



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PAULA JUNQUEIRA DA SILVA REZENDE**

**O PIBID ENQUANTO LEGITIMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA  
EDUCAÇÃO:**

**A FORMAÇÃO, O TRABALHO DOCENTE E O DESMONTE DOS CURSOS NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2012-2018)**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

**PAULA JUNQUEIRA DA SILVA REZENDE**

**O PIBID ENQUANTO LEGITIMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA  
EDUCAÇÃO:**

**A FORMAÇÃO, O TRABALHO DOCENTE E O DESMONTE DOS CURSOS NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2012-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito do cumprimento de créditos obrigatórios para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Trabalho, Sociedade e Educação.

**Orientadores:** Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima (*in memoriam*) e Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

**UBERLÂNDIA**

**2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R467 2023	<p>Rezende, Paula Junqueira da Silva, 1978- O Pibid enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação [recurso eletrônico] : a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018) / Paula Junqueira da Silva Rezende. - 2023.</p> <p>Orientador: Carlos Alberto Lucena. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.620">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.620</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Lucena, Carlos Alberto, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 01/2023/344, PPGED				
Data:	Treze de janeiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[08h:00]	Hora de encerramento:	[12h00]
Matrícula do Discente:	11913EDU039				
Nome do Discente:	PAULA JUNQUEIRA DA SILVA REZENDE				
Título do Trabalho:	"O PIBID ENQUANTO LEGITIMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"CHAMADA PÚBLICA MCTI/FINEP/CT-INFRA - 04/2018 - PLANO INSTITUCIONAL DE INFRAESTRUTURA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet, <https://meet.google.com/fie-hqnu-spf>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; Fábio Mansano de Mello - UESB; Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Carlos Alberto Lucena - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Carlos Alberto Lucena, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.





Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/01/2023, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 13/01/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Mansano de Mello, Usuário Externo**, em 13/01/2023, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/01/2023, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/01/2023, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4159033** e o código CRC **385CAB61**.

*Aos meus amores: meu esposo, Bráulio Hugo,  
e aos meus filhos, Clara e Francisco.  
À vovó Maria (in memoriam), que sempre nos  
ensinou que qualquer um e em qualquer tempo  
pode aprender.*

*Aos camaradas da educação, formal e  
popular, que buscam romper com as amarras  
do capital e destruir o pensamento  
hegemônico que nos expropria a condição de  
sermos humanos.*

*Aos milhares de enlutados que perderam seus  
familiares e amigos pela negligência do  
governo brasileiro, virulento e genocida, no  
combate à pandemia causada pela Doença do  
Novo Coronavírus (COVID-19).*

*Em especial ao meu estimado orientador,  
Antonio Bosco de Lima. A matéria se foi,  
voltou à natureza para cumprir o ciclo de que  
tudo se transforma, mas o seu conhecimento,  
professor, seguirá materializado em nós. Pelo  
seu exemplo, seguiremos resistindo às forças  
do capital e na luta contínua à construção de  
uma nova sociabilidade. Bosco, presente!*

## AGRADECIMENTOS

Por saber que o conhecimento não é fruto de um trabalho isolado, e sim um produto social e historicamente construído, tenho plena consciência de que esta pesquisa foi possível somente por um conjunto de pessoas que passaram pela minha vida. Então, desde já, gostaria de me retratar com aqueles que, por ventura, não forem citados aqui e dizer muito obrigada!

Quero agradecer àqueles que são o meu ninho e porto seguro, em especial ao meu amor, Bráulio Hugo, pelas vezes que me fortaleceu durante o cansaço e pelo afago recebido quando achava que não tinha mais forças para continuar. Obrigada pelas vezes que dormiu com as luzes acesas e me fez companhia enquanto passava as noites lendo e escrevendo no quarto. Sei que não foi fácil conviver com minhas ausências e o quanto foi desafiador lidar com as atitudes egocêntricas durante a pesquisa – mais uma vez, obrigada, Amor!

Agradeço à minha Lua e ao meu Sol, os meus filhos amados Clara e Francisco. Peço desculpas se não fui a mãe mais legal do mundo nesse período, por não ter brincado o quanto queriam e precisavam! Sei que, por muitas vezes, perdi a paciência e até mesmo negligenciei momentos de carinho, especialmente quando, no *boom* da pandemia, estive atarantada com o acúmulo do trabalho doméstico e acompanhamento de vocês nas aulas remotas. Então, agradeço pelo esforço que fizeram na tentativa de ficarem quietos (o que não faz parte de ser criança) enquanto eu estava concentrada na pesquisa. Muito obrigada, meus amores! Espero que a concepção de mundo defendida nesta tese se torne, também, a bandeira de luta de vocês na construção de um mundo justo e solidário às gerações que ainda virão.

Aos meus pais, Vilton e Geni, gratidão pelo amor incondicional, pelo acolhimento e tempo que convivemos juntos em 2019. Sair de Iporá para estudar em Uberlândia foi retornar às minhas origens e aprender bastante com vocês! Papai, não importa o quanto se esqueça, sempre vou me lembrar do senhor! Mamãe, o desafio do cuidar lhe tornou uma mulher mais forte e admirável!

Agradeço aos meus irmãos, Flávia e Hudson, cunhados, Renato e Luciana, e sobrinhos, Caio, Jade e Igor, que também me acolheram em seus lares durante o período da realização das disciplinas. Em especial à minha irmã, Flávia, quero agradecer pela escuta, pelas conversas e por ser uma professora exemplar – tenho orgulho por ser sua irmã! À Clésia e ao Glauco, pelo apoio enquanto eu estava fora. Sem essa importante rede de apoio, não seria possível chegar até aqui.

À Dona Marilene, minha eterna gratidão! Agradeço por ser a família que pude escolher! Obrigada por ajudar a cuidar de mim, de meu esposo, filhos e das filhas de quatro patas, minhas

plantas... Enfim, por cuidar de todos nós quando mais precisei! Ao casal de amigos, Viviane e Valdir, o meu sincero agradecimento pelo apoio incondicional no momento que mais precisamos.

À minha irmã, de alma e de concepção de mundo, Jack, obrigada pelas longas conversas de *WhatsApp*, por trocar ideias, por me auxiliar nas dúvidas, pelo material bibliográfico sugerido e pelas risadas que demos juntas para tornar mais leve a caminhada no doutorado. À amiga Francilane, pelos convites aos debates acadêmicos e por sempre demonstrar o quão importante foi (e é) a nossa amizade. À Loçandra, por ter cedido o material cartográfico, obrigada! Ao Rafael Abrahão, agradeço pela primorosa revisão textual da tese.

Aos meus colegas do curso de Geografia da Unidade Iporá da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pelo apoio e acolhimento de meu pedido de afastamento integral para as atividades do doutorado. Igualmente agradeço aos meus colegas da referida instituição, sob a condição de gestores, pela sensibilidade e pelo deferimento do pleito à licença para o doutoramento: coordenador do curso de Geografia, coordenador setorial, coordenador da unidade de Iporá, diretor do Câmpus Oeste, diretor do Instituto de Educação e Licenciaturas, ao ex-reitor, Valter Gomes Campos e ao reitor Antonio Cruvinel Borges Neto.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), por fazerem entender melhor o meu papel na formação de professores e na luta pela educação emancipadora e de qualidade. Especialmente à Profa. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos e ao Prof. Dr. Robson Luiz de França, pela leitura acurada do relatório de qualificação e pelas ricas sugestões ao texto. Ao Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas e ao Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello, por comporem também a banca de arguição desta tese. Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, saliento a minha admiração pelo seu conhecimento e a minha gratidão por assumir, ao fim desta jornada, a orientação deste trabalho. Aos secretários do PPGED, pelos esclarecimentos sempre precisos. Aos colegas de turma, em especial às amigas Edilaine, Menissa e Vânia, pela gentileza e oportunidade de aprender junto e com vocês!

Minha eterna gratidão à Profa. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa, minha primeira orientadora na vida acadêmica. Com você, Vera, aprendi a ser professora e a ter gosto pela pesquisa e respeito ao trabalho docente. À Maria Geralda de Almeida (*in memoriam*), orientadora do mestrado, que, com sua intelectualidade peculiar, me acolheu em Goiás e despertou em mim a confiança na escrita.

Em especial, gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima (*in memoriam*). Na tarde de sábado, vinte de agosto de 2022, a fatalidade ceifou sua existência

material na Terra, porém seu conhecimento continuará pujante entre nós. Obrigada, professor, pela convivência, pelo respeito, pela paciência e pela honra de ser sua orientanda. O destino, infelizmente, não nos permitiu que a parceria professor-aluna chegasse à reta final do doutorado. Apesar disso, o caminho que percorremos juntos foi possível pela sua generosidade, conhecimento e confiança. Despeço-me por aqui como sempre o senhor se despedia: tchau e fique bem!

Por fim, meu agradecimento à Inteligência Suprema, a causa primária de todas as coisas, manifestada pelo apoio e pela compreensão de tantos caminheiros de vida, por ter conseguido passar pelas adversidades e concluir a entrega e a defesa deste trabalho.

## **Burguesia**

*A burguesia fede  
A burguesia quer ficar rica  
Enquanto houver burguesia  
Não vai haver poesia  
A burguesia não tem charme nem é discreta  
Com suas perucas de cabelo de boneca  
A burguesia quer ser sócia do Country  
Quer ir a Nova York fazer compras, yeah [...]  
A burguesia tá acabando com a Barra  
Afundam barcos cheios de crianças [...]  
E dormem tranquilos  
Os guardanapos estão sempre limpos  
As empregadas, uniformizadas [...]  
São caboclos querendo ser ingleses [...]  
A burguesia não repara na dor  
Da vendedora de chicletes [...]  
A burguesia só olha pra si  
A burguesia é a direita, é a guerra [...]  
As pessoas vão ver que estão sendo roubadas  
Vai haver uma revolução  
Ao contrário da de [19]64  
O Brasil é medroso  
Vamos pegar o dinheiro roubado da burguesia  
Vamos pra rua [...]  
Vamos acabar com a burguesia  
Vamos dinamitar a burguesia  
Vamos pôr a burguesia na cadeia  
Numa fazenda de trabalhos forçados [...]  
Enquanto houver burguesia  
Não vai haver poesia [...]*

(CAZUZA; NEVES; ISRAEL, 1989, [n.p.]

REZENDE, Paula Junqueira da Silva. **O Pibid enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação**: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018). 2023. 387p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

## RESUMO

Esta tese visa compreender a relação entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) na legitimação das estratégias neoliberais nos cursos de formação de professores desde 2012 até 2018, sobretudo no que tange à constituição de uma nova morfologia do trabalho docente e da formação do novo *Homo economicus*. Caracterizada como estudo de caso, está em consonância com o Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE) da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (LPTSE), do PPGED/FACED/UFU. Esta pesquisa se fundamenta na hipótese de que o Pibid, como instrumento do Estado neoliberal regulador e em favor da reestruturação sociometabólica do capital, para consolidar o Sistema Nacional de Formação de Professores, impulsiona a formação do capital humano pautada na exploração do trabalho docente e acentua a desterritorialização programada (desmonte) dos cursos de formação de professores da UEG. Organizado em seis seções, este trabalho realiza a análise crítica sobre Pibid no contexto das políticas educacionais neoliberais disseminadas no período de 2003 a 2016 no Brasil e na UEG durante a governabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT), amplificadas após o *impeachment* de 2016 e a ascensão do conservadorismo em 2018. Destaca-se como a nova gestão pública do Estado, alinhada aos interesses das agências internacionais do capital e da classe burguesa – representada pelo Movimento Brasil Competitivo (MBC) –, culminou na territorialização do Pibid na UEG e provocou processos educativos pautados em pedagogias de resultados e na superexploração do trabalho docente. A abordagem qualitativa e a metodologia de Bardin (2002) orientam a análise de conteúdo dos relatórios oficiais sobre o Pibid da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2014 e Fundação Carlos Chagas no mesmo ano, além da realização do estado do conhecimento sobre o programa a partir das teses de doutorado produzidas de 2012 a 2018. O método de pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), em que a centralidade na categoria “trabalho” se apresenta como eixo de compreensão da sociedade. Pela tradição teórico-metodológica, esta investigação revela os seguintes pares dialéticos: interiorização do ensino superior x interesses políticos da hegemonia; valorização da carreira docente x exploração do trabalho; formação em nível superior x alienação do tempo livre; produção de conhecimento x modelação do capital humano; metodologias inovadoras x recuo da metodologias dialéticas e emancipadoras; identificação com a profissionalidade docente x docência reificada; complemento de renda para a reprodução socioeconômica x subsunção ao uso coercitivo dos recursos financeiros; investimento nas licenciaturas x desterritorialização dos cursos tradicionais; ampliação de estratégias de acesso ao ensino superior x desantropomorfização da classe trabalhadora pela modalidade da EaD. A tese desmistifica o consenso sobre a aparência virtuosa, inovadora e redentora do Pibid na valorização da docência, ao revelar a essência do programa como ferramenta a serviço do capital que fomentou a programação de desterritorialidade dos cursos de formação docente na UEG. Tensionam-se, pois, o contexto político-econômico do tempo presente e a necessidade da educação emancipadora contra-hegemônica e capaz de produzir sociabilidades que primam pelo fim da desigualdade social e extinção da superexploração do ser humano, ao auxiliar na construção de um novo modo de produção.

**Palavras-chave:** Pibid. UEG. Formação de professores. Nova morfologia do trabalho docente. Desmonte das licenciaturas.



REZENDE, Paula Junqueira da Silva. **Pibid as legitimation of neoliberal strategies in education: training, teaching work and the dismantling of courses at the State University of Goiás (2012-2018).** 2023. 387p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education of Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2023.

### ABSTRACT

This thesis aims to understand the relationship between the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID, in Portuguese abbreviation) and the State University of Goiás (UEG) in the legitimation of neoliberal strategies in teacher training courses from 2012 to 2018, especially with regard to the constitution of a new morphology of teaching work and the formation of the new *Homo economicus*. Characterized as a case study, it is in accord with the State, Democracy and Education Research Group (GPEDE) of the Work, Society and Education Research Line (LPTSE), of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). This research is based on the hypothesis that Pibid, as an instrument of the neoliberal regulatory State and in favor of the socio-metabolic restructuring of capital, to consolidate the National System of Teacher Training, propels the formation of human capital based on the exploitation of teaching work and emphasizes the programmed deterritorialization (dismantling) of UEG teacher training courses. Organized in six sections, this work performs a critical analysis on Pibid in the context of neoliberal educational policies disseminated from 2003 to 2016 in Brazil and in UEG during the governability of Workers Party (PT), amplified after the impeachment of 2016 and the rise of conservatism in 2018. It stands out how the new public management of the State, aligned with the interests of international agencies of capital and the bourgeois class – represented by the Competitive Brazil Movement (MBC) –, culminated in the territorialization of Pibid in the UEG and provoked educational processes guided by pedagogies of results and the super-exploitation of teaching work. The qualitative approach and methodology of Bardin (2002) guide the content analysis of the official reports on the Pibid of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in 2014 and Carlos Chagas Foundation in the same year, in addition to the achievement of the state of the knowledge about the program from doctoral theses produced from 2012 to 2018. The research method is Historical-Dialectical Materialism (MHD), in which the centrality of “work” category is presented as the axis of understanding of society. Through the theoretical-methodological tradition, this investigation reveals the following dialectical pairs: internalization of higher education x political interests of hegemony; valorization of the teaching career x exploitation of work; higher education x alienation of free time; knowledge production x human capital modeling; innovative methodologies x retreat from dialectical and emancipatory methodologies; identification with the teaching profession x reified teaching; income complement for socioeconomic reproduction x subsumption to the coercive use of financial resources; investment in degrees x deterritorialization of traditional courses; expansion of access strategies to higher education x deanthropomorphization of working class through the Distance Education (DE) modality. The thesis demystifies the consensus on the virtuous, innovative and redemptive appearance of Pibid in valuing teaching, revealing the essence of the program as a tool at the service of capital that fostered the programming of deterritoriality of teacher training courses at UEG. Therefore, the political-economic context of the present time and the need for a counter-hegemonic emancipatory education capable of producing sociabilities that strive for the end of social inequality and the extinction of super-exploitation of the human being are tensioned, by helping to build a new production mode.

**Keywords:** Pibid. UEG. Teacher training. New morphology of teaching work. Dismantling of degrees.

REZENDE, Paula Junqueira da Silva. **El Pibid como legitimación de las estrategias neoliberales en educación: formación, trabajo docente y desmantelamiento de cursos en la Universidad Estatal de Goiás (2012-2018).** 2023. 387p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo entender la relación entre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID, por sus siglas en portugués) y la Universidad Estadual de Goiás (UEG) en la legitimación de estrategias neoliberales en los cursos de formación de profesores entre 2012 y 2018, especialmente con relación a la constitución de una nueva morfología del trabajo docente y de la formación del nuevo *Homo economicus*. Caracterizada como estudio de caso, está en consonancia con el Grupo de Investigación Estado, Democracia y Educación (GPEDE) de la Línea de Investigación Trabajo, Sociedad y Educación (LPTSE) del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). La Tesis se fundamenta en la hipótesis: el Pibid como instrumento del Estado neoliberal regulador y a favor de la reestructuración sociometabólica del capital, para consolidar el Sistema Nacional de Formación de Profesores, impulsa la formación del capital humano, pautada en la explotación del trabajo docente y acentúa la desterritorialización programada (desmantelamiento) de los recursos de formación de profesores de la UEG. Este trabajo, organizada en seis secciones, realiza el análisis crítico sobre el Pibid, en el contexto de las políticas institucionales neoliberales diseminadas en el período de 2003 a 2016, en Brasil y en la UEG, durante los gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT), ampliadas tras el *impeachment* de 2016 y la ascensión conservadora en 2018. Destaca cómo la nueva gestión pública del Estado, alineada a los intereses de las agencias internacionales del capital y de la clase burguesa, representada por el Movimiento Brasil Competitivo (MBC), culminó en la territorialización del Pibid en la UEG y provocó procesos educativos pautados en pedagogías de resultados y en la superexplotación del trabajo docente. El abordaje cualitativo y la metodología de Bardin (2002) orientan el análisis de contenido de los informes oficiales sobre el Pibid de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) en 2014 y la Fundación Carlos Chagas ese mismo año, además de la realización del Estado del Conocimiento sobre el Programa a partir de las Tesis de Doctorado producidas entre 2012 y 2018. El método de investigación es el Materialismo Histórico Dialéctico (MHD), en que la centralidad en la categoría “trabajo” se presenta como eje de comprensión de la sociedad. En función de la tradición teórico-metodológica, la investigación revela los siguientes pares dialécticos: interiorización de la enseñanza superior vs. intereses políticos de la hegemonía; valorización de la carrera docente vs. explotación del trabajo; formación en nivel superior vs. alienación del tiempo libre; producción del conocimiento vs. modelado del capital humano; metodologías innovadoras vs. retroceso de las metodologías dialécticas y emancipadoras; identificación con la profesionalidad docente vs. docencia cosificada; complemento de renta para reproducción socioeconómica vs. sometimiento al uso coercitivo de los recursos financieros; inversión en las licenciaturas vs. desterritorialización de los cursos tradicionales; ampliación de estrategias de acceso a la enseñanza superior vs. desantropomorfización de la clase trabajadora por la modalidad de educación a distancia (EAD). La Tesis desmitifica el consenso sobre la apariencia virtuosa-innovadora-redentora del Pibid en la valorización de la docencia, al revelar la esencia del Programa como herramienta al servicio del capital que fomentó la programación de desterritorialidad de los cursos de formación docente en la UEG. Se tensionan, pues, el contexto político-económico del tiempo presente y la necesidad de la educación emancipadora contrahegemonica y capaz de producir sociabilidades que priman por el fin de la desigualdad social y la extinción de la

superexplotación del ser humano y auxilie en la reconstrucción de un nuevo modo de producción.

**Palabras clave:** Pibid. UEG. Formación de profesores. Nueva morfología del trabajo docente. Desmantelamiento de las Licenciaturas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Vista aérea da sede da UEG em Anápolis .....	37
<b>Figura 2.</b> Territorialidade da UEG em Goiás: localização das Unidades Universitárias em 2022 .....	38
<b>Figura 3.</b> Princípios articuladores da formação docente da DEB.....	128
<b>Figura 4.</b> Evolução do total de bolsas concedidas pelo Pibid nos editais de 2009 a 2013 ....	132
<b>Figura 5.</b> Espacialização dos subprojetos Pibid da UEG em Goiás – edital Pibid n. 61/2013 .....	137
<b>Figura 6.</b> Localização dos eventos com participação de ex-pibidianos dos cursos de licenciaturas da UnU de Iporá (2013 a 2018).....	138
<b>Figura 7.</b> UEG no movimento “Fica Pibid” no dia 15 de outubro de 2015 .....	176
<b>Figura 8.</b> Vista aérea da UnU da UEG de Iporá – Câmpus Oeste .....	219
<b>Figura 9.</b> Recorte do título da entrevista com o ex-governador Marconi Perillo .....	239
<b>Figura 10.</b> Recorte do título da entrevista com a ex-secretária de Educação Rachel Teixeira.....	239
<b>Figura 11.</b> Cerimônia de posse dos membros do Conselho Superior de Inovação e lançamento do Programa Inova Goiás em 2015 .....	242
<b>Figura 12.</b> Croqui da reestruturação da UEG com a reforma administrativa de 2019: regionalização dos oito câmpus administrativos e das 33 UnUs.....	269
<b>Figura 13.</b> Quantidade de turmas de primeiro período abertas na UEG em 2018 e 2020.....	271
<b>Figura 14.</b> Quantidade de turmas de primeiro período abertas na UEG em 2020 e 2021 ....	272
<b>Figura 15.</b> Municípios com polos da UEG Virtual em 2019.....	279
<b>Figura 16.</b> Municípios com polos da UAB/UEG em 2019 .....	280

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Natureza jurídica das 53 instituições produtoras de teses sobre o Pibid (2012 a 2018).....	67
<b>Gráfico 2.</b> Natureza jurídica das instituições produtoras das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018).....	67
<b>Gráfico 3.</b> Percentual anual das 159 teses produzidas sobre o Pibid (2012 a 2018) .....	68
<b>Gráfico 4.</b> Distribuição geográfica das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018).....	69
<b>Gráfico 5.</b> Agrupamentos por eixos discursivos das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018) ..	70
<b>Gráfico 6.</b> Distribuição das teses sobre o Pibid como programa virtuoso-inovador, de acordo com a natureza jurídica das IES (2012 a 2018) .....	72
<b>Gráfico 7.</b> Distribuição geográfica das 139 teses sobre o Pibid como programa virtuoso-inovador – por regiões do Brasil (2012 a 2018) .....	74
<b>Gráfico 8.</b> Distribuição das 20 teses, ao considerar o Pibid a serviço do capital e a partir da natureza jurídica das instituições formadoras (2012 a 2018) .....	80
<b>Gráfico 9.</b> Distribuição geográfica das 20 teses, ao considerar o Pibid um programa a serviço do capital (2012 a 2018) .....	82
<b>Gráfico 10.</b> Evolução da quantidade total de docentes na UEG (2009 a 2018) .....	256
<b>Gráfico 11.</b> Variação da quantidade total de docentes na UEG (2009 a 2018).....	257
<b>Gráfico 12.</b> Distribuição dos cursos nos polos UEG/UAB em 2021 .....	278

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Cronologia das ações do MBC voltadas à reforma estatal neoliberal (2003 a 2018).....	115
<b>Quadro 2.</b> Cronologia dos editais do Pibid (2007 a 2020).....	131
<b>Quadro 3.</b> Vocabulário neoliberal inserido no texto de apresentação da FCC sobre a avaliação do Pibid (2009 a 2013): a produção do consenso salvacionista do programa.....	150
<b>Quadro 4.</b> Equação de Heckman.....	156
<b>Quadro 5.</b> <i>Continuum</i> de leis e decretos reformistas em Goiás e na UEG (1999 a 2018) ....	232



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição das teses sobre o Pibid por áreas e subáreas do conhecimento (2012 a 2018).....	64
<b>Tabela 2.</b> Distribuição das 139 teses por instituição, ao considerar o Pibid um programa virtuoso-inovador (2012 a 2018).....	73
<b>Tabela 3.</b> Distribuição das 20 teses por instituição, ao considerar o Pibid um programa a serviço do capital (2012 a 2018).....	81
<b>Tabela 4.</b> Edital Pibid n. 11/2012: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa .....	135
<b>Tabela 5.</b> Edital Pibid n. 61/2013: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa .....	136
<b>Tabela 6.</b> Comparação do valor da hora trabalhada pelo professor P IV, nível I da educação básica no estado de Goiás em relação ao valor da hora trabalhada pelo bolsista ID (2012 a 2021).....	170

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDI	Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
ADC	Análise dos Discursos Crítica
AGE	Associação Goiana de Ensino
AIT	Associação Internacional de Trabalhadores
ALEGO	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
APR	Associação Pastoral Rural
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Curricular para Formação de Professores
CA	Coordenador de Área/Coordenação de Área
CAG	Coordenador de Área de Gestão/Coordenação de Área de Gestão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância
CEAR	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFL	Com Fins Lucrativos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
CI	Coordenador Institucional/Coordenação Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conforme Natureza Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COSEMP	Congresso de Educação, Seminário de Estágio e Encontro Pibid
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus)
CP	Conselho Pleno
CPP	Coordenação de Projetos e Pesquisas

CREDOC	Crédito Educativo para Estudantes Carentes
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CsA	Conselho Acadêmico
CSU	Conselho Superior Acadêmico
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DEB	Diretoria da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEM	Democratas
DEMEC	Delegacia Regional do Ministério da Educação e da Cultura
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
DOE	Diário Oficial do Estado de Goiás
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
EUA	Estados Unidos da América
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FACED	Faculdade de Educação
FACH	Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEA	Fundação Educacional de Anicuns
FECH	Faculdade de Educação e Ciências Humanas
FECHA	Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns
FECLIP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid
FNQ	Fundação Nacional de Qualidade
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FS	Força Sindical
FUEG	Fundação da Universidade Estadual de Goiás
FUESA	Fundação Universidade Estadual de Anápolis
GAP	Grupo de Avaliação Permanente
GGP	Gerência de Gestão de Pessoas
GPEDE	Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
ICJ	Iniciação Científica Júnior
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
IF GOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LOA	Lei de Orçamento Anual

LPP	Licenciatura Plena Parcelada
LPTSE	Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEP	Movimento de Educação Popular
MGC	Movimento Goiás Competitivo
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MPB	Música Popular Brasileira
MTPE	Movimento Todos pela Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato de Documento Portátil)
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PEAR	Programa de Ensino-Aprendizagem em Rede
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PEEA	Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem

PFL	Partido da Frente Liberal
PGMCI	Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGP	Programa Modernizando a Gestão Pública
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBC	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPEC	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRG	Pró-reitoria de Graduação
PRIMEN	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional
PRN	Partido Republicano Nacional
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PRPGF	Pró-reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças
PS	Professor Supervisor
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-PR	Pontifícia Católica do Paraná

PUC-RJ	Pontifícia Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Católica de São Paulo
QPM	Quadro Permanente do Magistério
RADOC	Relatório de Atividades Docentes
RENAC	Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais do Cerrado
RP	Residência Pedagógica
RTIDP	Regime de Trabalho Integral de Docência, Pesquisa e Gestão
SA	Sistema de Acumulação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SFL	Sem Fins Lucrativos
SESC	Serviço Social do Comércio
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TDR	Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCG	Universidade Católica de Goiás
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UEBA	Universidade Estadual da Bahia
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia



UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal do Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana Brasileira
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UnEaD	Unidade Universitária de Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNI-ANANGUERA	Universidade Anhanguera de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIEVANGÉLICA	Centro Universitário de Anápolis
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNI-GOIÁS	Centro Universitário Anhanguera
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

UNIOESTE	Universidade Regional do Oeste do Paraná
UNIRV	Universidade de Rio Verde
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
UNISUL	Universidade do Rio Grande do Sul
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVESP	Universidade Virtual de São Paulo
UNORS	Universidade Regional do Norte do Rio Grande do Sul
UnU	Unidade Universitária
UnUCSE	Unidade Universitária de Ciências Sociais e Econômicas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USF	Universidade de São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
UTE	Universidade para os Trabalhadores da Educação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
1.1 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO RECORTE TEMPORAL DE 2012 A 2018 .....	30
1.2 O PROBLEMA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA.....	39
1.3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	45
1.4 APRESENTAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE .....	57
<b>2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID NAS TESES BRASILEIRAS: AS PESQUISAS NO PERÍODO DE 2012 A 2018.....</b>	<b>62</b>
2.1 METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID.....	62
2.2 CONSENSO À APARÊNCIA VIRTUOSA DO PIBID COMO PROGRAMA INOVADOR: AGRUPAMENTO 1 .....	71
2.3 CRÍTICA À ESSÊNCIA DO PIBID COMO PROGRAMA A SERVIÇO DO CAPITAL: AGRUPAMENTO 2.....	79
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO RELATIVO AO PIBID: APARÊNCIA VIRTUOSA-INOVADORA X ESSÊNCIA A SERVIÇO DO CAPITAL .....	89
<b>3 NEOLIBERALISMO E MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A LÓGICA DOS AGENTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>93</b>
3.1 NEOLIBERALISMO E O ENXUGAMENTO DO ESTADO .....	94
<b>3.1.1 O impulso neoliberal no Brasil: da Era Collor a FHC.....</b>	<b>101</b>
<b>3.1.2 O continuísmo neoliberal no governo de conciliação de classes de Lula a Dilma .</b>	<b>109</b>
<b>4 APARÊNCIA E ESSÊNCIA DO PIBID: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONTRADIÇÕES DO ESTADO GESTOR E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL .....</b>	<b>120</b>
4.1 A APARÊNCIA DO PIBID NA ORGANICIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	121
<b>4.1.1 DEB, DED e Pibid: o caminho articulador para a formação docente.....</b>	<b>127</b>
4.2 AS CONTRADIÇÕES DO ESTADO GESTOR NA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	139
<b>4.2.1 O ano de 2015 e a guinada para as metas produtivistas do Pibid .....</b>	<b>154</b>

4.3	ESSÊNCIA DO PIBID: A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL HUMANO, A FORMAÇÃO DO <i>HOMO ECONOMICUS</i> E A NOVA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	159
4.3.1	O gerencialismo na formação docente no contexto neoliberal: o papel da educação para a manutenção do pensamento hegemônico .....	163
4.3.2	Formação em serviço do professor: pouca grandeza de valor .....	165
4.4	PRESENTE E FUTURO DO PIBID NA NOVA REESTRUTURAÇÃO IDEOLÓGICA DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL: OS EDITAIS DE 2018 E 2020 COMO RETROCESSOS DA HEGEMONIA .....	185
5	<b>TERRITORIALIZAÇÃO DA UEG E A CONTÍNUA REFORMA PELOS INTERESSES DO CAPITAL: SUBSTRATOS HISTÓRICOS PARA A CHEGADA DO PIBID .....</b>	<b>193</b>
5.1	A CRIAÇÃO TARDIA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA .....	194
5.2	A GÊNESE DA UEG NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL E OS SEUS LAÇOS COM OS INTERESSES HEGEMÔNICOS .....	201
5.2.1	O ensino superior em Goiás: do século XIX à década de 1960.....	203
5.2.2	O ensino superior em Goiás: as décadas de 1970 e 1980.....	208
5.2.3	A década de 1990 e a reestruturação neoliberal da educação superior em Goiás.	214
5.2.3.1	Nova expansão da UEG: as Licenciaturas Plenas Parceladas (LPPs) em 1999 .....	225
6	<b>REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DA UEG E O PIBID NOS ANOS 2000: O PAPEL DOS GESTORES PÚBLICOS E DAS CAUSALIDADES DO CAPITALISMO NA DESTERRITORIALIZAÇÃO PROGRAMADA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>230</b>
6.1	OS GESTORES PÚBLICOS NO GOVERNO DE GOIÁS (1999 A 2018) NA CONDUÇÃO DA UEG COMO APARELHO PRIVADO DA HEGEMONIA.....	231
6.2	REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR REIFICADA NA UEG: O CONDICIONAMENTO DAS LICENCIATURAS À RELAÇÃO ORGÂNICA ENTRE PIBID, PRODOCÊNCIA, UAB E LIFE .....	243
6.2.1	Os impactos do Pibid na UEG: a desterritorialização programada dos cursos de licenciaturas .....	250
6.3	UM HORIZONTE OSCURO: QUAL O FUTURO DA UEG NA REESTRUTURAÇÃO SOCIOMETABÓLICA ULTRANEOLIBERAL DO CAPITALISMO? .....	260
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>283</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>299</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>335</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>381</b>
--------------------	------------

## 1 INTRODUÇÃO

*“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”*

(MARX, 2017, p. 77)

As seis seções que compõem este trabalho apresentam os resultados da pesquisa de doutorado “O Pibid na legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018)”. Nesse sentido, a pesquisa está em consonância com o Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE) da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (LPTSE), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

Dessa forma, o presente texto procura desvelar as construções simbólicas e abstratas que materializaram a existência da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a conexão entre a manifestação de suas aparências imediatas e as demandas do capital. A relação entre trabalho e capital e as contradições advindas desse contexto permeiam os capítulos do trabalho, em que a essência dos dois aparelhos estatais e a parceria estabelecida entre ambos marcam este percurso científico.

Em tempos históricos distintos, tais relações de poder na educação culminaram na efetivação da UEG e do Pibid como espaços privilegiados de formação de professores para a educação básica, além de terem produzidos processos dialéticos que incidiram mudanças na territorialidade de ambos. Isso contempla o desmonte dos cursos de formação docente (desterritorialização das licenciaturas presenciais), antes necessários para a manutenção da ideologia da classe dominante, para a construção de territórios alternativos de formação docente (reterritorialização das licenciaturas por meio das modificações das matrizes curriculares e da oferta dos cursos de formação docente na modalidade de Ensino a Distância – EaD), em conformidade à reestruturação produtiva do capital.

Antecipadamente, destacamos que o uso recorrente no texto das categorias geográficas território, Territorialidade, Desterritorialidade e Reterritorialidade – as três últimas, inclusive, correspondem ao ciclo TDR desenvolvido por Corrêa (1994), Souza (2007) e Haesbaert (2007) – é fundamental para explicitarmos como os interesses capitalistas (re)constroem estratégias de domínio para continuar sua reprodução a partir da educação. Sendo assim, compreendemos a categoria território “[...] como um espaço definido e delimitado por e partir das relações de poder” (SOUZA, 2007, p. 78) “[...] revestido da dimensão política, afetiva ou ambas [...]”

(CORRÊA, 1994, p. 251) e dotado de elementos concretos e abstratos que legitimam as formas de poder em determinado espaço sócio-histórico<sup>1</sup>.

Diante do exposto, a respectiva pesquisa bibliográfica e documental que resultou neste estudo de caso procurou responder aos seguintes objetivos. No que se refere ao objetivo geral deste trabalho, visamos explicitar a relação entre o Pibid e a UEG na legitimação das estratégias neoliberais, nos cursos de formação de professores desde 2012 até 2018, sobretudo no que tange à constituição de uma nova morfologia do trabalho docente e à formação do novo *Homo economicus* e à desterritorialização dos cursos da instituição, em conformidade com as demandas do capital.

Enquanto isso, os objetivos específicos são:

- Historicizar as motivações exógenas ligadas aos macrointeresses políticos (internacionais e nacionais) que levaram o Estado, como agente regulador do sistema educacional, a implantar programas de incentivo à docência nas instituições formadoras de diferentes naturezas jurídicas.
- Identificar o caráter dialético do Pibid, ao problematizar a aparência salvacionista do programa (consenso) *versus* a essência do capital (dissenso) encrostada no interior do Pibid e as contribuições (objetivas e subjetivas) do programa na formação profissional dos sujeitos x reprodução do trabalho alienado.
- Investigar a relação das ações do Pibid na constituição dos Sistemas Nacional de Educação e de Formação de Professores na implementação das bases nacionais curriculares para educação básica e formação docente, com destaque aos impactos dessas ações na estruturação neoliberal da UEG.
- Desvendar a essência do Pibid na condução dos sujeitos quanto ao processo de divisão interna da categoria docente (em formação e entre experientes), por meio do consentimento da meritocracia e da subsunção ao gerencialismo nos métodos de ensino-aprendizagem e nas estratégias de formação docente em serviço.
- Analisar a conexão entre a práxis dos projetos e subprojetos Pibid e a exploração do trabalho docente na constituição de novas morfologias das relações desse tipo de trabalho e na formação do *Homo economicus* em níveis nacional e estadual (Goiás).

---

<sup>1</sup> “O conceito de territorialização tem sido utilizado em documentos de organismos internacionais e governamentais para a redefinição do papel do Estado na articulação com a sociedade civil. Ele define formas de articulação e responsabilidades no âmbito de políticas sociais entre o Estado e a sociedade e entre agentes públicos privados, no sentido de conciliar o papel do Estado e o das instâncias locais e comunitárias” (LIBÁNEO, 2016, p. 50).



- Contextualizar o processo de territorialização do ensino superior em Goiás e da UEG, ao salientar essas etapas como mediadas pela elite política regional e vinculadas à constante necessidade de reestruturação da formação do *Homo economicus* subsumida ao projeto de mundialização do capital.
- Apresentar e discutir o aparelhado de programas públicos educacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) – Pibid, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) – na UEG como estratégia de reificação da educação e ferramenta para a reprodução do capital e institucionalização do consenso sobre a epistemologia da prática do “aprender a aprender” como eixo condutor da formação.
- Relacionar a territorialização do Pibid na UEG ao processo de redesenho institucional da UEG, em atendimento à reestruturação produtiva do capital.
- Problematizar a consolidação da UEG como aparelho privado da hegemonia, ao identificar os espectros da gestão empresarial no desenvolvimento didático-pedagógico dos sujeitos da comunidade acadêmica, no desencadeamento da precarização do trabalho e na desterritorialização (desmonte) dos cursos presenciais de formação de professores e reterritorialização de outras modalidades,

### 1.1 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO RECORTE TEMPORAL DE 2012 A 2018

Antes de apresentarmos os resultados, faremos um breve relato da história do tempo presente, constituído pelo período em que desenvolvemos parte da metodologia prevista no projeto. Como campo científico e território de disputa entre os interesses hegemônicos (SAVIANI, 2007a; 2007b; DOURADO, 2007; MASSON, 2013), a educação sofreu grandes reveses durante a realização desta pesquisa de doutoramento. Assim, os problemas que permeavam o Pibid realizado na UEG de 2012 a 2018 se camuflaram diante da ascensão de um conjunto de problemas oriundos da crise estrutural global do capitalismo.

Segundo Delgado e Ferreira (2013, p. 24), a história do tempo presente se refere a:

[...] um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades. Nesse sentido, o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo

histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa.

Em 2018, quando participamos do processo seletivo estabelecido no edital n. 2/2018 para o ingresso no PPGED/FACED/UFU e nele apresentamos o projeto de pesquisa com a consolidação do “golpe midiático-jurídico-parlamentar”<sup>2</sup> em 2016, conforme conceituado por Saviani (2017) e Freitas (2018), tal fato parecia compor o momento mais sombrio da história do tempo presente e vivida pela jovem democracia brasileira. O desfecho espiral da força reacionária, com vistas à restauração dos poderes da hegemonia, foi marcado por impeachment da Dilma Rousseff, fim da governabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) no executivo nacional, rompimento da política de conciliação de classes promovida pelo governo petista e ascensão da extrema direita nos poderes da nação. Para Nunes (2019, p. 49), o “[...] Parlamento brasileiro desse período (2015-2018) foi constituído por uma gama de políticos [...] que abraçou ideias conservadoras de direita e de extrema direita, por mandatos renovados de políticos retrógrados [...]”.

Tendo em vista que a luta pelo poder perpassará a discussão realizada a partir deste ponto, ou seja, que a problematização sobre a ofensiva burguesa pela manutenção da própria hegemonia conduzirá nossa imersão teórica sobre a educação, sublinhamos que:

A hegemonia portanto [*sic*] não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, enfim, de concepção de mundo. Assim, a luta pela hegemonia deve envolver, de maneira cabal, todos os níveis da sociedade: a base econômica; a superestrutura política; e a superestrutura ideológica. Em suma, hegemonia é a capacidade que uma classe ou grupo tem de unificar e de manter unido, através da ideologia – e da realidade material –, um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe [...] (RAMOS, 2005, p. 29).

---

<sup>2</sup> A declaração de Michel Temer, disponibilizada pelo *The Intercept* (2016), ressalta a motivação do golpe mobilizada pela classe dominante para a restauração de sua hegemonia no Brasil: “E há muitíssimos meses atrás, eu ainda vice-presidente, lançamos um documento chamado ‘Uma Ponte Para o Futuro’, porque nós verificávamos que seria impossível o governo continuar naquele rumo. E até sugerimos ao governo que adotasse as teses que nós apontávamos naquele documento chamado ‘Ponte para o futuro’. E, como isso não deu certo, não houve adoção, instaurou-se um processo que culminou agora com a minha efetivação como presidência da república”. O trecho da declaração de Michel Temer reproduzido no artigo de Fernandes (2016, [n.p.]) confirma a consolidação do golpe: “Nós temos uma estabilidade política extraordinária, por causa da relação muito adequada entre o Executivo e o Legislativo. Temos uma estabilidade política, o que também dá segurança jurídica, porque nós temos alardeado que lá no Brasil o que for contratado será cumprido”. Disponível em: <https://youtu.be/pP2IGTZOS4M>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Além das situações retrógradas da política brasileira, outros eventos deflagrados nos últimos anos (2019 a 2022) abalaram a dignidade da vida humana no Brasil e no mundo. Os fatos históricos acumulados nesse curto espaço temporal provocaram múltiplas tensões na humanidade, o que impactou no foco do nosso objeto de investigação e no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos previstos no cronograma inicial do projeto de pesquisa. Não por acaso iniciamos, intencionalmente, a introdução desta tese com a epígrafe de Marx (2017, p. 77) por retratar nosso pensamento de modo concreto: “Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”.

Após a quebra do jogo democrático em 2016<sup>3</sup>, houve uma necrocombinação de aspectos das relações capitalistas que demandaram, às Ciências Humanas, pesquisas para a compreensão da concreticidade do respectivo contexto histórico. Desde a chegada do lumpesinato<sup>4</sup> brasileiro à presidência do Brasil, do rompimento da barragem de Brumadinho, em Minas Gerais, que soterrou mais de 270 trabalhadores<sup>5</sup>, seguido do incêndio no Centro de Treinamento do Clube de Regatas do Flamengo, que vitimou dez jovens jogadores (promissoras “mercadorias” do futebol mundial)<sup>6</sup>, da oficialização da pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo

---

<sup>3</sup> A expressão “golpe” não se encaixa no contexto de fratura da democracia brasileira, pois, para Lima (2017), o evento que culminou com o fato histórico do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff se manifesta não como um golpe – no sentido *stricto* da palavra e na amplitude política e institucional carregada pelo termo – mas, sim, como desdobramento da política conciliadora do PT que permitiu a quebra de regras do Estado democrático. O parlamento eleito para representar o povo, a partir do que lhe coube agir, usou da própria Carta Magna para promover a quebra de regras nos acordos políticos, ao se valer os interesses da classe hegemônica conservadora. Parlamentares, ao se apropriarem das manifestações populares espontâneas que surgiram nas ruas brasileiras em 2013 e explorarem a falta de governança e governabilidade da presidenta, se associaram à estrutura jurídica do país para agir segundo seus interesses. Assim, a ação dos traidores foi sustentada com a constituição ao seu favor e os acordos com as instituições neoliberais como estrutura ideológica. “Ocorria, assim, uma ‘traíragem’ dentro do regime constitucional democrático. Isto não se constitui em um golpe, mas na quebra das regras do jogo democrático, também, tão comum no Brasil [...]. É preciso cautelar a defesa da tese do golpe, pois pode-se historicamente, confundir golpe militar, violência militar, com desacertos, quebra de pactos, vulnerabilidade de posições, como ocorrera com o rompimento dos partidos aliados ao Governo PT/Dilma” (*ibidem*, p. 153-154).

<sup>4</sup> Marx (2000, p. 97), na obra “18 de Brumário de Luís Bonaparte (1851-1852)”, ao referir à parte da sociedade parisiense que apoiou o golpe Bonapartista no século XIX, o *lúpem*, a classificou como a “escória” social, um “rebotinho de todas as classes” formada por “[...] decadentes de fortuna duvidosa e origem duvidosa, lado a lado com os arruinados e aventureiros rebentos da burguesia, havia vagabundos, soldados desligados do exército, presidiários libertos, forçados foragidos das galés, chantagistas, saltimbanco, *lazzarani*, punguistas, trapaceiros, jogadores, *maquereaus*, donos de bordéis, carregadores, *litterati*, tocadores de realejo, trapaceiros, amoladores de facas, soldados, mendigos – em suma, toda essa massa indefinida e desintegrada, atirada de *ceca* em meca que os franceses chamam de *labohême* [...]”.

<sup>5</sup> “Em 25 de janeiro de 2019, na área de mineração da Valle, o estouro de uma barragem de rejeitos de minério de ferro lançou 11,7 milhões de metros cúbicos de lama tóxica na região de Brumadinho, em Minas Gerais. O impacto ambiental soterrou comunidades e causou mortes e grande destruição” (SENRA *et al.*, 2019, [n.p.]).

<sup>6</sup> O artigo “Descaso: diretoria do Flamengo sabia dos riscos no Ninho do Urubu” problematiza o incêndio e a relação com os agentes do capitalismo no futebol brasileiro. Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/rede/zona-do-agriao/descaso-diretoria-do-flamengo-sabia-dos-riscos-no-ninho-do-urubu/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Coronavírus – COVID-19) no Brasil em março de 2020<sup>7</sup> e da fome de mais de 33 milhões de brasileiros em 2022<sup>8</sup>, evidenciaram-se a necropolítica<sup>9</sup> do Estado brasileiro e a extrema coisificação do ser humano em prol da acumulação de capital. Ressaltamos que a pandemia descoberta pela nação chinesa em 2019 estremeceu a economia mundial, cuja doença, causada por um inimigo invisível, levou à morte mais de 6,53 milhões de vidas em todo o mundo até outubro de 2022. Somente no Brasil, houve mais de 686 mil mortos no mesmo período, segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022)<sup>10</sup>.

Tais evidências impactaram subjetivamente nosso olhar sobre o objeto e, de maneira objetiva, a condução metodológica da pesquisa. Diante dos fatos em curso e apesar de parecer “clichê”, sentimo-nos na obrigação de concordar com a seguinte afirmação de Saraiva (2019, [n.p.]): “fazer pesquisa no Brasil não é fácil”. Essa dificuldade é agravada quando se é mulher, mãe de filhos matriculados no ensino fundamental, esposa, professora e, mais ainda, no contexto de excepcionalidade pandêmica vivenciada pela humanidade. Os desdobramentos da maior crise sanitária mundial motivada pela Covid-19 avolumaram os problemas da vida doméstica em razão das medidas do necessário isolamento social para evitar o contágio, mas a sobrecarga de trabalho se intensificou e os limites que demarcavam as diferenças dos territórios trabalho e vida privada se esvaeceram. Nesse contexto, o medo da enfermidade, a sombra da morte no dia a dia e a dor pela perda precoce de pessoas ao nosso redor nos mostraram o quanto somos humanos e desnudou a urgência da construção de uma nova sociedade e de outro modo de produção. Por isso, foi difícil realizar esta pesquisa, especialmente quando estamos nas Ciências Humanas e temos, como ocupante do poder executivo nacional, um representante misógino que se sustenta no poder ao utilizar como ferramenta a disseminação de notícias falsas contra a Ciência e explorar a religiosidade dos eleitores como capital político.

---

<sup>7</sup> “Desde a sua descoberta em novembro de 2019, em Wuhan na China, até a declaração da OMS em 11 de março de 2020, em que o avanço da contaminação para além das fronteiras chinesas se tratava de uma epidemia global, as relações geopolíticas e geoeconômicas dos principais centros produtivos do capitalismo e das remotas cidades dos países periféricos estão vivendo uma crise de proporções incalculáveis e que denuncia as contradições do modo de produção hegemônico de escala global” (SILVA; LIMA, 2020a, p. 291-292).

<sup>8</sup> Segundo os dados do relatório da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN) divulgados pela Oxfam em 8 de junho de 2022, cerca de 58,7% da população brasileira convive com a insegurança alimentar, sendo que 33,1 milhões de pessoas não tem o que comer (OXFAM, 2022).

<sup>9</sup> O termo “necropolítica” foi publicado pela primeira vez em 2003, no ensaio de título original “*Necropolitics*”, na revista americana *Public Culture*, com autoria do filósofo e cientista social de Camarões Achille Mbembe. Por ser um conceito de grande complexidade crítica, que permite refletir sobre a barbárie provocada pelo capitalismo nas diferentes sociedades, o texto foi publicado em diferentes línguas e alvo de resenhas em diversas revistas científicas De acordo com Mbembe (2016), a necropolítica se define como a racionalidade da morte no avanço das forças hegemônicas. Para o autor, o Estado, por meio de suas políticas, dá o veredicto de quem vive ou morre na sociedade capitalista.

<sup>10</sup> Dados do dia 10 de outubro de 2022 da Organização Mundial da Saúde (OMS) extraídos do *website* oficial. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 11 out. 2022

Além dos elementos citados anteriormente, os desdobramentos neoliberais para reconduzir a economia impactaram a classe trabalhadora brasileira de modo profundo, a saber: oscilação nas bolsas de valores *versus* redução da capacidade de compra no mercado interno; recordes de exportação de *commodities versus* queda no consumo interno; desvalorização da moeda Real *versus* supervalorização do Dólar; flexibilização das leis trabalhistas pela desoneração aos donos dos meios de produção e empresariado *versus* redução dos direitos dos trabalhadores; valorização do mercado de informática e dos algoritmos no controle do conhecimento *versus* precarização do ensino e superexploração do trabalho docente etc. A afirmação de Mészáros (2008, p. 73) resume tais acontecimentos, *in verbis*: “Nosso dilema histórico é definido pela *crise estrutural do sistema do capital global*” (grifos do autor).

De fato, os impactos influenciaram os estados brasileiros, a exemplo da reforma administrativa no estado de Goiás implementada pelo novo governador eleito em 2018 e que incidiu profundamente no trabalho e no ensino na UEG. Aqui, torna-se pertinente a citação de Musto (2014, p. 15) no prólogo da obra organizada para celebrar os 150 anos da maior organização internacional de trabalhadores do século XIX, a Associação Internacional de Trabalhadores (AIT)<sup>11</sup>:

O mundo do trabalho sofreu uma grave derrota. O barbarismo, contra o qual ele lutou e obteve importantes vitórias, voltou a tornar-se a realidade de nossa época. Além disso, afundou numa profunda subordinação ideológica ao sistema dominante. A tarefa atual, portanto, é reconstruí-lo sobre suas ruínas, e uma familiaridade direta com as teorizações originais do movimento dos

---

<sup>11</sup> Embora o espiral histórico da AIT não seja nosso objetivo, justificamos a pertinência de uma breve contextualização de sua organização, haja vista que “[...] sua mensagem revolucionária se revelou de extrema fecundidade, [...] imprimiu na consciência dos proletários a convicção de que a emancipação do trabalho do jugo do capital não podia ser obtida no interior dos limites de um único país: ao contrário, era uma questão global” (MUSTO, 2014, p. 84-85). “A AIT, ou a Primeira Internacional como ficou registrada conceitualmente na história de luta da classe trabalhadora contra o capitalismo, nasceu como movimento espontâneo em 1864, em Genebra. Teve Karl Marx como seu expoente principal na escrita e difusão do seu estatuto. Seu surgimento impulsionou a organização política da classe em associações e sindicatos ou, mesmo, fortalecendo as instituições já existentes, lutou por melhores condições de trabalho da classe operária, ampliou a luta pela conquista econômica dos trabalhadores europeus e também além-mar, especialmente nos EUA. A AIT, sob a articulação de Marx, nasce com o objetivo anticapitalista e na proposição de constituir uma nova sociedade livre das classes sociais, portanto desenvolvendo reivindicações de caráter socialista. Por reunir diferentes representações de trabalhadores, originárias de condições socioeconômicas diferentes umas das outras, portanto, organizadas em sociabilidades a partir do desenvolvimento do capitalismo em seus países de origem, a AIT também se constituiu como um espaço de disputa de concepção de mundo – comunistas, anarquistas, sociais-democratas, por exemplo. O resultado dessa disputa foi o fim da Primeira Internacional, em 1872. No período de 1889 a 1914, após o fracasso de lideranças não socialistas na organização que buscaram aproximá-la de interesses classistas burgueses, há o surgimento da Segunda Internacional. No século XX, com o fim da Segunda Internacional e após a eclosão da Primeira Guerra Mundial, foi fundada em Moscou a Terceira Internacional, que manteve suas ações após o fim do grande Primeira Guerra, em 1919, mantendo-se ativa até 1943, período em que a Segunda Guerra Mundial estava ativa e o Partido Comunista Soviético de Stalin aliado de democracias burguesas ocidentais. A Quarta Internacional foi fundada em 1938 pelos opositores da Segunda e Terceira Internacionais, por considerá-las antirrevolucionárias e passou por várias cisões em virtude das dificuldades em reunir os interesses comuns da classe trabalhadora mundial” (BOTTOMORE, 1988, p. 311-316).

trabalhadores pode ajudar significativamente a reverter esta tendência (MUSTO, 2014, p. 15).

