alcance a formação omnilateral.

Nesse sentido, o professor não pode partir da concepção de que ele encontrará em sua sala de aula um aluno ideal. É preciso que se parta dos conhecimentos prévios de cada aluno a respeito de determinado conteúdo para que se possa perceber o ponto de partida daquele assunto. Cabe ao professor ter claro o aluno que ele quer formar, se é aquele formado apenas para exercer uma determinada profissão ou um aluno crítico e reflexivo, capaz de pensar, discutir e transformar a realidade em que se encontra inserido.

As limitações também precisam ser consideradas, pois o trabalho docente é determinado pelos preceitos da sociedade capitalista. Dessa forma, o cumprimento de prazos, o excesso de afazeres que envolvem ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas limitam a atuação docente. Em muitos momentos para cumprir as metas determinadas o docente deixa de investir na sua formação acadêmica e científica, que é essencial ao profissional da educação. Assim, é possível perceber a precarização do trabalho docente e do fazer educativo, com base nas metas que são impostas pelo governo e pelas agências de fomento, que em certo aspecto engessam o trabalho do professor.

É preciso ressaltar também a conjuntura política e econômica em que o Brasil se encontra atualmente. Diversas medidas vêm sendo tomadas, principalmente desde o ano de 2016, visando a diminuição das verbas destinadas à Educação. Mais recentemente, a proposta de implantação de escolas cívicas militares pelo governo federal para início de 2020 e o programa Future-se, destinado à abertura das Universidades para o capital privado, trazem à baila o questionamento e o medo da volta da formação tecnicista, nos modelos da que foi implantada durante o regime militar instaurado no Brasil de 1964 a 1985. O governo que considera a educação nacional como um gasto e não um investimento no desenvolvimento da sociedade com certeza não visa a implantação de um sistema educacional que vise a formação crítica e reflexiva dos seus alunos.

Ao olhar para a história do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina é possível perceber que ele se estruturou e se organizou com o intuito de atender as determinações governamentais. Visando o reconhecimento e a manutenção do Programa, isso não poderia ser diferente, visto que as instituições que não cumprem as metas e as determinações podem ter as suas notas diminuídas e em alguns casos ocorre o fechamento do curso em questão. Entretanto, quando se percebe, por meio das falas dos alunos entrevistados e também por meio das respostas obtidas com os questionários, que os alunos têm consciência do que é a ação docente e que percebem nas aulas dos seus professores elementos que os levam à reflexão, o Programa foge do que é esperado e determinado pelo sistema atual.

Dessa forma, mesmo estando inserido em um sistema capitalista e sendo determinado em diversas instancias por ele, o Programa pode possibilitar que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora. É preciso ressaltar que o professor, enquanto mediador do processo de construção do conhecimento e formador de outros docentes, se constitui como uma figura essencial para a compreensão e ampliação das múltiplas determinações presentes na sociedade. Sendo assim, quando o professor é formado na perspectiva crítico-dialética, admite-se que ele atuará no sentido da ampliação da visão e concepção de mundo dos seus educandos.

Por fim, ao compreender a perspectiva teórica que orientou o desenvolvimento da presente pesquisa, considera-se que ela não termina aqui. Os diferentes determinantes analisados e refletidos continuam sendo pertinentes para outras investigações, que visem aprofundar as questões que perpassam a concepção de uma a formação docente para o exercício de uma ação docente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Rbpaee**, Goiania, v. 30, n. 2, p.351-376, mai/ago 2014.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado**: representações da política em Londrina 1930-1975. Londrina: Editora UEL, 1998. 308 p.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **Educação escolar brasileira**: possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral. 2016. 141 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Colin Brock e Simon Schwartzman. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1ed.Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 275-314.

BARROS, Marta Silene Ferreira e FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O Caráter atual da Educação profissional: formação unilateral ou omnilateral do homem? In: CHAVES, Marta, SETOGUTI, Ruth Izumi, MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (orgs.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**, 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010.