Expusemos esse breve recorte acerca do tempo presente, ou seja, sobre os fatos concretos contemporâneos, por compreendermos que tal contexto histórico não foi um acidente de percurso na sociedade capitalista brasileira. Trata-se das consequências das genuínas práticas da classe burguesa caracterizada na epígrafe desta tese, na música “Burguesia”, interpretada por Cazusa. A repercussão das práticas burguesas se projeta como resultado das relações do capital no processo de reestruturação, para atender parte de uma elite reacionária e conservadora, em se tratando da apropriação privada e desgovernada da natureza.

Evidentemente, a referida parte da classe dominante, ao se articular pelo movimento contínuo da luta de classe e ressentida com a ascensão da classe trabalhadora ao mundo do consumo e da educação, se empenha agora em destruir o que se remete à possibilidade de Bem-Estar Social da classe menos abastada e construído, sobretudo, nos anos de governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff (embora ambos também não tenham promovido a transformação da sociedade sob a perspectiva marxista almejada por setores da esquerda política brasileira, como veremos na seção 3). Por isso, a explicitação de tais factuais nos auxiliou a clarear a abordagem materialista, histórica e dialética sobre a dimensão de nosso problema de pesquisa, pois, de acordo com o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o objeto de estudo necessita de conexões entre as unidades da totalidade para ser desenvolvido e compreendido de maneira apropriada.

Como justificativa pessoal em relação à escolha do objeto de pesquisa, faremos uma comparação com a experiência de Marx como redator-chefe do jornal Gazeta Renana, de princípio burguês-liberal. Como a passagem do pensador pelo referido periódico o influenciou a decifrar a economia política – o que lhe despertou a necessidade em desenvolver uma teoria socialista para a organização de uma sociedade livre do modo de produção capitalista e cuja experiência resulta na grande obra-prima teórica “O Capital”<sup>12</sup> –, a nossa participação na Coordenação de Área (CA) do Pibid no curso de Geografia na UEG – Câmpus Oeste, Unidade de Iporá, de agosto de 2012 a fevereiro de 2018, despertou dúvidas como: quais as condições objetivas que levaram o Estado a implantar o programa em todo o território nacional? Como a práxis dos projetos institucionais legitimou as metas do programa no sistema educacional brasileiro? Quais os desdobramentos da materialização dos objetivos do programa na UEG?

---

<sup>12</sup> Gorender (2017, p. 17), na apresentação do livro I de “O Capital” de Marx, edição da Boitempo, ressalta que “[...] foi a atividade política, no exercício do jornalismo, que o impeliu ao estudo em duas direções marcantes: a da economia política e das teorias socialistas”.

Diante das dúvidas e ao nos apropriarmos da sugestão de Safatle (2010), buscamos uma “reviravolta autocrítica” no que se refere à configuração do Pibid e em conformidade com a reestruturação dos cursos de formação docente. Afinal, como nos alerta Saviani (2009, p. 43), “[...] é preciso ter cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas”.

Entre os primeiros passos para esta autocrítica e o desvelamento de questionamentos relativos ao Pibid, elaboramos o pré-projeto de pesquisa, em 2018, para relacionar as dúvidas desenvolvidas no decorrer da experiência com o programa, juntamente ao referencial teórico sobre a gênese do objeto. Nessa etapa inicial para constituição do projeto, verificamos as produções de estudos sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes (2022), além dos dados das teses e dissertações da pós-graduação vinculadas à área do conhecimento educação<sup>13</sup>. Naquele momento, o levantamento no repositório da Capes revelou a existência de 49 teses de doutoramentos e, a partir da leitura dos respectivos resumos, apenas duas apresentaram uma abordagem crítica sobre o Pibid. Esses dados preliminares nos fizeram inferir sobre a quase unanimidade acerca da efetividade do Pibid por meio da eficiência e eficácia no modelo de formação de professores, o que nos despertou o interesse para abordar o programa a partir da perspectiva crítica de análise e responder às seguintes questões: 1) qual a lógica de construção desse consenso? 2) Em que perspectiva se constituíram os dissensos sobre a efetividade do Pibid nos cursos de formação de professores?

Com o avanço teórico da investigação e o aprofundamento nas análises documentais e da produção escrita dos resultados preliminares, ampliamos a busca no banco de dados da Capes. O nicho de pesquisa sobre o tema foi ampliado para a grande área do conhecimento Ciências Humanas e, para atender ao recorte temporal do estudo, foram identificadas 172 teses de doutorado, nas quais o Pibid se destaca como elemento de pesquisa, divididas em 23 subáreas das Ciências Humanas. Os dados levantados revelaram que apenas três teses sobre o Pibid em Goiás foram elencadas e nenhuma delas abordou a UEG como universo único de investigação. Esses números nos instigaram a analisar como as práticas social, política e econômica da classe hegemônica, segundo a perspectiva do MHD, se estabeleceram e atuaram na prática dos sujeitos e como o Pibid impactaram os cursos de formação de professores na UEG.

Nesses termos, a análise se tornou mais relevante aos constatarmos que a UEG se destaca por, historicamente, se alinhar aos interesses da hegemonia política estadual e ter, na genealogia de sua territorialização, a formação de professores como “carro-chefe” de seus

---

<sup>13</sup> Disponível em: [http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01\\_bt\\_index.html](http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html). Acesso em: 20 abr. 2018.

cursos superiores. Ao ser homologada pela Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999 (GOIÁS, 1999), a UEG reuniu, em apenas uma instituição, diversas faculdades que existiam de maneira isolada no território do estado. Com a manutenção da sede da UEG em Anápolis, a junção dessas faculdades legitimou os câmpus/unidades/polos da universidade pública estadual que, desde então, fomentou a formação profissional, em nível superior, da população goiana, com destaque para os habitantes situados no interior do estado (Figura 1).

**Figura 1.** Vista aérea da sede da UEG em Anápolis



Fonte: Alcântara (2020).

Entretanto, conforme problematizaremos na seção 5 desta tese, a dispersão geográfica das unidades da UEG também se capilarizou como possibilidade de espaços de poder submetidos aos interesses capitalistas da classe dominante, a exemplo do uso do clientelismo e coronelismo histórico de Goiás (CARVALHO, 2013) para manter, de 2018 a 2019, 41 câmpus<sup>14</sup> e 66 polos universitários, além do estabelecimento de contratos com o governo federal e as elites econômicas internacionais para a formação de docentes. Esses espaços absorviam um total de 158 cursos de graduação, 78 especializações, 14 mestrados e dois doutorados que

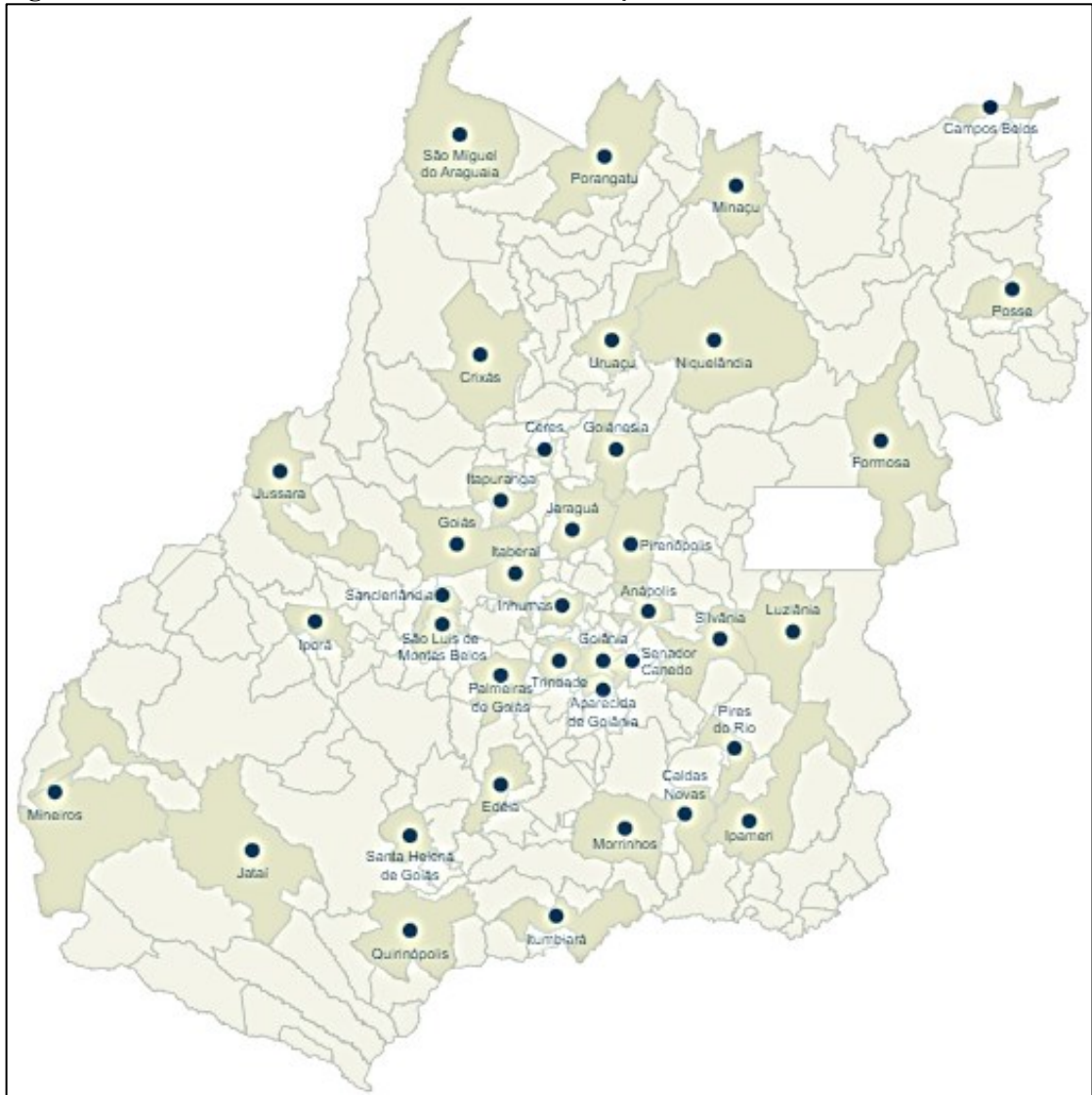
<sup>14</sup> A expressão “câmpus” foi a nomenclatura adotada para as Unidades Universitárias (UnUs) a partir da Resolução n. 75 do Conselho Superior Universitário (CSU), de 15 de dezembro de 2014 (UEG, 2014c), que aprovou o Regimento Geral da UEG. Posteriormente, com a Lei n. 18.934, de 16 de julho de 2015 (GOIÁS, 2015a), que instituiu a reforma administrativa do estado, regulamentou-se a mudança da nomenclatura para “campus”. Para fins desta pesquisa, vamos usar a nomenclatura “câmpus” até a seção 5, conforme consta no Capítulo 1, artigo 3º e parágrafos 1º e 2º da respectiva resolução, para dados da universidade até a promulgação da Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020c). Tal lei promoveu a reforma administrativa na UEG (UEG, 2020d), mudou a nomenclatura de 33 câmpus para Unidades Universitárias (UnUs) e manteve, como câmpus, apenas oito unidades acadêmico-administrativas como sede regional das unidades.



atendiam mais de 26 mil alunos no estado de Goiás – de 1999 a 2019, foram mais de 100 mil alunos diplomados pela instituição (UEG, 2019b).

A Figura 2 ilustra a capilaridade e a territorialidade da UEG pelo estado de Goiás. Os 41 câmpus/unidades existentes em 2019 estão presentes de norte a sul e de leste a oeste do território goiano e se concentram, sobretudo, na porção central do estado.

**Figura 2.** Territorialidade da UEG em Goiás: localização das Unidades Universitárias em 2022



Fonte: UEG (2022a).

De acordo com as informações da UEG (2019b), a universidade revela seu caráter inclusivo no que se refere à maioria do público atendido por ela. Segundo os dados institucionais de 2018, dos 23.308 estudantes da graduação, 83% são oriundos de escola pública, 82% provêm de famílias com renda de até três salários mínimos, havia 136 vagas especiais para refugiados e pessoas com vistos humanitários e 266 vagas suplementares para quilombolas – as vagas para os cursos em EaD, em 2018, chegaram a 8.606 nos cursos de

graduação da UEG. Os dados mostram também que 3.737 alunos foram atendidos por iniciativas profissionalizantes do governo federal, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e sua nova iniciativa, o Mediotec<sup>15</sup>. Para desenvolver a produtividade acadêmica na instituição, a instituição contava com 1.796 docentes em 2018 – esse *quantum*, porém, foi inferior ao de 2.033 profissionais em 2012 destinados a atender um público menor de 16.242 estudantes. A redução de professores, no período de 2012 a 2018, *versus* o aumento de alunos indica o processo em curso de precarização das atividades docentes na UEG, em virtude da inserção da lógica do mais trabalho na universidade.

Desde a década de 1990 até 2020, diversos programas voltados à formação de professores foram executados pela UEG, como as Licenciaturas Plenas Parceladas (LPPs) de 1999 a 2006; o Pibid de 2012 a 2013, 2014 a 2018, 2018 a 2020 e 2020 a 2022 (em andamento); o Prodocência, de 2014 a 2016; a UAB em 2009 (em andamento); e a Residência Pedagógica (RP) de 2018 a 2020 e 2020 a 2022.

De acordo com Ferreira (2014, 2016a, 2016b), o edital Pibid n. 11/2012 (CAPES, 2012a) outorgou 322 bolsas à UEG, sendo 240 de Iniciação à Docência (ID), 40 de Professor Supervisor (PS), 40 de CA, uma de Coordenação Institucional (CI) e outra para Coordenação de Área de Gestão (CAG). Em conformidade com o edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d), o projeto institucional da UEG possuía 61 subprojetos divididos em 20 câmpus universitários, distribuídos em 19 municípios do estado de Goiás, entre as diferentes áreas do conhecimento e cursos de formação de professores, ao agregar 621 bolsistas de ID, 63 de CA, 94 supervisores, três CAG e um CI.

Por isso, no caso específico da UEG onde o Pibid se territorializou em 2012, questionamos de que forma os projetos institucionais e seus subprojetos interferiram nos cursos de formação de professores, quando legitimaram as reformas educacionais em curso no Brasil desde os anos 1990 e reformuladas a partir de 2003 no governo PT.

## 1.2 O PROBLEMA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

A relação entre o Pibid e a nova morfologia da força produtiva docente dos cursos de formação de professores na UEG se tangencia como problema central desta tese. Tal relação reflete o espiral de contradições embutidos nas políticas públicas educacionais desde o início

---

<sup>15</sup> O Pronatec foi criado pelo Governo Federal por meio da Lei n. 12.513 (BRASIL, 2011), com o intuito de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Enquanto isso, o Mediotec é uma ação do Pronatec, cujo público-alvo são estudantes do ensino médio das escolas públicas.

dos anos 2000 e materializadas na educação brasileira, concomitantemente à ascendência do modelo neoliberal na reestruturação da acumulação capitalista mundial difundida em décadas anteriores do século XX. Isso posto, a presente tese tensiona o caráter “redentor/salvador/virtuoso/salvacionista/inovador”<sup>16</sup> atribuído ao Pibid pelos proponentes e beneficiários, no que tange à sua essência a serviço do capital.

A revisão bibliográfica para a construção desta pesquisa revelou que o impacto causado pela reestruturação produtiva do capital internacional no Brasil, após os anos 1990, cooperou para as transformações nas estruturas da educação brasileira, sobretudo na formação do sujeito educador para reproduzir a lógica da sociedade do capital (MÉSZÁROS, 2008; FREITAS, 2018; LIBÂNEO, 2016; ROS, 2017<sup>17</sup>; NEVES, 2005 e outros). Coube ao Estado, por meio de políticas públicas da educação, maquinar estratégias para viabilizar o consentimento dos docentes das instituições formadoras de professores acerca da aceitação regras gerencialistas do fazer pedagógico alheias aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciaturas. Para Anderi e Tiballi (2018, p. 324):

O termo [gerencialismo] caracteriza-se pela imposição no setor público de técnicas de gestão importadas do setor privado, cuja introdução é encorajada pelos governos como forma de diminuir as despesas numa lógica neoliberal de reestruturação do Estado do bem-estar social. O modelo assenta-se em estratégias de gestão de organizações empresariais, destacando-se as noções de eficiência e eficácia, competitividade, entre outras.

Regras gerencialistas do processo de ensino-aprendizagem, que influenciaram (e ainda influenciam) as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, são frutos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada no sudeste asiático, mais precisamente na cidade de Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Nesse evento foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET) (UNICEF, 1990; BRASIL, 2007) que, segundo Santos (2013, p. 33):

[...] configura-se com o escopo para estruturar projetos, diretrizes, medidas e ações políticas, objetivando um novo modelo de gestão escolar. Visa também alterações nos padrões de intervenção estatal e não estatal no campo

<sup>16</sup> As expressões “redentor”, “salvador”, “virtuoso”, “salvacionista”, “inovador” e outras similares, que remetem à naturalização do Pibid como programa regenerador das históricas mazelas educacionais brasileiras, foram extraídas dos resumos das teses que compuseram a produção do “estado do conhecimento” sobre o Pibid e que serão apresentadas na seção 2 deste trabalho.

<sup>17</sup> A tese de Ros (2017) é uma das pesquisas que compõem o agrupamento 2 do estado do conhecimento apresentado na seção 2 e listadas no Anexo E, ao final deste trabalho. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5056559](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5056559). Acesso em: 10 fev. 2022.

educacional, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações político-culturais capitalistas consubstanciadas no neoliberalismo.

Assim, após a DMET, a educação passou a propor políticas e programas que elevassem a “qualidade” de um ensino útil e voltado a inserir a população marginalizada ao mercado. Entre os desdobramentos da conferência global aconteceu na Índia, em 1993, a realização da Conferência de Cúpula de Nova Déli, a qual reuniu líderes de nove nações da periferia do capitalismo (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), porém importantes economias no contexto regional de seus continentes, para discutir as metas e estratégias definidas na Tailândia. Na ocasião, Brasil apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), elaborado com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que estabelecia duas grandes linhas de atuação como estratégias: a de demanda, com o intuito de prever apoios sociais para promover a educação; e a de oferta, fundamentada no binômio qualidade/equidade para alcançar novos padrões educacionais (BRASIL, 1993).

O Plano Decenal de Educação para Todos indica a gênese da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e na qual estava prevista a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos (1996 a 2006); logo, foi instituída a “década da educação”, que iria ser iniciada um ano a partir da publicação da lei. Portanto, pode-se afirmar que os governos vindouros do século XXI herdaram os resultados dessas conferências e buscaram, ao seu turno e moldados a partir de concepções ideológicas específicas, continuar com as objetivações educacionais discutidas na última década do século XX que, desde então, delimitam as rotas da eficiência, eficácia e efetividade das políticas educacionais no Brasil.

Importante ressaltar que as expressões “efetividade”, “eficiência” e “eficácia” são recorrentes nos textos norteadores da administração pública e se originam dos fundamentos do gerencialismo competitivo das empresas privadas. Portanto, os termos incorporados do universo empresarial representam os resultados desejáveis pelo grande capital nos processos formativos da população. Como a tríade de palavras será recorrente no decorrer desta tese, o texto de Marinho e Façanha (2001, p. 2) sobre a avaliação de programas sociais, publicado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), resume os conceitos dessas categorias econômicas:

No uso corrente, a efetividade diz respeito à capacidade de se promover resultados pretendidos; a eficiência denotaria competência para se produzir

resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços; e a eficácia, por sua vez, remete a *condições controladas* e a resultados desejados de experimentos [...].

Convém salientar que, na passagem de um século para o outro, concomitantemente às reformas estatais adequadas à reestruturação da ordem econômica mundial e com o vislumbre de outra governabilidade do país, surge no cenário brasileiro uma grande organização composta por representações do empresariado e agentes públicos nacionais, denominada como Movimento Brasil Competitivo (MBC). Criado em 2001, possuía como uma das frentes de ações o alinhamento da educação ao projeto de desenvolvimento econômico brasileiro e, em Goiás, teve forte atuação na governabilidade de Marconi Perillo (MBC, 2020).

Em um desdobramento da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), em coerência com a DMTE e no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil, em 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), o Pibid foi criado e, a partir do edital do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Capes/Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 1/2007, se territorializou nas instituições de formação de professores no país (CAPES, 2010c; 2010d; 2010e). Mateus (2014) e Mateus, Oliveira e Sodré (2015), discorrem que o programa surgiu no contexto do racionalismo de mercado, orquestrado pelos agenciadores financeiros internacionais no limiar do século XXI.

Esses agentes internacionais orientaram os países subordinados ao capitalismo dependente a investirem na qualificação da força de trabalho em todos os setores (ROSA; SANTOS, 2015; ANTUNES, 2018). Historicamente, os investimentos se justificam pelo movimento da mundialização do capital, dinâmica global do capital fundamentada na produção do lucro, além das fronteiras nacionais, concebida por Chesnais (1996; 2001) como o modo de dominação política e social do capitalismo liderado, sobretudo, pelas nações do hemisfério norte – Estados Unidos, a Europa Ocidental e o Japão – e suas instituições financeiras<sup>18</sup>.

Desde o momento em que MEC e FNDE lançaram o primeiro edital de seleção de projetos institucionais, o Pibid, em regime de colaboração entre as unidades federativas e em consonância com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, executou inúmeras ações na universidade e nas escolas-campo que deveriam ser realizadas em conformidade às diretrizes do programa. Nesse sentido, concomitantemente à implantação do

---

<sup>18</sup> Organismos internacionais, segundo Chesnais (2001, p. 8), “[...] compreendem os bancos, mas sobretudo as organizações designadas com o nome de investidores institucionais: as companhias de seguro, os fundos de aposentadoria por capitalização (os Fundos de Pensão) e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo, administradoras altamente concentradas de ativos para a conta de cliente dispersos (*os Mutual Funds*), que são quase sempre as filiais fiduciárias dos grandes bancos internacionais ou das companhias de seguro”.

Pibid na UEG, a instituição passou por mudanças significativas e gradativas quanto à organização curricular dos cursos e da administração geral.

Diante dessas considerações, a hipótese desta pesquisa é de que o Pibid, como instrumento do Estado neoliberal regulador, em favor da reestruturação sociometabólica do capital e amparado por forças políticas e econômicas globais, para consolidar o Sistema Nacional de Formação de Professores, impulsionou a formação do capital humano pautada na exploração do trabalho docente e acentuou o processo de desterritorialização programada (desmonte) dos cursos de formação de professores da UEG. Nos dizeres de Corrêa (1994, p. 254), a “[...] desterritorialidade é programada, executada em nome de uma maior eficiência locacional, isto é, maiores ganhos efetivos [...]” e, em conformidade à compreensão marxista, por “[...] ‘Estado’ entende-se, na verdade, a máquina governamental ou o Estado, na medida em que, por meio da divisão do trabalho, forma um organismo próprio, separado da sociedade [...]” (MARX, 1985, p. 44).

Para “destrinchar” nossa hipótese, consideramos que as orientações previstas nas diretrizes formais do Pibid usaram o argumento de valorização do trabalho dos professores para construir caminhos em atendimento ao ser social viável à mundialização do capital, ou seja, da constituição do *Homo economicus* em detrimento do *Homo academicus* (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015). Ao nos apropriarmos das considerações de Ranincheski e Silva (2013, p. 120), entendemos que as “[...] implicações dessas iniciativas em relação às perspectivas e Estado e de sociedade civil no Brasil precisam sempre ser questionadas”.

Outrossim, pretendemos identificar, no decorrer desta pesquisa, o conjunto de motivações exógenas que territorializaram o incentivo à docência por meio de programas específicos que contaram com o Estado como agente regulador do sistema nacional educacional e em atendimento aos interesses do “Estado nano” e da reestruturação produtiva do capital (SILVA; LIMA, 2020a; 2020c). Segundo os autores, o Estado nano, por ser uma “[...] expressão que mais agrega as características da extrema diminuição da presença do Estado nos setores de atendimento ao público, no que tange aos direitos essenciais à vida e na regulação das atividades econômicas dos países [...]” (SILVA; LIMA, 2020a, p. 293)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> A expressão *nanos*, de origem grega, significa “anão” e é um prefixo utilizado para compor palavras que caracterizam elementos da natureza em escala molecular e se refere à bilionésima parte de uma unidade de medida ( $\times 10^{-9}$ ) (JURNO, 2016). O conceito de “Estado nano” foi apresentado no artigo “Oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente”, publicado no periódico “Movimento – Revista de Educação” e pode acessada em <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42973>. O conceito está no capítulo “Os impactos da COVID-19 na educação na nova morfologia do trabalho docente no Brasil”, do livro “Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota”, da Editora Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.519>. Acesso em: 20 maio 2022. As referências completas dessas obras estão citadas nas referências deste trabalho.

Tomar consciência desse conjunto de intenções do capital se evidencia como uma demanda intelectual em produzir conhecimento, com vistas a promover a emancipação da categoria docente. Ao nos depararmos com o caráter dialético do programa, a necessidade de “desbaratar” a aparência salvacionista do programa e explicitar a essência hegemônica encrostada no interior do Pibid se refere a intencionalidades essenciais da pesquisa. Como o Pibid é um dos programas governamentais de formação docente de maior organicidade (ao abarcar programas e instituições de ensino), que articula bolsistas de norte a sul do país, se avalia como a redenção dos cursos e o espaço ideal para a promoção de novas metodologias de ensino, além de ser alvo de especulações sobre o próprio papel na emancipação da categoria docente. Historicamente, a educação, como política de Estado, sempre se articulou subsumida aos ditames da classe dominante, e um programa de formação docente, que resiste a longos anos e cuja aparência se mostra como redentora dos problemas educacionais, se revelou como relevante objeto de pesquisa no campo das Ciências Humanas.

Entendemos que tornar cognoscível a essência do Pibid é uma etapa do processo emancipatório dos sujeitos quanto à coerção financeira acometida pelo imediatizado acolhimento social e complemento de renda advindo das bolsas de estudo e que tornaram a categoria subserviente aos interesses do capital. Tal subserviência inconsciente dos sujeitos aos ditames da educação mercantil atua como obstáculo à apreensão dos sujeitos sobre o caráter meritocrático, individualista e segregador do programa, em relação à dinâmica dos cursos de formação de professores.

A ocultação do caráter dialético e histórico das determinações político-econômicas que materializaram o Pibid nas instituições formadoras, sem o estranhamento dos envolvidos, reforça o consenso, forjado entre Estado e sociedade civil organizada (leiam-se: donos dos meios de produção), sobre a responsabilidade das IES em formar o capital humano para atender a reestruturação produtiva do capitalismo. Para Laval (2019, p. 51), as teorias do capital humano, que subordinam os saberes à economia, “[...] por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de produção e mercadoria”

20.

---

<sup>20</sup> Sobre a difusão do ideário da teoria do capital humano no Brasil, “[...] Cláudio de Moura Castro, cujo referencial era e continua sendo o pensamento liberal, e o funcionalismo positivista, metodologicamente. Moura Castro, que fez o curso de mestrado na Universidade de Yale e o doutorado na Universidade de Vanderbilt, nos EUA, e Carlos Geraldo Langoni, com doutorado em Chicago, também nos EUA, foram os primeiros a trazer o ideário da “teoria” do capital humano para o Brasil. Moura Castro, entretanto, é quem inicia a teoria na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, em seguida, no Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), da Fundação Getúlio Vargas, cria a disciplina Economia da Educação” (FRIGOTTO, 2015, p. 210).

Elencadas as problematizações, ressaltamos que as provocações contidas neste trabalho de pesquisa, fundamentadas na perspectiva marxista, se caracterizam como nosso posicionamento político contra as práticas ofensivas da classe dominante que, ao se voltarem à mercantilização da educação, atacam os direitos da classe trabalhadora em relação ao acesso à educação emancipadora. A citação de Lüdke e André (1986, p. 5) nos ajuda a explicitar este posicionamento, pois, para os autores, não há “[...] possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”. Assim, os resultados apresentados se contrapõem à disseminação ideológica sobre a má qualidade de ensino e ao desmonte das licenciaturas de modalidade presencial nas universidades públicas brasileiras, especialmente na UEG. Em conformidade às contribuições de Masson (2013, p. 59):

[...] na perspectiva marxista, não há uma proposição epistemológica dissociada da objetividade do real pois as ideias não são abstrações ‘desencarnadas’. A opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Por isso, o aporte epistemológico histórico crítico para a construção das reflexões é um enfrentamento quanto à subsunção da educação brasileira à hegemonia (SILVA; LIMA, 2020b). Desse modo, esperamos que esta tese seja uma ferramenta a serviço da emancipação dos indivíduos, ao auxiliar na construção de um sistema de formação docente socialmente referenciado e que contribua para a transição a um novo modelo de sociedade.

### 1.3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Embora a delimitação do objeto de pesquisa tenha relação direta com a experiência da pesquisadora que, desde 2004, atua como docente efetiva no curso de licenciatura em Geografia na Unidade Universitária (UnU) de Iporá da UEG, cuja escolha é motivada pela participação como CA em dois subprojetos do Pibid, no período de 2012 a 2018 (Apêndice A), não consideramos a tipologia da pesquisa como participante, mas, sim, um estudo de caso.

Esta tese de doutorado foi possível de ser realizada, segundo os critérios metodológicos adotados, a partir do afastamento da pesquisadora das atividades laborais na respectiva universidade, objeto de pesquisa desta tese, para a qualificação docente junto ao PPGED/FACED/UFU (Anexo A). Nesse sentido, ressaltamos que a investigação não foi “[...] pensada como um momento dinâmico de um processo de uma *ação social comunitária*”



(BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54) sobre os caracteres da pesquisa participante. O estudo de caso se realizou sem focalizar na participação de agentes populares para a elaboração e proposição de metodologias que pudessem ser aplicadas, avaliadas e revisadas no referente a propiciar transformações sociais que imbricassem na consciência de classe dos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, com o Pibid na UEG.

Portanto, não objetivamos propor soluções imediatas sobre o objeto estudado como a pesquisa participante objetiva e, sim, produzir conhecimento científico, socialmente referenciado, para contribuir com o processo de emancipação da categoria docente. Por concebermos que o caráter hegemônico assumido pelo capitalismo após o fim do bloco socialista em 1991 não é o fim da história<sup>21</sup>, almejamos nos apropriar de teorias que direcionem para a proposta de Mészáros (2008) sobre a “educação para além do capital”<sup>22</sup> e, assim, auxiliar no processo de transformação do “sistema sociometabólico do capital”<sup>23</sup> do modo de produção dominante.

A experiência concreta vivida junto ao objeto de pesquisa foi a causalidade que nos permitiu antecipar a fase exploratória da pesquisa e indica o ponto de partida para a construção de um novo conhecimento sobre a relação entre Pibid e as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas na UEG. Participar do programa, sincronicamente à nossa atuação como professora do curso de Geografia e Coordenadora Pedagógica da UnU Iporá (2012 a 2018), manifestou-se, portanto, como o momento de síncrese sobre os limiares do Pibid nas políticas educacionais brasileiras e nos permitiu perceber a dialeticidade dos impactos provocados nas licenciaturas da UEG.

Naquele contexto, quando iniciado o primeiro subprojeto, apreendíamos a qualidade da educação no plano do abstrato delimitado nos ideais dos propositores do Pibid e dos gestores da universidade. A permanência no programa por cerca de seis anos, em concomitância às atividades da coordenação pedagógica na unidade universitária, evidencia as contradições entre

---

<sup>21</sup> Expressão popularizada a partir da obra do cientista político e economista Francis Fukuyama no livro “Fim da História e o Último Homem” datado de 1989, no bicentenário da Revolução Francesa e publicado no Brasil pela Editora Rocco, 1992. Com bases em argumentos de Hegel (1770-1831) Fukuyama exaltou o modelo econômico liberal como o melhor e último caminho para o desenvolvimento e a democracia liberal como a única forma de proporcionar a igualdade de oportunidades na sociedade contemporânea, livrando o mundo de regimes totalitários. O comunismo para Fukuyama, portanto, seria “[...] um movimento sem volta, o qual deixa patente que não há neste período histórico um substituto ideológico para o liberalismo democrático, pois na atualidade não haveria uma contraposição ao ideário liberal que pudesse mover a História para outro processo de superação. (GUERCIO, 2020, p. 228).

<sup>22</sup> Título do livro de Mészáros (2008) publicado pela editora Boitempo.

<sup>23</sup> Na introdução apresentada em “A crise estrutural do capital”, de Mészáros (2011), Antunes (2011, p. 11) explica que o “[...] sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital, sem a eliminação dos três elementos que compreendem esse sistema”.

o que se convencionou em conceituar de valorização da carreira docente e a velocidade das transformações nos cursos de licenciaturas. A partir disso, com o conhecimento acumulado socialmente, iniciamos a verificação das mediações abstratas que permitiriam chegar à apreensão superior da referida qualidade, propagada nos textos oficiais do Pibid, e de seus desdobramentos na UEG.

Com a explicação acima, podemos afirmar que a experiência empírica contribuiu de maneira significativa, por ter se configurado como “observação intensiva” e “assistemática” dos fenômenos “na vida real” (BASTOS, 1999, p. 86) que, problematizadas a partir de concepção epistemológica marxista, fundamentaram as hipóteses que direcionaram o desenrolar da pesquisa e influenciaram nas conclusões apresentadas no texto e na exposição de elementos que as materializam de fato. Sendo assim, esse prévio período de “‘*contemplação viva*’ do fenômeno (sensações, percepções, representações)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 63) permitiu delimitar os contornos teóricos e metodológicos do estudo para tratar das singularidades do Pibid no contexto da UEG e proceder à análise do caso. Ademais: “Muito tempo teve de transcorrer para que as sensações se transformassem em percepções’, representações e, em seguida, em conceitos e juízos” (*idem*).

Pautada nas justificativas acima e conforme o recorte espacial da tese que indica a singularidade/particularidade do tema em uma universidade estadual de natureza pública do estado de Goiás, explicitado no título e no objetivo geral deste trabalho, a metodologia da investigação se desenvolveu como um estudo de caso fundamentado em extensa pesquisa bibliográfica. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples ou específico [...] ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado [...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações (grifo dos autores).

A apreensão do real imediato nos levou a observar a “força dos contrários” advindos da execução do Pibid na universidade, ao auxiliar financeiramente os participantes, explorar sua força de trabalho, ensinar o ofício da profissão, subsumir a formação a serviço do capital, despertar nos professores iniciantes o interesse de se manterem na profissão, se revelar como divisor de águas no processo de desistência da carreira ou como oportunidade de formação continuada, intensificar as relações de trabalho dentro e fora das instituições de ensino, privilegiar o ensino nos cursos de formação de professores na universidade, se revelar como estratégia para o desmantelamento de tais ações formativas etc. Nesse sentido, as inquietações

para a compreensão do movimento dialético foram possíveis a partir da experiência empírica com o objeto.

Ressaltamos, portanto, que a abordagem dos resultados expostos é qualitativa, porém a quantificação de dados sobre o Pibid validará parte dos objetivos propostos pela investigação científica. A síntese de Silveira e Córdova (2009, p. 32) sobre a abordagem qualitativa de pesquisa define a abordagem dispensada nesta tese da seguinte forma:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisões das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (grifos das autoras).

Esta pesquisa se apoia em referenciais teórico-metodológicos sobre o MHD na educação que, por seu turno, se fundamentam em uma análise histórico-crítica (SAVIANI, 2011). Em síntese, o MHD pode ser visto como a “[...] expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista” [...] (BOTTOMORE, 1988, p. 411; 420). Nas colocações do autor, o MHD não se trata de uma filosofia, e sim de teoria(s) empírica(s) preconizada(s) por Marx e Engels no século XIX sobre a natureza da história e da sociedade e a relação entre o desenvolvimento socioeconômico, o crescimento das forças produtivas e a luta de classes. Nesse prisma, definimos o MHD como um método de concepção de mundo, engendrado a partir das contradições e desigualdades postas na organização da sociedade, em virtude do modo de produção capitalista.

Segundo Triviños (1987, p. 25):

O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo [e] [...] reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis.

Triviños (1987, p. 25) ainda reforça que tais ideias “[...] básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético. Diante disso, seria imperioso negligenciar as conexões que ajudam na compreensão da totalidade que envolve o objeto de estudo após ter sido exposto o método como condutor de nossa análise, contextualizar o Pibid e a expansão da UEG enquanto universidade pública no interior do Brasil, para explicar a relação entre ambos, sem fazer inferências históricas e apontar as contradições.

De acordo com Kosik (2011), sob a perspectiva histórico-dialética de compreender um fenômeno, ou seja, entender a “coisa em si”, o pesquisador deve ir além da aparência imediata do fenômeno que, por seu turno, se apresenta de maneira caótica na sociedade. Como método de investigação, é necessário conhecer a estrutura do todo que subsidia a manifestação da parte; logo, a elaboração do conhecimento sobre o objeto consiste em também conhecer o todo para ele ser decomposto “[...] para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (*ibidem*, p. 18).

Importante indicar ao leitor que a breve incursão sobre o processo de mundialização do capital que ocorre compulsoriamente nas últimas quatro décadas e incide sobre a educação não objetiva esgotar a temática, mesmo porque a “verdade” sobre qualquer realidade é inexaurível – há sempre diferentes conexões com fatos históricos e causalidades que influenciam na concreticidade do real. Kosik (2011, p. 44) alerta que:

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato e conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si. A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades; [...] não é um método para exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta [...] (grifo do autor).

Recorremos à citação acima como justificativa, pois sabemos que não conseguiríamos fazer uma ampla historicização das diferentes particularidades no Brasil e no mundo, capaz de elencar as múltiplas determinações sobre a real natureza do Pibid e da territorialidade da UEG. Por isso, evidenciamos especificidades que contribuem para a contextualização das contradições que materializam as raízes profundas da mundialização do capital na contemporaneidade.

Pelo fato de procurarmos desvendar os interesses da classe hegemônica na educação no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás, cujo empenho em perpetuar sua reprodução é assegurar que todos elementos se tornem mercadorias e fazer com que a maior parte da sociedade se subsuma como classe subalterna<sup>24</sup> aos interesses dos donos dos meios de produção, a leitura do

---

<sup>24</sup> Sob a perspectiva gramsciana de Neres (2012, p. 34), as classes subalternas abarcam aqueles “[...] que não dispõem da posse dos meios de produção nem do controle do Estado – e que, exatamente por isso, são subalternas [...]”.

livro I de “O capital” (MARX, 2017) foi imprescindível para a desconstrução dessa falácia beligerante. O legado que Marx, desde o século XIX, está presente naqueles que percebem a realidade concreta como algo em construção, de relações sócio-históricas advindas da humanidade com os elementos a natureza, cuja concreticidade se materializa ao manter a exploração massiva da espécie humana pela própria espécie, do único bem que a ela é inerente de fato – o trabalho. Isso posto, como visão de mundo que procura construir um novo modo de produção pautado na equidade social e acesso coletivo aos meios de produção, a leitura e a compreensão da obra de Marx foram fundamentais, haja vista que “[...] a finalidade do autor consistiu em desvendar a lei econômica da sociedade burguesa ou, em diferente formulação, as leis do nascimento, desenvolvimento e morte do modo de produção capitalista” (GORENDER, 2017, p. 38). Nesse ínterim:

Para compreender O capital e, portanto, seu Livro I, é preciso “adotar as posições de classe proletárias”, isto é, situar-se no único ponto de vista que torna visível a realidade da exploração da força de trabalho assalariada, que forma todo o capitalismo (ALTHUSSER, 2017, p. 57).

Apesar de a obra de Marx ser uma crítica à economia política e, por isso, não objetiva se dedicar à compreensão da educação ou de qualquer outra área das Ciências Humanas, ela reúne elementos importantes das demais ciências para elaborar as contribuições teóricas, filosóficas e metodológicas voltadas à compreensão de diferentes fenômenos sociais, os quais são imprescindíveis para os pesquisadores desenvolverem sínteses, análises e sínteses sobre a essência do fenômeno educacional. Portanto, a imersão nesse referencial foi primordial para o entendimento das imbricações entre Pibid e UEG e da manutenção da sociedade para a reprodução do capitalismo. Nas palavras de Gorender (2017, p. 31):

É que O Capital constitui, por excelência, uma obra de unificação interdisciplinar das ciências humanas, com vistas ao estudo multilateral de determinada formação social. Unificação entre a economia política e a sociologia, a historiografia, a demografia, a geografia econômica e a antropologia [...].

Tendo em vista que a investigação destaca a constituição de uma nova morfologia do trabalho docente, oriunda da relação entre o Pibid e a UEG no contexto das estratégias neoliberais, a centralidade no trabalho se apresenta como eixo de nossa compreensão de sociedade. Para tanto, a construção teórica desta tese se fundamenta, especialmente, nas obras de Marx (2000; 2008; 2017), Marx e Engels (2008), Engels (1979) e nas contribuições críticas e sociológicas de Antunes (2018), Chesnais (1996; 2001), Fernandes (1975), Gonh (2006),

Ianni (1998), Infranca (2014), Lessa e Tonet (2011), Marini (1973), Mészáros (2008; 2011), Musto (2014), Oliveira (2006), entre outros.

Nesse entremeio, o referencial teórico-metodológico é explicitado ao longo do texto por meio de categorias fundantes da epistemologia, entre elas: alienação, causalidade, contradição, dialética, luta de classes, mais valor, meios de produção, mercadoria, objetivação, segregação, reificação, estranhamento, subsunção, superexploração, contrarrevolução, hegemonia, totalidade, consenso, *Homo economicus*, entre outras. Dessas categorias, hegemonia, consenso, totalidade e *Homo economicus* se manifestam notadamente como espinha dorsal na compreensão da problemática. Juntamente às categorias hegemonia e consenso, outras categorias gramscianas<sup>25</sup> – sociedade civil, aparelhos privados da hegemonia, classes subalternas – também sistematizam as análises desenvolvidas na pesquisa.

O uso das categorias que sustentam nossos argumentos tensiona as contradições postas pelo neoliberalismo, no que tange à qualidade de ensino, às estratégias do Estado e às instituições internacionais que atuam na reestruturação educacional a ser desdobrada na instauração do Pibid como modelo de formação docente no Brasil. Para tanto, destacamos Bogo (2010), Freitas (2018), Harvey (2008), Laval (2019), Macedo e Lima (2017), Morais e Saad-Filho (2018), Neves (2005), entre outros. À medida que aprofundamentos nas obras fundamentadas pela teoria crítica, por neoliberalismo sublinhamos, entre outros elementos, as políticas de refreamento das ações do Estado na garantia do acesso da população aos direitos básicos à vida, cujas estratégias são o enxugamento da máquina pública e a transformação de toda e qualquer necessidade humana como mercadoria. Essa situação tem sua gênese no final dos anos 1970 e se fortalece ao final da década de 1980 com o Consenso de Washington de 1989 (BATISTA, 1994; BOGO, 2010; FARIAS, 2007; FARIAS, 2014).

No decorrer das análises, nos referenciamos na crítica dialética de Evangelista (2012), Libâneo (2016), Maués (2003), Miranda (2013), Saviani (2007a; 2007b; 2007c; 2009; 2017), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma *et al.* (2017), por fazerem um retrospecto sobre as políticas educacionais do Brasil, em especial as dos anos 2000 que, segundo suas reflexões, precarizam a formação de professores. Na leitura de Rosa e Santos (2015), há um alerta à

---

<sup>25</sup> Em virtude do exíguo tempo para a produção da tese de doutorado e em conformidade com as exigências do PPGED/FACED/UFU, a imersão teórica nas obras de Antônio Gramsci não foi possível. Para resguardar o decoro científico e a honestidade epistemológica sobre as categorias gramscianas, referenciamos-nos em pesquisadores experientes sobre a obra e a vida de Gramsci e em trabalhos (artigos, livros, palestras disponíveis em plataformas digitais) que incorporaram e contextualizaram, na perspectiva do MHD, o vocabulário gramsciano nas reflexões sobre educação emancipadora e constitutiva de uma sociedade que supera a sociedade de classes. Entre os pesquisadores destacamos Bianchi e Aliaga (2011), Baptista (2010), Gomes (2017), Bittencourt Junior (2018), Ranincheski e Silva (2013), Neres (2012), Ramos (2005) e Ribeiro, Sobral e Jataí (2016).

comunidade acadêmica sobre o documento do Banco Mundial (BM) de 2010<sup>26</sup>, o qual orienta as estratégias de formação de professores em nosso país segundo critérios internacionais. Nesse sentido, os autores enfatizam como tais estratégias marcham para a precarização da formação e das condições de trabalho da categoria e nos chamam a atenção acerca do vínculo com a evolução do Pibid no contexto brasileiro e da formação em serviço com um viés do trabalho subsumido do novo docente. Esse entendimento corrobora a análise de Antunes (2018), para quem a ascensão do trabalho subsumido, reificado, digitalizado e individualizado do século XXI reflete a nova morfologia do trabalho.

Nesse ínterim, o aprofundamento nos textos de Bianchetti, Valle e Pereira (2015), Fialho (2005), Guterres (2019), Nosella (2007), Orso (2007a; 2007b; 2007c), Pinto (2016), Rodrigues (2007), Safatle (2010), Silva Júnior (2007) e Silva Júnior e Messina (2016) foi imprescindível para compreender os impactos das reformas dos governos petistas e as transformações do acesso ao ensino superior no Brasil desencadeadas desde o primeiro mandato de Lula no poder executivo nacional. Os autores também auxiliaram no entendimento dos impactos da relação de parceria entre Estado e iniciativas privadas no acesso aos recursos públicos da educação, bem como desvendaram a trilha sobre os aspectos políticos que transformaram a universidade pública e gratuita em um entrave à acumulação de capital para os empresários da educação.

Os trabalhos de Ferreira (2016a, 2016b), Issler, Estrada e Casagrande (2017), Marques, Andrade e Azevedo (2017), Mateus (2014), Mateus, Oliveira e Sodré (2015), Medeiros e Pires (2014), Melo (2009), Oliveira (2015), Reis (2013), Sander (2007) e Silva e Lima (2020b) foram utilizados na problematiza  do Pibid como nosso objeto de análise. Mateus (2014), Mateus, Oliveira e Sodré (2015), Marques, Andrade e Azevedo (2017), Melo (2009), inclusive, utilizam a categoria “agente-sujeito” de Fairclough (2001) para identificar as contradi es embutidas no Pibid – nesse sentido, por vezes utilizaremos tal categoria. Embora “agente-sujeito” não seja uma categoria marxista e, tampouco, ferramenta conceitual do MHD, essa categoria constitutiva do método da Análise dos Discursos Crítica (ADC) se assimila   categoria sujeito histórico advindo das contradi es produzidas pela sociedade capitalista e nos auxilia a compreender os “efeitos colaterais” do Pibid provocados na categoria docente, em condi es similares às preconizadas por Bittencourt Junior (2018).

Na perspectiva do MHD, o sujeito histórico que, mesmo sem ter a dimensão da totalidade dos processos que configuram a sua coisifica o, também age individual ou coletivamente ao se rebelar contra a explora o de sua classe e/ou mesmo na garantia dos

---

<sup>26</sup> Título original do programa “*Achieving world-class education in Brazil: next steps*”.

próprios direitos, demonstra agir como força contrária às conquistas da classe hegemônica. Mesmo inconsciente, o sujeito se materializa com obstrução à ofensiva burguesa, ao combater a realidade concreta que limita sua reprodução como ser social integral. Portanto Melo (2009, p. 9), ao utilizar a categoria “agente-sujeito”, indica que tal manifestação inconsciente estabelece a constituição do sujeito como posição intermediária que sofre uma determinação inconsciente, mas trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las de modo consciente.

As vozes docentes que denunciam o desmonte da UEG foram extraídas dos artigos/relatos de experiência de Alves, Vicente e Silva (2022), Marques, Specian e Silva (2021), Silva e Silva (2020) e Souza (2021). Tais autores são professores da UEG e atuam em diferentes UnUs, como Inhumas, Campos Belos, Morrinhos, Quirinópolis, Iporá e Formosa.

Com o levantamento de teses disponibilizadas na plataforma digital *on-line* do CTD da Capes (2022) produzimos, em consonância com os autores Romanowski e Ens (2006), o estado do conhecimento sobre as pesquisas de doutorado relacionadas ao Pibid até 2018. Pelo fato de nossa investigação se referir ao grau de doutoramento, somado ao tempo institucionalizado para a realização da pesquisa<sup>27</sup> além de adotarmos o referido estado como procedimento complementar de estudo, e não como metodologia central para a produção do conhecimento, delimitamos para a análise de conteúdo apenas as 172 teses elencadas pela plataforma para o período pesquisado. Nesse sentido, por análise do conteúdo, a pesquisadora Bardin (2002, p. 9) prefacia que se trata de:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico [*sic*].

Para o referido procedimento metodológico, a análise qualitativa do conteúdo foi dividida em quatro partes. Apresentamos a metodologia adotada para explorar do estado do

---

<sup>27</sup> De acordo com o artigo 35 do Regulamento do PPGED/FACED/UFU – Resolução n. 5/2008 (UFU, 2008), do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação – e conforme as determinações da Capes, a duração máxima para conclusão do curso de doutorado é de 48 meses, incluindo a defesa da tese como integralização curricular do curso. Esse tempo é contado a partir da matrícula do aluno regular no início do primeiro semestre letivo.



conhecimento sobre o Pibid que, como descritor, nos levou a identificar as áreas de conhecimento em que foram produzidas as 172 pesquisas – as informações foram organizadas em quadros elencados nos Apêndices B, C, D e E ao final desta tese. Diante das orientações de Bardin (2002), fizemos a pré-análise do referido universo e mantivemos apenas 159 resumos de teses validados para a investigação. Com a exploração desse total de trabalhos, verificamos a natureza jurídica das instituições formadoras e suas localizações geográficas, cujos dados foram classificados, quantificados e representados por gráficos.

Após as etapas de pré-análise e exploratória, partimos para o tratamento dos resultados e, em atendimento ao ciclo de etapas de análise do conteúdo sugerido por Bardin (2002), codificamos dois agrupamentos de teses. Em cada agrupamento, limitamo-nos à análise dos respectivos resumos (título, corpo do texto e palavras-chave) para aprofundar a exploração dos dados e realizar o tratamento das informações singulares e a codificação dos elementos das pesquisas. As técnicas empregadas para o desenvolvimento do estado do conhecimento a partir das teses estão dissecadas na primeira seção deste estudo.

A pesquisa documental se constituiu como outro procedimento metodológico de investigação essencial para o desvelamento das propriedades dos objetos de pesquisa (Pibid e UEG) e, por conseguinte, na problematização das hipóteses. Para o tratamento dos dados levantados nos diferentes tipos de documentos, adotamos a metodologia de análise de conteúdo adaptada de Bardin (2002), o que nos orientou à leitura e análise dos relatórios oficiais sobre o Pibid, em especial daqueles elaborados pela Capes (2014) e pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014), os quais objetivaram demonstrar o processo de internalização do consenso hegemônico firmado entre a conciliação entre Estado social-democrata (ou liberal-social) e capital. Desse modo, buscamos identificar nas produções os elementos experienciados pelos pibidianos no programa que exultam a reificação do professor frente à precarização do trabalho docente e se subsomem à demanda dos *rankings* e metas de produtividades do ensino. Em igual relevância, destacamos a leitura e a análise dos documentos oficiais que dão suporte ao Pibid, os quais nos levaram às inferências sobre o programa, no que diz respeito aos contextos histórico e político em que foram produzidos.

Como documentos essenciais analisados, destacam-se a LDB – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o PNE I (BRASIL, 2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c), os documentos oficiais da Capes e do Pibid, disponibilizados na página eletrônica do governo federal sobre informações do programa<sup>28</sup> e, em especial, quanto aos editais n. 11/2012,

---

<sup>28</sup> Os respectivos documentos indicados no texto e listados nas referências ao final deste estudo foram acessados nos *websites* governamentais do MEC e da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao->

61/2013, (CAPES, 2012a; 2013d), bem como as respectivas portarias que regulamentam o Pibid e sua territorialidade – Portaria n. 260, de 30 de agosto de 2010, que aprova as normas do Pibid em regência de 2012 a 2018; a Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016, que introduz mudanças nas metas do programa (CAPES, 2016a); Portaria n. 84, de 14 de junho de 2016, que revoga a portaria anterior (CAPES, 2016b); a Portaria n. 158, de 10 de agosto de 2017 (CAPES, 2017); e a Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019 (CAPES, 2019). Esse conjunto de normativas do MEC subsidiou outros documentos legais que regulamentam as reformas educacionais mais recentes e que são fundamentais para a responder ao objetivo central da nossa pesquisa: Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n. 1, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a); Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c); Decreto n. 8.977, de 30 janeiro de 2017 (BRASIL, 2017b); e Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b).

O relatório da Capes (2014), a pesquisa realizada pela FCC (2014) e a Nota Taquigráfica do Senado Federal resultante da 60ª Reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (27 de outubro de 2015), que registra a avaliação do ex-ministro do MEC, Aloísio Mercadante, em relação ao Pibid<sup>29</sup>, foram fundamentais para constatar as diferentes concepções dos governos quanto à eficiência e eficácia do Pibid, assim como ao uso dos recursos para formação de professores e à constituição do Sistema Nacional de Educação. Ressaltamos que, apesar de a “substância” Pibid modificar suas propriedades nas diferentes versões de poder no MEC, o programa não perdeu a sua qualidade ou essência. Para Triviños (1987, p. 66): “A *propriedade* é um aspecto do objeto, isto é, o objeto tem várias propriedades [...]. Desta maneira, uma propriedade, inclusive, pode desaparecer, mas a coisa conserva sua qualidade” (grifo do autor). Portanto, apresentamos como a qualidade original do Pibid, ao ser instrumento educacional útil em prol das relações hegemônicas capitalistas, se manteve imantada nos diferentes governos brasileiros, desde o progressista até o ultraconservador.