BENTO, Jorge Olímpio. Do estado da Universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes? **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v 19, n. 3, p. 689-721, novembro de 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de julho de 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOHRER, Iza N. et al. **A história das Universidades**: o despertar do conhecimento. [20--]. Disponível em:

<https://www.academia.edu/34341327/A_HIST%C3%93RIA_DAS_UNIVERSIDADES_O_DESPERTAR_DO_CONHECIMENTO_1_THE_HISTORY_OF_THE_UNIVERSITIES_THE_AROUSE_OF_KNOWLEDGE>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 110 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

_____. Presidência da República. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Parecer Nº. Ref. CAA/GTC/284**. Brasília, 19 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Caderno de Avaliação do Programa: Universidade Estadual de Londrina**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=1999/40002012/038/1999_038_40002012015P7_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Caderno de Avaliação do Programa: Universidade Estadual de Londrina**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2000/40002012/038/2000_038_40002012015P7_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 07 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Caderno de Avaliação do Programa: Universidade Estadual de Londrina**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2002/40002012/038/2002_038_40002012015P7_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 07 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Caderno de Avaliação do Programa: Universidade Estadual de Londrina**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2003/40002012/038/2003_038_40002012015P7_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 09 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta do Programa: Universidade Estadual de Londrina**. Brasília, 2004a. Disponível em: <

http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2004/40002012/038/2004_038_40002012015P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 09 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005- 2010**. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta do Programa**: Universidade Estadual de Londrina. Brasília, 2005. Disponível em:<
http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2005/40002012/038/2005_038_40002012015P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 09 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta do Programa**: Universidade Estadual de Londrina. Brasília, 2006. Disponível em:<
http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/40002012/038/2006_038_40002012015P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 09 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta do Programa**: Universidade Estadual de Londrina. Brasília, 2008. Disponível em:<
http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2008/40002012/038/2008_038_40002012015P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta do Programa**: Universidade Estadual de Londrina. Brasília, 2011. Disponível em:<
http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2011/40002012/038/2011_038_40002012015P7_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. [201-?]. Disponível em:
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.xhtml?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Presidente Lula entrega campi de universidades e institutos federais**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096-presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Ministério da Educação - INEP. **Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. 2019a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC libera 100% do orçamento de universidades e institutos federais**. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81431:me-c-libera-100-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-federais&catid=212>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRAVERMAN, Harry. O Papel do Estado. In: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1987. Cap. 14. p. 242-246.

_____. Nota Final Sobre Qualificação. In: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1987. Cap. 20. p. 359-378.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva; CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira. A autonomia das universidades federais na execução das receitas próprias. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100236&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2019.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER). **Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**. Disponível em: <<https://www.uninter.com/Mestrado/Mestrado-profissional-em-educacao-e-novas-tecnologias-apresentacao/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CERVI, Rejane de Medeiros. O programa de Pós-Graduação em educação: notícia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 169-174, Dez. 1988 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601988000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Abr. 2019.

CHARLE, Christophe; VERGUER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. 131 p. Tradução de: Elcio Fernandes.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública nova Perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 nov. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 495 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1694 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a. 300 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b. 306 p.

CUNHA, Maria Isabel et al. Políticas públicas e docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. (org) **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-91.

CUNHA, Maria Isabel. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período 1997-2011. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 389-400, mai/ago. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à Pós-Graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p.36-46, set./dez. 2005

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p.47-69, set./dez. 2005.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires, MARIANO, Maria Luzia Silva. As várias dimensões na trilogia Jogos Vorazes: uma aplicação prática para o ensino médio. **Impulso**, Brasil, 25, set. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2394/1653>. Acesso em: 16 Abr. 2016.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, Pensamento e Formação na Educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p.561-584, novembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2016.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. **Intertemas**, Presidente Prudente, v. 5, p. 1-16, nov.2001.

GOMES, C. A. et al. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 29-52, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19012/11043>>. Acesso em: 28 out. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

IVASHITA, Simone Burioli; LUIZ JR, Celso. O Mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina (1994-2010): dezesseis anos de história. In: ABBUD, Maria Luisa et al (Orgs.). **50 anos da Pedagogia**: FFCL/Londrina e UEL - 1962 a 2012. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2012, p. 227-236.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 7-27. 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014/2430>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. O Exercício Docente na sua relação com a reforma universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem professores da Universidade Do Porto. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 593-609, dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/28578>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscou: Progresso, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 177-205.

LIMA, Paulo Gomes; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. Caminhos da Universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 8-27, Jul 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.) **Trabalho e Educação no Século XXI**: Experiências Internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, número especial, p.6-15, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891/7454>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, p.31-50, mar. 2015.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc**, Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out-dez. 2017.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **Qualidade Motivacional no Ensino Médio**: Estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política - Livro 1, Volume 1. 7. Ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da econômica política. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 9. ed. São Paulo: Nova Stella, 1990. 57p.

_____. **A ideologia alemã**. 3. ed. Trad. Luiz Claudio de Moura e Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. José Claudinei Lombardi (Coord.). São Paulo: Unicamp, 2011.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.
MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 20. p. 293-323.

NUNES, César Aparecido. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira. In: NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato (Org.). **Educação e Direitos humanos: Uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Brasilica, 2019. p. 75-88.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das Universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.113-129, jan-jun. 2007.

POTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: < <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/Mestrado-doutorado/educacao/>>. Acesso em 15 Abr. 19.

RECHE, Bruna Donato. **A formação docente para o ensino superior no programa de Mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado**. 2015. 296 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROCHA, Andréa Pires. A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 6, n. 2, p.1-9, jan-jun. 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p.534-550, set. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.1-19, jan./jun. 2000.

_____. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.181-197, mai/ago. 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a.

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. 288 p.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 8. p. 121-130.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012

SILVA, Maria Suely Fernandes da. **O Mestrado em Educação da UEL: Um estudo das dissertações 1996-2006**. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p.136-152, jul-dez. 2013.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. Práxis e formação humana: Elementos de compreensão a partir da filosofia da práxis. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Rio de Janeiro, v. 2, p.33-45, jun. 2017. Disponível em: <http://igsbrasil.org/praxis/artigos/SOUSA_Joeline.php?id=joeline>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SPIRKINE, A.; YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975. 158 p. Tradução de António Pescada.

UCZAI, P. Caminhos a serem seguidos pelo Brasil na Educação. **Carta Educação**, 18 jun. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/caminhos-a-serem-seguidos-pelo-brasil-na-educacao/?utm_campaign=newsletter_rd_-_21062018&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em: 04 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Proposta Reformulada. Londrina: 1998.

_____. **Pró-Reitora de Planejamento**. Plano Diretor 2010 a 2015. [2010a].

Disponível em:

<http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Programa – Linhas e Grupos de Pesquisa**. 2010b. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/programa/linhasgrupos-de-pesquisa>>. Acesso em 06 mai. 2019.

_____. **Resolução CEPE nº. 106/2008**: Altera o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), 2008. Disponível em: <

http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/normatizacoes/regimento_programa_Mestrado_educacao.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Resolução CEPE nº. 062/2014**: Cria o curso de Doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, que passa ter os níveis Mestrado e Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014a. Disponível em: <

http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/normatizacoes/resolucao_CEPE_62-2014_criacao.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. **Resolução CEPE nº. 063/2014**: Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado e Doutorado, 2014b. Disponível em: <

http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/normatizacoes/resolucao_CEPE_63-2014_regimento.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Edital PPEdu N° 014/2015** – Divulga prazos e esclarece procedimentos para inscrição e participação em processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação. (Mestrado e Doutorado). Programa de Pós-

Graduação em Educação. 2015. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/editais/edital_PPEdu_N_014-2015_Selecao_Novos_Estudantes_2016.pdf>. Acesso em 06 mai. 2019.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2016-2021**. [2016]. Disponível em:

<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/>>. Acesso em 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/programa.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/prosp/ppge/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<https://www2.unicentro.br/ppge/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/Mestrado-educacao/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://portalpos.unioeste.br/index.php/inicial-educacao-francisco-beltrao>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/>>. Acesso em 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<https://utp.br/pos/doutorado/educacao/>>. Acesso em 15 abr. 2019.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da Docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p.327-342, mai/ago 2014.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.07-47, jul. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização de divulgação de Entrevista

Eu, José Aloyseo Bzuneck, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, autorizo a divulgação completa da entrevista a respeito da história da criação do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, concedida à doutoranda Maria Luzia Silva Mariano no dia 18 de dezembro de 2017. A entrevista fará parte da seguinte pesquisa de doutorado: **“O conceito de ação docente dos egressos do curso de Pós-Graduação em educação: possibilidades para a formação omnilateral”** Autorizo também a minha identificação para a publicação da referida entrevista.

Londrina, 18 de dezembro de 2017.



José Aloyseo Bzuneck

APÊNDICE B – Entrevista aplicada aos acadêmicos

IDENTIFICAÇÃO DO ACADÊMICO	
Gênero () masculino () feminino	Idade _____ anos
Formação: _____	
Instituição: _____	
Pós Graduação: _____	
Anos de exercício como professor: _____	
Série/ ano em que atua: _____	

- 1 - Por qual motivo você escolheu cursar a Pós Graduação em Educação?
- 2 - O que você entende por ação docente?
- 3 – Como você percebe a ação docente dos seus professores durante as suas aulas (conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação)?
- 4 – De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos?
- 5- A ação docente possibilita compreender as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos?
6. As referências bibliográficas trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)?
- 7 - Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado nessa entrevista?