---

basica/capespibid/pibid. Acesso em: 24 abr. 2018. Devido à quantidade de documentos oficiais do governo federal, os documentos referentes à Capes serão citados ao longo do texto como “Brasil e Capes” ou (BRASIL e CAPES), seguidos do nome do programa e dos anos em que foram elaborados.

<sup>29</sup> Fala proferida em 27 de outubro de 2015 durante a 60ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura. “A presente reunião, convocada na forma de audiência pública, em atendimento aos Requerimentos n. 28 e 122, de 2015, de iniciativa dos Senadores Ana Amélia, já aqui presente, Simone Tebet e Cristovam Buarque, é destinada a ouvir o Ex<sup>mo</sup>. Sr. Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante, sobre as diretrizes do Governo Federal em relação aos ensinos básico e médio, às plataformas que o Executivo pretende usar para melhorá-los, aos recursos que planeja destinar à educação no projeto Pátria Educadora e aos programas prioritários do Ministério da Educação” (MERCADANTE, 2015, [n.p.]). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/4147>. Acesso em: 16 jun. 2021.

Sobre a territorialização da UEG, consultamos um amplo material de pesquisa que contribuiu para fundamentar o estudo de caso histórico-organizacional, como sublinha Triviños (1987). Teses, dissertações e artigos de revistas científicas foram consultados entendermos a história da implantação dos cursos de ensino superior em Goiás e a relação entre eles e a institucionalização da UEG ao final da década de 1990. Nesse sentido, as investigações de Abreu Júnior (2017), Adorno (2008), Baldino (1991), Barreto (2010), Bastos (2007), Botelho (2016), Campos (2019), Carvalho (2013), Limonta (2008), Martins (2005), Noletto (2018), Reis (2014), Resende (2010), Silva (2008) e Silva e Honório Filho (2016) contribuíram para observarmos as contradições oriundas da implantação da universidade pública do estado de Goiás e a repercussão da velha relação clientelista entre UEG a classe dominante e a formação da classe trabalhadora docente.

Ainda para compreender as incursões neoliberais na UEG, a pesquisa documental em veículos oficiais e oficiosos de comunicação da universidade se configurou como outro procedimento importante para entender a relação entre UEG e Pibid no processo de desmonte das licenciaturas da instituição. Por documentos oficiais, destacamos o *website* oficial da instituição (<http://www.ueg.br>), a revista eletrônica UEG Viva, os exemplares *on-line* do Jornal da UEG e os documentos públicos institucionais da Reitoria e da Pró-reitoria de Graduação (PRG). Em referência aos documentos oficiosos<sup>30</sup>, destacamos as cartas abertas de autoria dos ex-reitores dos períodos de 2011-2018 e 2019, encaminhadas à comunidade acadêmica com o objetivo de contextualizá-las em relação às demandas da UEG, frente à conjuntura política e econômica no período das respectivas gestões. Para esses documentos pesquisados, o procedimento de análise de conteúdo foi essencial para a “[...] reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Sendo assim, as categorias geográficas auxiliaram na compreensão sobre como a educação, enquanto território, é tomada pelos interesses da classe hegemônica para produzir a organização do espaço e para serem explorados os seus recursos (classe trabalhadora e currículo, para exemplificar), o que garante a manutenção do ciclo de reprodução do capital.

---

<sup>30</sup> De acordo com o Dicionário *On-Line* de Português (2022, [n.p.]), oficioso é definido da seguinte forma: “Diz-se daquilo que, embora não tenha caráter oficial, é produzido por órgãos ou vem de fontes governamentais. Diz-se da publicação que favorece ou elogia um governo, mas sem caráter oficial”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oficioso/>. Acesso em: 18 maio 2022. Segundo a Infopédia, o referido termo significa “informação que emana de um departamento governamental ou de um órgão de informação que traduz a opinião de um governo constituído, mas não tem carácter oficial”. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/oficioso>. Acesso em: 18 maio 2022. E o Dicionário Michaelis, entre outras definições similares, apresenta que oficioso: “Diz-se de publicação que, embora não tenha caráter oficial, é influenciada pelas posições do governo”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/vk5PE/oficioso/>. Acesso em: 18 maio 2022.

Vale ressaltar que as contribuições geográficas nos trabalhos de Corrêa (1994), Haesbaert (2007), Silva (2002) e Souza (2007) fundamentaram as apropriações conceituais.

#### 1.4 APRESENTAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE

Após explicitarmos a metodologia que auxiliou na sistematização dos resultados da investigação para o doutoramento em educação, citamos que esta tese foi organizada em seis seções. Na primeira delas, intitulada “Introdução”, apresentamos nosso objeto de pesquisa, as justificativas da escolha do tema, a problematização e a metodologia utilizadas. Nela também contextualizamos a história do tempo presente marcada pela crise política em 2016, que culminou na ascensão do conservadorismo ao poder; e pela pandemia da Covid-19, causalidades que reverberaram no desenvolvimento metodológico desta tese.

Na segunda seção, “O estado do conhecimento sobre o Pibid nas teses brasileiras: as pesquisas no período de 2012 a 2018”, materializam-se os aspectos dialéticos do programa no processo da territorialização na educação brasileira. Portanto, a produção do estado de conhecimento evidencia, por intermédio dos pesquisadores, a lei da contradição que envolve o Pibid, assim como os consensos e dissensos sobre a iniciativa e como a ideologia dominante está presente nos resultados dos pesquisadores. Ressaltamos, também, os estudiosos que se empenharam em problematizar, sob a perspectiva crítica, o caráter contraditório do Pibid e aqueles que mantiveram postura reificada quanto à ofensiva ideológica do programa a serviço do capital. Para isso, codificamos dois agrupamentos de teses: “Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador” (agrupamento 1) e “Crítica à essência do Pibid como programa a serviço do capital” (agrupamento 2). Ao final dessa seção, tecemos considerações sobre o par dialético da aparência virtuosa-inovadora x essência a serviço do capital, identificado no desenvolver do procedimento metodológico que esclareceu as diferentes concepções sobre o Pibid. A partir dessas evidências, levantamos lacunas sobre a essência do programa que foram problematizadas como hipóteses em nossa investigação.

Por seu turno, a terceira seção – “Neoliberalismo e mundialização do capital: a lógica dos agentes internacionais na educação brasileira e na formação docente” destaca as discussões em uma subseção subdividida em outras duas seções. Na primeira objetivamos apresentar, sucintamente, a crise estrutural do capitalismo a partir da década de 1970 que culminou no neoliberalismo e causou impactos políticos e econômicos no Brasil. Ilustramos um breve percurso sobre os governos brasileiros que assumiram a presidência do país durante a democracia reestabelecida após a Ditadura Civil-Militar, ao avultarmos o papel do relatório

“Consenso de Washington” de 1989 como marco da internacionalização da economia e ascensão neoliberal nos países de economia dependente. A justificativa para esse marco temporal se apoia na afirmação de que:

[...] o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington” (HARVEY, 2008, p. 23).

Nesse sentido, expomos o papel dos governos de Fernando Collor de Mello (Collor – 1990 a 1992), Itamar Franco (1992 a 1994), FHC (1995 a 2002), Lula (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) no pacto com o capital e no desenvolvimento de políticas neoliberais que afetaram sensivelmente a educação brasileira. Ressaltamos que, desde os anos 1990, conforme orientações voltadas à internacionalização da economia e às ações focalizadas, o combate à pobreza, à fome e à miséria perpassa as políticas públicas do país. Nos anos 2000, a preocupação intencional direcionada à manutenção dos interesses do capitalismo sugere que a educação também seja foco das demandas dos países dependentes. Tal seção resulta da análise crítica sobre as condições exógenas que fundaram as bases das políticas educacionais neoliberais, indutoras das reformas educacionais que reverberam na territorialidade da UEG, posteriormente na criação do Pibid e das novas relações de trabalho docente na contemporaneidade brasileira.

Na seção 4, “Aparência e essência do Pibid: as políticas de formação docente, as contradições do Estado gestor e a exploração do trabalho na formação do ser social”, demonstramos, a partir das categorias marxistas de aparência e essência do objeto, como o Pibid se apresenta na totalidade, além de verificar a expressão de sua dialeticidade no contexto educacional brasileiro. Portanto, na primeira parte dessa seção, destacamos as políticas educacionais implantadas no governo petista de Lula que originaram o Pibid. Contextualizamos o papel da Capes, denominada “Nova Capes”, após o lançamento do PDE (BRASIL, 2007c) como responsável pela futura política reguladora do Sistema Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores (SAVIANI, 2009); e salientamos a Diretoria da Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED) como propositoras de programas à formação do capital humano para a educação. A partir da análise de documentos, destacamos a evolução do Pibid no seio das instituições de formação de professores, públicas e privadas, em todo o Brasil e discutimos os objetivos do programa, ao compreendê-los, portanto,

como prévia ideação da nova morfologia de formação do professor e do ser social adequado às demandas da sociedade neoliberal.

Na segunda parte da seção 4, as discussões almejam compreender o Pibid a partir das políticas públicas que trazem, no bojo das construções, o caráter ideológico de padronização de um modelo de formação de professores baseado em um tipo de “sistema educativo transnacional” (BRASLAVSKY, 2001), em conformidade às tendências de desenvolvimento econômico mundiais estabelecidas por organismos internacionais como a Unesco. Frisamos ainda o espiral de contradições do Estado gestor quanto à avaliação do Pibid de 2009 a 2014, período de vigência dos subprojetos da UEG em conformidade com os editais n. 11/2012 e 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d), em que era avaliado com sucesso e atingia as metas sobre as mudanças no perfil dos professores da educação básica e nos cursos de formação de professores, ou como fracasso, por não atingir tais finalidades.

Problematizamos tais contradições para compreender como elas influenciaram as reformas educacionais necessárias à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017c), à reforma no Ensino Médio e à Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-FORMAÇÃO), as quais começaram a se efetivar a partir de 2017. Analisamos a avaliação da FCC e o relato do ex-ministro do MEC, Aloísio Mercadante, quando convocado pelos senadores para esclarecer o planejamento do governo para a educação básica – apesar das divergências, a meritocracia e a pedagogia da prática foram marcantes nas avaliações de ambos sobre as características do Pibid. Assim, procuramos demonstrar os resultados da tentativa de conciliação entre capital e trabalho na docência, ao utilizarmos o Pibid como espaço nesse contexto.

Na terceira parte da seção 4, postulamos uma análise crítica sobre a dinâmica do Pibid no processo de subsunção da classe trabalhadora docente à exploração da força de trabalho, a partir do argumento de valorização da carreira docente que permeia o programa e age, intencionalmente, como ferramenta de alienação dos sujeitos. Também problematizamos como as “[...] ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117), cujo *status* de senso comum é abordado na perspectiva gramsciana sobre a constituição do consenso e da coerção exercidos pela bolsa do Pibid nos participantes do projeto. Alinhado ao pensamento de Antunes (2018), o texto se estrutura, a partir de uma análise crítica marxista, sobre os macrointeresses internacionais atuantes na reestruturação e reprodução do modo de produção capitalista e que alteram o *modus operandi* do trabalho docente.

O fetichismo pela bolsa de estudo será discutido como grilhão dos envolvidos e cooptação deles na produção de argumentos que tratam o Pibid como um programa salvador das mazelas da educação brasileira e viável para reestruturar o modelo de formação docente existente no país – a expressão “fetichismo”, nesse caso, não é utilizada como adorno léxico no texto. Como categoria cunhada por Marx (2017) no século XIX, esse termo significa a condição dada às mercadorias no sistema capitalista, ao ocultar as relações sociais de exploração do trabalho humano durante o processo de produção. Portanto, o fetiche produz o lucro por meio da exploração dos trabalhadores àqueles que detêm os meios de produção sob o próprio domínio.

E na quarta parte da seção 4, fizemos breves considerações sobre o Pibid no contexto do final do governo Temer e no período de 2019 a 2021, do governo Bolsonaro (Partido Liberal – PL), em se tratando do ajuste do programa à nova reestruturação ideológica do neoliberalismo no Brasil. Nesse caso, salientamos o avanço dos retrocessos na educação causados pela ideologia hegemônica conservadora do lumpesinato que governa o Brasil desde 2016 (MARIGONI; ARAÚJO, 2019).

A quinta seção da tese, intitulada “A territorialização da UEG e a contínua reforma pelos interesses do capital: substratos históricos para a chegada do Pibid”, é um esforço de revisão bibliográfica sobre os contextos históricos em que a universidade se instalou em Goiás. Conforme as diferentes concepções dos autores pesquisados, procuramos trazer à luz o papel da universidade pública estadual do referido estado na formação de força produtiva docente para implementação das políticas públicas educacionais. Dividida em quatro subseções, almejamos discorrer sobre como a gênese da instituição esteve vinculada historicamente aos ditames da classe dominante, sobretudo a pretextos político eleitoreiros. Destacamos também como o âmbito da mundialização da capital influenciou na criação da universidade pública de Goiás e como ela atendeu à formação docente necessária para a reprodução da nova sociabilidade produtiva do capital. Inclusive, o programa das LPPs, executado pelo governo de 1999 a 2006, representa as características privatistas das instituições públicas, ao aligeirar a formação docente para atender a educação básica a partir da precarização da formação.

A seção 6, “A reestruturação produtiva da UEG e o Pibid nos anos 2000: o papel dos gestores públicos e das causalidades do capitalismo na desterritorialização programada dos cursos de formação de professores”, é subdividida em três subseções para abordar o papel dos reitores indicados pelos governadores como peças fundamentais para transformar a UEG em aparelho privado da hegemonia, ao especificar a gestão da Reitoria no período de 2012 a 2019 para introduzir a UEG na dinâmica da educação neoliberal. Nesse contexto, problematizamos

a chegada do Pibid e dos demais programas da Capes na UEG como indutores da reestruturação dos cursos de licenciatura, ao torná-la cada vez mais enxuta e locus de formação de docentes adequados às exigências das políticas educacionais pautadas na pedagogia das competências e nas metodologias de ensino do “aprender a aprender”. Diante do exposto, procuramos avaliar criticamente o processo de subsunção vinculado ao Pibid nos cursos de formação de professores na estruturação do redesenho institucional da UEG, cujas ações caminham para o desmonte dos cursos. Ao relacionarmos a eleição do novo governador em 2018 às causalidades do necrocapitalismo do tempo presente, abordamos o acirramento no processo de desterritorialização dos cursos de formação de docente na UEG e, por fim, indagamos sobre o futuro dos cursos da UEG e da classe trabalhadora, frente à ofensiva burguesa ultraliberal.

Nas “Considerações finais”, discutimos como a metodologia de pesquisa e a concepção epistemológica nos levaram a confirmar as hipóteses levantadas nesta tese. Nos elementos pós-textuais, indicamos a lista do referencial bibliográfico consultado e que sustentou as argumentações do texto, seguida do memorial descritivo-informativo que justifica a relação de nossa trajetória acadêmica à escolha do problema de pesquisa desenvolvido no PPGED/FACED/UFU, além de outros apêndices e anexos que materializam os dados da pesquisa.

Assim, a partir da apresentação estrutural do corpo do trabalho iniciamos, a seguir, a exposição dos resultados desta tese.



## **2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID NAS TESES BRASILEIRAS: AS PESQUISAS NO PERÍODO DE 2012 A 2018**

Para atender ao recorte temporal do objetivo desta investigação, recorreremos à plataforma digital *on-line* do CTD da Capes (2022) como fonte de dados para a seleção de pesquisas relacionadas ao Pibid. Trata-se de um levantamento bibliográfico no banco de dados gerido pela instituição reguladora dos cursos de pós-graduações *stricto sensu* de todo o Brasil.

Antecipadamente, a intencionalidade do uso desse procedimento de pesquisa visou localizar, entre as centenas de pesquisas, aquelas que tenham como centralidade de discussão, a partir da perspectiva crítica de análise, a relação do Pibid com a reestruturação produtiva do capital e a nova morfologia do trabalho posta à categoria docente. Conforme o filtro da plataforma, até 2018 foram listadas 823 pesquisas divididas entre 537 dissertações e 172 teses de doutoramento (CAPES, 2022) – sobre estas últimas, inclusive, faremos a análise de conteúdo propriamente dita.

Para tanto, a análise foi dividida em quatro partes: 1) A metodologia adotada para explorar do estado do conhecimento sobre o Pibid; 2) Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador: agrupamento 1; 3) Crítica à essência do Pibid como programa a serviço do capital: agrupamento 2; 4) Algumas considerações sobre o estado do conhecimento relativo ao Pibid: aparência virtuosa-inovadora x essência a serviço do capital.

Tal procedimento se justifica, assim, por explicitar a relevância desta pesquisa no campo da educação.

### **2.1 METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID**

Iniciamos a primeira etapa do estado do conhecimento com o uso do descritor “Pibid” como ponto de partida para a seleção das obras. Essa modalidade de pesquisa, também denominada como estado do conhecimento, possui status no campo científico, mas, para esta tese, utilizamos tal metodologia como uma ferramenta inserida no quadro de procedimentos metodológicos adotados.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), o “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado ‘estado do conhecimento’”. Tendo em vista que o estado da arte pressupõe levantamentos e estudos em outros veículos de difusão do conhecimento (revistas científicas, periódicos, anais, dissertações e teses) sobre

determinada temática e que a estratégia utilizada neste estudo se restringe apenas à análise do conteúdo dos resumos presentes nas teses de doutorado, optamos por usar o termo “estado do conhecimento” para desenvolver nossa abordagem. Portanto, em atendimento aos objetivos deste trabalho e para materializar as argumentações que sustentam a tese reificada do caráter salvacionista – apresentada nos textos oficiais da Capes e legitimada pelas pesquisas encomendadas pela agência reguladora para a validação da eficiência e eficácia do Pibid –, bem como localizar as antíteses desta tese, justificamos a escolha por nosso objeto de pesquisa e a relevância da realização deste texto no sentido de sanar uma lacuna sobre o tema, ao discuti-lo partir de uma teoria científica contra-hegemônica.

Após essas observações e a delimitação do universo de teses fornecido pela plataforma digital da Capes, iniciamos a apresentação do estado do conhecimento sobre o Pibid. Para tanto, nos inspiramos também nas técnicas metodológicas de pesquisas qualitativas inseridas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Para Loguecio e Ferreira (2014, p. 36), tal método resulta de um tratamento objetivo e subjetivo da informação sobre documentos de naturezas diversas e se constitui por “[...] operações de inventariado, sistematização, expressão e explicitação de conteúdos de textos, inclusive por meio de quantificação, conduzidas por um conjunto de técnicas parciais e complementares”.

Para complementar esse conceito e ampliar seu sentido quanto à relevância de sua utilização em estudos sobre temas específicos. Assim, Oliveira *et al.* (2003, p. 15) afirmam que:

[...] a análise de conteúdo temática acorda, no entanto, algumas vantagens aos pesquisadores que decidem empregá-la. Assim, ela ultrapassa os limites de uma análise limitada unicamente ao conteúdo manifesto. A opção de realizar uma análise temática, em detrimento de uma análise de conteúdo manifesto, na qual os dados seriam plenamente quantificáveis, justificasse pela vontade de se compreender o sentido pleno do discurso, inclusive o de assinalar os seus conteúdos latentes.

Isso posto, pontuamos que o método e as técnicas de análise do conteúdo da temática qualitativa utilizada nas interpretações dos resumos das teses produzidas sobre o Pibid no período de 2012 a 2018 se justificam pela avaliação crítica e dialética sobre a implantação do programa de formação de professores no Brasil. Assim, embora concordemos com Ferreira (2002, p. 268) sobre o fato de se “[...] reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, [...] jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. [...]”, também partimos do entendimento de que os “[...] resumos das pesquisas analisadas

contam com uma certa realidade dessa produção”, os quais são identificáveis e passíveis de inferências entendidas por deduções lógicas (BARDIN, 2002).

De acordo os dados da pesquisa filtrados na plataforma Capes, as 172 teses de doutoramento foram distribuídas em oito grandes áreas do conhecimento distribuídas em 23 diferentes áreas (Tabela 1):

**Tabela 1.** Distribuição das teses sobre o Pibid por áreas e subáreas do conhecimento (2012 a 2018)<sup>31</sup>

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO		ÁREAS DO CONHECIMENTO	TOTAL DE TESES POR ÁREA	TOTAL DE TESES POR GRANDE ÁREA
1 - Ciências da Saúde	Ciências Biológicas	Botânica	1	5
	Ciências da Saúde	Educação Física	2	
	Ciências da Saúde e Ciências Biológicas	Saúde e biológicas	2	
2 - Ciências Biológicas	Ciências Exatas e da Terra	Química	3	43
3 - Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas	Ensino de Ciências e Matemática	38	
4 - Ciências Humanas	Ciências Humanas	Antropologia	1	103
5 - Ciências Sociais Aplicadas		Educação	82	
		Ensino	15	
		Geografia	2	
		Sociais e Humanidades	2	
6 - Engenharias	Ciências Sociais Aplicadas	Sociologia	1	
		Direito	1	
7 - Linguística, Letras e Artes	Engenharias	Serviço Social	1	2
		Engenharia/Tecnologia/Gestão	1	
8 - Multidisciplinar	Linguística, Letras e Artes	Engenharias	1	17
		Artes	1	
		Letras	9	
		Linguística	5	
		Linguística Aplicada	1	
Música	1			
	Multidisciplinar	Ciências Ambientais	1	1
Total		23	172	

Fonte: Organizado pela autora, a partir de dados da Capes (2022).

Nesse sentido, os dados compilados a partir da plataforma nos levam a identificar que, das oito grandes áreas do conhecimento, segundo a tabela da Capes, sete delas acolhem as 172

<sup>31</sup> Para a organização das teses e em conformidade às grandes áreas do conhecimento, levamos em consideração a tabela da Capes publicada e atualizada em 3 de maio de 2021 no *website* do governo. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 10 abr. 2022.

teses elencadas e nas quais o Pibid foi elemento de pesquisa – aqui, excetuou-se apenas a grande área de Ciências Agrárias. As Ciências Humanas foram responsáveis pela maior produção dos estudos de doutoramento, com 103 teses – destas, 98 se concentram nas áreas da educação e do ensino, enquanto as demais se dividem nas áreas Geografia, Antropologia, Sociologia e Sociais e Humanidades. As Ciências Exatas e da Terra produziram 43 teses no período de 2012 a 2018, ao passo que Linguística, Letras e Artes desenvolveram 17 estudos – Letras se destaca nesse contexto com nove pesquisas. Ciências da Saúde e Ciências Biológicas somam cinco trabalhos; Ciências Sociais e Aplicadas, por meio de duas áreas do conhecimento (Direito e Serviço Social), produziram duas teses; Engenharia foi representada por uma investigação; e também houve apenas uma tese na área Ciências Ambientais listada e classificada na tabela Capes como grande área multidisciplinar.

Na síntese dos dados da tabela, as Ciências Humanas se sobressaem no conjunto de teses produzidas sobre o Pibid, seguidas por Ciências Exatas e da Terra. Pelo fato de as 38 teses vinculadas às Ciências Exatas e da Terra também se apresentarem no filtro do CTD da Capes (2022), na grande área Ciências Humanas, os dados organizados na Tabela 1 revelam que o Pibid se inseriu fortemente como objeto das teses na grande área do conhecimento Ciências Humanas. Nesse sentido, 141 teses (82% da amostra elaborada de 2012 a 2018) que contém o Pibid como elemento da pesquisa e foram publicizadas pela Capes correspondem à grande área do conhecimento que mais tem sofrido ataques negacionistas na história do tempo presente.

Relevante justificar que a distribuição das teses pelas áreas do conhecimento espelha as aquelas que mais foram contempladas pelos editais n. 11/2012, 61/2013 e 66/2013 (CAPES, 2012a; 2013d; 2013f). O relatório da Capes (2014, p. 50) afirma que as “[...] áreas que mais solicitaram concessões de bolsas do Pibid foram Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras e Química (todas acima de 5.000 solicitações)”. Logo em seguida, no mesmo documento, cita-se que a concessão de bolsas pelo edital de 2013 para as áreas do conhecimento contidas nas grandes áreas foi de mais de 23 mil às Ciências Humanas e cerca de 20 mil para as Ciências Exatas e da Terra.

Na sequência, há a segunda etapa do método relativo à construção do estado do conhecimento. Para as teses serem validadas em nossa pesquisa determinamos, como critério de pré-análise (BARDIN, 2002), o descritor “Pibid” e/ou a nomenclatura, por extenso, do programa, em qualquer um dos três elementos do corpo do resumo: título, texto e palavras-chave. Das 172 produções listadas, oito foram descartadas por não preencherem o respectivo critério sintático metodológico – no Apêndice B relacionamos as teses que não foram validadas para nosso estudo.

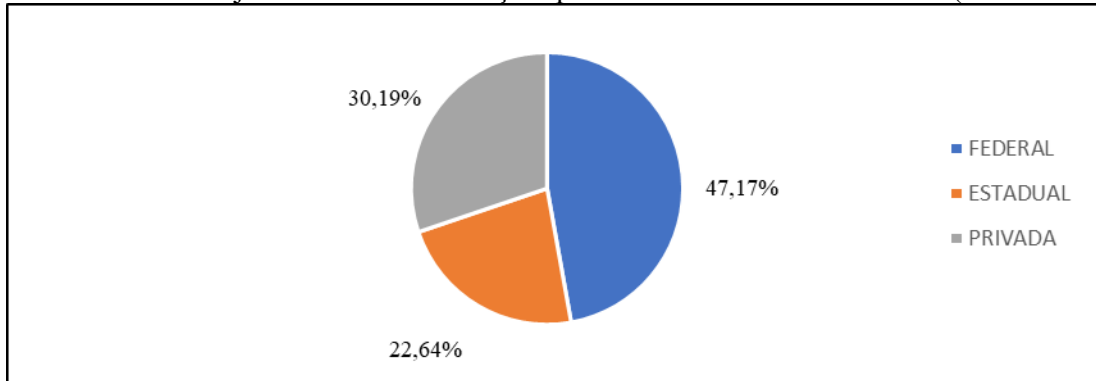
Em continuidade à segunda etapa do procedimento metodológico da seleção de teses válidas, permaneceram 164 resumos para verificarmos a existência de informações em conformidade aos critérios da pesquisa. Assim, das 164 teses, nove não continham os resumos disponíveis na respectiva plataforma *on-line*, ora por serem anteriores à existência da Plataforma Sucupira<sup>32</sup>, ora por não terem a disponibilização autorizada pelos autores. Com os títulos listados, recorreremos aos bancos de teses das instituições formadoras para acessarmos as informações necessárias ao levantamento de dados, das quais apenas uma continha o descritor “Pibid” no título. Assim, das oito teses remanescentes, buscamos o descritor nos resumos e nas palavras-chave disponibilizados pelo banco de teses das instituições formadoras. Depois das análises primárias, cinco trabalhos foram descartados na presente investigação, em que apenas quatro teses foram validadas como objeto de análise por conterem no corpo do texto do resumo a respectiva nomenclatura em sigla ou por extenso (Apêndice C).

Convém salientar que cinco resumos que não apresentaram os requisitos metodológicos necessários para esta pesquisa, somados aos demais resumos listados no Apêndice 2, totalizaram 13 resumos descartados para análise. Os outros quatro resumos do Apêndice 3 verificados nos repositórios das instituições formadoras, que cumpriram os requisitos, foram arrematados e compuseram o total de 159 resumos de teses validadas para nossa pesquisa.

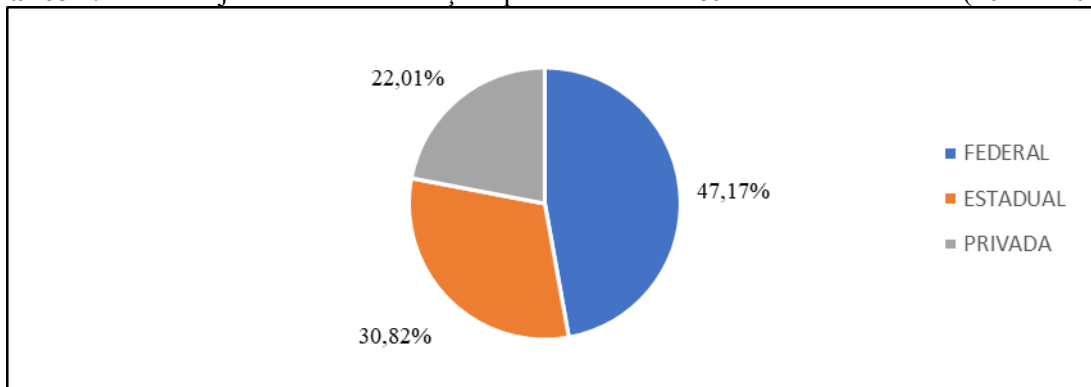
Finalizada a pré-análise, iniciamos a etapa exploratória do levantamento bibliográfico, ou seja, a exploração do material conforme os pressupostos de Bardin (2002). Com vistas a uma análise qualitativa, a quantificação feita a partir da pré-análise das fontes de pesquisa, a qual gerou gráficos e tabelas, foi fundamental para a qualificação das categorias após a exploração do material. Assim, identificamos 53 instituições formadoras – 25 de natureza jurídica pública federal (47,17%), que produziram 75 teses; 12 públicas estaduais (22,64%), responsáveis por 49 teses; e 16 instituições privadas (30,19%) produtoras de 35 teses. As IES federais produziram 47,17% do total de teses no período de nosso recorte temporal de pesquisa; as estaduais, 30,82%; e as privadas, 22,01% no respectivo período sobre o Pibid em seus Programas de Pós-graduação (PPGs) (Gráfico 1).

---

<sup>32</sup> De acordo com Teixeira, Pereira e Zogue (2019, p. 131), em “[...] 2014, surge uma nova ferramenta *online* (sic) para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência: a Plataforma Sucupira. A Plataforma disponibiliza em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a ferramenta propicia a parte gerencial-operacional de todos os processos e permite maior participação das Pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação das universidades. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer n. 977 de 1965, documento que conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias atuais”.

**Gráfico 1.** Natureza jurídica das 53 instituições produtoras de teses sobre o Pibid (2012 a 2018)

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

**Gráfico 2.** Natureza jurídica das instituições produtoras das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018)

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

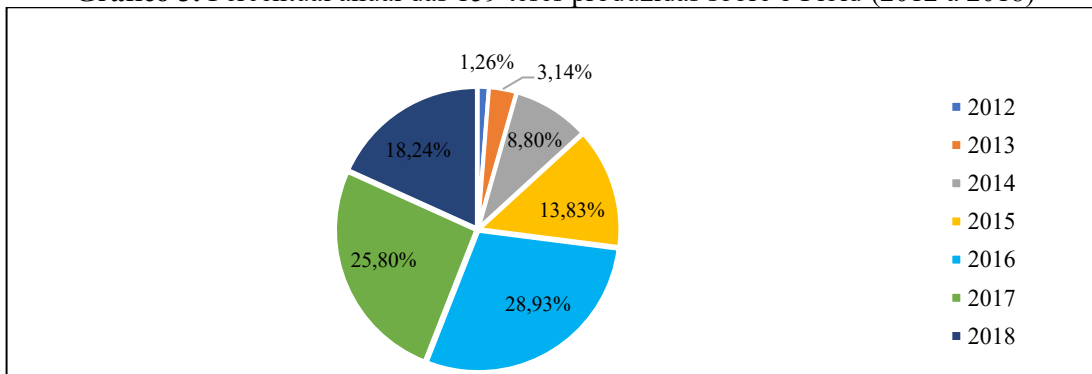
O Gráfico 2, quando comparado ao Gráfico 1, revela uma inversão nos dados das IES estaduais e privadas: enquanto o primeiro mostra que o número de IES privadas foi maior que o de IES estaduais que produziram teses sobre o Pibid, o Gráfico 2 indica que a maior quantidade de produções elaboradas no período se concentra nas IES estaduais. Em ambos, as universidades federais se destacam como as maiores pesquisadoras que utilizam o Pibid como elemento da pesquisa.

Relevante mencionar que as instituições que produziram as pesquisas foram beneficiadas por Capes/Pibid desde o primeiro edital, de 2009, até o de 2013, que vigorou até 2018. Isso demonstra que os PPGs das instituições que desenvolveram os estudos representaram o espaço de legitimação das teses e antíteses sobre a territorialização do Pibid nas instituições brasileiras de ensino. A partir dessa filtragem resultante das duas primeiras etapas metodológicas da análise do conteúdo, iniciamos a organização dos dados conforme ao verificarmos a evolução do quantitativo de investigações do período de 2012 a 2018 e a distribuição geográfica das respectivas teses. Portanto, a partir dessa fase, começamos o tratamento dos resultados (BARDIN, 2002), o que aumentou paulatinamente as inferências sobre a análise temática do conteúdo.

Por meio das informações obtidas junto ao CTD da Capes (2022), constatamos que a concentração de pesquisas de doutoramento no período de 2012 a 2018 e que agregam o Pibid como elemento de pesquisa evoluiu na mesma proporção da ampliação do programa e do número de bolsas destinadas aos participantes de tal iniciativa. Nesse sentido, de 2012 a 2013 foram apenas sete estudos: em 2012, duas pesquisas; e em 2013, cinco, o que corresponde, respectivamente, a 1,26% e 3,14% das pesquisas defendidas no recorte temporal citado. Após a publicação dos editais Pibid n. 61/2013 e 66/2013 (CAPES, 2013d; 2013f), cuja vigência foi de 2014 a 2018, a quantidade de teses sobre o Pibid aumentou de maneira significativa.

Em 2014, foram 14 novas pesquisas ou 8,8% das teses defendidas no período. Em 2015, houve 22 defesas, o que equivale a 13,83% do total das produções validadas para nossa investigação. O ano com maior quantidade de estudos em que o Pibid é citado como elemento da pesquisa foi 2016, com 46 trabalhos, ou seja, 28,93% do total. Em 2017, 41 trabalhos corresponderam a 25,8% e, em 2018, ano de finalização dos subprojetos dos editais 61/2013 e 66/2013, houve uma redução das pesquisas para 29 teses (ou 18,24%) das teses produzidas no recorte analisado (Gráfico 3).

**Gráfico 3.** Percentual anual das 159 teses produzidas sobre o Pibid (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

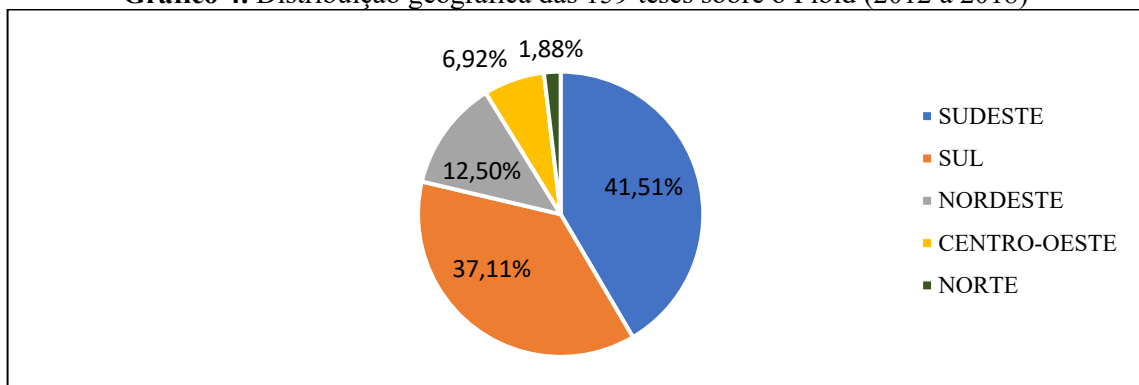
Os dados do Gráfico 3 ratificam as considerações de Lima, S. (2018, [n.p])<sup>33</sup> apresentadas no resumo de sua tese, pois, ao analisar como o Pibid se materializou nos cursos de Educação Física das universidades públicas da região Sudeste do Brasil, afirma “[...] que o período de maior expansão das pesquisas sobre o Pibid/EF acompanhou o crescimento no número de bolsas e do Programa”. Para complementar essa análise e ao considerar que uma pesquisa de doutorado leva quatro a cinco anos para ser concluída, a autora salienta que parte

<sup>33</sup> Nesta seção iremos nos referir, no corpo do texto, aos autores analisados pelo sobrenome, seguido da letra maiúscula do primeiro nome do pesquisador e, para indicar as páginas referentes às citações diretas retiradas dos respectivos resumos disponibilizados na plataforma de CDT da Capes (2022), será utilizada a abreviação “n.p.”. Os dados principais dos resumos das teses analisadas para a metodologia de nossa pesquisa estão listadas nos apêndices, ao final deste trabalho.

das pesquisas defendidas em 2016 são relativas a quatro anos antes, ou seja, são avaliados os resultados do edital de 2012 ou anteriores a eles. Da mesma forma, as produções científicas de 2018 são concomitantes, sobretudo, ao desenrolar das ações dos editais de 2013.

Nessa etapa metodológica, verificamos que as pesquisas nas quais o Pibid aparece como norteador das reflexões se concentram, sobretudo, nas regiões Sudeste, com 66 teses; e Sul, com 59 trabalhos de 2012 a 2018, o que corresponde a 41,51% e 37,11% das produções validadas para os critérios desta pesquisa. No Nordeste, desenvolveram-se 20 estudos, o que corresponde a 12,5% do universo pesquisado; no Centro-Oeste, somente 11 investigações; e a Norte apresenta apenas três teses em que o Pibid se revela como parte da pesquisa ou, respectivamente, 6,92% e 1,88% do conjunto de teses validadas a partir do procedimento metodológico adotado (Gráfico 4).

**Gráfico 4.** Distribuição geográfica das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

O perfil do geográfico da distribuição das pesquisas sobre o Pibid no Brasil, representado no Gráfico 4, convalida a concentração dos PPGs nas regiões Sudeste e Sul – tais dados, inclusive, revelam a desigualdade nos investimentos públicos para PPGs entre as regiões do Brasil. No caso específico do Nordeste, que agrega o maior número de estados brasileiros, apesar dos investimentos do Estado na formação docente pelo Pibid, os dados tensionam a segregação historicamente sofrida pela região, que trata da falta de potencialização do desenvolvimento de estudos na região onde a Capes mais concedeu bolsas do programa, com 14.278 ao final de 2013, em se tratando do edital Pibid n. 11/2012 (CAPES, 2012a); e 28.019 por meio dos editais Pibid n. 61/2013 e 66/2013 (CAPES, 2013d; 2013f).

Por meio das 159 teses validadas, uma quinta etapa de análise de conteúdo foi efetivada, na qual verificamos dois grandes eixos de pesquisas – vale ressaltar que não objetivamos análise identificar a abordagem teórica-epistemológica adotada pelos pesquisadores. Essa fase

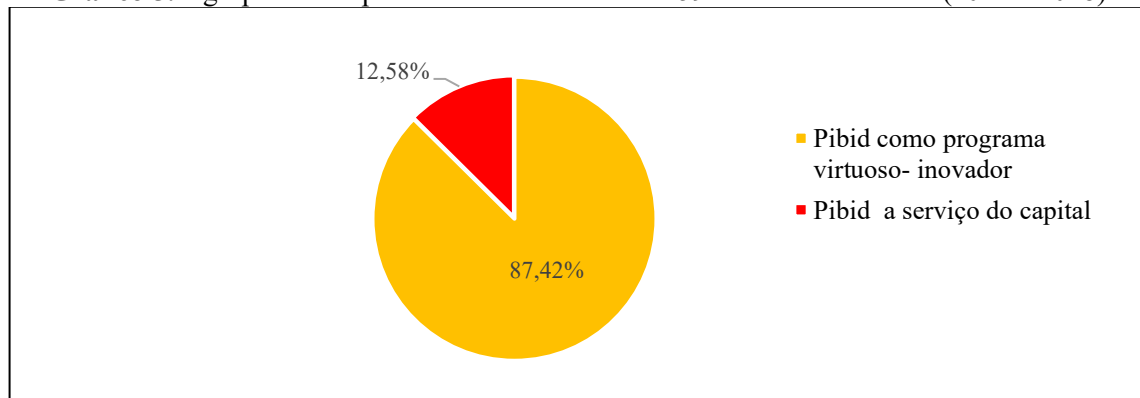


consistiu na classificação semântica das teses, ou seja, do tratamento dos resultados aferidos para sua codificação (BARDIN, 2002). Nesses termos:

Tratar o material é codificá-lo. *A codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e numeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] [*sic*] (BARDIN, 2002, p. 103, grifos da autora).

Após a leitura e a análise minuciosa dos resumos para considerar o enunciado do título, os objetivos propostos e as conclusões apresentadas, identificamos conceitos, temas e intertextualidades<sup>34</sup> que nos permitiram apreender “unidades de sentido” (BARDIN, 2002; OLIVEIRA *et al.*, 2003) e classificarmos as pesquisas em dois diferentes agrupamentos: 1) “Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador”, composto por 139 investigações ou 87,42% do total da amostra; e 2) “Crítica à essência do Pibid como programa a serviço do capital” com 20 teses (12,58% dos estudos) (Gráfico 5).

**Gráfico 5.** Agrupamentos por eixos discursivos das 159 teses sobre o Pibid (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

Salientamos que, nos dados levantados, a UEG não aparece como instituição de pesquisas de doutorado que envolvem o Pibid, apesar de ter participado dos editais desde 2012. Assim, apenas em 2015 foi aprovado o primeiro curso de doutorado na instituição, denominado como Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC). O segundo programa *stricto sensu* foi criado em 2017, com o curso de doutorado em Química, em parceria com duas instituições públicas federais: Universidades Federal da Grande Dourados (UFGD) e

<sup>34</sup> Nas palavras de Marques, Andrade e Azevedo (2017, p. 61), “[...] a intertextualidade, portanto, é a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e, nesse processo analítico, deve-se estabelecer como estratégia da abordagem a identificação desses textos, buscando apreender as conexões textuais com que o discurso estabelece vínculos”.

Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>35</sup>. Ambos os programas não possuem linhas de pesquisa que abrangem o universo educacional, apesar de estarem situados em uma instituição cuja maioria dos cursos de graduação se referir à formação de professores (UEG; PRP, 2022)

Após as considerações gerais sobre o conjunto de teses elencadas pelo CTD da Capes (2022) apresentamos, a seguir, a descrição e as análises de cada eixo.

## 2.2 CONSENSO À APARÊNCIA VIRTUOSA DO PIBID COMO PROGRAMA INOVADOR: AGRUPAMENTO 1

Composto por 139 pesquisas de doutorado, ou seja, 87,42% das teses validadas para o objetivo de nossa pesquisa, denominamos esse agrupamento majoritário de “Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador”, cujos trabalhos são distribuídos em 49 instituições formadoras de todo o país. Convém salientar que o Apêndice D apresenta o conjunto de teses agregadas ao referente a esse agrupamento.

Nesse entremeio, tomamos por empréstimo o termo “virtuosa” dos resumos das teses de Oliveira, S. (2015) e Oliveira, A. (2015) para a codificação do agrupamento 1. A expressão “docência virtuosa” foi referendada na tese intitulada “Sou Pibid! Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência”, produzida por Oliveira, S (2015) na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Em seu estudo, a autora defende que o Pibid, “[...] ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a), uma *docência virtuosa* que conjuga os modos comprometida, tática e interventora [...] produzida [...] nas práticas de iniciação à docência [...]” (grifos nossos).

O termo utilizado na descrição do agrupamento 1 também se justifica nas considerações do segundo pesquisador, Oliveira, A (2015), na tese “A Iniciação Científica Júnior (ICJ): aproximações da educação superior com a educação básica”. O pesquisador analisou o Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 2003 como uma iniciativa voltada a preparar alunos do ensino médio por meio da formação e identificação de novos talentos nas áreas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), ou seja, para formar jovens aptos ao mundo do trabalho. Para tanto, assevera que, assim como o Pibid, o ICJ mudou a relação entre universidade e escola, apesar dos problemas e limites do programa e da precariedade das escolas públicas. O autor finaliza o resumo da tese concluindo que o Pibid “[...] apresenta potencial de

---

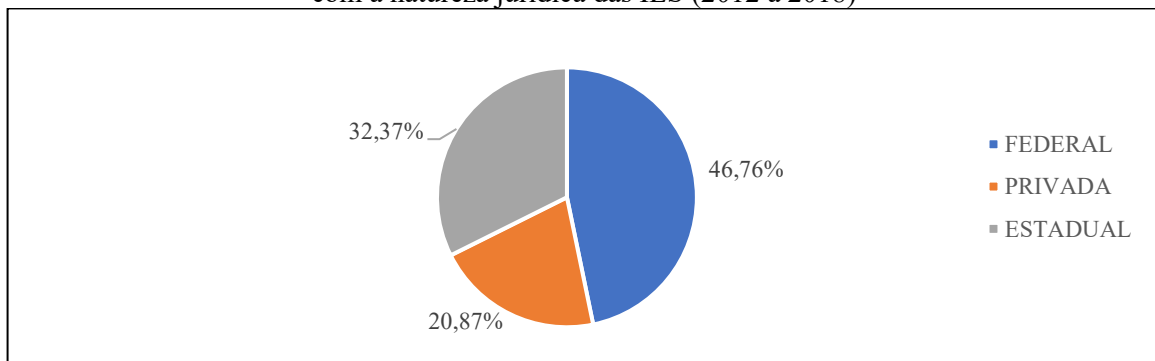
<sup>35</sup> Informações sobre os PPGs disponíveis em [http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255\\_programas\\_de\\_pos\\_graduacao](http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255_programas_de_pos_graduacao). Acesso em: 23 fev. 2022.

constituir **círculo virtuoso** entre esses níveis de ensino por favorecer a instauração do espírito científico e trazer a pesquisa para dentro das escolas” (*ibidem*, [n.p.], grifo nosso). Nesse sentido, o autor expõe os programas como possibilidades redentoras para constituir a força produtiva e renovar a relação entre universidade e educação básica, sem problematizar os interesses contraditórios da reestruturação produtiva do capital na formação dessa força de trabalho.

Subsequentemente às explicações pertinentes ao termo, a denominação do agrupamento 1 se justifica pela constatação do esforço metodológico dos pesquisadores em anunciar, no corpo do resumo, o consenso hegemônico sobre o caráter do Pibid em relação às mazelas no campo da educação. Não se evidenciam críticas às metas enraizadas no programa quanto a indução à nova morfologia do trabalho docente e da influência do Pibid no ensino na formação do *Homo economicus*.

O quantitativo das teses contidas no recorte temporal de 2012 a 2018, por natureza jurídica das instituições, ficou distribuído em 49 IES: 65 (46,76%) em 23 federais; 45 (32,37%) em 12 estaduais; e 29 (20,87%) em 14 particulares. No Gráfico 6 explicitamos a distribuição das referidas produções, em que as federais representam 46,94%, as estaduais, 24,48% e as privadas, 28,57% das instituições contidas nesse agrupamento:

**Gráfico 6.** Distribuição das teses sobre o Pibid como programa virtuoso-inovador, de acordo com a natureza jurídica das IES (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

Conforme os dados do Apêndice 4, verificamos que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) lideram a estatística, com dez e nove teses, respectivamente, em se tratando da consensualidade ao agrupamento 1. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP) ocupam o segundo lugar desses trabalhos, com oito teses para cada e que se alinham ao referido agrupamento. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está na terceira posição quanto ao número de estudos sob o viés consensual aos interesses neoliberais do Pibid, com sete

trabalhos. De acordo como a nossa organização e compreensão sobre o tema, as Universidades Estaduais Paulistas Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 2018, tinham cinco teses defendidas sobre o tema e ocupam a quinta posição. As Universidades Estaduais de Maringá e do Ceará (UEM e UECE), bem como a Universidade Anhanguera (UNI-Anhanguera), foram responsáveis, cada uma, por quatro pesquisas de doutorado, conforme as dimensões adotadas para o agrupamento 1.

Em conformidade com o método adotado para a análise do estado do conhecimento, as demais instituições que fazem parte do agrupamento 1 estão divididas da seguinte forma:

- i. Três teses: oito instituições federais, uma estadual e uma privada.
- ii. Duas teses: quatro instituições federais, duas públicas e seis privadas.
- iii. Uma tese: oito instituições federais, três estaduais e cinco privadas (Tabela 2).

**Tabela 2.** Distribuição das 139 teses por instituição, ao considerar o Pibid um programa virtuoso-inovador (2012 a 2018)

QUANTIDADE DAS TESES POR NATUREZA JURÍDICA DAS IES		QUANTIDADES TESES POR IES								
		1	2	3	4	5	7	8	9	10
NATUREZA JURÍDICA DAS IES: quantidade e porcentagem	FEDERAL	UFJF UFMS UFPEL UFG UFSE UFES UFRJ UTFPR	UNB UFBA UFPA UFRPE	UFMT UFSCAR UFU UFCE UFPR UFRN UFF UFSC	-	-	UFSM	UFRS	-	UFMG
	23 IES = 46,94%	8	4	8	0	0	1	1	0	1
	65 TESES = 46,76%	8	8	24	0	0	7	8	0	10
	ESTADUAL	UEA UNIOESTE UNORS	UEPG UENF	UEBA	UEM UEC	UNICAMP UNESP		USP	UEL	
	12 IES = 24,49%	3	2	1	2	2	0	1	1	0
	45 TESES = 32,37%	3	4	3	8	10	0	8	9	0
	PRIVADA	PUC-PR UCDB UNISUL UMESP MACKENZIE	PUC-SP UNIVALI UNISINOS ULBRA UCPel UNIMEP	USF	UNI- ANHANGUERA	PUC-RS	-	-	-	
	14 IES = 28,57%	5	6	1	1	1	0	0	0	0
29 TESES = 20,87%	5	12	3	4	5	0	0	0	0	
TOTAL GERAL DE IES POR CATEGORIA DE TESES DEFENDIDAS	16	12	10	3	3	1	2	1	1	
	49 IES = 100%									
TOTAL GERAL DE TESES DEFENDIDAS POR CATEGORIA	16	24	30	12	15	7	16	9	10	
	139 TESES = 100%									

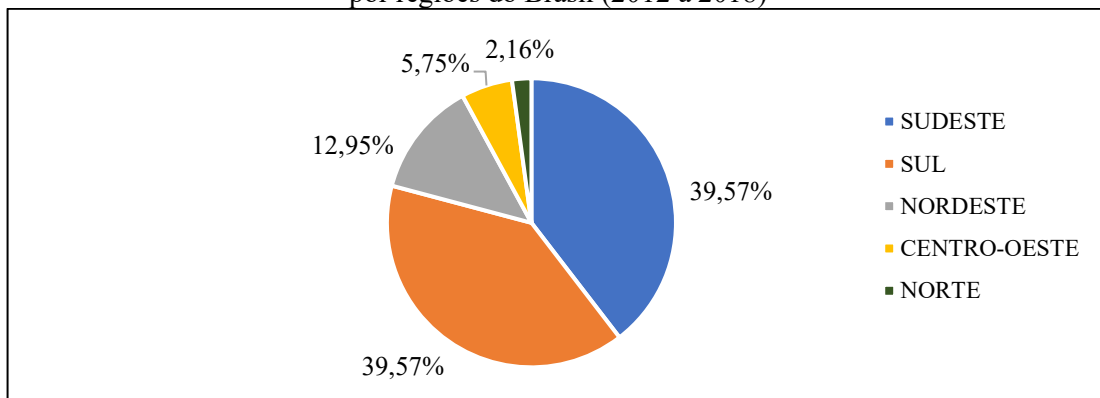
Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

A Tabela 2 resume as informações sobre a distribuição do quantitativo das teses defendidas no período de 2012 a 2018, em se tratando do Pibid como programa virtuoso-inovador e segundo as nossas análises. Para tanto, destacamos as seguintes variáveis: nome da

instituição, natureza jurídica, quantidade de teses por IES, quantidade de IES e respectivas porcentagens dos dados.

Os dados relativos ao agrupamento 1 demonstram que a concentração de pesquisas de doutoramento sobre o Pibid está nas instituições das regiões Sudeste e Sul do país. Em ordem crescente, o quantitativo de teses, no período de 2012 a 2018, é distribuído da seguinte forma: Norte, com três; Centro-Oeste, com oito; Nordeste, com 18; Sudeste, com 55; e Sul, também com 55. Esses números por região, explicitados no Gráfico 7, representam, respectivamente, 2,16%, 5,75%, 12,95%, 39,57% e 39,57% do total de 139 pesquisas de doutorado cujo elemento de estudo é o Pibid:

**Gráfico 7.** Distribuição geográfica das 139 teses sobre o Pibid como programa virtuoso-inovador – por regiões do Brasil (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

A representação gráfica nos permite inferir que a concentração de trabalhos no Sudeste e Sul do país se alinha à situação de tais regiões serem os principais centros geoeconômicos brasileiros e terem as maiores densidades demográficas (93 hab./km<sup>2</sup> e 51 hab./km<sup>2</sup> em 2015, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) (BRASIL, 2021). Isso as caracteriza, pois, como ricas fontes de trabalhadores.

De fato, além de as pesquisas contidas nesse agrupamento defenderem e legitimarem como profícua a aproximação da universidade e da escola no processo formativo docente, inicial e continuado, o destaque à influência dos Professores Supervisores (PSs) dos subprojetos à formação de novos profissionais foi bastante referendado por Almeida (2017), Carvalho, D. (2016), Carvalho, M. (2013), Justina (2016), Martins, E. (2016) e Rocha (2015). Conforme os resumos, foi possível identificar que coube, ao PS da escola relativa ao campo investigado, dispensar tempo e trabalho na formação de novos profissionais.

Outro elemento que nos referenciamos para a codificação do agrupamento foi a presença de expressões que materializam a colonização do vocabulário neoliberal, disseminadas nas

orientações internacionais sobre a “performance” da educação mundial e que são encontradas, intencionalmente, nas políticas públicas educacionais e, por conseguinte, nos documentos oficiais do Pibid, como problematizam Shiroma, Campos e Garcia (2005). Os resumos analisados contidos no primeiro agrupamento apresentam, de forma repetitiva e articulada ao corpo do texto, as seguintes terminologias (e/ou variantes): “qualidade”, “apoderamento”, “autonomia”, “criatividade”, “flexibilidade”, “valorização”, “cidadania”, “competências”, “habilidades”, “inovação/renovação”, “empreender/empreendidos”, “conformação/conformar”, “responsabilidade/responsabilização”, “protagonismo/protagonizado/protagonista” e “colaboração/colaborativo/colaborativa”.

Com intuito similar ao sentido de inovação provocado pelo Pibid, tanto no processo ensino-aprendizagem quanto no modelo de formação docente, o uso recorrente dos adjetivos “nova ou novas” ligados a outras palavras (“discussões”, “abordagens”, “significações”, “práticas”, “iniciativas”, “possibilidades”, “tecnologias”, “compreensões de processos/narrativas”, “ideias”, “culturas” e “diretrizes”) dimensiona, segundo a aparência virtuosa do programa, o caráter renovador da morfologia de ensino e de trabalho atribuído pelos pesquisadores ao Pibid. Da mesma maneira, os termos “ressignificar/ressignificação”, “refundar”, “redirecionado”, “transformações”, “atualização”, “influenciar/influenciação” e “melhorias” remetem ao consenso do poder eficiente do Pibid em reestruturar práticas tradicionais de ensino, profissionalidades e objetivações performativas nos cursos de formação de professores e nas escolas públicas brasileiras.

Autores como Tardif, Nóvoa, Shön, Shulman, Perrenoud, Sacristán, Freire, Gatti e outros se associam à epistemologia da prática como fundamento da formação docente e do processo de ensino-aprendizagem, em que são explicitados também no corpo textual dos resumos<sup>36</sup>.

Como nos alertam Garcia, Fonseca e Leite (2013), importantes teóricos da educação que se fundamentam na epistemologia da prática como eixo fundante da formação de professores sugerem que, em detrimento aos saberes acadêmicos, o alcance da qualidade educacional pode ocorrer com o aumento das atividades práticas no processo formativo docente, as quais

---

<sup>36</sup> Souza, F. (2009); Pierote, E. (2016); Marquezan, F. (2016); Pucetti, S. (2016); Queiroz, E. (2017); Marques, E. (2016); Johann, C. (2016); Fonseca, D. (2018); Sousa, I. (2013); Ramos, M. (2017); Araujo, R. (2017); Santos, M. (2016); Sobanski, A. (2017); Frigerio, R. (2018); Gonçalves, G. (2016); Almeida, C. (2016); Rocha, C. (2018); Prestes, R. (2018); Tauceda, K. (2014); Fialho, N. (2016); Almeida, R. (2015); Lobato, L. (2018); Cardoso, L. (2014); Marques, A. (2018); Mendonça, S. (2018); Silva, I. (2018); Fernandes, C. (2016); Sousa, J. (2016); Garbin, D. (2017).

deveriam ser desenvolvidas diretamente nas escolas com o auxílio do professor regente. De acordo com as autoras:

As ideias e os estudos de Tardif (2002), Schön (1997, 2000), Perrenoud (1993), Nóvoa (1997), Zeichner (1993, 1997), etc., que vêm conquistando adeptos no Brasil desde a década de 1990, alçaram o conhecimento advindo da experiência a um campo de saber com autonomia no desenvolvimento profissional dos docentes. A formação de um tipo de professor prático-reflexivo que tem no conhecimento advindo da experiência um dos saberes profissionais mais importantes hegemonizou a proposta oficial, instituindo ao mesmo tempo a desvalorização dos saberes acadêmicos e disciplinares nos currículos dos cursos de licenciatura (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p. 243).

Nesse sentido, a pesquisadora brasileira da FCC, Bernadete Gatti<sup>37</sup>, quando entrevistada a respeito da formação docente, respondeu: “O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula” (GATTI, 2016, [n.p.]). Também no texto da entrevista, ela defende, “[...] sobretudo, que nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar – algo que não ocorre nas faculdades” (*idem*).

Embora a epistemologia da prática se destaque no agrupamento que naturaliza o caráter virtuoso e inovador do Pibid, Demerval Saviani, cuja teoria é a PHC, e Pedro Demo, teórico de perspectiva marxista, também se associam a três resumos nesse agrupamento<sup>38</sup>. Diante da padronização dos resultados das pesquisas e das conclusões apresentadas, 139 pesquisadores visaram explicitar o modelo de eficiência do programa e concluir que tal iniciativa proporcionou transformações concretas nos sujeitos diretamente envolvidos nesse contexto, em especial nos bolsistas de diferentes categorias, no que se refere à dinâmica das instituições de ensino contempladas.

Nesse caso, há aqueles que não apenas reconhecem o poder de transformação do Pibid – proposição de metodologias de ensino diferenciadas, importância da inserção precoce dos licenciandos nas escolas e preparação dos futuros professores ao ambiente e ao mercado de trabalho –, como também o classifica como um espaço de alteridade. Para Uriarte (2015), o Pibid foi caracterizado como “espaço de cultura”; de acordo com Rivelini (2016), um espaço diferente das licenciaturas como “construtor de heterotopias”; Baladeli (2015) o definiu como “alternativa de formação para aprender a ser professor”; Gonzatti (2015) o denominou como a “terceira margem do rio”; Silva, F. (2017) caracterizou o programa como “espaço e tempo de

<sup>37</sup> “Foi membro e presidiu o Comitê Científico – Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais”. Informações coletadas na Plataforma Lattes em 4 ago. 2022.

<sup>38</sup> Tauceda, K. (2014), Johann, C. (2016) e Sousa, I. (2013).

formação” ou “locus espacial e temporal”; Costa, K. (2017) o qualificou como “espaço de pesquisa”; Ramos, T. (2017) o identificou como o “entre-lugar de auto(trans)formação”; para Rodrigues, M. (2016), o Pibid se configurou como o “terceiro espaço de formação”; Silva, E. (2016) denominou o programa como o “entre-lugar para melhoria na formação”; Fernandes, K. (2017) o apresentou como o “deslocamento de fronteira na formação”; e Feitosa (2014) revela o Pibid como o “currículo dentro do currículo do curso”, ao materializar o que sintetiza o programa como um lugar de alteridade nos espaços de formação na educação brasileira. Assim, a partir das inferências desses autores, o Pibid se manifesta como outro modelo e/ou território para a formação de professores e mediação do processo de ensino-aprendizagem na escola que supera antigas práticas e espaços formativos.

Alguns pesquisadores enquadrados no agrupamento se debruçam em análises sobre a efetividade das ações no alcance das metas estabelecidas pelo programa e na formação do docente objetivada pelas políticas educacionais neoliberais. Nesse sentido, 13 teses criticaram a pouca eficiência do programa e anunciaram a necessidade de mudanças, com o escopo de alcançar as metas de uma educação padronizada e factível de ser qualificada por avaliações por *ranking*. A partir dos resumos, identificamos investigações destes estudiosos: Allain, L. (2015), Almeida, R. (2015), Bohrer, T. (2016), Costa Filho (2018), Deimling, N. (2014), Falcão, G. (2016), Fernandes, C. (2016), Goes, G. (2017), Santos, M. (2016), Silveira, T. (2017), Sobanski, A. (2017) e Towata, N. (2018). Conforme o diagnóstico realizado em tais investigações, notamos a necessidade de o programa ser revisado, melhor gerenciado e ter mais recursos para alcançar as metas previstas. Para contextualizar esse diagnóstico, Martins, E. (2016) argumenta que o Pibid proporcionou às supervisoras um “[...] olhar diferenciado sobre algumas ações no cotidiano escolar e provocou indícios de aprendizagens [...]”; contudo, não foi capaz de romper com a hegemonia do saber-fazer no cotidiano escolar, tampouco fazê-las problematizarem as práticas a partir da teoria.

Nesse agrupamento, os resumos das teses apontam que o programa se territorializa nos cursos de formação e nas escolas, ao influenciar mudanças nos currículos, ou seja, sugere-se que os subprojetos do Pibid atuaram nas instituições para resolver um problema histórico da educação. O programa também é defendido como espaço de provocação de novas práticas e metodologias de ensino, ao ser destacado como laboratório ideal para a proposição de metodologias ativas que usem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no (e para o) processo educativo e formativo por Colpas, R. (2017), Fonseca, D. (2018) e Mendes, R. (2013); assim como foi avaliado como programa eficiente para identificar e desenvolver futuros talentos profissionais na área de robótica, entre alunos do ensino médio,



por Barbosa (2016) e Luciano (2015). A partir da análise dos cinco resumos, podemos inferir que os resultados de tais pesquisas demonstram o papel do Pibid em atendimento à demanda da sociedade meritocrática da inovação e de patentes que poderão se tornar mercadorias.

Diante das constatações de consensualidades, Almeida, C. (2017), Carvalho, M. (2013), Herber, J. (2018), Lima, J. P. (2018), Paniz, C. (2017), Ribeiro, M. (2017) e Sousa, S. (2018) definiram o Pibid não como programa, e sim como política pública educacional de formação de professores no Brasil. Assim, os excertos a seguir materializam a análise do conteúdo do conjunto de teses do agrupamento 1:

i) O objetivo principal da pesquisa foi investigar o papel do PIBID do curso de Licenciatura [...]. Os resultados da análise de permanência, evasão, conclusão e formação no prazo regular para o grupo de pibidianos, são bem mais positivos em comparação com o grupo de alunos que não participaram do programa [...]. As afirmações presentes nos relatórios e nas entrevistas mostram as marcas positivas do PIBID. Identificou-se o programa como importante política pública de apoio ao processo formativo que ocorre na licenciatura [...] contribuiu para ampliar o contato dos bolsistas com atividades nas escolas; com a produção e aplicação de material didático; com a reflexão sobre as ações; e com a realização de pesquisa sobre o ensino. O PIBID provocou uma atmosfera diferente no curso, pois as suas ações movimentam a licenciatura com a realização de eventos, integrando atividades entre universidade-escola, formadores e alunos da licenciatura e professores da Educação Básica. Além disso, contribui para a construção de conhecimentos sobre a atividade docente. A melhoria da formação acadêmica [...] está relacionado às atividades realizadas no subprojeto e ao apoio financeiro recebido através da bolsa. As aprendizagens teóricas e práticas são constantes e fortalecem o desempenho em disciplinas da graduação, nas atividades de Estágio Supervisionado, na produção do Trabalho de Conclusão do Curso e no acesso à pós-graduação. **A elevação qualitativa da formação ocorre não pelo programa ser salvacionista**, mas, especialmente, por produzir a permanência dos bolsistas na universidade e no futuro ambiente profissional (LIMA, J., 2018, [n.p.], grifos nossos).

ii) A presente tese investiga o processo de formação inicial de professores [...]em **interface com a crise das licenciaturas** e [...] apontam para contribuições efetivas que denotem uma formação mais sólida do licenciando (superando o distanciamento teórico-prático) de forma que o mesmo se motive para uma inserção profissional na rede pública de ensino [...] Após o processo de aplicação da pesquisa, [...] as tabulações e análises dos dados, que revelaram os seguintes resultados: (1) a avaliação do PIBID é bastante positiva em território nacional, conforme estudos desenvolvidos por outros pesquisadores e na opinião unânime dos entrevistados que participaram deste trabalho; (2) na opinião dos sujeitos existe uma ligação direta entre melhorias aplicadas à formação docente em nível superior e o aperfeiçoamento da Educação Básica brasileira; (3) a aproximação da Universidade e da escola é importante para a melhoria da formação inicial [...], visto que os recursos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a edificação de um padrão de maior segurança pessoal e profissional [...] e, por consequência, em melhores níveis de ensino; (4) [...] o valor das metodologias pautadas em formas diferenciadas de ensinar [...] como meio para a compreensão da construção do conhecimento [...]; e (5) o PIBID, [...], tem contribuído para a melhoria do

ensino [...] e busca assegurar a motivação para a inserção profissional dos atuais licenciandos nas escolas públicas, pois 84% dos sujeitos da pesquisa manifestam a intenção de permanecerem na rede pública de ensino após a formatura [...] (PUCETTI, S., 2016, [n.p.], grifos nossos).

Tais conclusões corroboram o relatório de 2014 elaborado pela FCC, instituição privada de pesquisas educacionais contratada pela Capes para avaliar os resultados do Pibid desde o início de sua trajetória até 2013. De acordo com as problematizações na subseção 4.1 desta tese, de título “A aparência do Pibid na organicidade das políticas educacionais”, o resultado do relatório da FCC (2014) referenda a eficiência e eficácia do Pibid como modelo de formação inicial e continuada docente e, juntamente às teses desse agrupamento, construiu o consenso de efetividade do programa como protótipo de política pública para solucionar as mazelas da educação.

Enfim, em conformidade à síntese apresentada nos resumos de Lima, J. (2018) e Pucetti, S. (2016), podemos afirmar que, na maioria das teses produzidas durante o recorte temporal de nossa pesquisa (2012 a 2018), em que o Pibid representa o problema de pesquisa ou faz parte dele, o consenso sobre o programa reside em seu caráter salvacionista e o redentor, como denominam os resumos de Lima, F. (2018), Ramos, T. (2017) e Ros, C. (2017). Os resumos das teses dos três autores compõem o agrupamento 2, por tecerem críticas quanto à essência do Pibid como programa a serviço do capital, condição a ser apresentada no subtópico abaixo.

### 2.3 CRÍTICA À ESSÊNCIA DO PIBID COMO PROGRAMA A SERVIÇO DO CAPITAL: AGRUPAMENTO 2

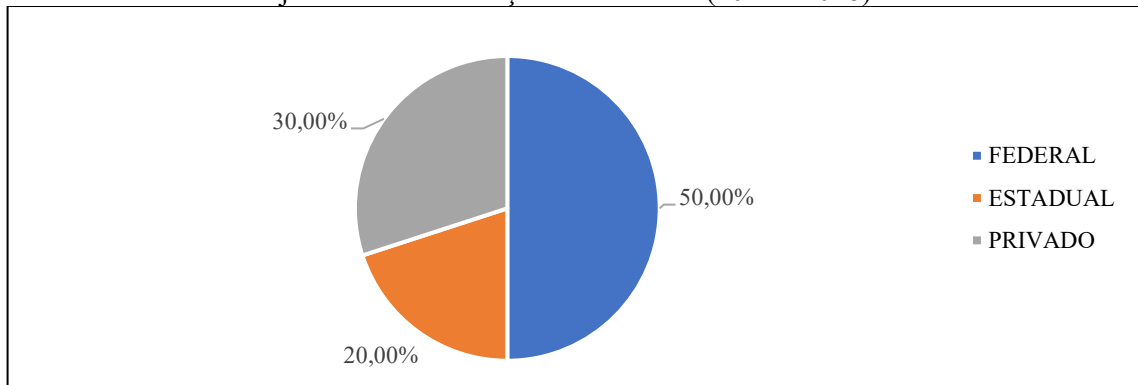
Aqui reunimos os pesquisadores que criticam a educação hegemônica e contraditória propagada no (e pelo) programa. Portanto, a partir dos dados reunidos no Apêndice E, organizamos o segundo agrupamento de investigações e o categorizamos como “Crítica à essência do Pibid como programa a serviço do capital”, composto por apenas 20 teses, ou seja, 12,58% das 159 produções validadas. Além disso, reúnem-se os estudos que visaram apresentar a essência do Pibid sob as perspectivas do ensino e do trabalho produtivistas, segregadoras, alienadoras da formação docente inicial e continuada, alinhadas aos interesses neoliberais, além de demonstrarem a resistência de práticas tradicionais de ensino em detrimento a metodologias ativas e emancipadoras.

Desse modo, foi possível identificar as teses que corroboram a abordagem epistemológica que sustenta as argumentações da nossa pesquisa, bem como outras críticas que evidenciam a subsunção do Pibid aos interesses da classe hegemônica. Isso significa, a partir

de nossa concepção epistemológica, que este conjunto de teses expõe trabalhos que questionam ou colocam em tela o caráter da formação de professores junto à objetivação das estratégias do capital em fazer da educação um território fértil à preparação dos sujeitos necessários para a manutenção do ciclo de interesses da referida classe.

Ademais, para compreender as características deste agrupamento, reunimos informações quantificáveis que sustentam a qualificação de nossa análise do conteúdo temático. Assim, no que tange à distribuição das 20 produções e conforme a natureza jurídica das instituições formadoras, obtivemos os seguintes resultados: dez teses são oriundas das IES federais, quatro, das estaduais, e seis, das privadas, o que representa, respectivamente, as porcentagens de 50%, 20% e 30% das teses contidas no agrupamento 2 (Gráfico 8).

**Gráfico 8.** Distribuição das 20 teses, ao considerar o Pibid a serviço do capital e a partir da natureza jurídica das instituições formadoras (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

As 20 teses estão distribuídas em 17 IES: nove em federais, duas em públicas e seis em privadas, o que corresponde, respectivamente, a 52,94%, 11,77% e 35,29% das IES nesse agrupamento. Conforme os dados do Gráfico 8, é possível constatar que as instituições federais continuam a acolher o maior número de pesquisas, seguidas pelas instituições privadas e, depois, estaduais.

Conforme a relação constante no Apêndice E, resumimos as informações na Tabela 3 sobre a distribuição do quantitativo das teses defendidas no período de 2012 a 2018 e que apresentaram o Pibid como programa a serviço do capital. Para tanto, o quadro foi organizado com destaque às seguintes variáveis: nome da instituição, natureza jurídica, quantidade de teses por IES e respectivas porcentagens.

**Tabela 3.** Distribuição das 20 teses por instituição, ao considerar o Pibid um programa a serviço do capital (2012 a 2018)

QUANTIDADE TESES POR NATUREZA JURÍDICA DAS IES		QUANTIDADE DE TESE POR IES		
		1	2	3
NATUREZA JURÍDICA DAS IES: quantidade e porcentagem	FEDERAL	UFAL UFRJ UFG UFSE UNIFESP UFSCAR UNB UFPEL	UFMG	-
	09 IES = 52,94%	8	01	0
	10 TESES = 50%	8	02	0
	ESTADUAL	UEL	-	USP
	02 IES = 11,77%	1	0	1
	04 TESES = 20%	1	0	3
	PRIVADA	PUC-PR PUC-GO UNISINOS UNIMEP UNI-ANHANGUERA PUC-RJ	-	-
	6 IES = 35,29%	6	0	0
	6 TESES = 30%	6	0	0
	TOTAL GERAL DE IES POR CATEGORIA TESES DEFENDIDAS	15	1	1
17 IES = 100%				
TOTAL GERAL DE TESES POR DEENDIDAS POR CATEGORIA	15	2	3	
20 TESES = 100%				

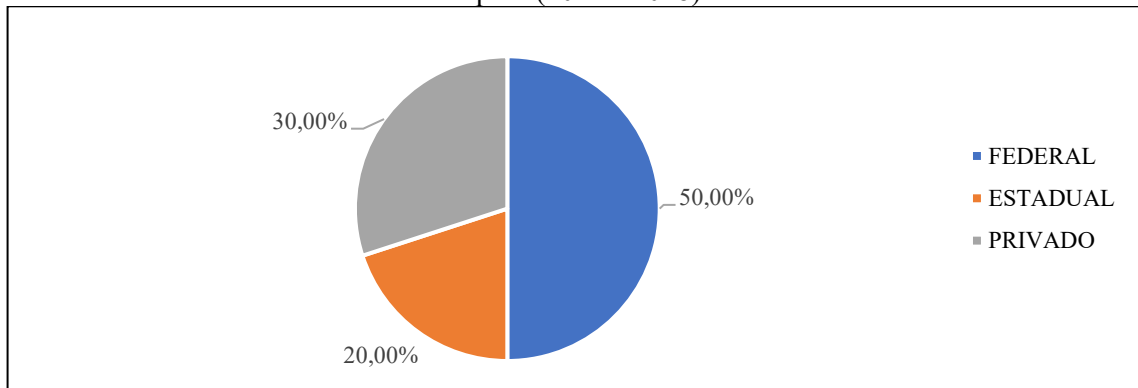
Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

A USP e a UFMG abrigam o maior número de teses, com três e duas, respectivamente. As outras 15 instituições possuem apenas uma produção cada, mas se enquadram no agrupamento segundo o procedimento de análise do estado do conhecimento.

Sobre a localização regional das teses, o Apêndice E indica que o Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) lidera tal agrupamento, com 11 trabalhos (55%); o Sul (Paraná e Rio Grande do Sul) aparece em segundo lugar e refuta o caráter salvacionista do programa, com quatro produções (20%); Centro-Oeste (Goiás e Distrito Federal) produziu três pesquisas (15%); Nordeste (Alagoas, Ceará e Sergipe) aparece com duas (10%), no que tange ao Pibid subsumido à reestruturação produtiva do capital; e Norte não produziu teses no período de 2012 a 2018, cujos objetivos revelam críticas à essência do Pibid como programa de formação de professores a serviço do capital.

O Gráfico 9 ilustra a distribuição geográfica de tais estudos pelas regiões brasileiras:

**Gráfico 9.** Distribuição geográfica das 20 teses, ao considerar o Pibid um programa a serviço do capital (2012 a 2018)



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados obtidos na Capes (2022).

Após as descrições e considerações gerais sobre o agrupamento 2, a próxima etapa de classificação consistiu na análise dos resumos, para filtrar aqueles que contemplam especificidades de críticas ao Pibid. Assim sendo, a partir dos resultados apresentados nos resumos, foi possível identificar a divisão em três subgrupos, a saber:

- i. Críticas expressivas sobre o Pibid no referente à reestruturação do capitalismo neoliberal.
- ii. O Pibid como efeito colateral/agente-sujeito frente aos interesses neoliberais.
- iii. Crítica à ineficácia do programa para uma educação emancipadora.

No primeiro subgrupo – Críticas expressivas sobre o Pibid no referente à reestruturação do capitalismo neoliberal –, reunimos 12 resumos das teses dos seguintes pesquisadores: Cruz, D. (2016), Martins, W. (2018), Ros, C. (2017), Penteadó, A. (2015), Brodbeck C. (2015), Chimentão, L. (2016), Lima, F. (2018), Gimenes, C. (2016), Rodrigues, P. (2014), Kehler, G. (2017), Jesus, J. (2018) e Giroto, E. (2014).

Os textos de Ros, C. (2017) e Jesus, J. (2018) citam nos resumos o surgimento do Pibid e informam que o programa, embora seja voltado à formação docente, nasce no bojo dos interesses internacionais que condicionam o combate às mazelas sociais (especialmente à pobreza) e ao projeto de desenvolvimento econômico dos países periféricos, como afirmamos no início da seção 3 de nossa tese. Ros, C. (2017, [n.p.]), ao se apropriar da categoria de análise gramsciana “Estado ampliado”, pondera que o programa:

[...] foi implementado em 2007, no contexto de correlações de forças sociais e políticas, tanto internas, em que o Estado ampliado gerencia a frágil situação social, educacional e política brasileira a favor das bases econômicas, quanto externas, no que tange às orientações de órgãos multilaterais do contexto internacional.

Segundo Jesus, J. (2018, [n.p.]), a participação dos sujeitos no Pibid se motivou pela necessidade financeira:

[...] O programa, [...] originalmente, caracterizava-se mais como de assistência estudantil, uma vez que eram selecionados pela Capes projetos que dessem preferência a alunos egressos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Para o pesquisador, a participação no programa não significou o sucesso dos licenciandos na continuidade acadêmica, na pós-graduação e, tampouco, na inserção no mercado de trabalho. Esses acessos, segundo o autor, estão ligados ao desempenho acadêmico de qualquer licenciando no decorrer do curso, sejam eles participantes ou não do Pibid.

Cruz, D. (2016) utiliza a intertextualidade para desenvolver seu resumo, no qual ele critica a submissão da identidade do PS frente aos documentos legais do programa. Expressa-se a contradição de tal docente, em que ora é o profissional experiente, ora sua experiência é desvalorizada, por se tornar também um aluno que deve ser instruído para atender às expectativas e metas do programa. Também se demonstra que o Pibid reforça no professor a aceitação de sua inferioridade e da escola pública, assim como o argumento propalado pelos interesses burgueses na educação – essa condição, inclusive, ressalta a segregação interna entre os diferentes representantes da classe docente. Para o pesquisador, o Pibid “[...] pode querer, na verdade, significar um modo de se desviar o olhar da população das reais causas do problema: o abandono da educação pública à inanição” (*ibidem*, [n.p.]).

No que concerne à segregação na classe docente decodificada no texto de Cruz, D. (2016), Lima, F. (2018) e Rodrigues, P. (2014) também apontam essa situação provocada pelo Pibid. Para Lima, F. (2018), o programa reforça as posições, historicamente construídas, de (des)prestígio entre professores acadêmicos e os da Educação Básica. Além disso, o autor ressalta que tais docentes assumem posições distintas e conflitantes na formação dos professores iniciantes, ou seja, “[...] orientam-se pelo que os alunos precisam aprender diante do que está previsto; [enquanto] os professores supervisores orientam-se pelo que os alunos ainda não aprenderam [...]” (*ibidem*, [n.p.]). Nesse jogo de contradições e tensões cabe, aos professores experientes e iniciantes, se moldarem para atender aos compromissos assumidos com o Pibid. Ainda de acordo com o referido autor, os sujeitos “[...] são forçados a rever as suas contradições e a de seu contexto e respondê-las tendo em vista os seus compromissos e projetos assumidos” (*ibidem*, [n.p.]).

Rodrigues, P. (2014) também revela a segregação instaurada pelo Pibid nos cursos de licenciaturas caracterizados por privilegiar a formação daqueles do turno matutino em

detrimento aos do período noturno. Para a pesquisadora, as oportunidades de acesso a eventos acadêmicos, bolsas e infraestrutura acadêmica são diferentes, o que reverbera na desigualdade de formação entre os sujeitos que compõem o mesmo agrupamento social.

O resumo de Martins, W. (2018, [n.p.]) critica as reais intenções do Pibid, cujas práticas se voltam à formação docente vinculadas ao saber-poder, em que “[...] buscam classificar, formalizar, categorizar, disciplinar o docente por meio de enunciados que se referem à valorização do magistério, a qualidade da educação e a integração universidade-escola”. Assim, o Pibid esconde a sua essência gerencialista ou, conforme os dizeres do autor, de funcionar:

[...] como um instrumento estratégico que opera sobre a condução das ações do docente, no sentido de direcionar e moldar o sujeito docente de acordo com aquilo que é considerado positivo para a segurança e fluxos da população. Isto é, com a finalidade estratégica de obter índices de avaliação mais satisfatórios (MARTINS, W., 2018, [n.p.]).

Analogamente à crítica de Martins, W. (2018) sobre a alienação do programa em relação aos índices de avaliação, os resultados da pesquisa de Penteado, A. (2015) demonstram a importância do Pibid na configuração da profissionalidade docente, desde que fossem superados os apelos aos “[...] índices de desempenho da educação, recorrentes na contemporaneidade, capazes de subalternizar o trabalho do professor e distorcer os textos e discursos. [...]”. A autora ressalta o caráter técnico do programa, que privilegia a postura mercantil de educação e, por isso, que não altera a qualidade social ofertada pela/para a educação básica.

Por seu turno, Kehler, G. (2017) ratifica as críticas anteriores, pois, em seu resumo, há críticas à formação gerencialista ou toyotista – como denominamos no decorrer de nossa pesquisa – dos sujeitos pibidianos. A autora vincula a origem e a influência do Pibid à propalada retórica de “apagão docente no Brasil” durante o governo petista, além de relacionar o programa ao domínio da formação docente pela prática, com a tendência de que a formação aconteça além dos centros universitários. Entre as características marcantes da nova morfologia do trabalho docente vinculada ao Pibid está o “[...] engajamento proativo – gestores de si e dos outros [...]” (*ibidem*, [n.p.]) como forma de engajamento estratégico com o programa, o que reforça o caráter salvacionista do Pibid.

A explicitação da crítica à naturalização salvacionista do programa pode ser encontrada nos resumos de Ros, C. (2017) e de Brodbeck, C. (2015). Para essa última, a análise crítica sobre o sentido do Pibid se materializou no termo “pedagogia da redenção”, cunhado pela autora para retratar a essência do Pibid e evocar críticas à governamentalidade neoliberal como

tecnologia do governo; e à inovação como tecnologia pedagógica. Ela ressalta que a representatividade do programa produz “[...] futuros professores que são subjetivados como superbolsistas e que se lançam numa batalha de redenção da escola [...]” (*ibidem*, [n.p.]). Portanto, justificamos o uso da expressão “redentor” por intermédio da referida autora, para caracterizar o caráter do Pibid a serviço capital e do Estado gestor.

Pesquisas de Chimentão, L. (2016) e Gimenes, C. (2016) coadunam as contradições oriundas da dicotomia entre os aspectos da inovação e do tradicional na formação docente. Chimentão, L. (2016, [n.p.]) apresenta uma crítica contundente quanto à ineficiência do programa em relação ao papel da inovação na cognição dos docentes caracterizada por:

- a) visão centralizada na figura do professor; b) baixo potencial para identificação profissional docente; c) relações sociais educacionais com ambivalência entre traços tradicionais e inovadores que envolvem os atores em suas distintas posições no contexto; e d) falta de autonomia de alunos-professores.

Os dados da pesquisa de campo de Gimenes, C. (2016) revelam a presença da relação dicotômica entre “inovação” e “tradicional”, atribuída às características entre o Pibid e entre os cursos de licenciaturas. Segundo sua análise, “[...] há uma posição convergente entre esses sujeitos a partir de uma mesma chave interpretativa: licenciatura é marcada por aspectos negativos, quando muito provê ‘um pouco de teoria’; PIBID é marcado por aspectos positivos”. Nesse sentido, a autora exterioriza a crítica sobre o caráter redentor-salvacionista do Pibid em relação aos cursos clássicos de formação docente. Nas conclusões expressas por Gimenes, C. (2016) “[...] o sucesso do PIBID só se realiza devido ao fracasso histórico da licenciatura”. Nesse sentido, os resultados da pesquisadora ponderam sob que circunstâncias as conclusões de centenas de teses reunidas no Agrupamento 1 apresentam o Programa como o agente renovador do projeto de formação docente no Brasil.

Ademais, Chimentão, L. (2016) e Gimenes, C. (2016), ao problematizarem o Pibid em determinadas realidades, destacam a incapacidade do programa em transformar a profissionalização docente e a emancipação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. As autoras questionam o papel salvacionista do Pibid, por continuar com a reprodução de um “museu de grandes novidades” (CAZUZA, 1988, [n.p.]) na educação brasileira. Embora Gimenes, C. (2016) use da intertextualidade dos textos oficiais para transmitir ao leitor as metas alçadas pelo programa no contexto de sua pesquisa, ela também traduz a nossa compreensão sobre as ferramentas dialógicas implementadas pela Capes e, que revelam a



territorialização do Pibid nos cursos de formação de professores na UEG e em outras instituições do Brasil.

A última tese pertencente ao primeiro subgrupo foi a de Giroto, E. (2014), pesquisador, professor e geógrafo da USP que salienta a presença do aspecto produtivista e aplicacionista nas políticas educacionais brasileiras e as consequências disso na formação e no trabalho docente. Ainda que no resumo não tenha evidenciado explicitamente a crítica ao Pibid, foi possível identificar, no decorrer de sua tese, considerações importantes sobre o programa em atendimento aos indicadores da sociedade neoliberal. O autor faz uma abordagem incisiva do Pibid no que tange à superexploração do trabalho docente dos formadores na escola-campo, além de ressaltar a discrepância de valores pagos pelas bolsas entre CAs e PSs. Tal aspecto suscitado pelo autor demonstra a divisão da classe no âmbito docente, assim como os trabalhos de Cruz, D. (2016), Lima, F. (2018) e Rodrigues, P. (2014). Segundo o pesquisador, a contradição do Pibid demonstra que “[...] apesar do discurso, na prática se mantém a desigualdade de posições entre tais sujeitos na hierarquia do campo científico da formação de professores, reforçando o modelo aplicacionista” (GIROTO, E., 2014, p. 139). Essa discussão similar também foi feita por nós na subseção 4.3.2 – “Formação em serviço do professor: pouca grandeza de valor” –, ao tratarmos da essência do Pibid na relação do trabalho docente com a educação brasileira.

Giroto, E. (2014) ainda enfatiza as contradições de desvalorização do programa quanto à carreira acadêmica do professor de ensino superior. Diante da preponderância da lógica produtivista existente nos programas de apoio financeiro aos cursos de ensino superior, há mais reconhecimento dos programas de Iniciação Científica (IC) nas instituições formadoras em detrimento aos projetos do Pibid, pelo fato de este último estar vinculado às atividades de ensino e extensão nas instituições.

As próximas análises se referem ao subgrupo em que o Pibid se manifesta como uma iniciativa que provocou o efeito colateral frente aos interesses neoliberais. Nele reunimos as contribuições de Anderi, E. (2017), Lima, S. (2018), Nascimento, K. (2017), Ramos, T. (2017) e Rocha, C. (2018). Preservadas as particularidades de cada resumo, justificamos a união de tais estudiosos no subgrupo pelo fato de reconhecerem que o Pibid provocou efeitos diferentes das premissas do programa nos pibidianos, ou seja, divergentes à reprodução da ordem social capitalista. De acordo com tais pesquisadores, os resultados do Pibid, no universo investigado em suas teses, interferiram na eficiência objetivada pelo Estado capitalista, ou seja, as experiências vividas a partir dos subprojetos se revelaram como práxis da formação docente emancipadora.

Nas palavras de Nascimento, K. (2017, [n.p.]), a participação dos sujeitos no Pibid provocou poucas mudanças nas suas representações sobre docência, por ter se apresentado “[...] por um efeito reverso: [...], ele se fez remédio e veneno ao defrontar os participantes com os desafios e as contingências próprias ao cotidiano escolar [...]”. O autor complementa que, em outros casos, “[...] se posicionaram discursivamente de modo outro, sendo que esse posicionamento não se coadunou às premissas constantes no Programa nacional do PIBID [...]” (*idem*). Essa situação o levou a concluir:

[...] que por mais bem elaborado um projeto de formação de professores seja em relação a seus objetivos, este se vê diante do imaginário de seus participantes e se depara com uma responsabilização diferente frente às premissas do programa e, por isso, este (o projeto) não atinge seus objetivos  
NASCIMENTO, K., 2017, [n.p.].

O texto de Rocha, C. (2018) também evidencia o efeito colateral do Pibid na vida profissional das docentes supervisoras. Segundo o autor, além de alcançarem os objetivos do Pibid, as professoras participaram dos subprojetos por possuírem um projeto de vida próprio e buscarem melhorias profissionais e ascensão do *status quo* social. Iso posto, o autor conclui que o Pibid não melhora a prática das professoras, e sim o empenho pessoal de cada uma: “[...] enxergando uma oportunidade no contexto do Pibid, mobilizam-se e movimentam o seu potencial [...]” (*ibidem*, [n.p.]).

O estudo de caso realizado por Ramos, T. (2017) salienta o papel emancipatório do Pibid, ao evidenciar que as ações do subprojeto investigado por ele oportunizaram, aos sujeitos envolvidos diretamente nessas ações, criticar a sociedade de consumo. Relata-se a oportunidade dada aos futuros professores de problematizar a agenda tecnocrática, os modelos de desenvolvimento do Brasil e a conexão de tais fatores com as relações hegemônicas de poder. Embora tenha realizado a pesquisa sob a perspectiva crítica e dialética, ao mencionar o papel da ciência e tecnologia a serviço do capital, o autor não problematizou no resumo o próprio Pibid como outro instrumento das referidas áreas para moldar os docentes e discentes do ensino superior e da educação básica, acerca da produção de conhecimentos e em atendimento às demandas tecnocráticas e voltadas ao crescimento econômico.

Aspectos citados por Ramos, T. (2017) coadunam o diagnóstico da pesquisa de Lima, S. (2018) sobre a materialização do programa em cursos de licenciatura nos quais o Pibid pode realizar as ações de formação docente. Isso ocorre não apenas pela hegemonia metodológica ação-reflexão-ação, mas, sim, pelo caminho metodológico da teoria-prática-teoria.

Para finalizar esse subgrupo, a pesquisa de Anderi, E. (2017) é uma das duas teses no campo crítico ao Pibid compreendida no período de 2012 a 2018 e que se referiu ao estado de Goiás. A autora, ao verificar a constituição da profissionalidade docente dos pibidianos das três universidades goianas (UEG, UFG e PUC), não se isentou de posicionar o surgimento do Pibid “[...] dentro do contexto das políticas de reorganização produtiva como forma de entender o papel que o Programa desempenha na formação de professores e também identificar os pressupostos teóricos que o embasam” (*ibidem*, [n.p]). A autora conclui que o Pibid, embora subsumido às demandas da reorganização capitalista, teve também potencial para superar a formação do trabalhador docente, cuja prática pedagógica não está ajustada ao mercado, e sim a uma educação emancipadora.

E o terceiro subgrupo categorizado no agrupamento 2, o qual denominamos de “Crítica à ineficácia do programa para uma educação emancipadora”, está composto pelos resumos de Carvalho, M. (2016), Costa, L. (2017) e Gaspar, M. (2017). A leitura minuciosa dos resumos se configurou, entre todos, nosso maior desafio no uso da subjetividade concernente à análise qualitativa do conteúdo, uma vez que os três autores ressaltaram o alcance de alguns objetivos, de tal forma a se aproximarem dos autores categorizados no agrupamento 2, que teceram críticas ao Pibid e propuseram mudanças para atenderem às metas de tal iniciativa<sup>39</sup>.

Empenhamo-nos em encontrar textualidades tênues que revelassem uma conclusão diferenciada aos pesquisadores do agrupamento 2. Nesse sentido, os três resumos, apesar de ressaltarem as boas estratégias do programa, também apresentaram uma abordagem crítica sobre a territorialidade do Pibid nas realidades concretas pesquisadas, especialmente ao que tange à sua ineficiência em não atingir as metas do programa e revelar nenhum efeito colateral direcionado a mudanças significantes na formação inicial e continuada docente. Para exemplificar, Gaspar, M. (2017) revela em suas conclusões que o Pibid não foi capaz de modificar as práticas formativas nos cursos e, tampouco, atrair os ex-bolsistas como professores para a escola pública. Para ela, o ingresso de ex-bolsistas nos cursos de pós-graduação indica a falta de preferência pela carreira docente na educação básica, e sim pela do ensino superior. Para haver melhorias na valorização da carreira, será “[...] somente dentro de um novo cenário profissional será possível traçar uma política nacional de formação docente consequente e profícua” (*ibidem*, [n.p]).

---

<sup>39</sup> Allain, L. (2015), Almeida, R. (2015), Falcão, G. (2016), Costa Filho (2018), Goes, G. (2017), Towata, N. (2018), Deimling, N. (2014), Bohrer, T. (2016), Fernandes, C. (2016), Santos, M. (2016), Martins, E. (2016), Silveira, T. (2017) e Sobanski, A. (2017).

Em Carvalho, M. (2017), a crítica expressa em relação ao programa diz respeito à continuidade de práticas didáticas tradicionais em sala por parte da equipe do Pibid, ao distanciamento entre licenciandos e supervisores na troca de experiências e à ausência de interação entre os professores iniciantes sobre o cotidiano escolar. A autora adverte acerca da necessidade de modificações nos cursos de licenciaturas; porém, é enfática ao concluir “[...] que, embora as ações do Pibid impulsionem a entrada na carreira dos licenciandos, elas não fornecem subsídios para que construam uma prática docente de modo a favorecer a aprendizagem de conceitos e procedimentos matemáticos de todos os alunos [...]” (*ibidem*, [n.p.]). Assim, os resumos de Carvalho, M. (2017), Costa, L. (2017) e Gaspar, M. (2017) nos permitem inferir que a atuação do Pibid foi irrelevante para qualquer transformação didático-pedagógica na educação básica.

Sendo assim, esta parte da análise nos leva a perceber que as teses do agrupamento 2 revelam, de maneira mais contundente, as contradições do programa frente aos ideais neoliberais. De maneira particular, cada uma delas denuncia como a objetivação do capital e o Estado gestor estão dispostos a investirem em uma formação docente necessária para garantir um ensino que reproduza sujeitos subsumidos à reestruturação sociometabólica do capital e voltados à formação do *Homo economicus*.

#### 2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO RELATIVO AO PIBID: APARÊNCIA VIRTUOSA-INOVADORA X ESSÊNCIA A SERVIÇO DO CAPITAL

Apesar das relevantes contribuições das teses, a técnica de pesquisa utilizada nesta seção possibilitou evidenciar que as lacunas sobre o papel do Pibid na educação brasileira ainda estão abertas. Notamos que as investigações produzidas de 2012 a 2018 priorizaram, sobretudo, o Pibid sob a perspectiva da formação docente e como campo fértil de metodologia de ensino.

Diante da análise do conteúdo ora realizada, na qual chegamos aos dois agrupamentos de teses, foi possível inferir que as 139 pesquisas do agrupamento 1 produziram consensos sobre a aparência virtuosa e inovadora do Pibid, o que evidencia fragilidades na formação inicial dos cursos convencionais de graduação e pós-graduação. Ao explicitarem nos resumos o privilégio da prática do saber-fazer, do “aprender a aprender” no cotidiano escolar e da metodologia de formação pautada na ação-reflexão-ação, os estudiosos ratificam a epistemologia da prática como prioridade no processo formativo docente em detrimento de teorias revolucionárias contra-hegemônicas, capazes de revolver o ensino-aprendizagem em

todos os níveis de ensino, para a construção de uma sociedade crítica ao modo de produção capitalista. Ou seja, são trabalhos cujos resumos validam a pedagogia das competências que [...] tem validade econômico-social e também cultural, posto que a educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. (RAMOS, 2012, p. 535). Diante de tais constatações, concordamos com Mateus, Oliveira e Sodré (2015, p. 48), quando analisaram o Pibid a partir do relato de ex-bolsistas e concluíram que a “organização discursiva consensualmente presente nos textos que discutimos e analisamos nos permite falar do Pibid como entidade, isto é, como algo com poder para agir. Seu caráter naturalizado e messiânico o torna resistente a leituras alternativas”.

Os autores do Agrupamento 1 citam as discrepâncias no processo formativo entre pibidianos e não pibidianos, no sentido de considerarem os primeiros mais aptos à docência que os segundos e/ou demonstrarem que pibidianos são mais produtivos academicamente que os outros. Os resumos explicitam como o Pibid, desde 2012 até 2018, foi situado como espaço de formação continuada para os professores da escola pública que apresentavam dificuldades no exercício da docência e no domínio de conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento. Aqui, a escola também é vista como espaço privilegiado da formação, por se caracterizar como ambiente da prática profissional.

Expressões catalogadas de acordo com 139 resumos reificam o argumento de desmonte ou desterritorialização dos modelos vigentes de cursos de licenciaturas no Brasil e, por consequência, em Goiás, especificamente na UEG. Ao apresentarem as potencialidades e os limites do programa no atendimento a metas e objetivos explícitos pela Capes, os autores também validam o argumento do Estado gestor sobre aspectos da formação docente na “interface com a crise das licenciaturas”, como é salientado no resumo de Pucetti, S. (2016). Isso nos infere o papel de subsunção dos pesquisadores ao programa, por não vincular a ele a totalidade das políticas públicas gerenciadas pelo Estado capitalista e neoliberal.

Os resumos do agrupamento 1 demonstraram o sucesso do programa pela intertextualidade que, por sua vez, é materializada pela transcrição de trecho e expressões iguais ou similares àqueles contidos nos documentos oficiais do Pibid. A eficiência e eficácia dessa iniciativa são indicadas em 126 teses que compreenderam o programa como modelo de política de formação docente, laboratório de inovação metodológica e renovação tanto nos cursos de formação docente quanto nas escolas-campo. As outras 13 Teses apontaram a ineficiência e ineficácia do Pibid em atingirem suas premissas. Portanto, a crítica não é sobre superar a educação-mercadoria, e sim para o programa ultrapassar os modelos de formação que obstinam

adequações a uma nova morfologia de educação e ensino necessária à contemporaneidade da sociedade capitalista.

As 13 teses do agrupamento 1 revelaram similitudes aos resultados de Carvalho, M. (2016), Costa, L. (2017) e Gaspar, M. (2017), pertencentes ao agrupamento 2, ao afirmarem que o programa não cumpria os objetivos pelos quais foi criado de fato. Com a análise do conteúdo dos resumos, percebemos uma aproximação com as proposições e críticas em relação ao Pibid feitas em 2015 por Aloísio Mercadante, ex-ministro da Educação, em conformidade com a análise exposta na subseção 4.2.1 desta pesquisa.

Assim, é importante ressaltar que o agrupamento 2, composto por 20 resumos, visou evidenciar a não unanimidade das pesquisas de doutoramento nas considerações sobre o Pibid; logo, procurou materializar a dialética que envolve a territorialização do programa. Tal agrupamento descreve e problematiza os resumos de teses que revelam dissensos sobre o conceito hegemônico que envolve a territorialidade do Pibid.

Nesse sentido, o agrupamento 2 reúne dados que reforçam o caráter dialético da potencialidade do Pibid no processo transformador dos sujeitos envolvidos. Diferentemente da abordagem redentora salvaguardada pelas teses do agrupamento 1 que, mesmo que inconscientemente ou de forma subsumida, produziram resultados que alimentam a formação de professores para o atendimento à reestruturação produtiva do capital reificada aos ditames internacionais – Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador –, percebemos, pela análise do conteúdo dos resumos, a subversão do conhecimento produzido pelos autores em relação ao Pibid.

As teses do agrupamento 2 contrariam a caracterização salvacionista do programa para esclarecer que, além de não resolver os problemas históricos da educação quanto a processo de ensino-aprendizagem, deficiência nas estruturas físicas dos estabelecimentos de ensino, evasão escolar, déficit de profissionais, indisciplina, divisão da classe docente, entre outros, ele não rompeu com o caráter competitivo-produtivista neoliberal da educação, e sim o acirrou nesse contexto.

Podemos inferir que os supervisores, tomados como “molas mestras” no processo formativo inicial dos novos profissionais, trabalharam, sem que o programa ou as demais políticas públicas sanassem problemas históricos advindos das escolas públicas, tais como: precarização dos ambientes físicos, falta de material didático, salários aquém das necessidades dos professores para uma melhor qualidade de vida e insuficiência de carga horária de trabalho, tanto para as atividades docentes na escola quanto à carga horária exclusiva para a dedicação à formação do outro e de si. Essa conclusão se associa com a nossa compreensão de que o

programa, embora se volte à formação do *Homo economicus*, também produz os agentes-sujeitos que buscam romper com o modelo hegemônico de educação, ao perpetuarem o efeito colateral das imposições neoliberais implícitas no programa, o que resultou na contramão do esperado pelo Estado.

Contudo, o aprofundamento das questões concretas sobre a precarização do trabalho, a consolidação do programa como protótipo gerencialista da nova morfologia do ensino e do trabalho docente e a ligação desses aspectos ao modelo neoliberal presentes nos governos petistas mereceram pouco destaque nas pesquisas de doutorado. Tal fato justifica a problematização de nossa tese, com ênfase na situação da UEG que, a partir da territorialização do Pibid, tem desmontado os cursos de formação de professores.

Frente às conclusões desta seção e em consonância com a concepção teórica e metodológica explicitada na introdução, pautada em uma concepção de mundo que busca superar o modo de produção dominante, desenvolvermos as próximas seções com vistas a contribuir com os resultados dos estudos do Agrupamento 2.

Os resultados da metodologia de pesquisa objetivam problematizar o caráter salvacionista-redentor-virtuoso do Pibid, mas não partiremos nossa explicação do objeto em si. Para compreender o Pibid em sua essência, ou seja, a serviço do capital, faremos uma imersão nos condicionantes históricos e geopolíticos que permitiram sua territorialidade na educação. A discussão sobre a gênese do neoliberalismo e a mundialização do capital a ser feita na sequência é tomada como caminho teórico-estruturante que explica a materialidade do Pibid no seio das políticas educacionais dos anos 2000. Vale afirmar que as problematizações da seção também nos auxiliam a compreender as múltiplas relações que induziram os processos de (des)territorialização dos cursos de formação de professores da UEG.

### **3 NEOLIBERALISMO E MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: A LÓGICA DOS AGENTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Antes de aprofundar nas discussões e na estrutura desta seção, é necessário esclarecer que o processo de mundialização do capital, segundo Chesnais (1996, p. 34), não se trata apenas do período “[...] das políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980 [...]”. Previamente, o autor ressalta que a mundialização também resulta de um longo período de acumulação vivenciado pelo capitalismo desde 1860 até o fim da Primeira Guerra Mundial (1918), período da formação do mercado mundial. Após a Segunda Guerra Mundial (1945), o capital industrial internacional se ocupou do desenvolvimento dependente dos países periféricos, abalados pelas guerras e pelo atraso econômico, ao implementar projetos que possibilitaram a modernização conservadora de tais nações.

Como ressalta Vitule (2013) na análise da obra de Chesnais (1996), a mundialização do capital do final do século XX é fruto das novas formas do capitalismo que acumulam riquezas, sobretudo a partir das renovadas possibilidades advindas da ciência e das novas técnicas de produção que transformaram as sociabilidades humanas e as condições materiais de existência. A nova forma de a sociedade do capital estar no mundo passa a ser mediatizada pelos “[...] sistemas de comunicação por satélite e por cabo, aliados às novas tecnologias de informação e à microeletrônica, possibilitam a conexão em tempo real, dos mercados, das finanças e da produção” (*ibidem*, p. 196).

Novas sociabilidades produzidas pelo capital, em um contínuo movimento de reestruturação do modo de produção hegemônico, também redirecionaram as teorias econômicas e as ações políticas mundiais para conter as sucessivas crises do capital. Como território em disputa, a educação teve papel preponderante para o consentimento global da população à nova morfologia do capital. Assim, nas próximas subseções, pretendemos contextualizar as fases do capital que culminaram no neoliberalismo e entender, especialmente após 1989, como tal fase influenciou o Estado de Bem-Estar Social no Brasil e, por consequência, as políticas públicas educacionais do nosso país.



### 3.1 NEOLIBERALISMO E O ENXUGAMENTO DO ESTADO

Diferentes eventos geopolíticos e geoeconômicos, característicos do metabolismo social advindo da reestruturação produtiva e destrutiva do capital, culminaram no “[...] retorno às teses ultraconservadoras de que o capitalismo se constitui numa sociedade do tipo natural, por supostamente corresponder ao que é a natureza humana: a busca do bem individual próprio, o egoísmo produtivo” (FRIGOTTO, 2015, p. 219).

Por isso, o tempo presente revela que o modo de produção hegemônico, na contemporaneidade, expressa sua face coerciva e corrosiva dos direitos à manutenção da dignidade humana essencialmente fundamentada no individualismo e na volatilidade do modo de produção vigente denominado como “neoliberalismo” no pensamento crítico. Como nos alerta Mézáros (2008, p. 73): “Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade [...]. Enquanto isso, Frigotto (2015, p. 219) aborda a doutrina relativa a esse momento histórico: “Talvez, a denominação mais adequada fosse a de neoconservadorismo”.

Esse modelo político-econômico originado nos anos 1930 e redesenhado ao final da década de 1970 é a nova versão do famigerado “moinho satânico” apresentado por Polanyi (2000) na análise da economia de mercado na Inglaterra após a Revolução Industrial<sup>40</sup>. Para Gonh (2006, p. 298):

[...] a primazia do mercado sobre o Estado é resgatada. Mas não se trata do mesmo mercado da economia liberal, e sim de um mercado oligopolizado, gerenciado por regras estatais que estimulam ou retraem a economia formal e informal, segundo os interesses e os objetivos de maior lucratividade.

Contudo, o neoliberalismo não se desenvolveu, temporal e espacialmente, da mesma forma pelos diferentes Estados-nações. Cada matriz social e histórica de um país passou a incorporar a neoliberalização ao se associar ao arranjo político-administrativo do Estado, se submeter às suas organizações institucionais e atender aos interesses das classes dominantes. Para Harvey (2008, p. 23):

O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições

---

<sup>40</sup> Nas palavras de Polanyi (2000, p. 51), no “[...] coração da Revolução Industrial do século XVIII ocorreu um progresso miraculoso nos instrumentos de produção, o qual se fez acompanhar de uma catastrófica desarticulação nas vidas das pessoas comuns”.

históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu.

Com o intuito de contextualizar nossa pesquisa, abordamos três importantes fatos históricos como marco do redesenho do neoliberalismo: 1) crise do petróleo da década de 1970 nos Estados Unidos da América (EUA); 2) fim do intervencionismo estatal do governo Ronan Reagan nos anos 1980 também nos EUA e; 3) ascensão de Margareth Thatcher ao governo inglês em 1979. Tais aspectos marcaram o fim do *Welfare State*, estado do Bem-Estar Social ou Estado da Providência, herdado desde o fim da Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 2018; FARIAS, 2007; BOGO, 2010; CHESNAIS, 1996; 2001).