APÊNDICE C – Questionário disponibilizado *online*

IDENTIFICAÇÃO DO ACADÊMICO	
Gênero () masculino () feminino	Idade _____ anos
Formação: _____	
Instituição: _____	
Pós Graduação: _____	
Anos de exercício como professor: _____	
Série/ ano em que atua: _____	

1 - Por qual motivo você escolheu cursar a Pós-Graduação em Educação?

- A. Quero seguir a área da Pesquisa
- B. Quero seguir a área da Docência
- C. Quero uma formação que me permita trabalhar com a Pesquisa e com a Docência.**
- D. Não tinha o Mestrado na minha área na UEL
- E. Trabalhei com questões educacionais na graduação

2 - O que você entende por ação docente?

- A. Ação docente é o contato entre professor e aluno.
- B. Ação docente é mediação planejada do conhecimento
- C. Ação docente envolve todo o contexto de aquisição e desenvolvimento do conhecimento
- D. Ação docente é o que acontece na sala de aula de maneira intencional e planejada**
- E. Ação docente é a ação que prepara o futuro profissional

3 – Como você percebe a ação docente dos seus professores durante as suas aulas (conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação)?

- A. Conhecimento é transmitido de forma contínua, não fragmentado com bom domínio do conhecimento por parte do professor.
- B. Avaliação voltada para a lógica da pesquisa e da produção.
- C. Muito diferente da graduação, as aulas são bem estruturadas e previamente programadas e visam promover a autonomia e o senso crítico do aluno.**
- D. Aulas teóricas, cansativas e a metodologia utilizada é a tradicional.
- E. Professor fala sem ter experiência sobre aquele assunto.

4 – De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos alunos?

- A. A memória de bons professores influencia na sua ação docente.
- B. Quando o professor incentiva a pensar a aula de uma maneira diferente do tradicional.**
- C. A ação docente do professor influencia de maneira tanto positiva quanto negativamente.
- D. A ação docente do professor não influencia na formação dos alunos.
- E. Não sei responder.

5- A ação docente possibilita compreender as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos?

- A. Sim, as disciplinas passam pelo contexto social, político e econômico.
- B. Sim, trazem as questões políticas e sociais em paralelo com a Educação.**
- C. Teoricamente possibilita.
- D. Algumas possibilitam.
- E. Não possibilita.

6. As referências bibliográficas trabalhadas em sala de aula são suficientes para a compreensão dos conteúdos programáticos (leituras completas ou fragmentadas)?

- A. Em muitos momentos ficou vago para quem não trabalhava com a mesma linha de pesquisa do professor.
- B. Alguns textos são muito densos e extensos, o que não permite o professor discutir todo o conteúdo proposto.
- C. Às vezes é necessário buscar outras leituras para complementar o conteúdo trabalhado.
- D. Faltou partir mais da perspectiva da Educação.
- E. *Sim, a leituras foram coerentes com as propostas das disciplinas e as referências foram bem escolhidas e programadas.***

**7 - Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado nessa entrevista?
Se sim, especifique o que.**

- A. Sim
- B. Não

ANEXOS

ANEXO 1 - Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA

Londrina, 12 de setembro de 2016.

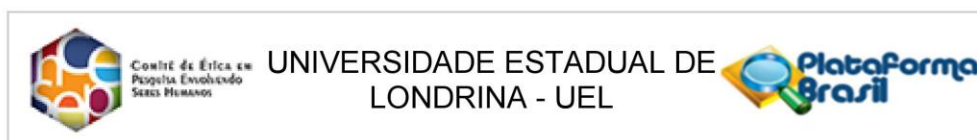
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora,

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 196/96, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa "**O conceito de ação docente dos egressos do curso de Pós-Graduação em educação: possibilidades para a formação omnilateral**", protocolado para análise deste Comitê. Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Maria Luzia Silva Mariano

ANEXO 2– Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONCEITO DE AÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Pesquisador: MARIA LUZIA SILVA MARIANO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61109916.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.863.143

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que pretende compreender como os acadêmicos do curso de pós graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina compreendem o conceito de 'ação docente' e como a ação docente exercida por seus professores ao longo do curso possibilita a formação omnilateral dos pós-graduandos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa se, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético. O participantes da pesquisa serão todos os alunos de mestrado do primeiro ano da Linha 2 do programa de pós graduação em educação da instituição participante. Serão realizadas duas entrevistas semiestruturadas, composta por 7 perguntas, de igual teor com os alunos que ingressaram em março de 2016 e que concluíam o curso até o final de fevereiro de 2018.

A entrevista será realizada de forma individual em data e local previamente combinados entre entrevistado e entrevistador.