A teoria clássica do liberalismo econômico que sustentou o capitalismo até a década de 1930 é revisada e ficou conhecida como neoliberalismo. Importante destacar que Friedrich August von Hayek<sup>41</sup>, Ludwig von Mises, Milton Friedman e James Buchanan foram os precursores do pensamento neoliberal. O primeiro, alemão, professor de Economia da Universidade de Chicago, escreveu como forma de oposição à teoria keynesiana, de John Maynard Keynes, da década de 1930, que renovou o capitalismo após a guerra pela proposição da política do Bem-Estar Social por meio da intervenção estatal<sup>42</sup>.

Nesse ínterim, a crise mundial do petróleo da década de 1970<sup>43</sup>, a qual foi difundida, sobretudo, nos Estados Unidos, desencadeou profundas mudanças nas políticas econômicas dos países centrais do capitalismo e influenciou a cadeia das nações dependentes daquela potência capitalista. A alta demanda da matriz energética da industrialização mundial, associada à baixa produção, elevou o preço do petróleo e impactou a economia global, visto que os países que dependiam do combustível para dinamizar o parque industrial interno e, com isso, sustentar o regime de do Bem-Estar Social, começaram a ruir com a grande depressão econômica materializada naquela década. Com a crise mundial do petróleo, associada à transformação do meio técnico-científico-informacional herdada do desenvolvimento tecnológico oriundo das guerras entre nações, além do desgaste geopolítico do período da Guerra do Vietnã (1955-1975), alterou-se o modelo hegemônico de produção fordista/taylorista dos postos de trabalho, caracterizado pela produção em série e em larga escala:

---

<sup>41</sup> Hayek esteve no Brasil três vezes entre 1977 a 1981 e, com ampla cobertura dos meios de comunicação, realizou conferências e entrevistas que referenciaram os neoliberais brasileiros na transição democrática (ONOFRE, 2010).

<sup>42</sup> O capítulo “Origens e fundamentos da reforma: breve contextualização” (FREITAS, 2018, p. 13-30) analisa criticamente tais economistas e as influências de suas teorias na composição da abordagem do neoliberalismo entre as décadas de 1930 e 1970 no mundo. Miranda (2013, p. 17-31), no capítulo “As políticas sociais no contexto neoliberal”, também faz uma breve contextualização das teses neoliberais de Hayek e seus reflexos nas políticas sociais adotadas ao final do século XX, em se tratando da reestruturação dos Estados nacionais capitalistas.

<sup>43</sup> Sobre a crise do petróleo na década de 1970, sua gênese e desdobramentos na economia capitalista, ver Lucena (2004).

[...] sob as novas condições de mercado colocadas pelo contexto dos anos de 1970, a produção em série e em larga escala, fundamentada em unidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de grandes contingentes de trabalhadores especializados, em sua maioria semiquilificados, tornou-se uma ‘camisa de força’ para o crescimento (PINTO, 2013, p. 45).

Segundo Pinto (2013), a organização do trabalho e a forma de produção industrial se reorganizaram com o desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, o modelo híbrido de produção fordista/taylorista se justapôs, paulatinamente, ao modelo mais flexível (toyotista); por conseguinte, “novos modos de ser da precarização” redefiniram a era da “degradação do trabalho” típica do século XX (ANTUNES, 2018, p. 76).

Esse modelo de produção desenvolvido pela *Toyota Motor Company* na década de 1950 no Japão foi uma estratégia de enfrentamento à crise de produção provocada, especialmente, pela “morte da força de trabalho” qualificada do país após a Segunda Guerra Mundial (LUCENA, 2004). O toyotismo transformou a organização dos processos produtivos nas indústrias, com o intuito de evitar o desperdício de matéria-prima e do *quantum* de força de trabalho despendida à produção das mercadorias. Com a exploração do conhecimento tácito dos trabalhadores e da reestruturação do fluxo contínuo de produção, propiciadas pela incorporação da inovação tecnológica, o modelo toyotista reorientou as formas de acumulação de capital dos proprietários dos meios de produção.

Caracterizado pela apropriação privada pelo capital do saber intelectual e da subjetividade do trabalhador, o modelo toyotizado foi fundamental para o realinhamento produtivo do capitalismo a partir da década de 1970 (ANTUNES, 2018; PINTO, 2013). Sob a ótica da internacionalização da economia e da mundialização do capital, o toyotismo absorvido pelo capitalismo ocidental:

[...] gerou não apenas aumento da produtividade, mas também possibilitou às empresas adquirir maior flexibilidade no uso de suas instalações e no consumo da força de trabalho, permitindo-as, portanto, elevar com rapidez até então inatingível sua disposição de atendimento à demanda sem ter de aumentar para isso o número de trabalhadores – ao contrário, o efetivo de trabalho tem sido reduzido drasticamente (PINTO, 2013, p. 73).

Assim, a crise na principal base econômica do capitalismo mundial alimentou uma crise global no mercado de trabalho, intensificou as formas de acelerar o desemprego e a inflação disparou nos países – tais decorrências indicam o processo de reestruturação do capital e são causalidades importantes para garantir a acumulação de riquezas aos donos dos meios de produção. Com o argumento de estabilizar a economia devastada pela crise e pôr fim à política do *Welfare State*, outra teoria econômica passou a gestar as estratégias do capital e a direcionar

as relações societárias do modo de produção vigente. Para Lucena (2004, p. 98), “[...] este foi o mecanismo utilizado pela ofensiva do capital, tendo como objetivo a luta contra a inflação, por meio da restrição ao crédito e da desestatização da economia, que objetivava atacar o Estado fordista, visando desmantelar todo o seu quadro institucional”. Assim sendo, na década de 1980, o governo republicano de Ronan Reagan, nos EUA, acabou com o intervencionismo de Estado na economia e colocou em prática o pensamento burguês neoliberal fomentado no plano acadêmico desde a década de 1950 (FREITAS, 2018; MIRANDA, 2013; GONH, 2006).

No caso da Inglaterra, o neoliberalismo foi marcado pelo fim da hegemonia política do Partido Trabalhista que governou o país por várias vezes desde a Segunda Guerra Mundial, até a retomada do conservadorismo político pela Primeira Ministra, Margareth Thatcher, em 1979 (ANTUNES, 2018). Esse governo, no centro do capitalismo europeu, desenvolveu uma nova agenda pautada no ultraliberalismo econômico que transformaria profundamente o capitalismo mundial nas décadas seguintes, lançou as bases ideológicas à necessidade de reformas estatais para o enxugamento de gastos públicos e implantou a Nova Gestão Pública (NGP). Com a retomada do liberalismo econômico, o “[...] Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o Bem-Estar do coletivo” (FREITAS, 2018, p. 26); logo, não tardou para o modelo inglês se espalhar nos países capitalistas centrais e de economias dependentes. Tais nações adotaram o modelo econômico caracterizado pela destruição dos direitos sociais, em se tratando do enxugamento das leis trabalhistas e da lógica meritocrática.

Para exemplificar, o Chile, na América Latina, em plena Ditadura Militar, foi o primeiro país a adotar as estratégias neoliberais dos EUA e da Inglaterra, ao se transformar em um verdadeiro laboratório para a nova doutrina político-econômica do capitalismo. Segundo Harvey (2008), a reconstrução da economia chilena, aos moldes do neoliberalismo, contou com um grupo de economistas treinados na Universidade de Chicago, denominados *The Chicago boys*, os quais se fundamentam nas teorias neoliberais de Milton Friedman<sup>44</sup>.

Na sequência, Farias (2007, p. 3; 8) sintetiza a gênese do neoliberalismo:

A teoria econômica Neoliberal é, essencialmente, uma revisão dos pressupostos econômicos descritos pelos teóricos liberais clássicos, atualizando-os para o século XX. Num sentido puramente econômico, a teoria nasce do desacordo de alguns economistas com o grande questionamento que se fez ao liberalismo econômico na década de 1930, defendendo a superioridade e efetividade dessa teoria [...].

A teoria Neoliberal passa a ter impacto real na formulação de políticas e na forma de gerenciamento governamental no final da década de 1970 e o início

---

<sup>44</sup> Sobre a experiência do neoliberalismo no Chile, verificar a obra de Marini (2019) intitulada “O reformismo e a contrarrevolução: estudos sobre o Chile”, publicado pela editora Expressão Popular. A indicação completa do livro está na lista de referências ao final desta tese.

da década seguinte, com a subida de Margareth Thatcher ao poder na Inglaterra, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, que passam a utilizar os pensamentos de Hayek e Friedman como bases teóricas para ações políticas.

Com esse enfraquecimento de paradigma econômico-político<sup>45</sup> keynesiano e a ascensão de outro, adotou-se a liberalização de direitos básicos da população que, transformados em serviços, poderiam ser consumidos conforme a livre concorrência de mercado. Entre os desdobramentos provenientes da nova estruturação do capitalismo se sobrepõe a modificação do sindicalismo para se tornar inimigo do neoliberalismo, o que cinde no relacionamento entre o Estado Social e na classe trabalhadora. Aqui, o argumento da burguesia liberal para enfraquecer o papel dos sindicatos compreende a superação da luta de classes no sistema capitalista e o estabelecimento da cultura de paz.

Nesse sentido, há a necessidade do enxugamento do Estado em relação aos aparatos que garantem o bem-estar dos trabalhadores, com a justificativa de ajustamento das contas públicas e do combate à inflação. Além da liberalização do Estado e da austeridade gerencialista que passa a tratá-lo como uma “organização empresarial” (FREITAS, 2018, p. 49), no neoliberalismo, as iniciativas de internacionalização do capital também se intensificaram em conformidade à burguesia internacional. Nos dizeres de Lucena (2004, p. 98):

[...] a burguesia internacional implementou uma série de respostas econômica e políticas, na organização técnica da produção e políticas, que, atuando ao mesmo tempo, foram voltadas para garantir a sua reprodução na sociedade. Entre as respostas econômicas, observam-se as iniciativas que levaram à internacionalização *do capital* (grifos do autor).

O movimento global de reestruturação do capitalismo, sobretudo em países de economias periféricas como o Brasil, gradativamente adequou as estruturas políticas e econômicas internas para superar a crise que alijou a dinâmica produtiva interna das nações. A crise do petróleo da década de 1970, como pavimento do projeto neoliberal, o novo modelo de

---

<sup>45</sup> Sposito (2001, p. 100) considera que “[...] um paradigma se define, em termos gerais, pelo conjunto de ideias, teorias e doutrinas construídos com intermediação do método e que caracterizam uma tendência científica [...]”. Essa concepção deriva do conceito de Thomas Kuhn, sobretudo na obra “A estrutura das Revoluções Científicas (*The Structure of Scientific Revolutions*)”, publicada originalmente em 1962. Na quinta edição traduzida no Brasil, Kuhn (1998, p. 12) esclarece: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Portanto, o uso da palavra no texto intenciona indicar a política econômica, *welfare state*, resultante da teoria proposta por John Maynard Keynes da década de 1930 e que vigorou hegemônica nos países capitalistas até a retomada da liberalização econômica e da nova gestão pública após a década de 1970”. Apesar de enfraquecido, isso não significa que o *welfare state* deixou de existir a partir da ascensão do novo paradigma. Como explicitamos na primeira seção, a política do Bem-Estar Social foi mantida no Brasil especialmente nos governos do PT, em simbiose com as táticas das teorias neoliberais, o que materializou a seguinte afirmação de do referido autor: “[...] existem circunstâncias, embora eu pense que são raras, nas quais dois paradigmas podem coexistir pacificamente nos períodos pós-paradigmáticos” (*ibidem*, p. 14-15). Cumpre salientar que as definições de ambos os estudiosos justificam a expressão “paradigma” em outros momentos do texto.

gestão pública herdado da Inglaterra e um novo evento de impacto global – o colapso do “socialismo real” que levou à queda do muro de Berlim em 1989 e ao fim da União Soviética em 1991 – se associam à grande mudança no capitalismo por meio de um amplo pacto internacional de financiamento das economias domésticas das nações que historicamente foram exploradas pelas potências imperialistas (HARVEY, 2008; CHESNAIS, 2001).

O documento conhecido como “Consenso de Washington”, em 1989, orientou as diretrizes para as políticas públicas dos países receptores de incentivos financeiros (BATISTA, 1994). A contrapartida de tais nações era colocar em prática uma agenda econômica de mercadorização das empresas públicas estatais, reduzir impostos às iniciativas privadas, flexibilizar as leis trabalhistas e de novos empreendimentos e realizar a mercantilização de direitos básicos garantidos pelo Estado à população – saúde, transporte, educação, segurança, comunicação entre outras –, cujos setores foram paulatinamente liberados à livre iniciativa de mercado (BOGO, 2010; FARIAS, 2007; BATISTA, 1994; HARVEY, 2008). Nesses termos:

A partir de 1970, com a crise do petróleo que afetou a economia de todos os países, aprofundou-se a discussão, especialmente na chamada escola de Chicago, da proposta de um novo modelo econômico. Logo em seguida, os países ricos reuniram-se em Washington e formularam um programa que ficou conhecido como Consenso de Washington, no qual decidem enfrentar as crises econômicas por meio da desregulamentação da economia, da abolição das barreiras para a entrada e saída de capitais, de abertura comercial, da valorização do câmbio, da elevação do poder competitivo pela livre concorrência, da complexa privatização da economia, da reforma fiscal e equilíbrio das contas públicas (BOGO, 2010, p. 51).

Segundo os autores supracitados, o Consenso de Washington é uma denominação informal sobre a reunião realizada em 1989 com especialistas em América Latina que propuseram um conjunto de reformas políticas elaboradas por técnicos do Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, Departamento do Tesouro dos EUA e por acadêmicos norte-americanos da Universidade de Chicago (*The Chicago boys*). Esse documento, por ser de origem acadêmica, não possuía caráter deliberativo, mas ressoou como um conselho consultivo internacional que, ao retomar os princípios da teoria e política econômica clássica do liberalismo, reuniu reformas empreendidas no contexto das Américas e que seriam modelos de uma nova gestão pública necessária à reestruturação produtiva da mundialização do capital.

De acordo com os proponentes do consenso, as reformas eram as ações mínimas e políticas mais adequadas para promover o desenvolvimento dos países atrasados e subdesenvolvidos como o Brasil, em consonância às novas demandas da economia mundial. A reunião exaltava a abertura de mercados e o sucesso da desregulamentação financeira e da

globalização, conceito usado na expansão do capitalismo e que expressava as etapas para a desburocratização do Estado e ações da mão visível do mercado. Para tanto, o documento resume dez propostas que visam à otimização das receitas e despesas do Estado e, estrategicamente, ampliam a expansão do capital (FARIAS, 2007, p. 10):

- 1) Disciplina Fiscal;
- 2) Redirecionamento nas prioridades nos gastos públicos, para setores que ofereçam alto retorno econômico e potencial para melhorar a distribuição de renda, como saúde e educação básica, e infraestrutura;
- 3) Reforma fiscal;
- 4) Liberalização das taxas de juros;
- 5) Taxa de câmbio competitiva;
- 6) Liberalização do comércio;
- 7) Abertura para a entrada de Investimento Estrangeiro Direto (*Foreign Direct Investment*);
- 8) Privatização;
- 9) Desregulamentação
- 10) Garantia dos direitos de Propriedade Intelectual.

Com vistas à identificação de ineficiência e ineficácia dos agentes públicos na promoção ao acesso aos direitos da população, as estratégias empresariais disseminaram, na sociedade, a desvalorização de setores estratégicos da administração do Estado. Educação, saúde, segurança, telecomunicações e recursos hídricos se tornaram as novas mercadorias entregues à iniciativa privada e apoiadas na retórica da melhoria da qualidade do serviço.

Por conseguinte, desde o final da década de 1970, o Estado passou a ser um mero gestor dos interesses do capital por meio de políticas públicas e econômicas que transformaram os direitos possíveis dos indivíduos em mercadorias – inclusive, o enraizamento das teorias neoliberais no Brasil se iniciou naquele período. As metas da mundialização do capital, engendradas após o fim da Guerra Fria ao final dos anos 1980, culminaram no processo programado de destruição do tímido e precário estado de Bem-Estar Social das nações periféricas e de economias dependentes. O Brasil, à época, possuía terreno fértil para as iniciativas internacionais e, em plena ascensão da nova democracia, devido ao fim de 21 anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a burguesia conservadora do país, coesa à elite política hegemônica, logo se consorciou aos ditames internacionais para reorientar o desenvolvimento econômico do país e manter os seus privilégios. Como sintetizam Macedo e Cerqueira (2015, p. 12), “[...] após 1985, abre-se nova etapa contrarrevolucionária no processo brasileiro. Dentro dela, as tarefas inconclusas do primeiro período contrarrevolucionário (1964-1985) serão realizadas com esmero, pela adoção das posturas neoliberais”.

### 3.1.1 O impulso neoliberal no Brasil: da Era Collor à FHC

No Brasil, em razão da fragilidade das instituições públicas brasileiras sobre o legado das mazelas dos tempos nebulosos da Ditadura Civil-Militar e com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), as políticas públicas do Estado Democrático de Direito buscaram garantir à população o acesso mínimo aos direitos básicos sociais. Contudo, contraditoriamente, a mesma Carta Magna, que parecia um alento à nova democracia brasileira, também deixou lacunas para que, paulatinamente, o Estado aderisse ao consensualismo dos interesses internacionais, ao orientar as políticas públicas para favorecer a hegemonia capitalista e manter o quadro conservador das elites do país (FERNANDES, 1975).

A expressão “Constituição Cidadã” foi consagrada por Ulysses Guimarães, então presidente da assembleia constituinte formada por 559 membros eleitos no governo de José Sarney em 1986. Nesse contexto, a CRFB (BRASIL, 1988) foi escrita de 1987 a 1988 e contou com a participação dos constituintes-parlamentares e de representantes da sociedade civil organizada. Comissões compostas para a elaboração do texto constitucional receberam sugestões de propostas e emendas da população brasileira, o que permitiu garantias de direitos e deveres individuais e coletivos. Tal documento resultou em avanços sociais como a garantia do direito à educação, mas, apesar de produzir avanços, a redemocratização alçada pela Carta Magna também deixou princípios de determinados grupos sociais:

[...] em aberto à efetivação e à direção de futuras legislações e, portanto, a forças de pressão articuladas a negociações políticas. Assim, [...] ficaram explícitos [...] a volta de elementos oligárquicos e corporativos, [...] como o texto direcionado ao papel das Forças Armadas, o que redundou na militarização ou tutela militar sobre a sociedade civil (SCHEIBE; CAMPOS, 2018, p. 454).

As lacunas na CRFB (BRASIL, 1988) permitiram manter, à frente da governança do país, representantes da velha hegemonia política, a exemplo do resultado obtido nas urnas na primeira eleição direta após o fim do regime autoritário. A vitória de Collor, do Partido Republicano Nacional (PRN), para presidente da república na primeira eleição popular após a redemocratização do país, em 1989, demonstrou que poucos fatores haviam mudado no país, no que tange à ideologia política da hegemonia do capital. Ressignificou-se o fortalecimento



do Estado burguês, mas com outra roupagem: de autoritário nacional-desenvolvimentista<sup>46</sup> na Ditadura para conservador liberal-entreguista no período da recém-democracia.

Em sincronia com as fortes pressões internas e externas para o Brasil acelerar a reestruturação produtiva, a adesão ao projeto de internacionalização da economia fez o país colocar em prática as reformas sugeridas no “Consenso de Washington” e adentrar na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Nesse sentido, o setor público começou a ser afetado por ideais fundamentados na teoria econômica neoliberal e ações reformistas no curto período de governo Collor, o qual foi interrompido após seu *impeachment* em 1992 (NEVES, 2005; ANTUNES, 2018).

O Projeto de Reconstrução Nacional do governo Collor introduziu o pacote de reformas político-institucionais do Estado brasileiro, com o objetivo de integrá-lo “[...] aos caminhos que seriam trilhados pela economia mundial” (COLLOR, 2008, p. 10). Nas palavras do ex-presidente, o projeto de governo que vislumbrava à projeção econômica do país a longo prazo se fundamentou no “[...] enorme esforço despendido para a renegociação da dívida externa brasileira, fato que determinou a inclusão do Brasil nas correntes do comércio mundial e abriu as portas para créditos junto aos organismos internacionais [...]” (COLLOR, 2008, p. 14).

Os esforços do governo Collor em reformar o Brasil sob a perspectiva sistêmica e gerencialista estão detalhados no livro apresentado pelo ex-presidente à sociedade em 1990. Tal

---

<sup>46</sup> Wanderley (2016) revela que o conceito de desenvolvimentismo foi elaborado pelos pensadores do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), fundado em 1953 como instituição privada e que antecedeu a criação, em 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), de natureza privada. Para o autor, o pensamento crítico-social do IBESP foi bastante influente: “Na construção do projeto nacional-desenvolvimentista do IBESP, há uma clara preocupação de escapar da dicotomia da época entre capitalismo-comunismo e buscar uma terceira via” (*ibidem*, p. 920). Segundo o pesquisador, a ideologia do desenvolvimentismo é um fenômeno histórico que perpassa a organização dos países da América Latina desde a década de 1930 e que, após a atuação do ISEB, teve a elaboração teórica após as décadas 1950 e 1960 por intermédio da Cepal. Para o ISEB, “o Estado deveria atuar como planejador e indutor do setor privado no processo de industrialização, que deveria ser, preferencialmente, nacional, mas sem que houvesse uma rejeição do capital estrangeiro [...] e na busca pela superação do subdesenvolvimento. Em outras palavras, o nacional-desenvolvimentismo era a via privilegiada pelo Iseb como forma de atingir essa superação” (WANDERLEY, 2016, p. 932). Para Toledo (2005, p. 11), o ISEB se caracterizou como escola de governo composta por intelectuais de diferentes concepções políticas e ideológicas – progressistas, liberais, sociais-democratas, comunistas, conservadores (católicos e integralistas do regime militar) – que se preocuparam pela formação, para o ensino em nível pós-universitário, dos novos dirigentes dos setores público e privado brasileiros. A elite de novos dirigentes do país, por meio dos cursos do ISEB, deveria ser capacitada para conhecer profundamente os problemas nacionais para, então, enfrentá-los. A partir dessas considerações, Wanderley (2016) afirma que o ISEB foi responsável pela história da educação em administração no Brasil. Em artigo para celebrar os 50 anos do ISEB, Toledo (2005) alerta que, para os críticos ao ISEB, o desenvolvimentismo se revelou como a “ideologia da classe dominante”, cujos intelectuais do instituto se empenharam em defesas reformistas do Estado. De acordo com Wanderley (2016) e Toledo (2005), frente à heterogeneidade de seus membros e com o golpe militar o ISEB, sofre perseguições da ala conservadora da elite brasileira que, nesse contexto, encerra as atividades a instituição. Na perseguição ao espectro do comunismo, o ISEB foi literalmente atacado por militantes da Ditadura Civil-Militar, e o nacional-desenvolvimentismo, que seria a terceira via do capitalismo brasileiro, se subordina à burguesia internacional (americanização). Para Fernandes (1975), esse movimento golpista mobilizado pela burguesia reacionária (nacional e internacional) e pelos militares, em 1964, se manifestou na história do Brasil como a contrarrevolução preventiva burguesa.

obra, publicada em 2008, traz em seu prefácio as justificativas e celebrações do senador da República, Fernando Collor, acerca do seu feito histórico em subsumir o Brasil “[...] **na nova ordem econômica mundial** em condições incomparavelmente mais vantajosas [...]” (COLLOR, 2008, p. 9, grifos nossos) do que aquelas vividas no período antidemocrático.

O documento que sintetiza as medidas do governo “[...] em prol da **abertura econômica do país**, constituídas exatamente com base naquele projeto de reconstrução” (COLLOR, 2008, p. 11, grifos nossos), além de estabelecer o consenso para planejar o desenvolvimento econômico e produtivo do país a longo prazo, foi composto por quatro eixos:

I) O papel do Estado, no qual apresenta as estratégias de reforma do Estado pautadas no enxugamento da administração pública, Programa Federal de Desregulamentação, Programa Nacional de Desestatização e novo papel das empresas estatais.

II) Prioridades para a reconstrução nacional, as quais se subdividiram em duas frentes:

a) compreende estes setores garantir a competitividade econômica: 1) estratégias de reestruturação dos setores competitivos da economia; 2) indústria; 3) agricultura; 4) Infraestrutura econômica em relação aos setores de energia, transporte e comunicações; 5) ciência e tecnologia; 6) padrões de financiamento em diferentes frentes públicas e privadas para circulação de capitais e aquisição de mercadorias; 7) capital estrangeiro; 8) educação, com destaque ao novo papel do governo na educação e às linhas de ação nos distintos níveis e modalidades de ensino; 9) relações entre capital e trabalho; 10) meio ambiente, no que se refere às diretrizes ambientais e à plataforma de ação. b) e para o combate da dívida social, há três focos principais: 1) combate à pobreza, ao elencar ações governamentais com prioridade às políticas sociais referentes às áreas de assistência social, alimentação, creches e pré-escolas, saúde, habitação, saneamento básico, transporte urbano e questão agrária; 2) sistema de seguridade social, com foco no aperfeiçoamento do sistema vigente naquela década e complementação da previdência privada; 3) questão regional.

III) Cidadania e direitos fundamentais, em que se sobressaem sete frentes de atuação: a) direitos humanos; b) violência e criminalidade; c) crianças; d) populações indígenas; e) cultura; f) desporto; g) defesa da concorrência e defesa do consumidor.

IV) Brasil no cenário internacional, cujas frentes se referiram à: a) política externa; b) defesa (COLLOR, 2008).

O referido documento é finalizado com a seção de anexos. Nela são elencadas as principais medidas legais que efetivaram as propostas no documento “Brasil: um projeto de

reconstrução nacional” (COLLOR, 2008, p. 133; 141), o qual norteou a abertura da economia brasileira ao novo momento da mundialização do capital.

Importante destacar que tal documento, que apelava ao discurso de reconstrução econômica do país e de valorização da união nacionalista, dialeticamente revelou a falta valorização das forças produtivas nacionais na década de 1990 e situou os passos que moldariam os países periféricos, sobretudo as antigas colônias do pré-capitalistas, à imagem e semelhança dos países imperialistas.

No que se refere à educação brasileira na busca pela efetivação da imagem e da semelhança do Brasil em relação aos países capitalistas dominantes, o Governo Collor, apesar reconhecer no documento a precariedade educacional acumulada no período anterior à nova democracia brasileira, indicou a necessidade de transformação do direito em serviço, especialmente por meio de reformas curriculares capazes de preparar a população para a reestruturação produtiva do capital e em sintonia com a DMET de 1990:

Sob esse prisma, exige-se do setor educacional a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva. Constata-se, no entanto, que o sistema educacional do País não vem preparando a população para o exercício da cidadania e nem vem oferecendo as condições mínimas necessárias à capacitação profissional. [...] À iniciativa privada cabe um papel complementar importante, mas que nunca será desempenhado a contento se não houver, por parte do setor público, uma oferta educacional adequada à demanda da população e às necessidades do sistema econômico (COLLOR, 2008, p. 74).

Diante do exposto, podemos afirmar que, apesar da curta permanência de Collor no poder executivo nacional, a estadia escancarou as fronteiras econômicas do Brasil para regulamentar e adequar as 10 propostas do Consenso de Washington. Essa ação foi necessária para “abrir as portas” do país e derrubar as barreiras para a pavimentação do neoliberalismo nas próximas décadas no Brasil, com adequações aos interesses de classe dos futuros governos.

Apesar de a neoliberalização do Brasil ter sido impulsionada no governo Collor, a partir do processo de abertura da economia brasileira ao mercado externo, no governo do vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o marco do capital financeiro internacional se capilarizou em território nacional. A ofensiva do capital financeiro reorientou as bases da nova democracia brasileira para a reestruturação produtiva interna do capitalismo em nosso país. Os representantes do capitalismo global, ao mobilizarem as forças reacionárias internas da burguesia conservadora, induziu à continuidade da “contrarrevolução preventiva” no Brasil iniciada no golpe de 1964 (FERNANDES, 1975).

Como direito da população e obrigação do Estado, a educação pública e gratuita passa a ser considerada uma estrutura onerosa para o Estado. No pensamento neoliberal, a educação passa ser condicionada em dois vieses: como um importante recurso para ser liberado ao mercado; e como o espaço ideal para produzir em massa o pensamento consensual sobre o individualismo e a liberdade econômica por meio de políticas públicas e como fundamentos de uma sociedade livre, conforme os interesses da classe dominante.

De acordo com Neves (2005), a nova pedagogia da hegemonia, caracterizada pela onda neoliberal, aprofundou as bases de intensificação do trabalho da classe trabalhadora, em que o modo consumista de ser é incorporado por ela com o plano de estabilização monetária do país denominado como Plano Real, o qual foi implementado em 1994 durante o governo de Itamar Franco pelo ministro da Fazenda, FHC, e serviu como capital político para a segunda eleição presidencial por voto popular na nova democracia brasileira. Com a estabilização da moeda e da inflação e a abertura do Brasil ao mercado global, FHC se elegeu presidente por dois mandatos consecutivos. Diante desse contexto político brasileiro, Morais e Saad-Filho (2018, p. 95-96) afirmam que um “[...] novo sistema de acumulação (SA) foi constituído com maior integridade com o advento de um plano de estabilização da inflação – o Plano Real – nos governos dos presidentes Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-1998, 1999-2002)”.

Devido ao trunfo do novo sistema de acumulação, em 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo do país. O novo presidente da república, FHC, priorizou as etapas de internacionalização da economia brasileira, promoveu um novo modelo de estrutura industrial e instituiu a reestruturação dos serviços públicos sob a lógica da reforma administrativa do Estado, de modo a atingir a eficiência econômica, ao usar o enxugamento da máquina pública como estratégia (MORAIS; SAAD-FILHO, 2018; PEREIRA, 1997).

Nesse quadro, o governo elabora a própria estratégia neoliberal, com o aparato de políticas sociais que agiam no convencimento das classes mais baixas sobre o inevitável modelo econômico assumido pelo país. Esse aparato estatal entendido como investimento do Estado e na dinâmica da neoliberalização dos países de economias dependentes se materializa como “[...] um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial” (HARVEY, 2008, p. 82). Sob a perspectiva crítica gramsciana, tal estratégia, que usava ideologicamente o combate à pobreza por meio de políticas sociais, se tratava do uso da coerção do Estado para construir o consenso neoliberal na massa de vilipendiados do capitalismo desigual e combinado, sob a égide burguesa internacionalizada mais do que em períodos anteriores.

Para Silva Júnior (2007, p. 95-96), o governo FHC atuou em conformidade ao capital financeiro internacional e se caracterizou por políticas reformadoras fundamentadas no projeto político de:

[...] construção e fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego, projeto tornado público [...] com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como *pilares o modelo de competência, da empregabilidade* – diretriz central da reforma da educação superior no Brasil – e da participação política e social nos rumos do país [...] (grifos do autor).

Como FHC esteve presente no governo anterior como ministro de Estado, a permanência quase decenal à frente do projeto do Brasil neoliberal levou a reconfigurar a gestão pública do país. Pautada na racionalidade técnica-econômica e sustentada por valores mercantis, o desmonte das instituições públicas por meio de privatizações e atuação de grupos empresariais na prestação de serviços para o Estado passaram a fazer parte da “carta régia” de todos entes federados. Nesse caso, os governos federal, estaduais e municipais adotaram tais práticas ao serem estimuladas pela diminuição dos gastos públicos e transferência de responsabilidades para o setor privado.

Salientamos que a condição interna do país na década de 1990 estava totalmente subsumida aos ditames geoeconômicos mundiais. A nação sucumbiu as possibilidades da soberania do parque industrial aos interesses do capital estrangeiro e mercantilizou o serviço público; logo, a agenda política do Estado brasileiro, subordinada às novas políticas sociais internacionais do mundo capitalista, redefiniu a atuação de movimentos reivindicatórios “[...] à medida que cria programas sociais, com subvenções e financiamentos” (GONH, 2016, p. 313).

A autora ressalta que, na “[...] ordem político-econômica, a reformulação trazida pela globalização está levando novas formas de gerir o sistema socioeconômico nacional e internacional. Trata-se de uma mistura de sistemas anteriores com coisas novas” (GONH, 2016, p. 298). Sobre os reflexos do modelo de desenvolvimento brasileiro na década de 1990, em se tratando da reorganização dos movimentos sociais e da reestruturação da identidade na organização da sociedade civil, a autora continua as reflexões sobre os aspectos neoliberais na nova sociabilidade do capital produzida no Brasil. Nesse caso, a parceria público-privada desestrutura a luta de classes e enfraquece as organizações sindicais, com o escopo de inserir todos os sujeitos na lógica do mercado competitivo.

Nesses termos, a construção ideológica de paz entre as classes surge como estratégia para a eficiência econômica na reprodução do novo modo de ser na sociedade capitalista. O

pacto social para a política da cultura da paz<sup>47</sup> no Brasil, em atendimento aos ensejos internacionais para haver o ciclo produtivo do capital, desidratou os movimentos sociais brasileiros e transformou a demanda reivindicada de direitos sob o caráter de ações solidárias. O paradigma das ações coletivas deixa de fazer partes dos movimentos sociais e combativos na década de 1970 e no início dos anos 1980 e:

[...] passam a ser articuladas em grupos organizados e com certo grau de institucionalidade. Estes devem ter como referência propostas de soluções, sugestões, planos e estratégias de execução das ações demandadas. O poder público se transforma em agente repassador de recursos. A operação é intermediada pelas ONGs (GONH, 2006, p. 315).

Assim, as Organizações não Governamentais (ONGs) e as fundações privadas, entre outras formas de aglomerações denominadas como Terceiro Setor<sup>48</sup> no neoliberalismo, minaram o papel das representações políticas da classe trabalhadora como os sindicatos e, ao se articularem com o Estado e passaram a pleitear verbas públicas e a agir como consultorias técnicas para implantação de políticas públicas e programas sociais em diferentes setores e que ainda estavam nas mãos do Estado. Como exemplo de espaço que marca a entrada do Terceiro Setor na governança brasileira, destacamos as ações articuladas pelo Programa Comunidade Solidária<sup>49</sup> durante a década de 1990 no governo de FHC, o qual é citado em nosso memorial

---

<sup>47</sup> O sintagma “cultura de paz” faz parte das expressões ideológicas das políticas neoliberais conduzidas por organismos internacionais desde a década de 1990. Notadamente, tal expressão foi divulgada quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou 2000 como o “Ano Internacional por uma Cultura de Paz” e a década 2001-2010 como a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo” na Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução de 20 de novembro de 1997 e Resolução de 10 de novembro de 1998, respectivamente) (BOSCHI, 2018).

<sup>48</sup> O Terceiro Setor se constitui das instituições da sociedade civil que participam da proposição e execução de políticas públicas sociais a partir de ações focalizadas na prestação de serviços à população. Segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 24), sob a perspectiva da descentralização das tarefas, o Estado, ao repassar recursos públicos aos parceiros, também responsabilizou os parceiros privados para o desenvolvimento de ações de “empoderamento” e “protagonismo local”. Esse modelo de governança, nos dizeres de Antunes (1999, p. 114), “[...] se compõe de formas de trabalho comunitário e assistencial que se expandem prioritariamente numa fase de desmoroamento do Estado do bem-estar social, tentando suprir em parte aquelas esferas de atividade que eram anteriormente realizadas pelo Estado”.

<sup>49</sup> Comunidade Solidária foi um dos 16 programas articulados no âmbito da Agenda Básica, os quais se desenvolveram durante o governo de FHC e se executaram por intermédio de cinco ministérios: Agricultura, Educação, Planejamento, Saúde e Trabalho. O foco da agenda foi atacar “os bolsões de pobreza” distribuídos nos estados brasileiros e tinha como estratégia “[...] a descentralização e a integração das ações no nível local e melhoria da gestão das ações governamentais” (BRASIL, 1998, p. 1), com vistas à eficiência e eficácia da gestão pública. Uma das características da Comunidade Solidária foi a constituição de rede e parcerias entre os setores públicos e privados para tratar da mitigação dos problemas sociais brasileiros. Nesse caso, os interlocutores governamentais deveriam implementar os programas da Agenda Básica; o conselho precisava estabelecer a rede das ações; e os parceiros, representantes da sociedade civil, necessitavam organizar a rede de interlocução política. Entre as ações do Conselho da Comunidade Solidária, três se destacam nos diferentes níveis e modalidades de ensino: Alfabetização Solidária, Universidade Solidária e Capacitação de Jovens e Programas Voluntários. Os municípios onde se desenvolviam as iniciativas foram selecionados segundo critérios do IPEA, IBGE e Unicef. de 1995 a 1997, 1.368 municípios ingressaram no programa, os quais receberam, como recurso financeiro e a fundo perdido, cerca de 25% a mais do valor recebido do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) (BRASIL, 1998).

(Apêndice A). Nesse contexto, se manifesta claramente como campo de disputa, a qual ocorre internamente nas classes sociais, ou entre segmentos de classe, para abocanhar a verba pública e implantar os próprios modelos pedagógicos hegemônicos. A educação, no sentido de luta de classes, entre dominados e dominantes, é enfraquecida com a atuação da nova sociedade civil organizada e com a ausência das forças sindicais.

Como sublinha Antunes (2018), a Força Sindical (FS), na década de 1990, é corrompida pela agenda neoliberal e, na tentativa de romper com o histórico de luta e oposição ao Estado repressor e com as bases socialistas do sindicalismo brasileiro, houve o surgimento de um novo sindicalismo para mediar o conflito entre capital e trabalho no cenário brasileiro. O sindicalismo da FS, em oposição ao sindicalismo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), limitava expressões políticas dos membros dos sindicatos, as quais deveriam existir de forma a não atrapalharem o trânsito de conciliação entre as classes (patronal e de empregados). Esperava-se que controvérsias fossem resolvidas pela colaboração e mediação sem prejudicar a “cidadania mercantil” do trabalhador reconhecida pelo novo sindicalismo liberal. Semelhantemente ao que havia ocorrido no governo do Estado novo de Getúlio Vargas (1937-1945), o sindicalismo negocial se reterritorializou em nosso país (LOMBARDI; LIMA, 2017).

A citação a seguir, de Silva Júnior (2007, p. 96), resume como a conjuntura brasileira se encontrava na segunda metade dos anos 1990 e em plena consonância com as dez orientações do capital internacional propostas no Consenso de Washington:

- 1) Disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial,
- 2) desnacionalização da economia brasileira,
- 3) desindustrialização brasileira,
- 4) transformação da estrutura de mercado de trabalho,
- 5) terceirização e a precarização do trabalho em virtude de sua reestruturação,
- 6) reforma do Estado e restrição do público conjugada com a ampliação do privado,
- 7) flexibilização das relações trabalhistas,
- 8) enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos,
- 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho e
- 10) a reorganização da sociedade civil tendo como eixo central a privatização política dos direitos sociais e subjetivos dos cidadãos – com destaque da força e das organizações de que se armou o terceiro setor.

Dessa maneira, podemos afirmar que, na década de 1990, o Brasil se articulou às demandas da gestão neoliberal e a uma economia intencionalmente reestruturada para atender a burguesia, em especial a internacional. De acordo com Silva Júnior (2007), nosso país se empenha em formar a classe trabalhadora de acordo com os requisitos do mercado competitivo e em observância ao aumento da acumulação de capital (ou lucro) e aos donos dos meios de

produção e do capital financeiro. Marcadamente, os direitos sociais deixaram de ser direitos e passam a ser serviços mercadorizados pelo Terceiro Setor.

A nova sociedade civil organizada, em conspiração com o Estado burguês neoliberal, propaga diferentes estratégias voltadas à melhoria na qualidade da educação, ancoradas em justificativas salvacionistas e redentoras. Estratégias que se articulam na sociedade e alienam a classe trabalhadora – precarizada pelo descuido proposital do Estado no desenvolvimento do sistema educacional público que compreende docentes, estudantes e suas famílias –, subsomem as interferências pedagógicas e administrativas perversamente elaboradas pela iniciativa privada para garantir a eficiência na formação do sujeito submetido às demandas do capital. Assim, o “[...] ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 29).

No redesenho da sociedade civil, FHC reconfigura o papel do Estado e, no caso da educação, por meio da aprovação da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), deixa como “herança”, para o próximo governo, uma agenda de ações neoliberais reformistas que versam dialeticamente por expansão da educação pública brasileira, fortalecimento das redes privadas de ensino, ampliação de recursos estatais para o setor e indicações para políticas públicas voltadas à formação de professores – aqui destacamos a expansão dos cursos de licenciaturas da UEG e as raízes do Pibid. Fundamentalmente, almejava-se que tais ações fossem subservientes aos interesses do capital, que a educação pretendida se adaptasse aos moldes gerencialistas, pautada na eficiência e eficácia, e que repercutissem na formação do caráter do novo cidadão apto para o mundo do trabalho<sup>50</sup>. Aqui podemos complementar ao salientarmos que a referida lei se voltou à formação de capital humano para a formação do *Homo economicus*.

### **3.1.2 O continuísmo neoliberal no governo de conciliação de classes de Lula a Dilma**

Com a chegada da política neoliberal no Brasil, 2002 marcou o fim do governo PSDB no executivo nacional para assumir o governo petista, sob a liderança de Lula, o qual passou por grandes adaptações para atender à “mutação do capitalismo” (LAVAL, 2019) advindo da década anterior. O próprio ex-ministro da Ciência e Tecnologia e da Administração Federal e Reforma do Estado do governo FHC, que também foi ex-ministro da Fazenda do governo Sarney (1985-1990), Luiz Carlos Bresser Pereira, publicou um artigo no Caderno “Opinião”,

---

<sup>50</sup> Na seção 5 desta tese, trataremos da gênese da UEG que se fundamenta no atendimento à Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), em se tratando de recomendações sobre a formação de professores na década da educação (1996-2006) prevista na referida lei.



do jornal Folha de São Paulo, em 12 de novembro de 2002, ao ressaltar o importante papel de Lula para a continuidade das políticas reformistas. Tais políticas estavam vinculadas ao pacto social pela democracia, com a articulação do consenso entre as classes populares e a elite do país. A seguir, o excerto do artigo traduz o espírito conciliatório e de permanência de paradigma da política hegemônica desenhada para manter a governança do PT a partir de 2003:

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência do Brasil, já tínhamos uma democracia consolidada, mas ele será lembrado como um grande presidente, porque presidiu a transição da democracia de elites para a democracia de opinião pública [...]. Em todo o seu governo, porém, o que vimos, sempre, foi a prática reiterada da governança democrática [...]. Como notável sociólogo que é, e democrata convicto, o presidente preferia ouvir a todos e buscar, entre as ideias desconstruídas, um vetor que melhor representasse a perspectiva da sociedade. Lula nos promete coisa semelhante. Afirma que seu governo será marcado pelo diálogo e pela negociação. E enfatiza a negociação que marcou toda a sua vida, desde que assumiu a liderança dos metalúrgicos do ABC, nos anos [19]70 [...]. Agora a negociação terá que ser feita com toda a nação [...]. Para governar, o PT terá uma grande vantagem em relação a partidos mais conservadores. Não precisa recorrer ao populismo para ter o apoio do povo, porque boa parte desse povo sabe que as decisões que estão sendo tomadas são o que melhor se pode fazer pelos pobres. Isto, porém, não elimina o desafio – que é o de todos os políticos democráticos – de convencer a maioria de que se está no caminho certo [...]. Ficou bastante claro, no governo Fernando Henrique, que a qualidade das decisões depende desse debate. Da mesma forma, no governo Lula, o bom desenho das reformas e a competente definição das políticas que se quer implementar melhorarão muito com ele (PEREIRA, 2002, [n.p.])<sup>51</sup>.

Nos dizeres de Pereira (2002), a figura pública de Lula era imprescindível, naquele momento, para a continuidade das reformas liberais iniciadas no governo anterior. De acordo com o ex-ministro de FHC, o apoio popular ao ainda candidato à presidência era uma importante estratégia para a produção de consenso na população sobre a relevância das reformas e para conter conflitos entre as classes sociais. Tais considerações nos mostram que, sob o ponto de vista marxista, a figura pública de Lula representava a “coisificação” do candidato para atender aos interesses inalienáveis da mundialização do capital.

Como denunciam Antunes (2018), Neves (2005), Orso (2007a; 2007c), Silva e Lima (2020b) e Silva Júnior (2007), os quais apontam os registros da mídia impressa/digital de grandes jornais brasileiros, o governo Lula, em seus dois mandatos (2003 a 2006 a 2007 a 2010) percorreu a trajetória no executivo em continuidade ao legado político-econômico de FHC. Esse continuísmo se destaca pelas reformas do Estado e a modernização do pacto social, o que o

---

<sup>51</sup> O artigo na íntegra está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1211200209.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

aproxima da burguesia elitista e o distancia das matrizes históricas de luta do proletariado, a qual advém da sua origem política.

A análise em Bottomore (1988, p. 494) sobre o reformismo como prática política do início do século XX para a superação do capitalismo nos auxilia a referendar a crítica pelo Estado reformista que configurou o Brasil no recorte temporal verificado nesta tese:

Embora popular, o reformismo não deixa de ter seus problemas, dos quais os mais graves são a propensão, que parece inexorável, dos partidos reformistas a escorregarem do empenho na luta pelo socialismo para a busca menos árdua de reformas sociais e de vantagens eleitorais dentro do capitalismo e as dificuldades que até mesmo os reformistas mais decididos enfrentam para dismantelar gradualmente o capitalismo sem precipitar a violência reacionária.

Importante destacar que o pacto social entre as classes dominante e trabalhadora, realizado no governo Lula, nasce antes mesmo de o presidente chegar ao poder (SILVA JÚNIOR, 2007). No mesmo caderno em que foi publicado o artigo de Bresser Pereira, na mesma data e dividindo a mesma página do Jornal Folha de São Paulo, também há o texto “Um pacto pela cidadania”<sup>52</sup>, de Odid Grajew, para quem, em 1997, o PT, juntamente com outros dois representantes das centrais sindicais rivais (CUT e FS) e 10 empresários, viajou para Israel com o objetivo de “[...] conhecer como o pacto social de Israel acabou com a Inflação de 30% ao mês [...]” e construir as etapas por meio do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBC). Segundo a matéria do jornal assinada pelo empresário, Lula foi fundamental para quebrar preconceitos entre os interesses classistas e construir uma estrutura para a democracia participativa, tão logo ele assumisse a presidência do país. Na matéria do jornal, o empresário cita, *ipsis litteris*, que:

[...] falamos de um processo permanente que envolve toda a sociedade numa série de negociações e acordos sobre assuntos que interessam à comunidade, estamos a produzir um novo pacto social embasado no consenso de antagônicos e de sociabilidade cindida, tornando o ser humano um *quase esquizofrênico*. É uma cultura política que acredita na participação da sociedade e na negociação como formos lidar com os conflitos, construir a paz social, consolidar a democracia e produzir melhores resultados a curto e longo prazos [...] (GRAJEW, 2002, [n.p.], grifos do autor).

Tal relato, que tem a grande mídia impressa como avalista e um empresário como portavoza dos interesses burgueses por meio do pacto social sustentado pelo discurso ideológico da “cultura de paz” para omitir a ontológica luta de classes da sociedade capitalista, revela que o

---

<sup>52</sup> Para ler a matéria completa: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1211200210.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

partido no poder não estava mais a favor da classe trabalhadora, e sim em defesa de um programa “policlassista” (ANTUNES, 2018, p. 222). Com fins de comprovação desse pacto social, o empresário, autor do artigo supracitado, ressalta o papel do Estado como articulador dos conselhos consultivos formados pela nova sociedade civil organizada, além de se atentar à influência destes na gestão da política brasileira, ao argumentar que:

[...] desempenham um papel importante, embora não único, na formação de consensos e na articulação de acordos. Esses conselhos são consultivos, emitem pareceres sobre propostas do Executivo e do Legislativo. Tais pareceres têm um peso político muito grande, pela representatividade dos membros dos conselhos: são lideranças empresariais, dos trabalhadores, dos movimentos e organizações da sociedade e personalidades públicas de notória credibilidade. Os conselhos têm a participação dos membros do governo e do presidente ou primeiro-ministro do país, não substituem o Congresso e outros conselhos existentes, mas contribuem para que os interesses públicos sejam prioritariamente atendidos (GRAJEW, 2002, [n.p.]).

Com o intuito de abordar a ideia de consenso entre capital e trabalho na sociedade e consolidar uma retórica ideológica sobre o fim da luta de classes na sociedade brasileira, em que o retorno do Bem-Estar Social era o caminho para apaziguar as contradições do Estado neoliberal herdado da Inglaterra e dos EUA, Grajew (2002, [n.p.]) referencia a educação como alvo de apropriação pelo capital e apresenta o capital como um elemento salvacionista das mazelas educacionais:

A política é a arte de fazer escolhas e elencar prioridades. A primeira negociação deve levar a um pacto que estabeleça os valores que devem balizar as políticas governamentais e o engajamento da sociedade. [...] um pacto social poderia influir na elaboração dos orçamentos públicos. Por exemplo, se a educação for priorizada (e certamente deveria ser), poderemos, como muitos países fizeram, dimensionar os recursos necessários para garantir a todos os brasileiros uma educação de qualidade e pressionar para que esses recursos sejam intocáveis.

Ao considerar que a educação é uma superestrutura para emancipação do pensamento humano e superação do modo de produção hegemônico, a ousadia do empresário está em produzir o consenso sem apresentar a parcela de culpa do atraso educacional no país em virtude da classe dominante. Esta última, inclusive, usou historicamente a educação pública, em cumplicidade com o Estado, como ferramenta para moldar os seres sociais reificados no capital.

A referida matéria da Folha de São Paulo revela a articulação prévia do projeto reformista do governo Lula a ser implementado nos primeiros anos de governo, cujo programa se estrutura com a meta de dar sequência às políticas neoliberais anteriores e ir além. Em conciliação com a classe burguesa e com a estratégia da democracia participativa, o governo

organizou políticas públicas para o Brasil voltar a investir na economia doméstica hegemônica. A conquista do poder pelo “mito operário” se sustenta nos acordos pela industrialização interna e valorização do consumo para a classe trabalhadora, bem como no redirecionamento de políticas sociais que reestabeleceriam um novo modelo de Bem-Estar Social no Brasil e manteriam a massa trabalhadora de modo cativo e letárgico.

Indubitavelmente, uma das importantes vitórias da democracia brasileira foi a institucionalização da democracia participativa nas decisões sobre as formas de acesso aos serviços públicos pela população, a exemplo da formação dos conselhos (SILVA, 2011). Contudo, o autor gramscista argumenta que, desde a redemocratização do Brasil na década de 1980, a democracia participativa foi inserida no país sob a lógica “conservadora-elitista” e, com o “novo contrato social” no governo Lula, o Estado não conseguiu se opor aos entraves da democracia liberal-burguesa. Ao tratarmos de democracia participativa como estratégia apropriada pela classe hegemônica, criticamos a qualidade das participações nesse modelo, ou seja, as vozes ouvidas de fato pelos interesses de classe atendidos nesse contexto. Portanto concordamos que “[...] qualquer tentativa de conciliação entre classes com objetivos históricos absolutamente contrapostos, apenas contribui para o fortalecimento do projeto econômico e políticoideológico hegemônico nos marcos da sociedade capitalista” (*ibidem*, p. 62).

Silva Júnior (2007, p. 99) ressalta que o governo Lula, no plano do imaginário social, “[...] tratava-se [*sic*] do povo no poder ou o fetiche disso [...]”. O autor complementa suas reflexões ao projetar, em 2007, que o futuro do governo poderia fazer frente à reação da burguesia conservadora brasileira e da elite política sicofanta do país, quando a conciliação não fosse mais de interesse da hegemonia: “Somente a história nos dirá se Lula será o príncipe de Maquiavel ou o soberano implacável das reformas institucionais brasileiras [...]”<sup>53</sup>. Ao se preocupar com o futuro político do país, o referido estudioso nos alerta sobre a “[...] necessidade imediata de mudança política econômica para que Lula, [...] caso contrário, o governo certamente naufragará e com ele a educação pública brasileira. É preciso produzir gradativa, mas efetivamente uma mudança de cenário” (*ibidem*, p. 118).

Nesse contexto, Lula e PT chegaram ao governo para instituir um neodesenvolvimento<sup>54</sup> ancorado pelos interesses da mundialização do capital. Essa ancoragem é explicitada na

---

<sup>53</sup> O personagem citado por Silva Júnior (2007) diz respeito ao livro “O príncipe”, escrito por Maquiavel no século XVI. Na obra, o filósofo caracteriza duas faces de governantes – amada ou temida –, que dizem respeito às características de governabilidade a serem assumidas pelo governante para induzir o povo ao consenso em relação aos interesses do Estado ou o submeter à coerção/força, caso haja resistência à aceitação quanto a esses interesses. Sobre a reflexão, ver Neres (2012) e Gomes (2017).

<sup>54</sup> O governo neodesenvolvimentista do PT recebeu diferentes denominações dos autores críticos à governança do partido no executivo nacional: social-democrata para uns e/ou social-liberal para outros. Contudo, todos se referem

publicação assinada por Lula, antes das eleições de 2002, intitulada “Carta ao povo brasileiro”, na qual “[...] evidenciava sua política de subordinação ao FMI e aos setores financeiros internacionais” (ANTUNES, 2018, p. 222). Ainda como candidato à presidência da república, Lula garantiu ao mercado o encaminhamento das reformas tributária, fiscal, alfandegária; revelou atenção ao aumento das exportações brasileiras e ao incentivo ao agronegócio; e visou à redução das taxas de juros para garantir investimentos e geração de emprego:

[...] o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo [...]. Esse é o melhor caminho para que os contratos sejam honrados e o país recupere a liberdade de sua política econômica orientada para o desenvolvimento sustentável [...] (LULA, 2002, [n.p.]).

Para garantir a confiança dos organismos multilaterais e afiliados ao capital financeiro internacional, o governo policlassista promoveu mudanças internas para gerir a sociedade. Diferentemente da conjuntura política econômica de FHC, Lula passou a dialogar com bases empresariais nacionais e a fortalecer o parque industrial nacional, além de manter o diálogo com a classe trabalhadora nos diferentes segmentos. Assim, amadureceu-se a sociedade civil organizada e redesenhada no governo FHC, mas que estava conciliada com os representantes da classe trabalhadora, ao consorciar interesses para manter o projeto reformista neoliberal.

Nesse período surgiu o MBC no cenário nacional, que se trata de uma organização da sociedade civil composta por empresas, lideranças empresariais, executivos, gestores públicos e colaboradores. Desde 2001, ela tem atuado como um *think tank*, com foco nas “soluções”, ao auxiliar na elaboração de políticas públicas que proporcionam o desenvolvimento econômico (CASSIMIRO, 2020; MBC, 2021; NOLETO, 2018). Na definição do MBC (2021, [n.p.])<sup>55</sup>:

O Movimento Brasil Competitivo é uma organização da sociedade civil, apartidária, que aproxima os setores público e privado, investe na cultura de governança, promove a gestão de excelência com o objetivo de ampliar a competitividade nacional, o aumento da capacidade de investimento do Estado e a melhoria dos serviços públicos essenciais [...].

De fato, o governo petista não ficou alheio a esse movimento. Com sede em Brasília, o MBC acompanhou a transição entre os governos FHC, Lula, Dilma Rousseff e Michel Temer. Ao ratificar o caráter suprapartidário, tal movimento materializa sua influência no governo em vários projetos de reforma estatal. As ações governamentais, originárias da parceria com o MBC, caracterizam o grupo como um grande aparelho privado da hegemonia destinado a

---

ao governo petista como aquele que deturpou as bases progressistas e os ideais revolucionários contidos na gênese do partido.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.mbc.org.br/sobre-o-abc/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

implantar o modelo da NGP. Tais ações podem ser sintetizadas no Quadro 1, a partir da seguinte cronologia apresentada pelo MBC (2021, p. 58; 53):

**Quadro 1.** Cronologia das ações do MBC voltadas à reforma estatal neoliberal (2003 a 2018)

<b>Governo FHC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criação do MBC.</li> </ul>
<b>Governo Lula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2003: criação do Projeto Mobilizar para Inovar, junto com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).</li> <li>✓ 2004: MBC, em parceria com uma fundação nacional, passa a cooperar com o Relatório <i>World Economic Forum</i>, que mensura os níveis de competitividade mundial.</li> <li>✓ 2005: MBC lança o Programa Modernizando a Gestão Pública (PMGP), que se tornou a principal iniciativa do MBC para induzir mudanças nos três poderes.</li> <li>✓ 2006: junto ao Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior (MDIC), houve a I Bienal Brasileira de <i>Design</i>; no mesmo ano, o MBC, em parceria com o BM, realizou a <i>International Finance Corporation</i> e, com a <i>United States Agency for International Development (USAID)</i><sup>56</sup>, realizou um estudo sobre os impactos da regulação à competitividade em 12 estados brasileiros.</li> <li>✓ 2007: lideranças dos setores públicos e privados, em conjunto com o Conselho de Competitividade Americano e a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), debatem a inovação tecnológica em Brasília.</li> <li>✓ 2009: o MBC articula a participação do setor privado na Agenda Nacional de Gestão Pública, da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, ao elencar estratégias de modernização do Estado.</li> <li>✓ 2010: em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), cria o Prêmio Nacional de Inovação.</li> </ul>
<b>Governo Dilma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2011: a Presidência da República cria a Câmara de Política de Gestão, Desempenho e Competitividade, na qual o MBC desenvolve projetos em ministérios e demais órgãos públicos federais.</li> <li>✓ 2012: como fruto da PMGP, foi criado o sistema de monitoramento e avaliação dos programas prioritários da Casa Civil para auxiliar na tomada de decisões do governo.</li> <li>✓ <b>2013: Goiás se destaca na liderança no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nacional após a reforma educacional apoiada pelo PMGP e se torna referência para os demais entes da federação.</b></li> <li>2014: MBC e Ministério do Planejamento realizam estudos e estabelecem metas para o Brasil fazer parte das 30 nações mais competitivas até 2030.</li> <li><b>2015: é lançado o Pacto pela Reforma do Estado, assinado por 19 estados da federação (entre eles Goiás), resultado de uma coalizão dos setores públicos e privados para reduzir os gastos e ampliar a eficiência econômica dos estados e da União.</b></li> </ul>
<b>Governo Temer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2016: lançado por empresários, o Manifesto Brasil Digital visa alavancar a digitalização da economia e promover o desenvolvimento público e privado no Brasil.</li> <li>✓ 2017: o MBC inaugura a Plataforma Mais Gestão para oferecer práticas de governança na gestão pública.</li> <li>✓ 2018: o Programa e-Digital foi lançado para avançar na digitalização da economia<sup>57</sup>.</li> </ul>

Fonte: Elaboração e grifos da autora, com base nos dados do MBC (2021).

<sup>56</sup> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>57</sup> “Nos anos subsequentes (2019, 2020 e 2021), consolidou-se a parceria entre MBC e governo. Em 2019 foi realizado o estudo Custo Brasil junto ao Ministério da Economia; em 2020, além das cooperações continuadas junto aos estados, o MBC realizou estudos de reestruturação administrativa do legislativo; e em 2021 foi criada a Frente Parlamentar pelo Brasil Competitivo, cuja secretaria executiva é ocupada pelo MBC e, no mesmo ano, ao lado do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento o MBC age na digitalização dos serviços da Secretaria de Defesa e Agropecuária” (MBC, 2021, p. 62-63). Em junho de 2021 é lançada na Câmara dos Deputados a Frente Parlamentar Brasil Competitivo. Não colocamos estas informações no corpo do texto pelo fato de não se referirem ao recorte temporal de nossa pesquisa.

Para corroborar o alerta de Silva Júnior (2007), associado à atuação estratégica do MBC, podemos afirmar que o governo Lula foi um importante articulador das reformas estatais que atingiram fortemente a educação nas décadas subsequentes. Informações contidas no quadro anterior revelam a gênese do processo de substituição do trabalho humano pela maquinaria digital, com a inserção dos métodos empresariais na administração da dinâmica educacional e, portanto, na preparação contínua do cidadão neoliberal produtivista, eficiente e eficaz para manutenção da roda dominante do poder do capital.

No que tange ao ensino superior, o governo PT foi peça-chave no favorecimento aos interesses globais para transformar a educação em nível superior, o mais rápido possível, em mercadoria por meio do financiamento estudantil. Assim, o governo reformulou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), implementado no governo FHC – que era uma reformulação do Programa de Crédito Educativo (PCE) criado em 1975 no governo da Ditadura Militar de Ernesto Geisel e que se tornou no governo Collor, em 1992, no programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC)<sup>58</sup> – para, enfim, se tornar o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Tais iniciativas incentivaram o acesso da classe trabalhadora no ensino superior, foram a “mina de ouro” para a acumulação de capital ao empresariado educacional brasileiro, auxiliaram no crescimento de grandes conglomerados empresariais de ensino e, notadamente, intensificaram o processo de mercantilização da educação brasileira sob o domínio da classe dominante. Especificamente sobre a reforma do ensino superior no governo Lula, Limonta (2009, p. 36) reforça que:

[...] pode ser caracterizado como política neoliberal-popular, na medida em que o próprio governo consegue manter a atuação e a competitividade do mecanismo de mercado, através de concessões às instituições privadas e, ao mesmo tempo, realiza uma forte e direta intervenção estatal junto à população subsidiando a inclusão das camadas populares no ensino superior público e privado.

Nessa conjuntura, ficou tênue a distância ideológica e pedagógica entre os objetivos da universidade pública e os das instituições privadas (universidades, centros universitários, institutos superiores etc.). Governo federal e parte da sociedade civil organizada, constituída por mercadores da educação e demais ramos dos setores produtivos do capital, camuflada por conselheiros e órgãos consultivos do governo (conforme o artigo do empresário Odid Grajew citado anteriormente), articularam uma ampla reforma educacional do Brasil que, ao afetar

---

<sup>58</sup> Para mais detalhes verificar o trabalho de Guterres (2019). Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19861/DIS\\_PPGPPGE\\_2019\\_GUTERRES\\_EVERTON.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19861/DIS_PPGPPGE_2019_GUTERRES_EVERTON.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 jul. 2021.

todos os níveis de ensino, reforçou as bases de uma educação utilitarista e instrumentalista, conforme as pretensões do pensamento hegemônico global. Calcada na defesa de uma modernização da educação, a reforma educacional brasileira direcionada pelos PNEs de 2001 e 2014 (BRASIL, 2001; 2014) inculca na sociedade por meio das políticas educacionais vindouras desses planos, nos quais “[...] a escola e a universidade devem se tornar quase empresas, com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar o máximo de ‘desempenho’ [...]” (LAVAL, 2019, p. 36).

Em 2011, após as o processo eleitoral ocorrido em 2010, o executivo nacional foi sucedido pela presidenta Dilma Rousseff, também do PT, o que demonstrou o continuísmo da política econômica brasileira. Conforme elenca o Quando 1, a hegemonia petista seguiu com as reformas do Estado e, no caso da Educação, o projeto de padronização de ensino e implantação de um Sistema Nacional de Formação de Professores seguiu como meta. O ideal de produtividade no ensino, e as discussões para a formação de uma base comum de formação de professores e a implantação de uma base curricular única à educação básica demonstra a caminhada de estandardização pretendido ao Estado brasileiro. Segundo Laval (2019, p. 36), o imperativo da economia leva a educação do século XXI a se preocupar:

[...] com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral [...]. A padronização de objetivos e controle, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas ‘focadas na produtividade’ [...]. No entanto [...] pretende melhorar a qualidade da força de trabalho sem seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público. [É necessário] reduzir a cultura ensinada na escola à competência indispensável para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo ‘bem escasso’ (e, conseqüentemente, caro) da educação.

No período que compreendeu o governo Dilma, o capital privado representado, sobretudo, pela Fundação Lemann, agia fortemente junto ao MEC no financiamento de formações; e aos agentes públicos do ministério, referentes às reformas educacionais de sucesso em importantes países do bloco capitalista, especialmente EUA e Austrália, como denuncia a investigação de Tarlau e Moeller (2020). As pesquisadoras constataram que, desde 2012, a fundação se tornou a mais importante patrocinadora do Movimento Todos pela Educação (MTPE), ao mudar o foco dos investimentos em projetos educacionais isolados para atuar no campo de políticas públicas governamentais.

Tarlau e Moeller (2020, p. 555) também ressaltam que, a partir de 2012 e nos anos subsequentes, a Fundação Lemann disponibilizou recursos materiais com o intuito de conseguir



apoio para a indução de políticas educacionais relevantes direcionadas a “[...] refazer a educação pública à sua imagem e semelhança”. Durante as discussões acerca da organização da reforma educacional brasileira, tal fundação financiou, de forma individualizada e integral, despesas com palestrantes estrangeiros; passagens aéreas às equipes do MEC para participarem de cursos no exterior sobre o gerencialismo no sistema educacional; alimentação e diárias; e consultorias estrangeiras especializadas na padronização da educação. Tal investimento privado tinha a meta de acelerar a implantação da BNCC (BRASIL, 2017c), segundo os interesses da hegemonia capitalista. O artigo também revela que a fundação influenciou na escolha técnica da equipe que iria escrever tal documento e, até mesmo, na formação dos agentes de mídia que se incumbiram de divulgar a relevância da base à sociedade. Os referidos autores denominaram o conjunto de estratégias articuladas pela Fundação Lemann, que direcionavam as bases da reforma educacional brasileira por meio da base nacional, como “consenso por filantropia”.

O consenso, expressado pelo apoio técnico e financeiro para garantir eficiência e eficácia da gestão da educação pública, parece justificar a crítica de Mercadante, em outubro de 2015, sobre tornar o Pibid mais eficiente e eficaz no processo de implantação da BNCC (BRASIL, 2017c). Assim, o estreitamento da relação do governo com o capital privado demonstra que:

[...] há um foco cada vez mais explícito na remoção de barreiras à educação e na elevação da qualidade da educação para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global na formação de trabalhadores (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 557).

Enfim, o contexto exposto na citação de Laval (2019) e nas considerações de Tarlau e Moeller (2020) postula elementos importantes que proporcionam coerência à presente tese, não apenas por nos indicar como a UEG se insere no volume de interesse em ser qualificadora da força produtiva do trabalho humano para atender à reestruturação sociometabólica capitalista, engendrada na década de 1990, mas também pelo fato de os autores focarem no projeto de capacitação de professores para alimentar uma engrenagem de produção de conhecimentos que visa à conformação dos sujeitos a sistemas padronizados que reforçam a competitividade e a individualidade do novo ser social. Como característica essencial para o movimento dessa engrenagem, eles também destacam a redução de investimentos públicos para a consolidação do projeto societal.

O Pibid é um elemento dessa engrenagem. Assim sendo, na próxima seção, destacamos como o programa se insere como ferramenta das políticas educacionais para moldar e

padronizar a força produtiva docente, de forma que a colaborar com a constituição de uma sociedade cada vez mais reificada à reestruturação sociometabólica do capital.

#### **4 APARÊNCIA E ESSÊNCIA DO PIBID: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONTRADIÇÕES DO ESTADO GESTOR E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL**

Nesta seção, objetivamos contextualizar as nuances dialéticas do Pibid no processo da institucionalização como política de Estado. Depois de apresentarmos os aspectos de sua territorialização nos cursos de formação docente e explicitarmos o seu papel em prover, concomitantemente, as condições materiais de existência dos sujeitos e a transformação cultural-profissional dos bolsistas, construímos nossas argumentações em quatro subseções.

Na primeira, preocupamo-nos em contextualizar a aparência do Pibid manifestada por instrumentos oficiais e hegemônicos, carregados de objetivações da relação entre Estado e capital e que se justificam no contexto das políticas públicas educacionais como estratégias para promover melhorias na educação e valorizar a docência. Na segunda, analisamos as contradições do Estado gestor quanto à avaliação do programa em diferentes contextos políticos e econômicos, assim como em relação à efetividade do Pibid no cumprimento das metas na formação do ser social necessárias para a reestruturação sociometabólica do capital na fase contemporânea do neoliberalismo. Isso posto, a terceira subseção problematiza como a aparência do Pibid esconde a essência do programa, ou seja, à luz do MHD, almejamos demonstrar como a concreticidade do objeto pesquisado visa formar capital humano docente baseado na subsunção da classe trabalhadora docente à exploração da força de trabalho e na divisão interna da classe.

Vale lembrar que a expressão conjugada “capital humano”, assim como outras que fundamentam esta tese, não é utilizada como adorno lexical ao longo do texto e especialmente na subseção 4.2, por ter a função de contextualizar as reminiscências da teoria de Theodore Schultz<sup>59</sup>, originada na década de 1960, no contexto contemporâneo da sociedade capitalista e, por isso, na educação. Frigotto (2015, p. 216), que teceu críticas sobre a aplicação da teoria do capital humano na educação brasileira, ressalta que ela:

[...] emerge da crise das políticas keynesianas e da do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento.

---

<sup>59</sup> A teoria do capital foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras “O valor econômico da educação”, de 1963, e “O capital humano – investimentos em educação e pesquisa”, de 1971.

A invertida dos intelectuais burgueses ocorreu com o intuito de explicar o aumento da produtividade a partir da força de trabalho humana que, ao ser condicionada às intervenções da educação, se torna uma ferramenta central para o aumento da taxa de lucros do capital. Nesse ínterim, a ideia de capital humano gerou a concepção tecnicista do ensino e da organização da educação e, a partir daí, disseminou a ideia de que a educação é um pressuposto do desenvolvimento econômico dos Estados e indivíduos. Legitima-se a ideia de que os investimentos em educação são determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que essa área é um fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Por isso, a referida teoria “[...] legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento” (MINTO, 2006, [n.p.]).

Por fim, na quarta e última subseção ressaltamos como os editais do Pibid de 2018 e 2020 evidenciaram os traços da hegemonia conservadora no Brasil na reestruturação do capital.

#### 4.1 A APARÊNCIA DO PIBID NA ORGANICIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A gênese do Pibid se materializa no governo de Lula em 2007, que corresponde ao auge da política desenvolvimentista, conciliadora com a classe hegemônica e de cunho neoliberal. Ele surge das “[...]correlações de forças sociais e políticas, tanto internas, em que o Estado ampliado gerencia a frágil situação social, educacional e política brasileira a favor das bases econômicas, quanto externas, no que tange às orientações de órgãos multilaterais do contexto internacional”, conforme resume Ros, C (2017, [n.p.]) – inserido no agrupamento 2 da seção 2 deste trabalho. Portanto, o programa nasce no bojo das discussões internacionais sobre o combate à pobreza e à fome, devido à necessidade de equidade ao acesso de serviços básicos – saúde, educação, alimentação, saneamento básico –, cujo objetivo é garantir a manutenção da população mundial no ciclo metabólico reprodutivo do capital. Segundo Gonh (2006, p. 297):

O ‘Mapa da Fome’ e o ‘Mapa da Miséria no Mundo’ deixam de ser objeto apenas dos órgãos estatísticos ou da piedade das entidades caritativas. Passam a ser objeto de diagnósticos das políticas públicas, na medida em que apontam problemas fundamentais para a continuidade do sistema socioeconômico mundial.

Diante de tais interesses, o Pibid espelha o projeto ideológico neoliberal que propõe estabelecer estratégias redistributivas para garantir, à parte da classe trabalhadora, o mínimo de renda ou (complementação) que a faça sentir pertencente ao modo de ser da sociedade

capitalista – nesse sentido, o programa atende ao objetivo de política pública “focalizada” em gastos públicos para um determinado grupo social e historicamente marginalizado. Nesse quadro, enquanto espaço de reprodução de trabalho, a docência passa, no governo Lula, a ter atenção por parte do Estado e com os holofotes voltados à formação profissional.

O Pibid constitui suas raízes nos cursos de formação de professores quando o Estado brasileiro demonstra governabilidade e governança interna e, externamente, nas tomadas de decisões políticas e econômicas. Pereira (1997, p, 45), ex-ministro dos governos de FHC e Lula, além de ser gestor das reformas estatais nos respectivos governos, define tais conceitos da seguinte forma:

Governabilidade e governança são conceitos mal definidos, frequentemente confundidos. A capacidade política de governar ou governabilidade deriva da relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade, enquanto que governança é a capacidade financeira e administrativa em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas.

Dadas as condições ideais para implementar as políticas públicas, o Pibid manifesta a dinâmica pretendida pela NGP no processo de reestruturação econômica do Brasil e reforma do Estado iniciado no país a partir da década de 1990 e aceleradas no limiar dos anos 2000:

[...] como certas lógicas e mecanismos utilizados pelas reformas iniciadas no período em que o país esteve conduzido por um governo de clara orientação neoliberal, permanecem em vigor apesar da mudança política no plano federal, a partir do governo do presidente Lula. Na tentativa de um exame crítico é importante observar como a NGP foi incorporada por importantes setores do Estado e, mais especificamente na educação, que mesmo em face de significativas mudanças nos enfoques políticos a partir de 2003, ainda persiste contraditoriamente nas instituições e políticas públicas estatais (OLIVEIRA, 2015, p. 635).

Com o intento de construir uma lógica empresarial na administração do desempenho da educação (SANDER, 2007; FREITAS, 2018), expressões do universo da *management*<sup>60</sup> se tornam cotidianas nos instrumentos das políticas públicas (PINTO, 2016), advindas das recomendações de organismos internacionais multilaterais que financiam o desenvolvimento econômico brasileiro. Sobre esse aspecto, Shiroma, Campos e Cardoso (2005) chamaram a atenção sobre a estratégia de tais organismos em colonizar o vocabulário da sociedade para ela atender pacificamente, de forma ordeira e subsumida, aos interesses do desenvolvimento

---

<sup>60</sup> Expressão em inglês que significa “administração” e/ou “gestão empresarial”, utilizada de forma recorrente nos textos oficiais e que institucionalizam o NGP. Portanto, *management*, assim como *think thank* e *accountability*, fazem parte do vocabulário neoliberal introduzido nos processos históricos de modernização na administração pública.

econômico dos países credores e à dependência dos países periféricos para manter a agenda de interesses neoliberais. A colonização de termos se incorpora rapidamente nas produções científicas, especialmente no campo das Ciências Humanas, o que, por consequência, faz a Educação ser o espaço apropriado para se difundirem e terem capilaridade nas políticas públicas educacionais que direcionam os rumos da formação de professores.

De acordo com Sander (2007, p. 101), “[...] a lógica produtivista da economia na educação tem se transformado em paradigma modelador do processo acadêmico e da própria vida humana”. Com base no conceito de “ideologia científica”<sup>61</sup>, Safatle (2010) ressalta que, por motivos econômicos, as Ciências Humanas se apoiam “[...] em áreas mais reconhecidas e tradicionais, mimetizando seu vocabulário e seus métodos na esperança de, com isso, ganhar legitimidade social”. Em determinado momento da história do Brasil, esse processo levou as diferentes áreas das Ciências Humanas a terem maior acesso ao financiamento de pesquisas, apesar de estarem quase sempre vinculadas aos interesses do empresariamento, pois “[...] passar a impressão de que elas podem assegurar a previsibilidade, a quantificação e a mensuração de áreas como a matemática e a biologia virou uma questão não negligenciável” (*ibidem*, [n.p.]).

Nesse sentido, o fato de as Ciências Humanas terem sucumbido aos resultados teóricos e metodológicos de outras ciências para elaborar as próprias conjecturas científicas não advém necessariamente da ideologia científica, e sim da “ideologia de cientistas” que escolhem fazer, de sua ciência, um instrumento útil para a manutenção de ideários de poder.; logo, contribuem com a criação de falsas verdades para manter a totalidade da sociedade dominada. Como alternativa para reverter tal situação, Safatle (2010, [n.p.]) também sugere às humanidades uma “reviravolta autocrítica” que se trata de nossa capacidade de compreender como os resultados das ciências forneceram “[...] quadros de reflexão sobre nossos valores sociais e sobre como

---

<sup>61</sup> “Ideologia científica” é um termo cunhado em 1969 pelo filósofo e epistemólogo francês Georges Canguilhem, um dos importantes teóricos do século XX, especialmente da Escola Marxista de Frankfurt. Historiador da Ciências, leitor atento das obras de Marx, apesar de não ser marxista, Canguilhem diferencia “ideologia científica” do termo “ideologia de cientista”. O termo filosófico explica que, para toda elaboração científica, existem outras anteriores que podem ser ampliadas e até mesmo refutadas. Assim, a história das Ciências será o ponto de partida para a elaboração de outras verdades científicas, mas não se trata de sentido de falso ou verdadeiro na Ciência. Compreender o conhecimento científico como um processo contínuo de produção científica ou condição de ciência inacabada sustenta o referido termo, em que compreende hipóteses predecessoras de outra teoria. Na epistemologia de Canguilhem, inclusive, a teoria do MHD teve, como ponto de partida, a refutação própria idealismo de Hegel que, para Marx e Engels, não explicava a sociedade capitalista em sua essência; ou a crítica e economia política para escrever outra teoria de ‘O capital’. O que a ciência produziu e deixou como registro teórico pode ser ou não dominante, a depender dos interesses da classe que usa as elaborações de determinadas ciências para as manter hegemônicas na sociedade. A apropriação de suas elucidações, de modo garantir a hegemonia de classe, se faz presente nas ideologias, a exemplo da ideologia burguesa, mas sem que a própria burguesia compreenda a epistemologia que origina seus discursos dominantes. Para aprofundamento do tema na perspectiva filosófica, conferir a dissertação de mestrado de Silva (2011). Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11594/1/Fabrina%20Moreira%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

nosso discurso é capaz de, em larga medida, constituir objetos”. A falta da crítica fará as Ciências Humanas perderem a própria relevância referente a compreender a configuração dos fenômenos hegemônicos em nossa sociedade, o que resultará no processo de consolidação do consenso dominante.

A construção de consentimento é uma estratégia importante para consolidar e manter o pensamento hegemônico (BIANCHI; ALIAGA, 2011; BITTENCOURT JUNIOR, 2018; EVANGELISTA, 2012; HARVEY, 2008; SHIROMA; CAMPOS; CARDOSO, 2005; NEVES, 2005; RANINCHESKI; SILVA, 2013). No caso brasileiro, se constitui pela rede de relações estabelecidas entre os interesses do governo e os entes federados da classe política dominante, da classe burguesa e dos meios de comunicação. Aqui é pertinente uma ressalva sobre o fato de, no Brasil, os meios de comunicações serem dominados por grandes empresas monopolistas que atuam como grande instrumento de difusão dos interesses do capital (ORSO, 2017). A este movimento constante de consolidação de um consenso no Brasil, em todas as esferas econômicas e de domínio, a afirmação de Martinez (1987, p. 39) é perspicaz: “A unidade e a solidariedade entre os vários segmentos da mesma classe dominante tem conseguido superar as suas contradições internas, permitindo muita firmeza no controle da vida nacional<sup>62</sup>.

Nessa conjuntura, a interferência na política doméstica para a educação se sujeita ao típico controle de qualidade do desempenho medido (e mediado) por instrumentos sugeridos pelos bancos internacionais (BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e FMI) e demais organismos multilaterais como a Unesco, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) etc.

Rosa e Santos (2015) destacam como as estratégias de formação de professores no Brasil, segundo critérios internacionais, caminham para a precarização da formação e das condições de trabalho da categoria, bem como nos indicam que tais ações estão vinculadas à evolução do Pibid no contexto brasileiro. Gradativamente, tais instituições atuam na reestruturação reprodutiva do capital dos países e exigem, do Estado nacional, reformas que visam flexibilizar o trabalho docente e o processo de aprendizagem pela tecnificação, em que:

---

<sup>62</sup> Martinez (1987) faz uma crítica contundente aos desdobramentos hegemônicos após o fim da Ditadura Cívico-Militar no Brasil e à chamada “redemocratização” do país, a partir do movimento Diretas Já que culminou, em 1988, na CRFB (BRASIL, 1988). Para o autor, que avalia o projeto reformista do Estado brasileiro a partir dos interesses de classe no contexto agrário em consórcio com os interesses da burguesia, a “[...] liberalização do regime político, que se vem processando em substituição ao autoritarismo militar e cujo ponto terminal ainda é desconhecido, teve muitas causas, inclusive as populares, mas tem um só beneficiário, o modelo socioeconômico” (MARTINEZ, 1987, p. 57).

Ao capital é necessário manter o disciplinamento dos trabalhadores ao mesmo tempo em que são introduzidas, via tecnologia, uma série de modificações na produção. Essa contradição entre disciplinamento e novas formas de trabalho em bases tecnológicas flexíveis demandam uma educação que constitua nos trabalhadores novos conhecimentos, que não são mais técnicos, mas sim tecnológicos (ROSA; SANTOS, 2015, p. 671).

A regulação dos resultados se manifesta como pacote de estratégias e instrumentos de controle social do trabalho docente. Esse controle é o meio de produção do comportamento social global padronizado e alicerçado pela demanda da DIT, lógica do gerencialismo no setor público e, por consequência, precarização do trabalho, com superexploração do trabalho docente devido à busca frenética da qualidade de ensino, conforme as exigências em nível mundial e aos moldes da reflexão de Marini (1973). É, portanto, a gestão incessante de ferramentas para produzir um conhecimento ao mundo do trabalho.

Diante do cenário internacional, a partir de 2003, no governo Lula, o Estado estabeleceu “parcerias” com empresas capitalistas para uma agenda de ações voltadas à qualidade na educação. Com o apoio das estratégias de assistência técnica e financeira advindo do Plano de Ações Articuladas (PAR) e por meio do Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), se estabelece em nosso país o MTPE, que aceleraria as ações do PDE de 2007 (BRASIL, 2007c). Este último, inclusive, foi instituído para o cumprimento das metas previstas no PNE (2001-2010), sancionado no governo de FHC na Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; SAVIANI, 2007b; MATEUS, 2014; MEDEIROS; PIRES, 2014).

A gênese do Pibid se insere no capítulo IV do PNE de 2001 e, para Medeiros e Pires (2014, p. 41), tal documento propõe:

[...] a melhoria da formação docente por meio de formação cultural com foco na formação para a docência, introdução do licenciando no âmbito escolar desde o início da vida acadêmica, vinculação do ensino à pesquisa, integração e domínio das tecnologias de informação e comunicação ao magistério e inclusão de assuntos referentes a vivências na sociedade.

Na crítica sobre o PDE (BRASIL, 2007c), Saviani (2007b; 2009) aponta que, apesar de representar um importante passo para o enfrentamento do problema da qualidade da educação, as limitações do documento alicerçado nos interesses da sociedade civil são representadas por agrupamentos empresariais vinculados à bandeira da educação, de maneira intencional, por meio do MTPE em 2006. De acordo com Harvey (2008, p. 86):

Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos).



Para Saviani (2009), o PDE (BRASIL, 2007c) se caracteriza como um agrupamento de ações para todos os níveis e modalidades de ensino, organizadas de forma a buscar o alcance de metas de maneira sistêmica. Em defesa do enfoque sistêmico, enfatiza-se que:

Em todos os eixos norteadores do PDE (educação básica, superior, profissional e alfabetização), os enlaces entre educação sistêmica, território e desenvolvimento são explicitados [...]. A visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, [...] porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração (BRASIL, 2007c, p. 39).

Originalmente, o plano que objetiva à organização do Sistema Nacional de Educação agregou 30 ações e, no decorrer da execução, elas se desdobraram em mais de 100, em virtude das demandas das ações primárias. Destas últimas, o autor esclarece que duas focalizaram especificamente a questão docente: piso salarial do magistério e formação. No que tange à formação, Saviani (2009) ressalta a intenção do Estado no aligeiramento da formação por meio da UAB e dos cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

Com a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007<sup>63</sup>, a antiga Capes foi transformada em “Nova Capes”<sup>64</sup> e passou a regular programas específicos de formação e qualificação dos professores da educação básica do território brasileiro (BRASIL, 2007b). Assim, coube à Capes, desde o PDE (BRASIL, 2007c), assumir novos papéis e regular a produção de pesquisa e pós-graduação no Brasil. Segundo a FCC (2014, p. 4), a Capes:

Criada por Anísio Teixeira em 1951 [...] é reconhecida no país e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Em 2007, reformulada a lei que a instituiu a Capes recebeu a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entre os resultados do advindos da “Nova Capes” se destaca a criação da DEB e DED que, em consonância com a lógica sistêmica do PDE (BRASIL, 2007c), ficaram responsáveis, na Capes, por gerir os programas de formação inicial e continuada contidos na embrionária

---

<sup>63</sup>A referida lei: “Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2007b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1). Acesso em: 20 out. 2020.

<sup>64</sup> A expressão “Nova Capes” foi utilizada apenas para delimitar temporalmente a mudança implementada na agência, em virtude da Lei n. 11.502 (BRASIL, 2007b). Continuaremos a nos referenciar à sigla da agência, no decorrer do texto, apenas como Capes.

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O aparelhamento da Capes em relação aos interesses do MTPE culminou em programas atentos à qualificação docente adaptáveis às mudanças recorrentes na sociedade capitalista.

Ao atuar na regulação do Pibid desde 2007, a agência visa atender a “[...] uma realidade que mostra um acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior” (CAPES, 2013c, p. 11). De acordo com o artigo 2º da Lei n. 11.502 (BRASIL, 2007b):

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Regulado pela Capes, o Pibid tem buscado, ao longo de sua existência e até mesmo entre governos diferentes, materializar um mecanismo eficiente e eficaz de formação de professores, baseado na qualificação do sujeito para a produção de um conhecimento útil ao atendimento ao mundo do trabalho, ao legitimar o saber padronizado e estandardizado, em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado. Nesse contexto, “[...] as ditas contribuições do Pibid, sua articulação com a valorização dos profissionais da educação e com as proposições de reformulações do ensino básico, devem ser avaliadas com atenção” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 47).

#### **4.1.1 DEB, DED e Pibid: o caminho articulador para a formação docente**

Para contextualizar o Pibid, é importante destacar os objetivos da DEB na articulação nacional dos demais programas educacionais, com o intuito de promover ações para concretizar uma política educacional de Estado voltada à formação inicial e continuada (CAPES, 2013, p. 3). Assim, de acordo com o artigo 24 do Estatuto da Capes, disposto no Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), competia a à DEB<sup>65</sup>:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação,

---

<sup>65</sup> O Decreto n. 8.977, de 30 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017b), revogou o Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012). O artigo 14 do novo decreto mantém os cinco incisos do decreto revogado sobre as competências da DEB e são acrescidos outros dois: “[...] VI - elaborar, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância, a revisão anual das atividades relativas à educação básica; e VII - presidir o Conselho Técnico Científico da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017b). Tais adições demonstram que o governo golpista de Michel Temer seguiu com a ampliação do papel da Nova Capes como espaço *sine qua non* de formação docente, determinado pelo Estado brasileiro desde 2012 com as mudanças dadas às competências da Capes no governo Lula.

para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V - fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica.

No período de 2012 a 2018, a DEB fomentava três programas estruturantes de formação docente, com vistas à reestruturação dos espaços formativos para atender as demandas gerencialistas do desempenho docente e do desenvolvimento curricular nas escolas como base na epistemologia da prática e do alcance de resultados quantificáveis do processo de aprendizagem: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinado aos professores que atuam na rede pública, mas sem a formação superior; Pibid, que alcança alunos de licenciaturas/futuros professores; Prodocência, que promove a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive ao incentivar a atualização dos professores dos cursos de formação de professores e o Pibid. Dessas, iniciativas o Pibid e o Prodocência estiveram presentes, concomitantemente, na UEG durante o recorte temporal da pesquisa (2012 a 2018).

A Figura 3 reúne os seguintes princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e PPGs; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e éticas; articulação entre ensino, pesquisa e extensão:



Fonte: Capes (2013c, p. 14).

Segundo os textos oficiais da Capes, tais programas têm em seu bojo um caráter intencional e processual de aperfeiçoamento do magistério e, conseqüentemente, a melhor qualidade do ensino em seus diferentes níveis:

O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica. Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente (CAPES, 2014, p. 10).

O Prodocência levou o compromisso das instituições formadoras de professores para a educação básica, com o intuito de institucionalizar uma ampla reforma nas suas matrizes curriculares, de modo a garantir a padronização de conteúdos e estratégias de ensino vinculados ao Sistema Nacional de Formação de Professores. Segundo o regulamento e os editais para seleção de instituições parceiras da Capes, as exigências para participar do Prodocência demonstram que estavam aptos a serem subsidiadas pelo programa apenas as instituições contempladas com outros programas igualmente financiados pela Capes, integrados à coordenação da DEB, subordinados à agência (Parfor, UAB e Pibid, por exemplo) e subsidiados para a instalação dos Lifes.

Nesse entremeio, o edital Prodocência n. 28/2010 explicita que a Capes “[...] em atendimento às atribuições decorrentes da Lei 11.502, de julho de 2007, torna público que receberá no âmbito do [...] Prodocência, propostas de Instituições Públicas de Ensino Superior [IPES] que se enquadrem nos objetivos e nos requisitos do presente edital” (CAPES, 2010f, [n.p.]). Enquanto isso, o edital Prodocência n. 19/2013 (CAPES, 2013a, p. 1), em que a UEG foi contemplada, salienta que a:

[...] CAPES, no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012, tendo em vista a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, torna público que receberá, no âmbito do [...] Prodocência, propostas de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES [...] que se enquadrem nos objetivos e nos requisitos do presente Edital [...].

Desde o edital Prodocência de 2010, é possível identificar o objetivo intervencionista do referido programa nos cursos de formação de professores, ao induzir à constituição do Sistema Nacional de Formação de Professores por meio da articulação orgânica com os demais programas da Capes. Entre os objetivos específicos, o programa visa:

[...] Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura. A seguir alguns excertos do edital que fundamentam a afirmação.  
 [...] Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores.  
 [...] Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela CAPES, com o Observatório da Educação, o [...] PIBID, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o [...] PARFOR e outros de valorização do magistério da educação básica (CAPES, 2010, p. 1-2).

A subordinação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) aos interesses do Estado para padronizar a formação docente se evidenciou quando as propostas das instituições, além de cumprirem os objetivos descritos no edital, demonstraram que os projetos contemplados garantiriam os compromissos com a reestruturação dos cursos e por meio da:

[...] aproximação do(s) currículo(s) do(s) curso(s) de licenciatura com novas diretrizes e orientações para a docência na educação básica” [e] comprometimento institucional com a continuidade do desenvolvimento das ações propostas mesmo depois de encerrada a execução do projeto (CAPES, 2010, p. 7).

Em 2013, no novo edital Prodocência n. 19/2013, se sobressaiu a formação pragmática e voltada à formação do capital humano docente e subordinado às demandas da reestruturação produtiva do capital. Nesse documento em que a UEG foi contemplada, selecionaram-se:

[...] propostas institucionais que visem à melhoria dos cursos de licenciatura, ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas IPES, à criação e ao desenvolvimento de estratégias para o aperfeiçoamento do profissional dos docentes das licenciaturas e a criação de metodologias inovadoras e materiais didáticos-pedagógicos para a formação e atuação de professores (CAPES, 2013a, p. 1).

Assim como a DEB ficou responsável pela regulação dos editais do Prodocência, a DED instituiu o programa de formação docente na modalidade EaD com a UAB. Sousa (2014), ao problematizar a UAB como um “sistema nacional de ensino superior a distância”, criado em 2005 pelo governo federal, demonstra que o programa constituiu, entre outras ações focalizadas, o espaço de formação de um contingente de professores especificamente preparados em instituições públicas. Para a autora, a UAB consistiu (e ainda consiste) na estratégia de interiorização do ensino superior no Brasil; por isso, aparece na meta 12.2 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) como cooperadora para o Brasil atingir a formação de 50% dos professores da educação básica em nível superior até 2024.

Diante da necessidade de formação docente de grande volume de professores, Saviani (2009, p. 41) reforça que, a partir da criação do programa Formação pelo PDE, o MEC

incrementou o programa UAB existente para oferecer cursos a distância direcionados a promover a “[...] formação inicial dos docentes em exercício não-graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica”. Na seção 4, veremos como a UEG absorveu as diretrizes da UAB e os programas de formação docente em atendimento à demanda do PDE.

Nesse contexto e com o intuito de materializar o artigo 62 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o Pibid também se territorializa na educação brasileira. Conforme aponta essa legislação, o programa, configurado em um modelo de colaboração de interesses entre União, estados, Distrito Federal e municípios, não se distingue sobre a natureza da instituição ao qual ele será desenvolvido (pública ou privada). Esse fato é determinante para consolidar o Pibid como instrumento de transferência de investimento público para o setor privado, ao garantir a reprodução de um modelo de formação profissional apto para ingressar no mercado de trabalho docente com as características acima citadas. Segundo a LDB, ele foi criado mediante:

Art. 62. [...]

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a **formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior** (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Nesse sentido, ao propor ações vinculadas à construção da identidade docente dos futuros professores e se qualificar pedagógica e metodologicamente, o Pibid lançou 10 editais de 2007 a 2020, cuja cronologia das publicações está representada no Quadro 2:

**Quadro 2.** Cronologia dos editais do Pibid (2007 a 2020)

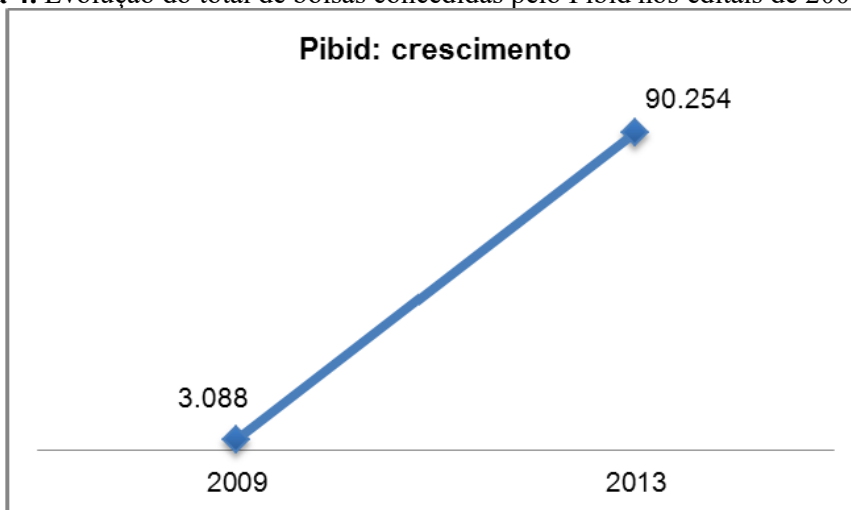
- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Edital MEC/Capes/FNDE n. 1/2007:</b> para IES federais.</li> <li>2. <b>Edital Pbid n. 2/2009:</b> para instituições federais e estaduais de ensino superior.</li> <li>3. <b>Edital Pibid n. 18/2010:</b> para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.</li> <li>4. <b>Edital Capes/Secad n. 2/2010:</b> para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.</li> <li>5. <b>Edital Pibid n. 1/2011:</b> para instituições públicas em geral.</li> <li>6. <b>Edital Pibid n. 11/2012:</b> para IES que possuem o Pibid e desejam ampliá-lo e para IES novas que visam implementar o Pibid.</li> <li>7. <b>Edital Pibid n. 61/2013:</b> para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Prouni.</li> <li>8. <b>Edital Pibid n. 66/2013:</b> Pibid-Diversidade.</li> <li>9. <b>Edital Pibid n. 7/2018:</b> redefine as articulações do Pibid com os demais programas da DEB.</li> <li>10. <b>Edital Pibid n. 2/2020:</b> prioriza as instituições do Programa de Escolas Cívico-Militares.</li> </ol> |
|---|

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da Capes (2014; 2018d; 2020).

Dos 3.088 bolsistas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática em 2009, em atendimento preferencialmente no ensino médio, o programa, em 2013, passou a conceder

90.254<sup>66</sup> novas bolsas para graduandos de instituições públicas e privadas nos diferentes cursos de licenciaturas, com vistas a ações em diferentes níveis e modalidades do ensino básico, de norte a sul do país, como sintetiza a Figura 4 (CAPES, 2014):

**Figura 4.** Evolução do total de bolsas concedidas pelo Pibid nos editais de 2009 a 2013



Fonte: Capes (2014, p. 43).

Apesar de haver vários editais do Pibid, eles possuem similaridades em relação aos seguintes objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2021, [n.p.]).

Contudo, quando foi implementado pela Capes/FNDE, sua gênese não estava vinculada ao conluio explícito com o capital privado educacional. Nos editais publicados pela Capes, paulatinamente foram inseridas outras naturezas institucionais de educação superior. Desse modo, o edital MEC/Capes n. 1/2007 atendeu apenas as IES federais, com prioridade às áreas de química, biologia, física e matemática, o que, segundo os documentos oficiais visou

<sup>66</sup> Esse total se refere à soma das bolsas concedidas pelos dois editais Pibid – n. 61/2013 e n. 66/2013 (CAPES, 2013d; 2013f). Respectivamente, cada um ofereceu 87.060 e 3.184 bolsas (CAPES, 2014).

minimizar os déficits de professores nas áreas de Exatas e Ciências da Terra. Depois disso e com os resultados do programa, surgiu uma nova demanda de áreas, cujo modelo implementado foi um laboratório para a experimentação de estratégias de formação docente subsumidas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vigentes naquele período, especificamente no que concerne à adequação dos conteúdos necessários ao ensino médio “cobrados” nos sistemas avaliativos de ingresso à educação superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e voltados ao domínio de saberes úteis para a reprodução da sociedade capitalista.

Sustentado pelo argumento da valorização da carreira docente e em virtude das bolsas de ID, em 2009, o programa ampliou o raio de ação para atender a todas as áreas de conhecimento da educação básica. Nesse caso, o edital Capes n. 2/2009 (CAPES, 2009) inseriu as IES públicas estaduais como aptas a concorrer na seleção de projetos institucionais; e o edital Pibid n. 2/2010 fomentou a participação de instituições que desenvolviam outras iniciativas, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), regulado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>67</sup>, sob a lógica do PAR. No mesmo ano, no edital Prodocência n. 28/2010 (CAPES, 2010f), foram ampliadas as naturezas das instituições que poderiam concorrer aos recursos do programa; logo, as IES públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos passaram a concorrer ao acesso aos investimentos públicos da educação, o que fomentou uma rede de entidades disponíveis para implementar o modelo de formação docente padronizado a nível nacional.

Em 2011, o edital Pibid n. 1/2011 (CAPES, 2011) do governo federal, por intermédio da Capes, ampliou a participação no programa para todas as IPES; e no documento sob o n. 11/2012 da Capes, permitiu-se a ampliação do programa, no qual as IES contempladas com o Pibid e que objetivavam à ampliação dessa iniciativa passaram a concorrer ao novo pleito dos recursos, com o respectivo aumento de recursos para outras novas IES implementarem o Pibid em seus cursos. A partir de 2013, outras modalidades foram inseridas no programa: o edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d), por exemplo, além de garantir os aspectos previstos no ano anterior, possibilitou a concessão de bolsas às IES beneficiadas com o Prouni; e o edital Pibid n. 66/2013 (CAPES, 2013f) passou a compor temáticas transversais específicas na modalidade

---

<sup>67</sup> Em 2011 foi acrescentada a palavra “inclusão” no nome da Secad, a qual passou a ser denominada como Secadi. A Secadi, contudo, foi extinta no governo Bolsonaro pelo Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Logo depois, foram criados os órgãos da Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, em atendimento ao viés ideológico do novo governo (TAFFAREL; CARVALHO, 2019).



chamada “Pibid Diversidade”. Assim, “a educação de jovens e adultos, de indígenas, educação do campo e de quilombolas passam a ser incluídos com áreas para os projetos institucionais que poderiam ser pleiteados por qualquer IES que tenham cursos de formação de professores para educação básica” (CAPES, 2014, p. 27).

A pesquisa nos editais e portarias revelaram que, gradativamente, a Capes e o MEC ampliaram os espaços institucionais de formação de professores. Com isso, o incentivo à docência chegou a todas as IES (públicas e privadas), em que a diversidade apresenta prioridade em edital próprio e a capilaridade da nova morfologia do trabalho docente começou a se ampliar nos cursos.

Tal fato se manifesta, especialmente, na parceria de transferência da verba pública do programa às instituições privadas contempladas nos níveis nacional e regional<sup>68</sup>. Dados em relação ao edital Pibid n. 11/2012 (CAPES, 2012a) demonstram que 195 entidades foram escolhidas, sendo 140 de natureza pública e 45, privada, o que corresponde a 72% e 28%, respectivamente, do total. Assim, 91 IES federais participaram do programa (47% da amostra); IES públicas estaduais foram 36 (18%); IES municipais, 13 (7%); e IES privadas, 55 (28%) do universo citado.

Regiões Sul e Sudeste representam o maior índice de instituições beneficiadas pelos recursos da Capes no período de vigência do programa (2012 a 2013), o que agrega 58% das IES beneficiadas. Igualmente, elas também indicam o maior número de IES privadas contempladas na relação público-privada advinda do Pibid. Vale ressaltar que Centro-Oeste e Norte permaneceram na última posição no *ranking* da formação de professores via Pibid, com 9% e 11%, respectivamente (CAPES, 2012b; CAPES, 2014). Importante lembrar que, embora a representação do Centro-Oeste seja pequena, nesses indicadores estão contidos subprojetos desenvolvidos nos cursos da UEG e espalhados por diferentes municípios em Goiás.

Os dados apresentados acima estão organizados na Tabela 4:

---

<sup>68</sup> Pelo fato de esta pesquisa se voltar à análise do Pibid no período de 2012 a 2018, conforme justificado na introdução da tese, os dados apresentados sobre o quantitativo e a distribuição dos projetos institucionais serão referentes apenas a esse recorte temporal.

**Tabela 4.** Edital Pibid n. 11/2012: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa

BRASIL			REGIÕES BRASILEIRAS										
			NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL		
Porcentagem (%) das IES Conforme Natureza Jurídica (CNJ)			Quantidade de IES	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade
<b>Públicas</b> 72%	Federal	47%	91	10,5%	15	21%	26	6%	8	21%	27	13,5%	15
	Estadual	18%	36		4		12		3		8		9
	Municipal	7%	13		1		3		1		6		2
<b>Privadas</b> 28%	SFL*	28%	55	0,5%	1	1%	3	3%	5	10%	20	13,5%	26
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>	<b>195</b>	<b>11%</b>	<b>21</b>	<b>22%</b>	<b>44</b>	<b>9%</b>	<b>17</b>	<b>31%</b>	<b>62</b>	<b>27%</b>	<b>51</b>

Fonte: Organizada pela autora, com base na relação de IES participantes do Pibid (CAPES, 2012b; 2014).

\* SFL: Sem Fins Lucrativos.

Nos editais Pibid n. 61/2013 e 66/2013 (CAPES, 2013d; 2013f), houve 284 instituições beneficiadas pelo programa. Ao revisarmos os dados disponibilizados pelo relatório da Capes (2014) constatamos que, do referido total, 153 IES (54%) são de natureza pública, com 98 federais (universidades e institutos), 37 estaduais e 18 municipais – cada agrupamento representou, respectivamente, 35%, 13% e 6% das 284 IES escolhidas. A respeito à distribuição geográfica das instituições públicas, Nordeste e Sudeste foram as mais contempladas, pois 32% são daquelas regiões; 10% se localizam no Sul; 7%, no Norte; e 5%, no Centro-Oeste.

Nesse contexto, 131 IES privadas foram contempladas pelos editais de 2013, o que representou o percentual de 46% do total. Esse percentual ficou dividido da seguinte forma: 39% (111 instituições) são de natureza privada sem fins lucrativos; e 7% (20 entidades), com finalidades lucrativas. Sul e Sudeste se destacam nesse quantitativo e, inclusive, superam as IES públicas beneficiadas, com 35 e 69 IES, respectivamente – juntas, ambas as regiões concentraram as instituições privadas que receberam financiamento para a execução do Pibid, com 39% da amostra.

Os dados descritos anteriormente estão sistematizados na Tabela 5:

**Tabela 5.** Edital Pibid n. 61/2013: percentual de instituições por esfera e categoria administrativa

BRASIL				REGIÕES BRASILEIRAS									
				NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL	
Porcentagem (%) das IES Conforme Natureza Jurídica (CNJ)			Quantidade de IES	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade	% de IES CNJ	Quantidade
Públicas 54%	Federal	35%		98	7%	15	16%	28	5%	10	16%	29	10%
	Estadual	13%	37	4		13		3		8		9	
	Municipal	6%	18	1		4		1		8		4	
Privadas 46%	SFL*	39%	111	3%	5	4%	8	2%	6	24%	60	13%	32
	CFL**	7%	20		2		3		1		9		5
TOTAL		100%	284	10%	27	20%	56	7%	21	40%	114	23%	66

Fonte: Organizada pela autora, com base nos dados da Capes (2014).

\* Sem Fins Lucrativos; \*\* Com Fins Lucrativos.

A considerável ampliação do percentual das IES privadas apresentadas nas Tabelas 4 e 5 se justifica pela mudança dos critérios de elegibilidade das instituições. Enquanto o edital Pibid n. 11/2012 definia que poderiam “[...] apresentar propostas Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid e que possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e tenham sua sede e administração no País [...]” (CAPES, 2012b, p. 2), o de n. 61/2013 modificou a elegibilidade da seguinte forma citada no item 2 (Requisitos para Inscrição):

**Serão aceitas** propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que possuam:

- a) sede e administração no País;
- b) cursos de licenciatura autorizados, na forma da lei, e em funcionamento.