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão feitas análises documentais e bibliográficas da estruturação do curso no seu todo. Como a pesquisa está inserida na linha dois: "Docência: Saberes e Práticas", núcleo dois: "Ação Docente", serão descritas as disciplinas e ementas do núcleo bem como o perfil dos docentes.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

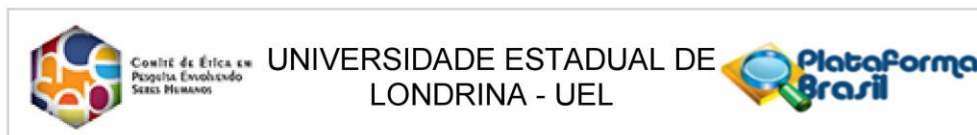
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.863.143

A análise das entrevistas será feita com base na abordagem crítico-dialética.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Verificar se o curso de Pós-Graduação em Educação possibilita que os futuros docentes tenham uma formação omnilateral para a prática de uma ação docente transformadora.

Específicos

Conhecer o estado da arte da pesquisa e compreender a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento da tese.

Perceber as questões políticas, econômicas e sociais que influenciaram no desenvolvimento da sociedade atual.

Compreender como se deu a institucionalização da Pós-Graduação em Educação nas esferas macro e micro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois não serão utilizados métodos invasivos, apenas serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, a pesquisa não causará danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto em responder à entrevista, o participante poderá informar a pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas ou caso queira poderá interromper sua participação na presente pesquisa sem qualquer ônus

Benefícios:

Uma vez que a pesquisa somente será realizada com a autorização dos sujeitos e após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, aos pós-graduandos a pesquisa possibilitará que sejam feitas reflexões acerca da ação docente que perceberam vinda de seus professores e também da sua própria ação docente.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

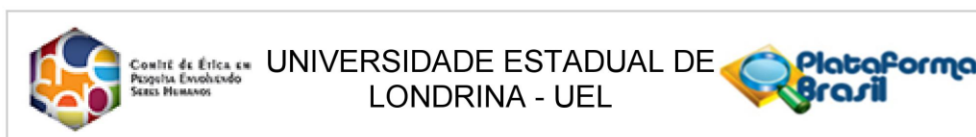
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.863.143

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para a área pois, possibilitará que os alunos reflitam acerca da sua ação docente e que a pratiquem de forma que possibilite a formação omnilateral de seus futuros alunos. A disseminação dos resultados poderá contribuir de maneira relevante para demais pesquisas nessa área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão corretos

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador respondeu satisfatoriamente as pendências. O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_789615.pdf	01/12/2016 21:42:02		Aceito
Outros	Rpendencia.docx	01/12/2016 21:41:32	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Outros	Adocentes.doc	11/11/2016 16:38:16	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Outros	Tsigilo.doc	11/11/2016 16:37:57	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	tese.docx	11/11/2016 16:36:12	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tconsentimento.pdf	03/10/2016 16:08:42	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Folha de Rosto	Frostro.pdf	29/09/2016 21:52:15	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	16/09/2016 23:41:31	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito
Outros	entrevista.pdf	16/09/2016 23:40:46	MARIA LUZIA SILVA MARIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Acadêmicos

Título da pesquisa: “O conceito de ação docente dos egressos do curso de Pós-Graduação em educação: possibilidades para a formação omnilateral”

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**O conceito de ação docente dos egressos do curso de Pós-Graduação em educação:** possibilidades para a formação omnilateral”. Os objetivos da pesquisa são: compreender o conceito de ação docente que os alunos do curso de Pós-Graduação em Educação apresentam no momento de ingresso e de saída do curso; perceber se os professores da Pós-Graduação conseguem fazer com que os acadêmicos compreendam as questões/ações sociais e políticas da sociedade em que estão inseridos ou apenas reproduzem essas questões; analisar os tipos de leituras que os acadêmicos fizeram em sua formação (leituras completas ou fragmentadas). A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será realizada uma entrevista semiestruturada composta por 7 perguntas que abordam as questões acima citadas. A entrevista será realizada de forma individual em data e local previamente combinados entre entrevistado e entrevistador. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são o mapeamento da percepção dos discentes acerca da ação docente de seus professores, bem como a compreensão dos mesmos acerca do tema. Espera-se também apreender se a formação proporcionada aos pós-graduandos é a de caráter omnilateral.

Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Maria Luzia Silva Mariano, Rua Alagoas, nº 1.674, apto 94, telefone (35) 99755-5255 e e-mail malumariano@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2016.

Pesquisadora Responsável: Maria Luzia Silva Mariano.

RG: MG - 14.296.290

Campo direcionado ao participante maior de idade.

Eu _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____