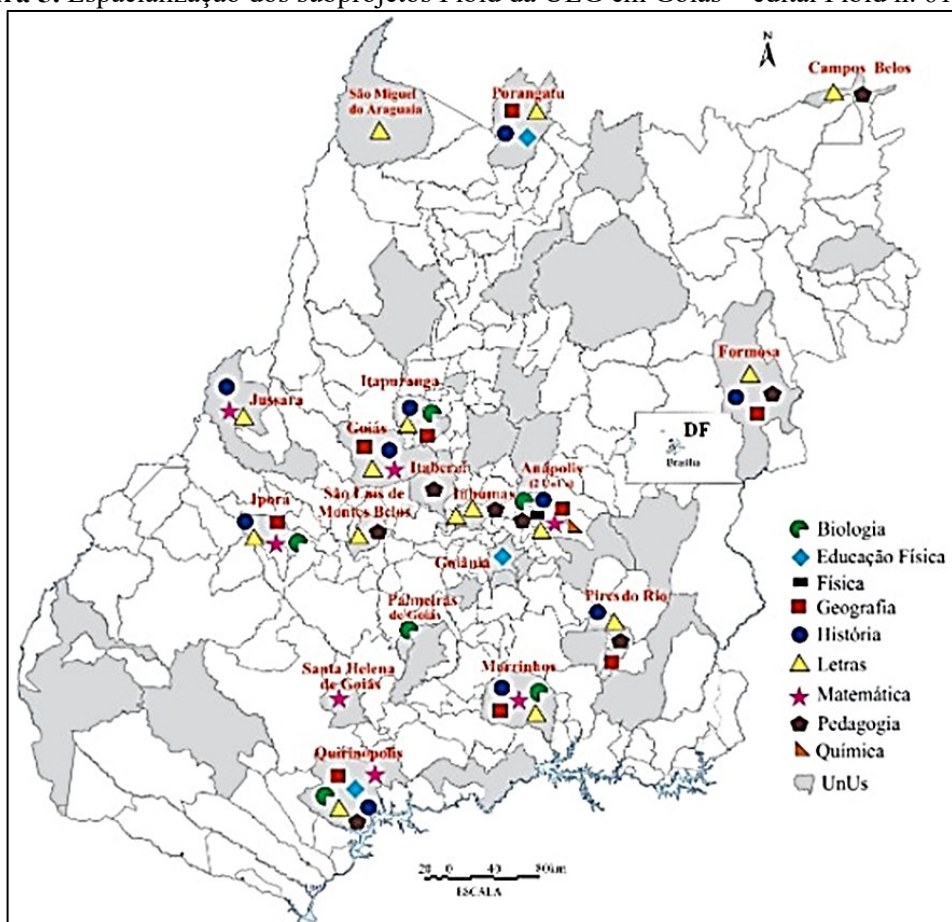
2.1.2 As IES privadas **com fins lucrativos** poderão apresentar proposta, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto **possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni)**, em quantidade mínima para composição do subprojeto [...] (CAPES, 2013d, p. 2, grifos nossos).

Em Goiás, o montante de recursos foi dividido entre as IES Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), UEG, Universidade de Rio Verde (UNIRV), Centro Universitário de Anápolis (UNIEVANGÉLICA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO).

No caso específico da UEG, conforme o edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d), o programa se espacializou pelo território goiano e várias licenciaturas foram contempladas com

61 subprojetos distribuídos nas seguintes áreas ilustradas na Figura 5: seis de Biologia, três de Educação Física, um de Física, nove de Geografia, dez de História, 12 de Letras/Português, três de Letras/Inglês, sete de Matemática, nove de Pedagogia e um de Química.

**Figura 5.** Espacialização dos subprojetos Pibid da UEG em Goiás – edital Pibid n. 61/2013



Fonte: Ferreira (2014).

Ao considerarem os subprojetos desenvolvidos nos cursos de Licenciatura da UEG em Iporá como campo de estudo, Silva, Silva e Carvalho (2021)<sup>69</sup> apresentaram um recorte sobre as ações do Pibid na UEG, no período de 2012 a 2018. Em ampla pesquisa na plataforma do Currículo Lattes sobre os dados dos ex-bolsistas dos subprojetos – Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática –, tal investigação identificou aspectos da formação cultural dos ex-bolsistas no período em que estiveram envolvidos com o programa. Entre os aspectos foi destacada a participação dos ex-pibidianos em eventos acadêmicos realizados em

<sup>69</sup> Pesquisa aprovada pela Coordenação de Pesquisa e Inovação da PrPPG, sobre o Pibid e a formação de professores na UEG – *Campus Iporá*, com resultados dos editais n. 11/2012 e 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d) – vigência 2018/2020, conforme o cumprimento das exigências da Chamada de Projetos n. 2018/2 homologado pelo Memorando PRPCP n. 104/2018 (Anexo C). Informação disponível em: [https://cdn.ueg.edu.br/source/pro-reitoria\\_de\\_pesquisa\\_e\\_pos-graduacao\\_35/conteudoN/3138/104\\_2018\\_homologa\\_projetos\\_pesquisa\\_efetivos\\_2018\\_2.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/pro-reitoria_de_pesquisa_e_pos-graduacao_35/conteudoN/3138/104_2018_homologa_projetos_pesquisa_efetivos_2018_2.pdf). Acesso em: 21 out. 2020.

diferentes regiões do Brasil – a Figura 6 resume os dados compilados no estudo das pesquisadoras citadas:

**Figura 6.** Localização dos eventos com a participação de ex-pibidianos dos cursos de licenciaturas da UnU de Iporá (2013 a 2018)



Fonte: Silva, Silva e Carvalho (2021, p. 26).

De acordo com os dados representados na Figura 6, verificamos que os bolsistas compareceram não apenas em outros municípios do território goiano para compartilhar os resultados, como também, de forma geral, estiveram presentes nas cinco regiões para obter experiência nos contextos cultural, social e acadêmico. Ademais:

As cidades em que os bolsistas Pibid da UnU Iporá estiveram no decorrer do período de vigência dos Editais 011/2012 e 061/2013, participando de eventos e apresentando os resultados de suas experiências foram: Anápolis, Caldas Novas, Pirenópolis, Jataí, Goiânia no estado de Goiás; Uberlândia e Uberaba em Minas Gerais; Araguaia em Mato Grosso; Coxim no Mato Grosso do Sul; São Luís no estado do Maranhão; Natal no Rio Grande do Norte; Fortaleza no Ceará e; Porto Alegre no Rio Grande do Sul (SILVA; SILVA; CARVALHO, 2021, p. 25).

Diante disso, é inegável a importância do Pibid na transformação dos sujeitos envolvidos com tal iniciativa, sobretudo na acumulação de conhecimento possibilitado aos ex-bolsistas, que reverbera na formação da profissionalidade a serviço da educação básica, como afirmam as teses do agrupamento 1 apresentadas na seção 2.

Assim, ao ressaltar a dinâmica sistêmica e eficiência do Pibid, o Estado buscou aproximar a educação no ensino superior àquela do regime básico, qualificar a formação de professores para atuar na rede básica de ensino, minimizar a baixa demanda pelos cursos de licenciatura, articular teoria e prática nas aulas e estimular a permanência dos acadêmicos nos cursos por meio de bolsas. Apesar dos aspectos positivos, o programa não deixou de demonstrar suas contradições, como veremos no subtópico a seguir.

#### 4.2 AS CONTRADIÇÕES DO ESTADO GESTOR NA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Sobre o argumento do Estado em implantar a unificação e padronização do ensino no Brasil de maneira sistêmica, recorremos ao relato do ex-ministro da Educação da época, Fernando Haddad, no lançamento do PDE em 24 de abril de 2007:

[...] o Plano de Desenvolvimento [PDE] ora enunciado [...] é a tradução legítima daquilo que eu e o ministro Tarso Genro, atual ministro da Justiça, e a nossa equipe que se mantém nos últimos três anos, fez questão, junto com os educadores de todo o país, de secretários municipais a reitores, defender como conceito estrutural do sistema educacional brasileiro, que vem a ser a visão sistêmica da educação.

A visão sistêmica da educação que se traduz no compromisso do poder público, com todo o ciclo educacional, da creche à pós-graduação (BRASIL, 2007c)<sup>70</sup>.

Apesar de salutar a caracterização do programa nesta tese, a questão que nos move diz respeito a problematizar os desdobramentos de intenções processuais na “desterritorialização programada” das características dos cursos de formação de professores. Como um “braço” da Capes, a DEB atuou na regulação de propostas que perpassam, desde 2007, a própria desterritorialização dos cursos historicamente constituídos para a territorialização de outro espaço formativo que prima pela constituição de um sistema educacional orgânico gerencializado, integrador de políticas públicas e capacitado a cumprir a agenda de orientações dos organismos internacionais sobre a educação do século XXI: hegemônica, pautada na formação do *Homo economicus* em contraposição ao *homo academicus*; e adequada ao mundo do consumo e das novas formas do trabalho humano, baseada na superexploração da força humana, com o intuito de conquistarem metas no *ranking* da educação mundial.

Nesse ínterim, a adjetivação “orgânico gerencializado”, dada por nós ao sistema educacional, se fundamenta na crítica de Saviani (2009, p. 22) quanto ao “enforque sistêmico”

---

<sup>70</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=223&id=8063:veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=223&id=8063:veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde&option=com_content&view=article). Acesso em: 28 abr. 2018.

adotado pelo MEC sobre os princípios e programas do PDE de 2007 e em detrimento ao caráter histórico e ontológico dos sistemas nacionais de ensino<sup>71</sup>. Ou seja, pela organicidade estrutural dos programas voltados a resultados funcionalistas na educação, “[...] o enfoque sistêmico resulta em incompatível com a perspectiva de superação das dicotomias, identificadas com a visão dialética”.

Além das pesquisas elencadas no agrupamento 2 da seção anterior, entre outras análises críticas sobre o programa, destacamos os trabalhos de Mateus (2014), Mateus, Oliveira e Sodré (2015), Medeiros e Pires (2014) e Silva e Lima (2020c), em que ressaltam o caráter messiânico do Pibid contido nos textos dos documentos oficiais e nas produções bibliográficas sobre o programa. Na crítica dos autores, o discurso constituído nas políticas públicas educacionais se manifesta como prática social sacramentada, que molda o pensamento ideológico dos “agentes-sujeitos” e que reproduz interesses hegemônicos por meio do coletivo.

O argumento de se unir a universidade e o ensino básico motiva as intenções do Pibid desde momentos anteriores à sua concepção. A retórica disseminada em textos, pesquisas e artigos de jornais e revistas que tratam da educação camufla, na verdade, a lógica reformista das políticas públicas educacionais e a falta de continuidade de tais ações durante as trocas de governo ou mesmo em função da mudança de interesses dos agentes representantes do capital em capitanear as políticas econômicas e sociais do Brasil ao longo da história na economia dependente. Sem desconsiderar o distanciamento entre o que se faz no ensino superior e na educação básica – situação que merece aprofundamento teórico e metodológico para não abarcarmos contradições –, o argumento da necessidade da aproximação entre os níveis de ensino (IES formadoras de professores e escola pública) traz, em suas entrelinhas, a transferência de responsabilidade do “fracasso escolar”, regido pelas políticas de avaliações externas da educação básica, para os cursos superiores, ao acusá-los de não se empenharem em preparar os futuros professores para a prática docente.

Nesse sentido, Saviani (2007a), ao discutir os desafios da educação pública na sociedade de classes, destaca que os problemas da educação brasileira se agrupam em dois grandes desafios. O primeiro é marcado pela ausência de um Sistema Nacional de Educação, o que implica na precariedade de ensino nos cursos de formação docente, cujo percurso formativo não permite assimilar as diferentes propostas teóricas que permeiam a educação e o processo

---

<sup>71</sup> Saviani (2002, p. 22) explica que: “O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado”.

de ensino-aprendizagem. Tais condições não permitem desenvolver propostas teóricas alternativas “[...] para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado” (SAVIANI, 2007a, p. 23), capazes de repensar o modo de produção vigente e questionar o poder hegemônico embutido nos modelos educacionais importados.

A segunda dificuldade alertada pelo autor, herdeira do primeiro desafio, é a descontinuidade das iniciativas educacionais que provocam resultados irreversíveis para alcançar um trabalho educativo emancipador. Assim, para avaliar os resultados do processo educativo oriundos de qualquer política educacional e encontrar os responsáveis pelos resultados obtidos no decorrer do tempo, é necessário não haver rupturas, pois a “[...] continuidade é, pois, uma exigência inerente ao trabalho educativo que deva durar tempo suficiente para produzir um *habitus*, isto é, uma deposição durável e irreversível [...]”. Para o pesquisador e teórico da PHC, a “[...] questão da descontinuidade põe-se, portanto, como problema da maior gravidade, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais [...] que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação [...]” (SAVIANI, 2007a, p, 24).

Institucionalizado nos cursos de formação de professores e que goza de aparente continuidade de 14 anos de existência, o Pibid tem propiciado a aproximação entre universidade e escola. Porém, tal aproximação tem afastado paulatinamente os cursos de formação de professores e a escola pública de uma formação educativa emancipadora. Por isso, caracterizamos como aparente a continuidade, pois o programa, ao longo dos anos, moldou cada vez mais a essência de sua finalidade na prática educadora voltada ao produtivismo conteudista, ao se constituir como ferramenta indutora da exploração do trabalho docente e produzir uma educação menos efetiva à formação de sujeitos conscientes do papel da educação no âmbito da luta de classes.

Como veremos na subseção 4.4, as propriedades do Pibid têm sido modificadas desde 2015. Um exemplo disso é a edição de um novo regulamento, em abril de 2016, com a determinação da Capes para os CAs finalizarem as ações dos subprojetos referentes aos editais Pibid n. 61/2013 e n. 66/2013 (CAPES, 2013d; 2013f) antes do prazo estabelecido nos projetos institucionais. O novo regulamento foi revogado depois de manifestações dos bolsistas, em nível nacional, que também mobilizou o segmento político contrário ao desmonte do programa. Contudo, após finalizar o período de execução dos projetos nas instituições, em fevereiro de 2018, houve mudanças na forma como atingir as finalidades do Pibid para atender às novas exigências da educação hegemônica implementadas depois do golpe de 2016. Elas passaram a ser delineadas não para atender especificamente à formação docente, e sim para enfrentar os



problemas educacionais das escolas públicas, ao auxiliar os professores com o cumprimento de conteúdo para os alunos das escolas-campo alcançarem melhores desempenhos nas avaliações externas.

No diálogo entre as IES e o ensino básico propiciado pelo Pibid desde 2007 até o edital de 2013 e que vigorou até fevereiro de 2018, apesar de o trabalho ser em equipe, primaram pela individualização da formação, pois os documentos curriculares norteadores das propostas estavam sujeitos ao apelo teórico metodológico do “saber fazer” e “aprender a aprender”, sem, contudo, estimular a aprendizagem de um conteúdo socialmente referenciado, histórico e cientificamente elaborado pela humanidade. O apelo teórico-metodológico do programa em desenvolver ações voltadas ao cotidiano e às vivências imediatas da comunidade escolar reverberam no desenvolvimento de habilidades de resoluções de problemas imediatos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o estímulo às práticas educativas que partem da aparência para a realidade se revelar de fato. O relatório da DEB de 2013 evidencia os princípios pedagógicos do Pibid, *in verbis*:

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de NÓVOA (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são: 1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012). O Pibid, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica [...] <sup>72</sup> (CAPES, 2013c, p. 29).

Martins (2015, p. 8-9), ao analisar a formação social da personalidade do professor na sociedade vilipendiada por arautos do capitalismo, sob a perspectiva crítica marxista, elucida os princípios pedagógicos expostos no relatório da DEB:

No Brasil, Antônio Nóvoa tem sido uma das principais referências contemporâneas na dimensão de ideias que afirma intercondicionabilidade entre a personalidade do professor e trabalho docente. [...] [Para Nóvoa] [...] pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma [...]. A formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover processo de ‘aprende a aprender’. Ao estimular nos professores as estratégias

---

<sup>72</sup> As obras indicadas na citação se referem a Nóvoa (2009) e Neves (2012).

de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos.

Na mesma obra, a obra ainda enfatiza “[...] que este ideário, identificado com o lema ‘aprender a aprender’, expressa proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal [...]”, (MARTINS, 2015, p. 20). Assim, a prática dominante no Pibid, em que a pesquisa-ação e/ou ação-reflexão-ação mediatiza a concepção de mundo dos sujeitos (bolsistas e alunos da educação básica) por meio da formação que tenciona ao desenvolvimento do pensamento autônomo do ser social, induz o professor em formação a desenvolver a individualidade competitiva e flexível para a resolução de problemas efêmeros e típicos da sociedade contemporânea. Consequentemente, o professor em formação adquirirá *know-how* para, no futuro, no labor da docência, estimular os alunos à mesma lógica de pensar em agir na sociedade competitiva e flexível.

A autonomia, no contexto neoliberal, se revela como o processo constitutivo individualista do ser humano e se materializa na ideologia liberal da autorresponsabilização dos sujeitos pela resolução de problemas oriundos da sociedade capitalista. Garcia e Silveira (2015, p. 31-43) corroboram tal afirmativa no texto “Pibid: a reconstrução de racionalidades e formação docente”, ao pontuarem sobre a aceitação da necessidade de uma nova cultura pedagógica na escola e nos centros de formação para haver aptidão às exigências da contemporaneidade:

[...] em direção à autonomia docente, o Pibid tenta alcançar um novo modelo de formação profissional que coloca em evidência os saberes desenvolvidos na escola [...] na via que Tardiff (2000) chama de epistemologia da prática profissional ou, segundo Shön (1998), racionalidade prática (GARCIA; SILVEIRA, 2015, p. 36).

Garcia e Silveira (2015, p. 36-37), contraditoriamente à formação praxista do professor e em detrimento à formação com a importância da fundamentação teórica da formação docente nos cursos superiores, continuam pela defesa da epistemologia da prática em prol da formação do ser autônomo e eficiente:

[...] o Pibid fundamenta-se na ideia de que a escola é o ambiente privilegiado da construção de saberes para a docência, [...] que as metodologias e estratégias didático-pedagógicas devem ser (re)significadas no ambiente escolar e por ele transformadas e que o trabalho coletivo colabora para a reflexão e construção do conhecimento [...] e contribui para o estabelecimento de uma nova cultura na escola e nos centros de formação docente. [...]  
Pata tanto, [...] no cerne da epistemologia da prática encontram-se: a autonomia profissional, a capacidade de tomada de decisões, o envolvimento ativo dos sujeitos da aprendizagem, o reconhecimento de conceitos no ensino

dos conteúdos e a interferências de questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e estéticas do cotidiano escolar.

Mais adiante, em consonância com o viés salvacionista-redentor da hegemonia dominante e contrarrevolucionária, os autores concluem:

É nesse cenário de mobilização dos sujeitos da formação que o Pibid tem contribuído mais significativamente, pois colabora de modo incisivo para a constituição de uma cultura de proposição, de reflexão, de ação e de intervenção. Por isso, o programa tem alcançado excelentes resultados para a formação inicial de professores em todas as áreas do conhecimento. [...] [...] A releitura da escola, das metodologias, das práticas e dos saberes escolares tem dado tessituras para a formação inicial que colaboram para a constituição de malhas e redes de conhecimento mais ajustadas à realidade educacional (GARCIA; SILVEIRA, 2015, p. 39).

Como os editais do Pibid (2012 a 2018) se fundamentaram nas DCN para o Ensino Fundamental e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e tais documentos fomentam o modelo nacional de formação dos professores, a profissionalização docente foi posta como condição unilateral e individualizada, sob a responsabilidade do próprio professor. Conforme as OCEM (BRASIL, 2006, p. 46):

A necessidade de o professor pensar autonomamente, de organizar seus saberes e de poder conduzir seu trabalho tem muito a ver com a formação que tem e com a postura pedagógica que adote, uma vez que ele é o agente principal de seu próprio fazer pedagógico.

Contudo, é necessário problematizar acerca da postura pedagógica que sustenta tais documentos e que destacam o alcance de qualidade de ensino sem discutir o significado dessa qualidade. Afinal, a quem servirão os resultados alcançados pela postura pedagógica do professor orientado por DCN e OCEM? Nesse sentido, destacamos que a qualidade alçada a partir desses documentos é caracterizada pelo menor custo econômico para os professores levarem os alunos a reproduzirem uma lista de conteúdos estipulados pelos agentes envolvidos por ideais de “todos pela educação”.

Professores e alunos, ao reproduzirem o conhecimento necessário à manutenção da classe dominante que, como reflexo da luta de classe, é também conhecimento inútil para a constituição da personalidade emancipada da classe subalterna, demonstram que tem sido efetivada a qualidade de educação buscada pelo ideário neoliberal. Tal elemento se manifesta no devir de conhecimentos empobrecidos que apassivam professores e alunos quanto à realidade concreta, típica da sociedade capitalista, que interfere profundamente na própria situação social. Para Martins (2015, p. 23), tais sujeitos estão adaptados à realidade:

[...] pela primazia da alienação [e em] [...] atendimento à palavra de ordem: ‘aprender a aprender’, [em que] [...] se torna fundamental ‘aprender a aprender’ estratégias contínuas de adaptabilidade às decaídas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência.

Na perspectiva de uma educação emancipadora, a qual não é almejada pela classe dominante, tanto para as políticas quanto para as estruturas de uma formação de qualidade entrarem em vigor, é preciso mudar o paradigma da educação tradicional hegemonicamente introduzida nas políticas educacionais e desenvolvida por meio de metodologias de ensino, para um paradigma de ensino libertador direcionado à ativação da consciência de classe dos sujeitos. Com isso, eles poderão compreender que não se pode apenas valorizar o trabalho educativo dos professores com adjetivos ou introduzir condições mínimas estruturais de trabalho, de modo a reificar a categoria às estratégias coercitivas do Estado.

Enquanto isso, sob o viés da educação libertadora, o Estado precisa se empenhar em políticas públicas e no salário recebido pelo *quantum* de tempo dedicado ao processo educativo, o que pode eliminar a superexploração do trabalho docente com uma formação que proporciona reflexões sobre as particularidades da docência sem, contudo, afugentar a consciência de classe trabalhadora. É necessária uma política pública para reconhecer, na educação, o papel dos professores na luta de classe contra a hegemonia e permitir a constituição de um Sistema Nacional de Ensino voltada a uma educação socialmente referenciada e que compartilha os conhecimentos clássicos e historicamente elaborados à classe trabalhadora. Dessa forma, é possível fomentar as bases de uma nova sociedade que transgrida o modo de produção vigente para o novo solidário e comunal – para realizar a educação emancipadora, é necessário propor uma educação além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Conforme a análise de conteúdo das 139 teses de doutorado apresentada na segunda seção, as pesquisas listadas no agrupamento 1 – Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador –, ao explicitarem os caracteres salvacionista e eficiente do programa na formação inicial docente e ao reconhecerem tal iniciativa como exemplo eficaz de formação continuada pelo fato de auxiliar os professores veteranos a desenvolver as competências e habilidades previstas nos documentos norteadores da educação básica, manifestaram, de forma implícita, o processo de reificação dos professores universitários e gestores de IES aos desígnios reformistas da reestruturação do capitalismo. Com isso, estimula-se a formação de um novo ser social apto às exigências do mundo do trabalho flexível.

Para ratificar as informações anteriores, a pesquisa encomendada pela Capes para a avaliação do programa corrobora os resultados preponderantes que consideram o Pibid um programa virtuoso-inovador. Nesse sentido, pesquisadores da FCC e especialistas internacionais da Unesco foram convidados pela Capes para avaliarem o alcance das atividades do Pibid no período de 2009 a 2013. Tal relatório, disponível *on-line* no *website* institucional da Capes e elaborado por Gatti *et al.* (2014), apresentou a análise quantitativa obtida a partir de dados qualitativos levantados por meio de questionários aplicados a 38 mil bolsistas do programa, em consonância às diferentes modalidades de bolsas. Essa informação é avalizada também em Silva (2019, p. 20), docente da UEG, no estudo sobre o Pibid na Unidade de Quirinópolis:

O Pibid foi objeto de uma avaliação externa encomendada pelo MEC em parceria com a UNESCO. Esta avaliação resultou na publicação do documento *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*, no documento Gatti *et al.* (2014) mostram que aos poucos o programa foi se consolidando como um espaço formativo para os futuros professores, de modo especial, porque tem possibilitado a articulação teoria e prática por meio de uma relação mais próxima com a escola, entendida como o local desta formação e, também, por favorecer a inserção na docência e a construção da identidade profissional (grifos da autora).

Importante destacar que a FCC é uma fundação privada e sem fins lucrativos. Fundada na década de 1960, propõe formatos modernizados de vestibular com uso de tecnologias diferenciadas e, desde a década de 1970, tem se especializado nos processos seletivos e de concursos públicos, além de desenvolver *know-how*, ao longo das décadas, em pesquisas e experiências sobre seleção de recursos humanos nas áreas educacional e empresarial desenvolvidos pela FCC. Como veremos na sequência, a FCC, há décadas, age como aparelho privado da hegemonia.

Assim, o Departamento de Pesquisas Educacionais criado em 1971 tem se engajado como consultoria privada para a definição de políticas públicas sociais e educacionais no país e na América Latina com o desenvolvimento de programas de formação de professores com abrangência em todo o Brasil. Em 1974, a FCC desenvolveu o Programa Alfa de Formação de Professores para o 1º grau (ou ensino fundamental correspondente à época). Segundo a FCC, este programa, por ter sido de “[...] **alto impacto**, foi utilizado em redes de ensino de diversos estados do país por vários anos sucessivos” (FCC, 2020, [n.p.], grifos nossos). Na década de 1980, além das atividades desenvolvidas e aperfeiçoadas a cada contexto político, a FCC investe em pesquisas sob a perspectiva de educação inclusiva, ao aprofundar em temas urgentes

como cursos noturnos na educação básica, alfabetização, questões do gênero feminino e educação rural no Nordeste, além do foco em avaliações de rendimento escolar em todo o país.

Na década de 1990, marco temporal das inserções neoliberais nas políticas públicas educacionais focadas em induzir a transformação da sociedade aos arautos ideológicos que sustentam, ainda hoje, os ditames do “moinho satânico” na reestruturação produtiva e sociometabólica do capital (ANTUNES, 2018), a FCC ampliou o leque de ações para formatar o novo ser social atento a temas transversalizados e, portanto, necessário à nova sociedade civil oriunda do pacto social de FHC com o mercado. Isso posso, coube à fundação, entre 1990 a 2000, preparar:

Mais de 9,5 milhões de candidatos avaliados nos 254 concursos públicos, 200 exames vestibulares e residência médica. Pelo DPE destacam-se os projetos: Programa de Treinamento em Pesquisa em Direitos Reprodutivos na América Latina Caribe; Avaliação do Programa de Educação à Distância para Professores de Ensino Fundamental ‘Um Salto para o Futuro’; Estudo Analítico dos dados do Exame Nacional de Cursos: rendimento, habilidades e características socioeconômicas; Programa de Pesquisa-Ação: A Formação do Educador Infantil em Creches e Similares em Belo Horizonte e Movimento Negro e Educação – diferenças raciais e a formação do professor (FCC, 2020, [n.p.]).

A segunda metade da década de 1990 se embasou ativamente nas grandes avaliações educacionais do país para os setores público e privado, a saber:

Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); Avaliação do Rendimento Escolar de alunos da Rede Estadual do Rio Grande do Norte; Avaliação Externa do Desempenho dos Alunos da 8ª série da Rede de Ensino do SESI/SP e Avaliação do Programa “Classes de Aceleração”, do Instituto Ayrton Senna (FCC, 2020, [n.p.]).

Para representar a mundialização das ações da FCC e em consonância com dinâmica global educação, a Unesco concedeu à fundação a cátedra de profissionalização docente, a qual se caracteriza como “[...] uma Rede de Pesquisa que tem se consolidado como uma importante ferramenta de articulação de pesquisadores e de grupos de pesquisa de instituições nacionais e internacionais em torno da temática da profissionalização e da formação” (FCC, 2020, [n.p.]). No alcance da FCC em relação à sua influência no campo educacional no Brasil e no exterior, além de contextualizar o motivo da “escolha” da Capes para ela realizar a avaliação do Pibid, apresentamos a seguir um resumo dos destaques das ações da fundação nos últimos 20 anos<sup>73</sup>:

---

<sup>73</sup> Dados sobre a FCC disponíveis em: <https://www.fcc.org.br/fcc/institucional>. Acesso em: 21 out. 2020.

Criação do Educ@, indexador de publicações online (*sic*) de educação; Lançamento do Prêmio Prof. Rubens Murillo Marques, que valoriza quem ensina a ensinar; Apoio à Capes na premiação das melhores teses das áreas de Educação e de Ensino; Criação da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, e Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovic, Implementação da área de Cursos e Seminários (FCC, 2020, [n.p.]).

Diante dos atributos construídos durante cerca de 60 anos na história política e econômica brasileira, a FCC consistia na instituição meritória de realizar ampla análise do maior programa público de formação inicial e serviços investidos pelo governo brasileiro. Até 2014, no contexto político e econômico em que se encontrava o nosso país, era de interesse do Estado publicizar os dados do Pibid e os apresentar como um grande projeto inovador de formação docente, eficiente economicamente e eficaz na eliminação de “entraves” para o alcance da qualidade de ensino na educação básica almejada pelos organismos internacionais, concomitante também à eliminação de currículos do curso de formação de professores “atrasados”, “enrijecidos”, “desatualizados” e “excessivamente teóricos” em “detrimento da prática docente”. Assim, ele foi avaliado por Gatti *et al.* (2014, p. 103; p. 107; p. 111, grifos nossos) da seguinte forma pelos especialistas no relatório:

[...] Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um **programa de grande efetividade** no que se refere à formação inicial de professores [...].  
 [...] o Pibid vem **criando condições** para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo **de emancipação** das pessoas [...].  
 [...] o acréscimo de algumas melhorias na gestão, de modo a **garantir maior eficácia desse programa** de fomento **considerado** como uma das **melhores iniciativas em política coadjuvante à formação** inicial de professores para a educação básica [...].

Nas 117 páginas do relatório da FCC, empenha-se em demonstrar a assertividade da Capes para desenvolver determinado programa capaz de consolidar um modelo de formação docente de professores iniciantes e em serviço. O enaltecimento à Capes na proposição salvacionista da educação pública brasileira se manifesta com veemência na apresentação do relatório feita pelo presidente da Capes daquele período logo nos primeiros parágrafos. O uso intencional de expressões do vocabulário neoliberal condiciona o leitor a constituir o sentido de consenso entre as políticas educacionais e o conteúdo que fundamenta os documentos universais (oficiais e oficiosos) contemporâneos, compartilhados globalmente pelas instituições políticas e econômicas que indicam a ideologia dominante na reestruturação produtiva do capital.

Entre as expressões que aparecem na apresentação e são repetidas ao longo do relatório, destacamos: “protagonismo”, “excelência”, “equidade”, “princípios”, “compromisso”,

“complexo” e/ou “complexidade”, “competência”, “parceria”, “atitude”, “renovar”, “inovar”, “qualidade”, “colaboração”, entre outras.

Como afirmado anteriormente, para Shiroma, Campos e Garcia (2005), a colonização do vocabulário reformista visa construir a hegemonia discursiva. A vulgarização massiva de palavras difundidas nos documentos de organismos internacionais, balizadores das reformas dos anos 1990, “[...] pode ser considerada como uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (*ibidem*, p. 429). Portanto, ao analisar tais documentos e se deparar com supostas repetições de palavras, o pesquisador deve entender que:

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévels tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão (EVANGELISTA, 2012, p. 15).

Na apresentação corriqueira polissêmica dos “[...] jargões empobrecedores apesar da aura positiva [...]” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 20), em se tratando do relatório de Gatti *et al.* (2014), em nenhum momento os autores desenvolveram o significado de tais expressões. Para exemplificar, o termo “qualidade” é repetido 153 vezes no decorrer do texto e sequer foi dado a ele um conceito para indicar que se trata da “qualidade” possibilitada pelo Pibid à educação básica e à formação docentes nos cursos superiores. A esse respeito, Issler, Estrada e Casagrande (2017) fizeram uma importante análise sobre o mesmo relatório, em que se sobressaem o papel do Pibid e a legitimação da “performatividade”, como tecnologia educacional, na representação do bom desempenho e rendimento dos estudantes em avaliações de larga escala. Ressaltam ainda que os resultados das ações desenvolvidas nos (sub)projetos citados por bolsistas do Pibid em relatórios, artigos e demais produções são imagens da performance do programa que objetivam legitimar a eficiência e justificar o empenho financeiro direcionado ao cumprimento do objetivo de “qualificar” as instituições em que se territorializa o Pibid.

Diante dessas considerações Issler, Estrada e Casagrande (2017, p. 52) definem que a:

Performatividade aqui é compreendida como a construção, ou mesmo publicação de elementos indicadores, realizações materiais e institucionais de caráter promocional, que estimulem ao alcance de resultados, mediante uma tendência de nomear, classifica e diferenciar.



Em conformidade às críticas de Evangelista (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma *et al.* (2017) demonstramos, no Quadro 3, o uso massivo de “jargões” na apresentação, em se tratando do relatório de avaliação do Pibid elaborado pela FCC em 2014.

**Quadro 3.** Vocabulário neoliberal inserido no texto de apresentação da FCC sobre a avaliação do Pibid (2009 a 2013): a produção do consenso salvacionista do programa

TOTAL DE EXCERTOS	EXCERTOS	PÁGINAS
1	“[...] a Capes investe concretamente em um conjunto de programas que engloba formação inicial e continuada [...]. Todos os programas têm em comum o respeito ao <b>protagonismo</b> do professor na construção de um sistema educacional caracterizado pela <b>excelência</b> e <b>equidade</b> , da educação infantil à pós-graduação [...]”.	5
2	“[...] A preocupação com <b>excelência</b> orienta-se pela certeza de que formar um professor hoje exige alto grau de <b>complexidade</b> científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade considera que a <b>excelência</b> do processo de ensino e aprendizagem deve alcançar os professores e seus alunos, em todo o país [...]”.	5
3	“O [...] [Pibid] traduz de forma inequívoca os <b>princípios</b> e o <b>compromisso</b> da Capes com a formação de professores [...]”.	5
4	“[...] Para a [...] DEB [...], os <b>princípios</b> estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela Capes são: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, <b>competências, atitudes e ética</b> ; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios [...] ao serem intencionalmente incorporados nos projetos pedagógicos de cada instituição <b>parceira</b> , produzem uma dinâmica capaz de <b>renovar e inovar</b> a formação [...]”.	5
5	“O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de <b>aprimoramento</b> do processo de formação de docentes para a educação básica. [...] contribuindo para a [...] melhoria de <b>qualidade</b> da educação brasileira [...]”.	5
6	“[...] A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a <b>qualidade</b> do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras”.	5
7	“[...] o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na <b>qualidade</b> da formação de professores”.	5
8	“[...] ensinar é um desafio de alta <b>complexidade</b> e exige diálogo, <b>colaboração</b> , segurança e <b>competência</b> profissional”.	6
9	“[...] sociedade marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pela consequente <b>complexidade</b> dos processos de inclusão e desenvolvimento humano”.	6

Fonte: Organizado pela autora, com base em Guimarães (2014, p. 5-6).

Sem as devidas abstrações epistêmicas, o uso intencional das palavras supramencionadas revela, como prática da colonização de vocabulário neoliberal, a retórica salvacionista e redentora na avaliação do programa (MATEUS, 2014; MATEUS; OLIVEIRA; SODRÉ, 2015), além de produzir o consenso sobre a eficiência do programa. Em 12 parágrafos distribuídos em praticamente duas páginas, as expressões apareceram em nove excertos –

algumas vezes, como apresentamos nas linhas 1, 2, 4 e 8 do Quadro 3, mais de três palavras carregadas de cunho ideológico apareceram em apenas um parágrafo.

Percebemos que, a partir das primeiras páginas do relatório da FCC, objetiva-se inculcar no leitor a generosidade da Capes e do Pibid em salvar a educação pública do Brasil de todas as mazelas secularmente estabelecidas, em virtude das políticas públicas ineficientes, da falta de valorização da docência e da incompetência dos cursos de formação de professores. Essa inculcação ideológica é defendida pelo presidente da Capes naquele período, ao registrar que, em um curto espaço de tempo (2009 a 2013), o Pibid foi:

[...] reconhecido como **política pública de alto impacto** na qualidade da formação de professores. A Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio do ambiente virtual, sempre buscando avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais (GUIMARÃES, 2014, p. 5, grifos nossos).

Nesse prisma, destacamos a citação do trecho “política pública de alto impacto” em relação ao Pibid, pelo fato de a afirmativa expressar as mesmas palavras utilizadas pela FCC sobre o Programa Alfa de formação de professores desenvolvido pela fundação em 1974, como explicitamos anteriormente. O uso de tal terminologia, carregado da ideologia gerencialista da educação, visa legitimar a competência avaliativa da FCC.

Segundo Guimarães (2014, p. 6), a grande procura de outras instituições pela Capes para participarem do Pibid, os vários trabalhos acadêmicos apresentados no Brasil e no exterior sobre os impactos do programa e o volume de pesquisas desenvolvido em PPGs acerca do Pibid nesse curto recorte de existência demonstram a performance dessa iniciativa e exprimem que “[...] todos esses são indicadores de sucesso do programa”.

A declaração de Guimarães (2014), em sintonia com os interesses neoliberais reformistas reificados à reestruturação produtiva do capitalismo mundial, materializa mais uma etapa da construção do consenso sobre a eficácia e a eficiência do programa em:

[...] contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas [...] fundamentais para a formação de professores em uma sociedade marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pela conseqüente complexidade dos processos de inclusão e desenvolvimento humano (GUIMARÃES, 2014, p. 7).

Conforme a análise do conteúdo da citação anterior, é possível identificar o ideário neoliberal contido nas palavras do gestor da Capes expressas no documento oficial. Assim, ao

fazer uso das lentes críticas para interpretar as colocações do ex-presidente da Capes, em outras palavras, o excerto sugere ao leitor que o Pibid, no período de cinco anos de territorialidade, cumpria seu papel para se disseminar às reformas educacionais em curso. Isso ocorre ao promover as mudanças curriculares pertinentes à formação do ser social, ou seja, do capital humano, ávido a contribuir na constituição de uma sociedade cada vez mais alienada à lógica do capital tecnológico. Dessa maneira, garante-se que os sujeitos oriundos dessa formação podem se inserir na nova dinâmica do mercado de trabalho e de consumo existentes no modo de produção vigente e hegemônico desde a década de 1990 no Brasil.

Aqui concordamos com Issler, Estrada e Casagrande (2017), ao analisarem o relatório da FCC, visto que a avaliação da “performance” do programa buscou legitimar o cumprimento eficiente de metas preestabelecidas pela Capes e o rendimento produtivista dos bolsistas em cumprir as ações em determinado espaço de tempo com os recursos disponíveis. Assim, o uso recorrente da palavra “qualidade” no decorrer do texto, sem conceituá-la, foi um “*slogan*” para camuflar a demonstração da produtividade e do rendimento dos participantes do programa no período analisado e nas diferentes regiões do país. Os dados regionais sobre o Pibid descrevem as diferenças sem, contudo, haver explicações dos autores sobre as condições objetivas e históricas que reverberaram em resultados dialéticos.

A partir da análise dos autores sobre como o Pibid materializa suas metas em consonância à regulação da Capes, podemos dizer que, a cada ano de resistência do programa, mesmo de forma estranhada pelos participantes, ao territorializar suas estratégias neoliberais no interior dos cursos e se adequar às exigências dos novos regulamentos:

[...] a luta pela visibilidade que o PIBID tomou nos últimos anos para sua efetivação e implementação, o torna performático, no sentido de que procura mecanismos para que possa contribuir com a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, o que por vezes se volta à fria racionalidade da *performatividade* (ISSLER; ESTRADA; CASAGRANDE, 2017, p. 52).

De fato, o Pibid escreve no caminho das políticas educacionais voltadas às licenciaturas como uma nova história na UEG que estimula os profissionais do magistério a formalizar institucionalmente as diretrizes de uma educação voltada à formação produtivista, ambientada ao mundo do trabalho direcionado à mundialização do capital e à padronização de resultados que refletem os interesses do Estado neoliberal e à formação do ser social da sociedade capitalista contemporânea. Novamente, Limonta (2009, p. 19) esclarece:

Tratando-se especificamente da formação docente ocorreu amplo processo de reformas nos cursos de Licenciaturas, vinculadas às reformas educacionais

implementadas em sua maioria nesses dez anos que sucederam a [...] Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho [...]. As mudanças que tem ocorrido nos cursos de licenciaturas evidenciam as novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmática, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais (substituição do mecânico pelo eletrônico) do que operacionais.

Como o Pibid é um retrato das políticas sociais que usam o espectro da valorização do magistério nas políticas educacionais do Estado capitalista e o incentivo de bolsa de estudo para a formação continuada, tal instrumento atua com vistas ao “[...] barateamento da força de trabalho por meio da socialização dos custos de sua reprodução [...]” (MIRANDA, 2013, p. 19), o que possibilita a desresponsabilização da máquina capitalista na reprodução da força de trabalho que contrata, além de permitir a redução salarial.

Vimos, na seção anterior desta pesquisa, que o Pibid se materializa a partir do PDE, para dar sentido ao previsto na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Contudo, a essência do programa não se constitui como uma política pública que, por natureza, deveria ser permanente. Devido a suas características, carrega rupturas no caráter de execução quanto a objetivos e metas neoliberais, além de sofrer ameaças constantes de descontinuidade nas mudanças ministeriais e do governo federal. Isso se deve à constante busca de se alinhar aos matizes político-ideológicas hegemônicas do Estado brasileiro às necessidades da economia nacional e internacional.

Por meio dos objetivos do programa, podemos dizer que as reformas educacionais do Estado sobre a formação docente estão pautadas nos interesses que legitimam o consenso sobre a culpabilização do sucesso ou fracasso em relação aos resultados esperados da qualidade da educação se expressa pela dialética da *accountability*<sup>74</sup> concretizada pelo neoliberalismo (FREITAS, 2018). Para Macedo e Lima (2017), a lógica da *accountability* se territorializa na dinâmica dos setores da gestão pública e educação que se submetem ao modelo de responsabilização dos resultados pelo caráter da individualidade, competitividade e eficiência. Segundo o BM (2018, p. 40), *accountability* pode ser conceituada como:

A mensuração e o monitoramento dos resultados das intervenções do Estado também podem ser usados para vincular diretamente a alocação de recursos às metas de desempenho. Podem também ajudar a sociedade civil e as instituições de controle público a responsabilizar os governos.

---

<sup>74</sup> O termo em inglês traduzido para a língua portuguesa significa “responsabilidade”, “responsabilização” ou “prestação de contas”. Assim como outras expressões que ingressaram no cotidiano das instituições educacionais brasileiras e de outros setores públicos, *accountability* se soma a outras palavras do vocabulário neoliberal que têm territorializado em nossa língua vernácula e colonizado nosso leque de palavras, no intuito de fortalecer o consenso de uma cultura mundializada e sob a forma de gerir o trabalho e a vida dos sujeitos a partir das demandas econômicas.

Uma das características das políticas neoliberais, de acordo com Miranda (2013, p. 28), é a “[...] desconcentração financeira e executiva e uma centralização normativa e política”. No caso do Pibid, o governo, ao repassar os recursos financeiros às instituições de ensino por intermédio da Capes, transfere, aos Coordenadores Institucionais (CIs) dos projetos e coordenadores de gestão, os processos administrativos e gerenciais de controle da execução das ações, conforme o ideário do programa. A autonomia de gestão dos recursos não ocorre pelo fato de as decisões políticas estarem previamente deliberadas pelo Estado nos editais.

Compreendemos que o Pibid reúne intenções de especialistas comprometidos com o ensino aos moldes liberais que culpabilizam os cursos tradicionais e os respectivos professores, por não tornarem os cursos eficazes quanto ao alcance das metas estabelecidas nos *rankings* avaliativos do ensino da educação básica. Para os especialistas, esse nível de ensino precisa promover uma educação que oriente à formação para o trabalho e tornar os sujeitos capacitados/adaptados às exigências da sociedade vigente.

#### **4.2.1 O ano de 2015 e a guinada para as metas produtivistas do Pibid**

Em 2015, os cortes no orçamento federal, especialmente na área da educação e justificados pela crise financeira e redução do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro no período, demonstraram a aptidão do governo petista à lógica reformista de enxugamento do Estado e imposição do Estado nano.

As afirmações contundentes de 2014 realizadas por pesquisadores da FCC, que qualificam o Pibid como o “suprassumo” dos programas públicos de formação de professores, não impediram as críticas do ex-ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 2015, sobre o fato de o programa não ter dado certo a necessidade de o renovar para atender rapidamente às políticas educacionais internacionais. Essas considerações do representante do MEC deslegitimaram a eficiência e eficácia do Pibid apresentadas no relatório do FCC: apesar de ele não ter defendido a extinção do programa, argumentou sobre imprescindibilidade de medidas rápidas para o tornar efetivo aos interesses do capital.

Contradições no governo de origem proletária, no decorrer dos anos de governança, se tornaram cada vez mais evidentes. No que tange especificamente à educação, o MEC, sob o comando do economista Aloísio Mercadante, demonstrou o processo de subordinação da educação brasileira aos ideais mercadológicos e à concretização de ações organicamente interdependentes no ministério – leia-se: programas de governo – para garantir a formação do cidadão neoliberal.

Em audiência pública no Senado Federal, convocada pelos senadores para o referido ministro recém-empossado relatar sobre o uso dos recursos públicos no projeto de governo “Pátria Educadora”, da era Dilma Rousseff na presidência, o representante do MEC foi taxativo por várias vezes quanto à necessidade de reorientação dos programas de formação de professores – Pibid, Parfor, UAB e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), ao declarar que essas iniciativas não deram certo, apesar do volume de investimentos feitos no governo petista desde 2007. Ademais, o ex-ministro ressalta a ineficiência do Programa Mais Educação, em que a alfabetização aparece como foco em detrimento a outras necessidades também urgentes da educação brasileira. De acordo com ele, tais programas fracassaram e, para encerrar a fala na audiência de 3 horas e 45 minutos, afirma que:

[...] precisamos olhar a alfabetização. Damos bolsas para 280 mil professores e professoras alfabetizadores, mas isso não está resolvendo o problema. Temos o Pibid, mas ele não está resolvendo; temos o Parfor, mas ele não está resolvendo; temos o Programa Mais Educação, mas ele não está resolvendo (MERCADANTE, 2015, p. 41).

Nesse contexto de reestruturação dos programas, o Pibid assumiu papel relevante na força-tarefa de alcances das metas do PNE (BRASIL, 2014). Conforme expressa o ex-ministro no início da audiência “[...] o PNE deve ser o eixo estruturante de todas as ações do MEC, a nossa bússola, o nosso rumo. É uma política de Estado, com metas extremamente ambiciosas [...]” (MERCADANTE, 2015, p. 2).

Isso explica o redirecionamento dos objetivos do programa ainda em 2016, com a Portaria n. 46 (BRASIL, 2016) do MEC, bem como a reorientação do Pibid em elevar a alfabetização nos novos editais de 2018 e 2020, elaborados pela Capes – nesse caso, a valorização dos professores deixa de condicionar a importância dos projetos instituições para focar nas capacidades de integrar os programas de governo. A partir disso, os participantes do programa se responsabilizaram por serem eficientes economicamente com os recursos públicos e eficazes no combate ao analfabetismo, problema estrutural da educação brasileira. Na ocasião da audiência pública, o ex-ministro ressalta as decisões do MEC para os anos subsequentes:

Nós vamos integrar os programas existentes. Nós vamos integrar o Mais Educação e o Educação em Tempo Integral com o Pibid, que é o estágio dos docentes, estudantes de licenciatura, com o Parfor, que são os professores que estão se formando, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola], tudo isso integrado, com o foco na aprendizagem, especialmente de português e matemática (MERCADANTE, 2015, p. 7).

Durante a audiência pública, o ex-ministro explicita tal objetivação, ao se referenciar à experiência do Prêmio Nobel de 2000 de um economista, James Heckman, da Escola de Chicago dos EUA, por ter desenvolvido uma tese “[...] sobre o papel da creche e da pré-escola na formação do **cidadão**, na **vida familiar, profissional, educacional**” (MERCADANTE, 2015, p. 2, grifos nossos). Trazemos esse recorte à tona porque a escolha epistemológica para compreender o problema de pesquisa aqui apresentado nos revela o quanto as considerações do chefe do MEC no governo petista concretizam as intenções do Estado em providenciar uma formação humana apta à sua inserção no setor produtivo.

O Quadro 4 resume o que levou o economista, citado por Mercadante, a conquistar o Prêmio Nobel:

**Quadro 4.** Equação de Heckman

<b>INVESTIR</b> +	Investir em recursos educacionais e de desenvolvimento para famílias desfavorecidas para fornecer um acesso igual ao desenvolvimento humano inicial bem-sucedido.
<b>DESENVOLVER</b> +	Estimular o desenvolvimento inicial de habilidades cognitivas e sociais em crianças, desde o nascimento até os cinco anos de idade.
<b>SUSTENTAR</b> =	Sustentar o desenvolvimento inicial com uma educação eficaz até a idade adulta.
<b>GANHO</b>	Obter uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa que rende dividendos à América para as gerações vindouras.

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Heckman (2021).

Para o ex-ministro do MEC, o investimento precoce no desenvolvimento do ser humano resulta em ações necessárias para a reprodução do capital e significa uma estratégia eficiente e eficaz para economia dos países. Denominada como “equação de Heckman”, a orientação trata da importância do setor público no “[...] investimento precoce de habilidades sociais e emocionais é fundamental para a criação de um adulto produtivo – contrapondo-se ao argumento de que as habilidades cognitivas são mais importantes” (HECKMAN, 2021, [n.p.]<sup>75</sup>).

Ao analisarmos o conteúdo da fala de Mercadante e as informações da Equação de Heckman, pontuamos que a Escola de Chicago é o berço dos economistas neoliberais. A partir disso chegamos às seguintes abstrações: a palavra “cidadão”, no contexto neoliberal, é o pseudônimo das pessoas com condições objetivas de serem consumidoras e mercadorias, ou seja, daquelas que possuem o direito a exercer a própria liberdade econômica – como aponta

<sup>75</sup> Por não se tratar de nosso objetivo de pesquisa, embora seja relevante para a compreender de fato, não aprofundaremos no estudo que culminou no Prêmio Nobel em 2000. Contudo, no decorrer do estudo, percebemos como tal compreensão de investimento público em educação, em prol de habilidades, vislumbra potencialmente à formação do homem produtivo ao capitalismo. Para mais informações sobre o tema, verificar: <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

Saviani (2017, p. 226), trata-se, portanto, do “[...] cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à sociedade burguesa tal como se encontra constituída”; “vida familiar”, sob a perspectiva liberal e na crítica marxista, que recai sobre a ótica da manutenção da propriedade privada como forma de acumulação de capital; no contexto da reestruturação sociometabólica do capitalismo, o quesito “profissional” reflete a perspectiva da hegemonia político-econômica em fomentar a instrumentalização do ser social para a tornar força produtiva necessária à produção de mercadorias, bem como ser a estratégia à apropriação privada da força de trabalho pelos donos dos meios de produção; e, quando os economistas Heckman (2021) e Mercadante (2005) ressaltam a “vida educacional”, a válida como força-motriz a serviço do capital, na indução do ser humano a reproduzir na sociedade todas as condições anteriormente citadas, desde a sua tenra idade. Ou seja, a vida educacional é o espaço produtivo à manutenção do consenso sobre a hegemonia do capitalismo.

A retórica em culpabilizar os professores, tanto dos cursos formadores nas universidades quanto os da rede pública, contemplados pelas bolsas dos referidos programas como ineficientes, em razão do resultado ineficaz de tais iniciativas, esteve presente reiteradamente durante a audiência pública convocada pelos senadores em outubro de 2015. Porém, a mudança da avaliação do Estado frente aos resultados dos programas da Capes coordenados pela DEB – de eficientes e eficazes em 2014 para fracassados em 2015, ao transferirem a responsabilidade sobre a efetividade deles para os trabalhadores da educação – representou o estreitamento do processo educativo em todos os níveis de ensino à métrica produtivista imposto pelo Estado burguês subserviente aos ditames dos organismos internacionais. Assim, a crítica corrobora a intencionalidade de aligeirar a formação docente a serviço do capital, haja vista que, cada vez mais, a essência do programa se torna subserviente aos interesses da educação como ferramenta-mercadoria, a exemplo dos aspectos tratados no item 4.3.1 deste trabalho.

Nesse sentido, a sujeição da educação brasileira aos pré-requisitos internacionais é exposta pelo ex-ministro ao relacionar a necessidade de articular os programas, em especial o Pibid, ao alcance da Meta 7 – Qualidade da Educação Básica prevista no PNE (BRASIL, 2014). O excerto a seguir demonstra a condição reificada do ensino no Brasil à métrica gerencialista da aprendizagem da OCDE:

Qualidade da educação. **Nós temos o Ideb.** Todos sabem que a **nossa meta é chegar a 6, em 2024, que é a média da OCDE** [...]. Então, a exigência da meta vai ser cada vez maior, sendo, portanto, mais difícil alcançá-la. Nos anos iniciais, nós temos evoluído acima da meta; nos anos finais, nós estamos ali um pouco abaixo da meta; e, no ensino médio, é onde nós temos a maior defasagem da meta em relação ao desempenho efetivos [*sic*] dos estudantes.



Há aí um grande desafio da qualidade. **Eu acho a Meta 7, qualidade, a mais importante.** Nós **precisamos ter grande compromisso com a qualidade da educação [...]**.

Aqui está **a média do Brasil em relação à média da OCDE no Pisa**, de jovens com 15 anos, que são os avaliados. Nós temos muitos com defasagem idade/série [...] (MERCADANTE, 2015, p. 3, grifos nossos).

Como analisado por Issler, Estrada e Casagrande (2017, p. 51) sobre a performatividade do Pibid, “[...] a eficiência e eficácia, bem como qualidade, passam a ser preocupações-chave para os professores, que diariamente são confrontados frente às listas intermináveis de competências básicas, as quais os estudantes devem alcançar [*sic*]”. Importante destacar que, na exposição de Aloísio Mercadante, não há esclarecimentos sobre o conceito de qualidade utilizado por ele na educação; contudo, a ausência do conceito não nos impede de perceber que, implicitamente, a qualidade, para o MEC, é a conquista de resultados numéricos no alcance de metas por meio de instrumentos de avaliação alheios à realidade concreta das condições de ensino no Brasil, sem considerar o domínio de conhecimento historicamente produzido e elaborado pela ciência e que deveria ser acessado pelos estudantes, de modo a provocar a emancipação dos sujeitos<sup>76</sup>. Nesses termos:

Em meio a estas preocupações, surgem novas metodologias e ferramentas, que tentam medir a gestão e avaliação dos alunos, de forma que sirvam ao que aqui nomeamos de performatividade, de modo a ocultar as diferenças, exigindo que tudo passe a ser mensurável em relação a todo o resto, para que tudo possa ser classificado segundo uma forma, o que implica por vezes a desvalorização daquilo que não pode ser classificado (ISSLER; ESTRADA; CASAGRANDE, 2017, p. 51).

Ao referendar o sucesso escolar de um país europeu de economia desenvolvida, a Finlândia, como modelo efetivo de articulação de ações do Estado para garantir a boa formação dos professores e, concomitantemente, atingir as métricas de aprendizagem dos alunos, Aloísio Mercadante defendeu as reformas nos programas de formação de professores da Capes e a readequação das metas do Pibid como forma de aligeirar a implantação da BNCC (BRASIL, 2017c), induzir a reforma nos cursos de formação de professores fundamentada pela BNC Formação e solidificar o conceito do “direito de aprendizagem” criticado por Freitas (2018) por ser uma expressão que faz parte do vocabulário polissêmico neoliberal contido nas políticas educacionais brasileiras. De acordo com o ex-ministro:

---

<sup>76</sup> O conceito de qualidade, sob a perspectiva de gerenciamento de resultados, foi introduzido no Brasil a partir do final da década de 1980 com a criação da Fundação Nacional de Qualidade (FNQ), a qual passou a assessorar o MEC na proposição de projetos que seriam inseridos nas políticas públicas e em programas de governo que aderiram ao movimento (MEC, 2020; CASSIMIRO, 2020).

Um dos instrumentos para nós darmos um salto na educação básica, especialmente aqui, no ensino fundamental, mas também no ensino médio, é a Base Nacional Comum Curricular. Ela está no PNE, ela está na LDB e ela é um instrumento de que todos os países que têm um bom padrão de educação já dispõem. [...] a Presidenta visitando a Finlândia, que tem um índice destacado em educação [...] um país muito pequeno e que tem uma renda *per capita* muito alta, mas um dos instrumentos que eles valorizaram muito foi a base comum que eles têm, que eles reajustam a cada dez anos e que é a diretriz para a formação dos professores. Houve uma repactuação com todos os cursos de pedagogia a partir de uma base comum: o direito que todo jovem, que toda criança tem de aprender pelo menos aquilo que está estabelecido na base nacional. Esse direito de aprendizagem é que nós temos de cobrar e implementar no Brasil (MERCADANTE, 2015, p. 3).

Naquele momento o ex-ministro defendia, no plenário do Senado, os interesses do capital privado caracterizado pela Fundação Lemann, como vimos ao final da seção 3. Tal entidade, desde 2012, investiu maciçamente recursos materiais para a implantação de um sistema educacional padronizado, em conformidade ao modelo de gestão empresarial dos resultados: a BNCC (BRASIL, 2017c). Tarlau e Moeller (2020, p. 554) ressaltam que tal documento:

[...] entrou para o debate de políticas públicas no Brasil e logo se tornou a mais importante iniciativa do MEC da época. [...] Ainda mais surpreendente é o fato de que a BNCC continuou a ser promovida depois do cataclismo político de 2016 [...]. O substituto, Michel Temer, reverteu dúzias de políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisou inúmeros outros programas governamentais, mas a BNCC permaneceu intocada.

Nesse sentido, a força-tarefa do governo em unir programas – ao desconstruir o papel dos professores que se esforçam para promover o ensino, mesmo que subsumido aos interesses hegemônicos – e submeter a educação brasileira à padronização aos parâmetros internacionais de ensino preconizou as ações do ultraliberalismo nas políticas educacionais do Brasil após o golpe de 2016. Diante do exposto, podemos deduzir que Michel Temer, ao assumir a presidência em 2016 e liderar o jogo político neoliberal, concretizou as intencionalidades na educação manifestadas em audiência pública pelo governo deposto.

#### 4.3 ESSÊNCIA DO PIBID: A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL HUMANO, A FORMAÇÃO DO *HOMO ECONOMICUS* E A NOVA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

As discussões da seção anterior destacaram o esforço do Estado em avaliar o Pibid segundo as imediações classistas da hegemonia. De acordo com Oliveira (2006, p. 266), “[...] a hegemonia é a produção conflituosa do consenso”. Para uma compreensão marxista, a

divulgação dos resultados do programa expõe a reificação dos sujeitos que incorporam passivamente os interesses do Estado de maneira acrítica. Também se induz uma discussão sobre a ineficiência do currículo dos cursos de formação de professores nas universidades e, por isso, são considerados frágeis sob o ponto de vista da qualidade.

Dadas as condições concretas para o cumprimento dos interesses da mundialização do capital, impulsionadas ao final da década de 1980 e no início dos anos de 1990, é notório que “[...] o Estado é conduzido por um grupo dirigente, encarregado de garantir a condução da política nacional em consonância com o interesse da classe dominante e das forças produtivas, podemos afirmar que as políticas públicas carregam em si princípios da hegemonia vigente” (RANINCHESKI; SILVA, 2013, p. 117).

Em relação à educação pública brasileira, passa também a se adequar paulatinamente aos ditames do capital internacional, obstinado em transformar tudo em mercadoria. Esse ajuste ocorre na ampliação de vantagens financeiras às instituições privadas de ensino e na adequação de políticas educacionais para a educação pública e que institucionalizam o modelo do sujeito neoliberal. Para atender a agenda global, internacionalizar a educação brasileira e produzir o consenso ideológico sobre a onda neoliberal na sociedade, movimentou-se a territorialização no seio das políticas educacionais, o que significou:

[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, como base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais reproduzem em documentos de políticas educacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Assim, a gestão do programa colabora para a formação de uma força produtiva da educação baseada nos resultados da produtividade e eficiência (MATEUS, 2014; MATEUS, OLIVEIRA; SODRÉ, 2015). Os bolsistas que ocupam as escolas como professores em formação e os supervisores que fazem parte da equipe pela lógica meritocrática do recrutamento (seleção dos graduandos por meio de provas, entrevistas e currículo conforme os editais internos nas instituições) se comprometem com o desenvolvimento de atividades de ensino que, de forma sistemática aos objetivos de outros programas educacionais, precisam alcançar melhores desempenhos dos índices de qualidade de educação da escola e do domínio de melhores instrumentos para a qualificação profissional. Dessa forma, a seleção inculca a naturalização do mérito e encoberta a discussão sobre as condições objetivas que não permitiram aos sujeitos da mesma classe social e ocupantes do mesmo serem eliminados da seleção.

Para Bittencourt Junior (2018, p. 507):

A teoria da meritocracia ganha importância neste momento e é a filosofia que passa a ser inculcada no senso comum. A meritocracia sempre fez parte da atividade de escolarização, idealizada como forma justa, mas desvirtuada para manutenção de estruturas de classe, ao se basear em critérios morais de se julgar o mérito. Quem detinha mérito era aquele mais ajustado ao sistema capitalista de produção.

Evidentemente, a formação profissional pelo Pibid visa atender aos interesses do capitalismo neoliberal fundamentado na meritocracia, na apropriação e difusão de um conjunto de recursos metodológicos para produzir um processo educativo que prime pela “boa aprendizagem (direito a aprender)”, e não pela “boa educação (direito de ser educado)”, como explicitado por Freitas (2018, p. 82-83). Manifesta-se como formação “estandardizada”, pautada na planificação e reificação do trabalho docente para os interesses da sociedade digitalizada, extremamente controlada pela ordem econômica da mundialização do capital e capitaneada por agências financeiras. Estas últimas se interessam pelo sistema de ensino que reproduza seus valores, em que a educação “estandardizada” representa um bom e rentável investimento. Os organismos multilaterais são os maiores promotores da “ordem mundial” e representantes da “elite global” que pretende “homogeneizar” com a ajuda de uma educação planificada e “universalizada”, e o processo de automatização das empresas potencializa a “semantização” do trabalho, ao acirrar a competição por emprego e demandar serviços cada vez mais especializados e “abstratos” (FARIAS, 2014).

Frente aos interesses econômicos mundiais e em uma superficial observação na construção textual dos objetivos da “Nova Capes” para o Pibid identificamos, mais uma vez, o uso recorrente de palavras (“jargões”, segundo Shiroma *et al.*, 2017) como “qualidade”, “inovador”, “superação” e “protagonistas”. Elas estão presentes nas políticas que denotam o caráter neoliberal do modelo forjado para uma política educacional atrelada às recomendações dos órgãos multilaterais internacionais como a Unicef, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), a Unesco, o BM, entre outros.

Por meio das bolsas e exigências para a manutenção da equipe de trabalho, o programa garante a permanência dos alunos nos cursos de formação de professores, o que diminui a evasão e as reprovações. Tal afirmação é corroborada na seção 2 desta tese, quando apresentamos o estado do conhecimento sobre o Pibid, especificamente no agrupamento 1 (Consenso à aparência virtuosa do Pibid como programa inovador).

De acordo com o relatório da FCC (2014, p. 10): “As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade”. A estratégia de incentivo à docência baseada na política de repasse financeiro aos “escolhidos meritocraticamente” e sob a

perspectiva de análise de Gramsci, além da meritocracia contida nas políticas públicas, se manifesta como instrumento de domínio sobre a classe trabalhadora composto por dois tipos de forças: coerção e consenso (BITTENCOURT JUNIOR, 2018).

A forma de coerção está na mensagem subliminar na qual os escolhidos são privilegiados intelectualmente entre os demais de sua mesma classe e, por isso, se responsabilizam por transformar a educação que, segundo a prática política contida na retórica da classe dominante, foi dilapidada pela falta de competência e interesse de quem está à frente dela na história da educação brasileira. Assim, além de fomentar uma formação profissional necessária para reproduzir a lógica do capital, cria, no imaginário popular dos “beneficiados”, a “dádiva” de fazerem parte de um grupo minoritário de privilegiados. Essa condição de privilégio indicada pela assistência financeira garante, ao poder hegemônico, o controle das lutas sociais.

Fazer parte do programa corresponde, de certo modo, a participar de uma certa “elite” acadêmica reconhecida pelo Estado como legítima e capacitada para colocar em prática um processo de ensino-aprendizagem organicamente articulado com os demais programas educacionais que pretendem atender os acordos mundializados do capital. Tais pactos visam manter a dinâmica do capitalismo desigual e combinado (IANNI, 1998) entre os países de economias imperialistas e periféricas que, no caso brasileiro, conta com os interesses da elite conservadora do país e enxergam na educação uma fonte de exploração econômica e “oficina” de (de)formação de trabalhadores para o ciclo hegemônico do capital.

Em relação ao consenso, ele está na persuasão ideológica transferida pela responsabilidade do ato coercitivo aos envolvidos nos programas. Balizadas por metas e objetivos propostos nos editais, as iniciativas desenvolvidas nas escolas-campo, reuniões de planejamento e escolhas metodológicas, em se tratando da abordagem de conteúdos, deverão ser condizentes às orientações da agência reguladora do Pibid, isto é, a Capes – se isso não ocorrer, os privilegiados deixarão de ter o mérito de permanência no programa e, por consequência, não irão receber a bolsa de estudo. Destaca-se novamente a relevância dada ao mérito na composição do programa e na afirmação do consenso, pois:

A importância da meritocracia é no aspecto psicológico de dominação. Esta como justificativa de hierarquização toma o aspecto de uma estrutura de justiça social, classificando os alunos por méritos e capacidades escolares, e responsabilizando o indivíduo por seu próprio fracasso (BITTENCOURT JUNIOR, 2018, p. 507).

Por conseguinte, ao acompanhar o raciocínio crítico gramsciano, a coerção e o consenso são linhas mestras na construção da hegemonia, estratégias *sine qua non* para a clivagem societária entre dominados e dominantes e, por isso, também fundamentais para a manutenção do modo de produção vigente. Vale ressaltar que o fetiche da mercadoria oblitera a consciência de classe e a condição do sujeito de se compreender como o verdadeiro produtor de riquezas.

#### **4.3.1 O gerencialismo na formação docente no contexto neoliberal: o papel da educação para a manutenção do pensamento hegemônico**

Sob a perspectiva do fetichismo da mercadoria, o Pibid surge no âmbito das políticas educacionais brasileiras que estão diretamente vinculadas à dinâmica contemporânea do capitalismo. Como contextualizado no início desta subseção, situamos tal programa como um “braço” dos interesses neoliberais radicados no Brasil desde os anos 1990, em que se reconfigura no período da política econômica neodesenvolvimentista do PT a partir de 2003. Naquele momento, as orientações da NGP se territorializam ainda mais na administração pública brasileira, ao transformarem paulatinamente os direitos básicos da população – educação, saúde e segurança – em frentes de serviços e, por conseguinte, em mercadorias. Com essa característica, inclusive, devem gerenciar com eficiência os modos de produzir para serem entregues ao mercado. Tais ideias começaram a ser consideradas após a Conferência Mundial “Educação para Todos” (UNICEF, 1990; BRASIL, 2007; SANTOS, 2013).

Nesse quadro geopolítico, o Estado, na figura do presidente Lula, buscou adequar o modelo de desenvolvimento sem romper com a política reformista iniciada no governo FHC e os interesses do FMI, conforme exposto por Pereira (2002) e Grajew (2002) na Folha de São Paulo. No caso da educação, o Brasil investe em uma ampla política de transformação do setor, em que os programas sociais inclusivos visam garantir o acesso à educação, em todos os níveis, para as camadas sociais menos abastadas, o que se torna marca registrada do governo. Segundo Limonta (2009, p. 37), o acesso à educação em nível superior pela parcela da população historicamente excluída foi expandido a partir do governo Lula e tem ocorrido conforme o “[...] conceito de justiça distributiva, por meio de diversos programas e mecanismos de concessão de bolsas estudantis, tanto para o custeio das mensalidades em instituições privadas quanto para a permanência do aluno nas instituições públicas”.

Nesse sentido, o Pibid se apresenta como um projeto que “[...] visa eliminar a condição de direito das políticas assistenciais e sociais [...]” (MIRANDA, 2013, p. 25), no sentido de se

restringir a uma parte da classe trabalhadora e com intenções claramente definidas para formar a elite do capital humano docente:

[...] o padrão de desenvolvimento que se instaura com este tipo de política educacional que funciona baseado em programas assistenciais legitima a exclusão integradora como sendo um modelo perverso de gestão da crise, que recupera a legitimidade política e cria condições para um novo ciclo de desenvolvimento econômico com a redefinição dos atores sociopolíticos em cena (MIRANDA, 2013, p. 25).

Ressaltamos, pois, como o desenvolvimento da homogeneização da sociedade global nos últimos 30 anos tem colocado a educação brasileira como ferramenta e mercadoria capaz de agenciar os acordos internacionais, cujos objetivos coadunam o fomento a uma nova condição sociometabólica do capitalismo, cuja essência, enquanto concepção de produção de riqueza, está no domínio do que é nato e vital para o ser humano: a força do trabalho. Essa ferramenta-mercadoria tem construído, perversa e especialmente no mundo ocidental, uma classe de trabalhadores caracterizados pela presença de indivíduos precarizados econômica e intelectualmente, os quais são muitas vezes impedidos de se perceberem como seres humanos livres.

De fato, tratamos a educação como ferramenta, pois tal substantivo é uma abstração definidora de um objeto que, sob o manuseio de alguém ou algo, talha e molda a matéria-prima à guisa de atender às necessidades de outrem. Quem domina a ferramenta e é proprietário dela, ou mesmo o seu curador, manipulará a matéria-prima, o conhecimento<sup>77</sup>, de modo a esculpi-la com vistas a um resultado. No caso da educação formal em seus diferentes níveis e modalidades, apresenta-se como ferramenta em prol do pensamento hegemônico da classe dominante e do Estado, na medida em que este último, em conciliação com o primeiro, aprova políticas educacionais organicamente dependentes que instrumentalizam as instituições de ensino com um currículo mínimo e modelos padronizados de avaliações que espelham a eficiência econômica e eficácia pedagógica pretendida por proponentes das políticas públicas. Nesse sentido de ferramenta, a educação talha o passo a passo sobre o que os professores devem ensinar, delimita as estratégias de verificação da aprendizagem e retira paulatinamente a autonomia didática docente – aqui, entalha-se um ser humano alinhado à reprodução do modo de ser burguês e em conformidade com os idealizadores do sistema educacional.

Conforme o princípio ontológico marxiano, o ser humano é um ser social e histórico, cujas condições moldam a sua formação conforme a sociabilidade exercida por ele e o impacto

---

<sup>77</sup> A matéria-prima corresponde ao conhecimento.

das influências. Como ser concreto, é historicamente construído, pois o resultado dessa relação expressará, na essência, aquilo que influencia o seu pensamento. É um indivíduo resultante do pensamento proeminente que produz a dinâmica da sociedade que coabita com outros; logo, por ser alienado pelo pensamento hegemônico, se aliena e não se reconhece como aquele que realiza o trabalho, transforma a natureza conforme suas necessidades e produz riquezas – por isso, é fruto da dialética da sociedade. A alienação, nesse sentido, torna os homens cegos à exploração e espoliação de força produtiva, o que se mantém pelo histórico da educação formal como ferramenta estratégica do mercado para manter a exploração e limitação do pensamento humano para aceitar que a única forma de se viver coletivamente se refere a naturalizar a divisão de classe entre dominantes e dominados.

Em uma tentativa de se aproximarem da proposição anterior de educação como ferramenta, Silva e Messina (2016), quando tratam da internacionalização da educação superior no Brasil, destacam o papel das reformas educacionais definidas pelos organismos internacionais financeiros e o estímulo destes à proposição de programas e projetos em universidades voltados à produção de conhecimento/matéria-prima. Como mercadoria, tal conhecimento expressa o paradigma de formação de capital humano para a reprodução da sociedade neoliberal e, de acordo com os autores, os agentes financeiros internacionais usam a educação de modo a construir uma sociedade que se (re)produza a partir da racionalidade econômica.

O Estado subsidia uma produção de força produtiva (docentes e alunos) plenamente apta à implementação das reformas educacionais que primam por metodologias prescritivas e desenvolvem a formação de indivíduos que se comportam alienadamente solidários ao metabolismo nefasto predominante na sociedade capitalista brasileira. Nesse caso, o Pibid materializa a regulação do Estado por meio das leis que sustentam os interesses do mercado e reproduz, nos indivíduos, “[...] formas de pensamento socialmente válidas e, portanto, dotadas de objetividade para as relações de produção desse modo social de produção historicamente determinado; a produção de mercadorias” (MARX, 2017, p. 151).

#### **4.3.2 Formação em serviço do professor: pouca grandeza de valor**

A nova morfologia do trabalho do século XXI se caracteriza pela geração de homens e mulheres que, na luta por sobrevivência, reifica a própria condição de força produtiva baseada, segundo o conceito de Marini (1973), na superexploração do trabalho. O trabalhador eleva a capacidade produtiva sem aumento real no valor de sua força de trabalho e, tampouco, sem a



liberação de tempo proporcional ao acréscimo de produtividade, ao descanso e à revitalização das próprias forças para a realização da tarefa. Segundo Marx (2017), isso pode ser associado à exploração do mais valor e à elevação exponencial do lucro dos donos do meio de produção.

Em concordância com Marini (1973, p. 33):

[...] a superexploração é melhor definida pela maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade, e tende normalmente a se expressar no fato de que a força de trabalho se remunera abaixo de seu valor real.

Para a análise deste texto, o mais valor está na exploração do docente que, subsumido pela ampliação de sua renda a partir do recebimento da bolsa ofertada pelo Pibid, amplia o próprio tempo disponível para a realização do trabalho docente. Tal período dedicado ao processo de pesquisa, à preparação de material didático e ao acompanhamento de bolsistas – que ultrapassa a carga horária contratual do regime de trabalho de CAs e supervisores na instituição de ensino em que estão lotados –, além do investimento de recursos financeiros próprios na aquisição de instrumentos para acessar e produzir os relatórios comprobatórios de sua produtividade, representam a exploração do trabalho docente para desenvolver um modelo docente reificado aos interesses do capital.

Assim, o desinvestimento do Estado nas condições objetivas do trabalho pedagógico nas escolas públicas reforça que a educação omnilateral nunca foi a prioridade do programa, e sim o contrário. Compreender e resolver as contradições oriundas do sistema capitalista, legitimadas historicamente pela educação a serviço da classe dominante, perpassa além dos objetivos do programa. Nas palavras de Miranda (2013, p. 30), o fato de as políticas sociais no neoliberalismo criarem ações “[...] que objetivem realmente reduzir as expressões da questão social significa colocar em xeque as bases do próprio capitalismo centrado na exploração capital-trabalho e na distribuição desigual da riqueza socialmente produzida”.

O objetivo do Estado em fazer uma educação de qualidade e atender à demanda econômica da docência está entremeado nos documentos oficiais e reproduzido nas produções de relatórios, artigos, resumos e relatos de experiências amplamente divulgados em eventos acadêmicos e científicos dentro e fora do Brasil. Sujeitos cativos na aparente valorização de suas atribuições no Pibid têm, na verdade, o valor de sua força produtiva diminuída, ao passo que se aumentam o trabalho e sua jornada. Logo, tal programa, ao invés de permitir que os sujeitos tenham tempo disponível para a realização das ações previstas no subprojeto, os leva a alienarem o tempo livre para a pseudomelhoria de renda advinda das bolsas.

Anderi (2019, p. 204-205), pesquisadora, professora e ex-CA do Pibid no curso de Pedagogia da UEG, em Anápolis, ao investigar bolsistas das três universidades de Goiás (UEG, UFG e PUC), enfatiza a relação entre a exploração do tempo livre dos professores e as demandas do Pibid naquele estado:

Os professores, para suprirem a impossibilidade de reunir-se com os bolsistas para discutir algum assunto da aula, lançaram mão de equipamentos de uso pessoal e os recursos que esses equipamentos dispõem, como é o caso de e-mail ou o aplicativo de celular *WhatsApp*, para romper a barreira da falta de tempo disponível ou pela incompatibilidade de horários para reunir e da disponibilidade de o espaço para se comunicar os colegas, o que significa lançam mão do tempo livre para realizar essas tarefas implicando então em mais trabalho.

O professor usa de suas horas não remuneradas (tempo livre) para resolver problemas do trabalho, além do equipamento também ser o seu, de uso pessoal. Não há registro de que qualquer escola tenha oferecido ao professor um celular institucional para se comunicar com os bolsistas ou com o professor coordenador, ou disponibilizado um transporte para a realização de qualquer atividade. Também não há registros de que a escola tenha disponibilizado computador com internet para essa comunicação. Essa comunicação ocorria com uso dos equipamentos pessoais.

Importante ressaltar que a alienação do tempo livre também se refere às condições objetivas destinadas a PSs e CAs para desenvolverem atribuições no Pibid. A parceria firmada entre entes federados, representados por União e secretarias de educação dos estados e municípios, não evidenciou, a liberação de carga horária para o desenvolvimento das obrigações vinculadas aos subprojetos nos documentos de formalização do contrato para execução dos projetos institucionais e, tampouco, previu no regime de trabalho dos docentes participantes do programa. Diferentemente dos bolsistas de ID – disponibilidade mínima mensal de 30 horas em relação a seus deveres no edital Pibid n. 11/2012 (CAPES, 2012b), e de 32 horas no edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d), para a realização das ações dos subprojetos –, aos demais bolsistas (CAs, PSs, CAG e CI), não foi designado documento para oficializar o tempo institucional destinado ao programa como atividade docente.

No caso da UEG, em 2012, as atividades não foram vinculadas a quaisquer reitorias (graduação, extensão ou pesquisa) e, tampouco, formalizam a atribuição de carga horária docente aos participantes do programa. O vínculo à PRG aconteceu a partir de 2013, após a atuação da Coordenação de Projetos e Pesquisas (CPP), em apoio à reestruturação da PRG e na gestão e captação de recursos externos de financiamento da instituição:

A Coordenação de Programas e Projetos (CPP) desenvolve ações buscando a excelência do ensino e o fortalecimento dos cursos de graduação da UEG. Para tal, trabalha para a consolidação e expansão dos programas existentes e na

prospecção de novos editais, divulgando-os e coordenando a elaboração de propostas e a implantação de novos programas, especialmente, a partir de fomento externo.

No decorrer do ano de 2013, a equipe da CPP realizou atividades de acompanhamento e orientação de programas e projetos junto aos professores e gestores da UEG/Unidades, bem como participou das discussões e da execução de ações para a consecução dos objetivos da Pró-Reitoria de Graduação (UEG, 2014d, [n.p.]).

Apesar da participação da CPP, as atividades do Pibid na UEG permaneceram sem a atribuição de carga horária remunerada até 2015. A Portaria n. 473, expedida pelo Gabinete da Reitoria em 7 de abril de 2015 (Anexo B), nomeou os 62 CAs e atribuiu carga horária de 10 horas semanais a eles até 31 de dezembro do referido ano. Outras duas portarias – n. 1.094, de 11 de julho de 2014, e n. 348, de 18 de março de 2016 – designaram carga horária de 20 horas semanais para CA da gestão de processos educacionais do Pibid. Tais aparatos legislativos tiveram vigência apenas nos respectivos anos em que foram emitidas e, após isso, não foram expedidos outros até o fim das ações vinculadas ao projeto institucional para garantir a respectiva carga horária aos professores no exercício das coordenações<sup>78</sup>.

No caso dos PSs da escola-campo, a secretaria da educação também não designou, formalmente, tempo de trabalho a eles para a coformação dos docentes iniciantes. Ou seja, tanto os professores universitários quanto os da educação básica cumpriram a carga horária mensal de trabalho conforme o regime contratual e receberam a bolsa da Capes sem ser como valorização do trabalho docente, e sim como remuneração por mais jornada de trabalho<sup>79</sup>.

Sem desmerecer o valor recebido pelas atividades desenvolvidas por docentes e o importante papel da bolsa na composição da renda dos professores para subsistência material, exemplificaremos como a bolsa representou trabalho, e não incentivo de valorização. Ela representou aumento de renda, mas não diminuiu as atribuições docentes, visto que foram acrescidos os respectivos deveres aos PSs das escolas públicas:

Art. 31. [...]

---

<sup>78</sup> Essas e outras informações podem ser verificadas no *website* da UEG (<http://www.legilacao.ueg.br>), na aba “Portarias”. Similarmente ao procedimento realizado no CTD da Capes (BRASIL, 2022), usamos o descritor “Pibid” para buscar, no ambiente eletrônico de pesquisa, documentos emitidos pela Reitoria e referentes aos editais do programa n. 11/2012 e n. 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d). A partir disso, foram listadas apenas seis portarias emitidas até o prazo final do projeto institucional referente ao edital de 2013, de 31 de março de 2018. Dessas portarias, as três citadas acima garantiram a composição da carga horária, conforme o regime de trabalho dos respectivos docentes, no que diz respeito às atividades de CAs do Pibid na UEG. Em relação às outras três portarias, uma se destinou a legitimar CI, de 3 de janeiro a 31 de março de 2018, e as outras duas reconheceram dois docentes de redes municipais de ensino na parceria de cooperação técnico-científica e pedagógica no projeto institucional (Anexo 2).

<sup>79</sup> Informação obtida no período em que a pesquisadora esteve à frente da CA dos subprojetos de Geografia da UnU Iporá, em reuniões institucionais convocadas pelo CI e em eventos acadêmicos organizados para a divulgação das ações do Pibid, em que PSs e CAs se vincularam a 62 subprojetos.

II - cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

[...]

Art. 42. São deveres do supervisor:

I - elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

II - controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

III - informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;

IV - atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;

V - participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;

VI - informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VII - enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

IX - manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;

X - assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (CAPES, 2013a, p. 11; 16-17).

Com o intuito de demonstrar a vantagem material da submissão dos PSs aos acréscimos de atividades remuneradas no labor diário, apresentamos, na Tabela 6, uma breve análise sobre o valor da hora trabalhada como docente da educação básica, em comparação com a quantia paga pela hora trabalhada do supervisor pelo Pibid no período de 2012 a 2021.

Na organização do Tabela 6, utilizamos como referência o piso salarial do estado de Goiás<sup>80</sup> e a categoria profissional de professor IV, nível I, conforme o Quadro Permanente do Magistério (QPM) do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (Lei n. 13.909, de 25 de setembro de 2001). A escolha de tais aspectos se justifica por ser, no segmento docente, a categoria que se enquadra no direito de participação do Pibid, ou seja, o conjunto de profissionais do quadro efetivo, acima de dois anos de experiência na educação básica. Para tanto, consideraremos, hipoteticamente, que os PSs da época também disponibilizaram 30 e 32 horas, pelo menos, para atender à demanda das ações dos subprojetos nos editais Pibid n. 11/2012 e n. 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d). Os valores do piso salarial dos vencimentos docentes da educação básica do estado de Goiás são referentes às 20 horas

---

<sup>80</sup> O piso salarial dos professores foi aprovado pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

semanais de trabalho, cujos os dados foram compilados a partir do *website* do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO):

**Tabela 6.** Comparação do valor da hora trabalhada pelo professor P IV, nível I da educação básica no estado de Goiás em relação ao valor da hora trabalhada pelo bolsista ID (2012 a 2021)

Ano	Valor mensal do trabalho docente (em R\$)	Valor da hora docente trabalhada (em R\$)	Horas semanais de trabalho	Bolsa ID – valor mensal (em R\$)	Valor da hora trabalhada para o Pibid	Comparação entre o valor da hora trabalhada do Pibid e do docente em relação ao piso salarial
2012	1.238,83	15,47	20	765,00	25,50	Piso salarial = 60,66% da hora Pibid
2013	1.337,60	16,72	20	765,00	23,90	Piso salarial = 69,96% da hora Pibid
2014	1.448,89	18,10	20	765,00	23,90	Piso salarial = 75,73% da hora Pibid
2015	1.637,39	20,46	20	765,00	23,90	Piso salarial = 85,60% da hora Pibid
2016*	-	-	20	765,00	23,90	-
2017	1.762,49	22,03	20	765,00	23,90	Piso salarial = 92,17% da hora Pibid
2018	1.882,52	23,53	20	765,00	23,90	Piso salarial = 98,45% da hora Pibid
2019	1.882,52	23,53	20	765,00	23,90	Piso salarial = 98,45% da hora Pibid
2020	1.882,52	23,53	20	765,00	23,90	Piso salarial = 98,45% da hora Pibid
2021	2.018,05	25,22	20	765,00	23,90	Hora Pibid = 94,76% do piso salarial

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados do Sintego (2021).

\* Os dados de 2016 não foram disponibilizados no *website* do Sintego.

De acordo com os dados da Tabela 6, verificamos que o piso salarial do professor em Goiás, no período de 2012 a 2021, foi reajustado 61,38%, ao passar de R\$ 1.238,83 para R\$ 2.018,05 em nove anos. Além de não ser um valor justo pago ao trabalho docente, ainda está aquém dos reajustes necessários à reprodução da força de trabalho do professor e da valorização no estado. Nesse sentido, a renda proporcionada pelo Pibid ao PS se manifesta como estímulo à participação desses profissionais no programa. O relato de experiência de bolsistas (CAs, PSs e ICs) do edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d) de um subprojeto na área de Ciências Biológicas da UEG confirma que:

A entrada no programa se deu principalmente pela busca de novas experiências formativas. A questão financeira também foi evidenciada nas respostas. Tendo em vista que a profissão é pouco valorizada desde a graduação é justificável que o valor oferecido funcione como um incentivo para os bolsistas (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 87).

Ainda de acordo com a Tabela 6, o valor da hora trabalhada pelos supervisores ao programa, desde 2012, era maior do que o pago para o docente efetivo na escola pública goiana,

com 60,66% de diferença. Apesar de tal discrepância diminuir gradativamente no recorte temporal de 2012 a 2021, os dados revelam que, até maio de 2020, a equivalência da remuneração do professor da educação básica goiano era de 98,45%, ou seja, menor em relação ao valor disponibilizado no Pibid. Assim, a hora/trabalho Pibid ainda mantinha uma valoração de 1,55% em relação à do professor P VI, nível I. Apenas em 2021, essa equivalência se inverteu e o Pibid passou a representar 94,76% do valor da hora de trabalho do piso salarial. Nesse sentido, tal comparação revela as contradições na retórica recorrente do Estado hegemônico de valorização do trabalho docente.

Embora o Pibid aparentemente valorize a força de trabalho, ao pagar um valor maior pela força produtiva, ele escondeu, na essência, a situação de desvalorização salarial dos professores em Goiás, marcada pelo baixo salário e pelo não cumprimento do piso salarial garantido por lei federal<sup>81</sup>. Os dados demonstram também que, desde 2012, a bolsa de ID não passou por reajustes e, em comparação ao reajuste dos professores de Goiás, de 61,38%, houve desvalorização do valor de troca da força produtiva dos professores iniciantes em relação ao valor da bolsa pelos serviços prestados de uma educação hegemônica ao Estado brasileiro.

Paulatinamente, o valor do *quantum* de trabalho depreendido ao Pibid se desvalorizou em Goiás, enquanto as responsabilidades coercitivas para manter a bolsa (participar de reuniões e planejamentos, acompanhar bolsistas etc.), em conformidade com o termo de compromisso assinado por todos os supervisores no Brasil, continuavam concomitantes às atividades docentes, de acordo com as atribuições contidas no regime de trabalho. No relatório da FCC (2014, p. 46), a avaliação de um PS materializa esta situação de exploração:

**É muito difícil, aos professores da escola básica, coordenar o trabalho de 5 bolsistas com 10 h de trabalho semanal nas escolas.** No início a coisa se resolve com a observação das aulas, mas logo passamos dessa fase e é preciso organizar conjuntamente intervenções e ações com os estudantes, dentro e fora de sala de aula regular. **Isso requer tempo e trabalho que os professores normalmente não dispõem** (grifos nossos).

Diante da desvalorização da força de trabalho docente explicitada na Tabela 6, consideramos também relevante destacar as considerações do CI do programa na UEG, ao findar o último relatório avaliativo do projeto institucional referente ao edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d). O coordenador não eximiu de registrar que, mesmo com a existência do

---

<sup>81</sup> O valor do piso salarial em 2021, a ser pago aos profissionais em início de carreira com formação em nível médio, na modalidade normal, para a jornada de 40 horas semanais, é de R\$ 2.886,24. Essa quantia é a mesma de 2020; assim, “[...] de acordo com a Portaria Interministerial 3/2020, o valor mínimo nacional por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano passará a ser de R\$ 3.349,56 em 2021. Este valor substituirá o valor de R\$ 3.643,16, estimado na Portaria Interministerial 4/2019” (PISO..., 2021, [n.p.]).

programa, problemas educacionais ainda persistem nos níveis estadual e nacional; por isso, uma educação de qualidade que valoriza efetivamente a docência não se faz apenas com iniciativas como o Pibid. Para Ferreira (2018, p. 93-94):

[...] a perspectiva de superação das dificuldades pelas quais passa a educação básica em nosso país perpassa pela luta da classe trabalhadora em exigir um plano de política educacional que proporcione a criação de um sistema de ensino público que ofereça uma educação pública de qualidade para todos, ampliando os instrumentos culturais e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, no sentido de tornarem não só receptores, mas sim atores, sujeitos do próprio conhecimento. Além disso, a valorização do trabalho do professor, pagando-lhe um salário digno, melhorando as condições físicas e de trabalho nas escolas, com carga horária que favoreça a pesquisa, planejamento, desenvolvimento cultural e avaliação formativa de suas aulas, são ações fundamentais para o futuro da Educação no país.

Nesse prisma, Marx (2008, p. 80) pondera que o “[...] trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria”. Assim, a mercadoria desenvolvida pelo Pibid é o professor reificado que está por vir (e acessar) ao mundo do trabalho, processo que ocorre com a legitimação das políticas educacionais que irão refinar a produção de outras mercadorias (des)humanizadas para ocupar os postos de trabalho docentes. Em conformidade com o raciocínio marxista, a crítica dialética quanto aos programas de formação de professores no governo neodesenvolvimentista:

[...] examina como as formas de dominação e as relações de desiguais operantes no mercado de trabalho dependem da reificação das relações sociais, cuja base é o fetichismo da mercadoria, mas se completam nas formas mais desenvolvidas do capital (GIANNOTTI, 2017, p. 66).

Paulatinamente, a categoria docente passa a se subsumir aos propósitos da educação hegemônica, o que permite a perda do significado do trabalho docente e da importância da prática pedagógica como ação política emancipatória proposta por Saviani (2011). Ao se submeter às exigências dos editais, sem avaliar a essência das diretrizes que operacionalizam o programa, a categoria profissional cede à aparente e frágil valorização da carreira docente, reifica o consentimento aos interesses externos e hegemônicos alheios ao direito da população estudantil e do segmento docente em acessar os conhecimentos sistematizados e socialmente referenciados que fortaleçam os interesses da classe de trabalhadora e que culminariam na “[...] superação da própria sociedade de classes” (SAVIANI, 2007a, p. 25). Nessa representação de luta de classes, a classe dominante do modo de produção vigente se apresenta como

“vencedora”, por usar a educação e o processo formativo docente como ferramentas para deformar a compreensão da realidade concreta oriunda do sistema capitalista.

Martins (2015, p. 119-120) esclarece como o processo de alienação ocorre na docência, em que os professores não conseguem identificar a relação entre o valor de uso de sua força de trabalho e o valor de troca:

A alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre trabalho e o seu resultado na medida em que as necessidades às quais corresponde a atividade produtiva não são os indivíduos que produz, da mesma forma que o salário que este recebe pelo seu trabalho, meio social pelo qual atende suas necessidades, não corresponde ao trabalho realizado.

Portanto, ao fazermos um paralelo dessa reflexão da autora com os sujeitos do Pibid, é possível inferir que o professor não consegue se perceber como outra ferramenta ou peça complementar na engrenagem da educação para o capital. Sob a condição de estranhamento, conforme a definição marxista, ao receber a bolsa sem refletir sobre essa dimensão de incentivo à docência, o sujeito vende seu tempo disponível e a força de trabalho para produzir mercadorias (futuros trabalhadores) adequadas ao mercado. Assim, eles alimentam a “[...] constituição de uma profissionalidade fundamentada numa pedagogia orientada aos interesses do mercado” (ANDERI, 2019, p. 217). Nesse sentido, o professor bolsista segue com a “formatação” de indivíduos conformados com a ininterrupta sociedade de consumo e contribui com a construção de argumentos que responsabilizam outros docentes e cursos pela má qualidade da educação pública no Brasil.

O desenvolvimento de consciência da relação opressora do capital leva o docente à conformação dos sujeitos às circunstâncias hegemônicas. Fins materiais, oriundos da falácia da valorização docente, se revelam como mola propulsora para a objetivação das metas concretas, porém não aparentes nos textos oficiais do programa. Para Martins (2015, p. 116):

A primazia das atividades conformadoras e operacionalizadoras da produção da vida material em detrimento das atividades fundamentais e objetivadoras de humanização vai criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades, isto é, entre seus motivos e fins, e nesse hiato fundam-se as condições para a construção cindida da subjetividade humana. Essa cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas, obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente, ou seja, o desenvolvimento do nível de consciência para si, pela qual o homem objetiva sua essência como um ser que trabalha, e que é consciente, social, universal e livre.

Diferentemente da formação do homem integral, ou melhor, da omnilateralidade, a educação como ferramenta para o capital está incumbida em produzir uma sociedade



constituída pela humanidade inversa a essa essência, ou seja, age para a formação de indivíduos unilaterais, cativos à ressignificação constante do modo de produção em prol da classe dominante. A omnilateralização ocorre quando o conhecimento e o domínio das forças produtivas são voltados à constituição de uma sociedade sem divisão de classes, nem apropriação privada dos meios de produção e, tampouco, exploração do ser social pelo outro, e sim com a constituição de um ser humano verdadeiramente livre. A educação tem um papel preponderante nesse contexto, em que qualquer “[...] formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva *omnilateral*, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter unilateral. [...]” (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016, p. 5).

Preparada também com o Pibid, tal educação está a serviço da constituição do *Homo economicus*, o qual, desde seu nascimento até se tornar senil ou na perpetuação da genealogia, é preparado com base na racionalidade econômica e foca nos próprios interesses. Na objetivação do programa, de acordo com os interesses do capital, se insere a formação que “[...] a coloca no centro do processo o agente racional sempre capaz de escolher os meios para atingir seus fins, otimizando suas satisfações” (GIANNOTTI, 2017, p. 72), alienada pelo consumo e que se mantém subalterna ao consentimento sobre a irreversibilidade do modo de produção vigente, caracterizado pela existência do opressor e do oprimido. Esse novo ser “do e para” o capital está cooptado pela internalização de uma educação em que a hierarquia social na qual ele está subsumido legitima a posição em reproduzir expectativas adequadas e formas de conduta certas, “[...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Assim como o Pibid é fruto de uma política de Estado reformista e orgânica, para a educação e em sintonia com os dirigentes do setor empresarial, não é irrelevante destacar:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa [...], ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

O investimento nas bolsas de ID reduz o custo do aluno nas licenciaturas e, no caso das instituições privadas, as bolsas atraem “compradores de educação” que pagam pelo curso frequentemente por meio de subsídios do próprio Estado. Nesse sentido, a instituição privada se apropria duplamente do dinheiro público e prepara o futuro profissional da educação para o

mercado de trabalho docente, subsumido e apto a executar o ensino para a manutenção do pensamento hegemônico. “Na prática, o que interessa imediatamente aos agentes da troca de produtos é a questão de quantos produtos alheios eles obtêm em troca por seu próprio produto, ou seja, em que proporções os produtos são trocados” (MARX, 2017, p. 149).

Elementos para compor as contradições que envolvem o programa se ampliam quando as questões referentes às crises cíclicas do capital afetam a manutenção das políticas sociais. Assim, a diminuição do investimento público para a produção da força produtiva docente delibera movimentos de resistência da categoria na manutenção dos recursos que viabilizam as condições materiais de existência dos futuros professores. Portanto, a luta dos docentes (experientes e iniciantes) pela manutenção do programa e pautada na necessidade econômica é legítima e fundamental para garantir a reprodução das condições materiais de existência da categoria. Historicamente, na sociedade capitalista, tal segmento da classe trabalhadora é marcado pela baixa remuneração que o impede suprir, com dignidade, às necessidades de consumo suas e de suas famílias. Nesse sentido, a melhoria da renda é uma das vertentes da luta de classe econômica ou, na perspectiva marxista, defensiva de fato.

Conforme defendem Chapani, Souza e Porto (2018, p. 4-5), o movimento #ficapibid surgiu como movimento de luta pela manutenção do programa, frente aos cortes anunciados pelo governo em 2015:

*A hashtag #ficapibid surgiu durante as manifestações organizadas para o dia do professor de 2015, em que as redes sociais foram usadas massivamente em favor do Pibid, incluindo postagens sobre ações off-line: audiências públicas, passeatas, coletas de assinaturas etc. O #ficapibid tornou-se a marca mais conhecida na luta pela permanência do Programa, ativa até hoje nas redes.*

Como iniciativa do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID) coordenado por esse grupo, o movimento “Fica Pibid” reuniu nacionalmente *online* (mídias sociais) e *off-line* (passeatas, carreatas, audiências públicas, abaixo-assinados etc.) bolsistas do programa para sensibilizar a sociedade sobre a relevância do Pibid na formação docente do sistema educacional brasileiro. O movimento “Fica Pibid” foi fortalecido nas mídias sociais com as seguintes *hashtags*: #ficapibid, #somostodospibid, #avançapibid, #pibidpatriaeducadora, #pibidsemcorteseminterrupções, #apoiopibid, entre outras.

Embora esse movimento iniciado em 2015 primasse pelo discurso da manutenção do programa e de sua transformação em política de Estado, ele também se revelou como luta de classe econômica, conforme a concepção marxista, pois os que mais seriam afetados com o fim do Pibid seriam os alunos de graduação que dependiam financeiramente das bolsas. Em 15 de

outubro de 2015, no qual se comemora o dia do professor no Brasil e por meio de um grande movimento coordenado em nível nacional, os bolsistas do Pibid da UEG e de demais instituições que também eram beneficiárias da iniciativa saíram nas ruas de Goiânia para mobilizar a opinião pública sobre o desmantelamento do programa naquele ano. Na Figura 7, reunimos imagens disponibilizadas nas mídias sociais e em *blogs* pelos organizadores do movimento para representar o dia da manifestação pelos bolsistas da UEG em Goiás:

**Figura 7.** UEG no movimento “Fica Pibid” em 15 de outubro de 2015



Fontes: <https://instagram.com/pibidueg2013>; <https://pibid-inclusivo.webnode.page/>.  
Acesso em: 15 ago. 2022.

Além das manifestações na capital goianiense, representantes dos subprojetos dos municípios do interior de Goiás realizaram iniciativas em suas localidades para fortalecer a defesa do cumprimento, na íntegra, das finalidades do programa previstas no edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d).

Para corroborar essa situação de classe, é importante destacar que o Forpibid não surgiu como movimento político espontâneo do grupo de CIs, e sim com o auxílio da regulamentadora Capes no projeto nacional de formação docente. Em entrevista a Barros (2020, p. 153), Nilson Cardoso, presidente do Forpibid-RP de 2016 a 2021<sup>82</sup>, esclarece que o fórum iniciou em 2013 após uma provocação da Capes, quando houve ampliação significativa na quantidade de bolsistas e de instituições beneficiadas no Brasil. De acordo com ele, a Capes sugeriu para os respectivos CIs se organizarem nacionalmente e planejarem ações, avaliações e sugestões, além de o Pibid atingir seus objetivos.

Diante do exposto, o Forpibid se revela, na aparência, como movimento de luta de classes, pois a imediata organização em defesa do programa e da garantia de manutenção das

<sup>82</sup> Após a criação da RP em 2018, o fórum abarcou a demanda do programa e sua sigla passou a ser Forpibid-RP.

bolsas previstas no edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d) fizeram a diferença econômica e primaram pela permanência de jovens na universidade. Contudo, não se conseguiu atingir fortemente a outra vertente da luta de classes, ou seja, a luta política, de modo a fazer do Pibid um mecanismo para subverter a lógica hegemônica do programa de formação de professores, caracterizado pelo viés meritocrático, excludente e estruturante das neopedagogias<sup>83</sup>.

O resultado do movimento “Fica Pibid” resultou na revogação da Portaria n. 46 (BRASIL, 2016) que modificava, abruptamente, a estruturação do programa e previa a redução da quantidade de bolsas e extinção de subprojetos que estavam em execução. De acordo com o Relatório de Atividades do Programa – ano-base 2015 (FERREIRA, 2018), todos os subprojetos foram mantidos e apenas 29 bolsas foram cortadas; assim, de 786 bolsas disponibilizadas para a UEG, a partir do resultado do edital Pibid n. 61/2013 (CAPES, 2013d), a instituição passou a ter 757 bolsas (598 bolsas de IC, 64 de CA, 91 de PS, três de CG e uma de CI).

A história da educação brasileira registra que o Pibid continuou com suas atividades atendeu aos reclames do ex-ministro Mercadante em 2015. Com as mudanças partidárias no poder executivo nacional, o programa se reconfigurou, e sua essência tem se vinculado à produção de uma educação necessária para manter o *status quo* da classe dominante. Suas propriedades correspondem, pois, à formação de uma força produtiva subsumida aos interesses ideológicos do governo central e das reformas estatais almejadas pelo mercado.

Reformas educacionais do período que engloba o surgimento do Pibid e as legislações mais recentes que alteraram a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) – Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC obrigatoriamente no ensino infantil até a fase II do ensino fundamental (BRASIL, 2017a); Lei n. 13.415, que estabelece mudanças na estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017c); e Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b), que originou a lei com diretrizes para a BNC-Formação – proporcionam organicidade à adoção das neopedagogias.

Nesse viés, a proposição de modelos educacionais e práticas pedagógicas constituídas de regras calcadas na teoria da administração científica taylorista-fordista – que “[...] exclui a força de trabalho formal para então incluí-la de modo precarizado ao longo da cadeia produtiva

---

<sup>83</sup> Segundo Saviani (2007c), as neopedagogias se originam da pedagogia nova, da pedagogia tecnicista e do construtivismo, metamorfoseadas nas políticas reformistas do Estado. Desde a década de 1990, as reorientações da educação pela busca da produtividade e pelos resultados nas avaliações dos processos educativos levou à era do “neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo”. Para o referido autor, a metamorfose das pedagogias legitima a “pedagogia da exclusão”, haja vista que a valorização das competências e habilidades propostas no Relatório Delors da Unesco de 1996 ressignifica a teoria do capital humano na educação.

[...]” (ANDERI, 2019, p. 68) –, aliada às regras importadas da gestão empresarial flexível para o processo de ensino-aprendizagem, são representações do consenso subsumido pelos cursos de formação de professores, com vistas à produtividade e à formação padronizada.

Entre os elementos de empresariais corporificados no trabalho docente, exemplificamos o preenchimento de planilhas, a taxonomização de resultados do processo de ensino, a qualificação da aprendizagem a partir do paradigma do alcance de metas, a utilização de códigos alfanuméricos para representar o conteúdo das matrizes de referências utilizadas pelas secretarias de educação e presentes na BNCC (BRASIL, 2017c), o empenho na redução do custo-aluno no percurso formativo, o menor investimento em infraestrutura pública a favor da ampliação das parcerias público-privadas, o uso de tecnologias como mediadoras do processo de produção em substituição ao trabalho produtivo do professor, entre outros.

Tal consenso, sem ter sido problematizado nas licenciaturas, molda as formas de agir e pensar dos professores iniciantes e daqueles da educação básica. Políticas e programas públicos iniciados nos anos 1990 e alavancados nos anos 2000 almejam a constituição de sujeitos sociais capacitados a se sujeitarem alienadamente ao mercado de trabalho e à manutenção dos interesses da classe hegemônica.

Como paradigma didático, o retorno reificado do tecnicismo condiciona as formações inicial docente e discente no ambiente escolar que primam por resultados de aprendizagens a serem mensurados pelo aparato tecnológico do sistema educacional. A quantificação do ensino passa a ser qualificada pelo alcance (ou não) de metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação, o qual induz ao controle dos conteúdos hegemonicamente necessários aos alunos, segundo interesses exógenos à realidade escolar.

Portanto, a lógica do processo de ensino-aprendizagem do “aprender a aprender” fruto escolanovista do início do século XX no Brasil, também está presente nos fundamentos das reformas. A proposta defensora de que o processo de aprendizagem é fruto da autonomia do aluno e da vontade em explorar as dúvidas daquilo significativo para ele leva à concepção pedagógica na qual a construção do conhecimento é um processo autômato, individualizado e por mérito do aluno. Isso posto, é notório identificar que as políticas educacionais territorializadas no Brasil, as quais fazem parte do recorte temporal nesta pesquisa, trazem em seu bojo a implantação de um projeto híbrido de formação humana baseado nos dois paradigmas tradicionais de ensino, mas com novas “roupagens” das competências e habilidades. Como salienta Marx (2017, p. 79): “Padecemos não apenas por causa dos vivos, mas também por causa dos mortos. *Le mort saisit le vif!*” [O morto se apodera vivo!] (grifos do autor).

Para Reis (2013), a formação humana como princípio educativo na sociedade capitalista neoliberal continua com a lógica/racionalidade da política econômica dominante. Assim, a formação humana se torna sinônimo de “formação para o trabalho” ou “aprimoramento do desenvolvimento da força produtiva”, o que dinamizará a produção de riquezas para quem as detêm de fato. A formação humana no capitalismo carrega, no bojo de suas contradições, a dimensão técnica do trabalho para os dominados e uma dimensão complexa do conhecimento aos representantes da classe dominante. Frente ao paradigma de ensino fundamentado nas competências e habilidades estão as bases da democracia liberal que internaliza o modo de ser individualista e competitivo da ética neoliberal “[...] que, por seu turno, é sinônimo da garantia das liberdades individuais pela defesa do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Liberdade, nesse sentido, ‘garante’ os direitos individuais de posse das próprias capacidades” (*ibidem*, p. 56).

Um dos resultados da organicidade educacional está na manifestação alienante do processo de “estranhamento” do professor universitário CA do Pibid, com um trabalho estranhado para servir aos interesses do liberalismo econômico em sua fase mais degradante. Marx (2008), ao desenvolver a tese da alienação de si mesmo (ou autoalienação) na obra “Manuscritos econômico-filosóficos”, em 1844, ajuda-nos a pensar concretamente acerca da condição dos professores ao não se identificarem como os que produzem o próprio processo de expropriação do conhecimento, bem como de expropriação dos demais sujeitos que a eles estão vinculados. À medida que agem em prol do capital, estão a subjugar a transformação do trabalho em propriedade privada para outrem:

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mais agora ela não mais pertence a ele, mais sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto de seu trabalho. Portando, quanto maior é este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2008, p. 81, grifos do autor).

Assim sendo, o professor, ao preparar novos docentes subsumidos à lógica empresarial da educação, instrumentaliza os novos professores à lógica de reprodução de conteúdos utilitaristas, os quais servem de insumo para o cumprimento de metas que se expressam em forma de números registrados nos *rankings* das avaliações externas. Assim, as “[...] visões idealistas, racionalistas, empiricistas e funcionalistas interessam à classe detentora do capital,

pois as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la naturalizam a sociedade capitalista e não revelam a sua natureza fundada na exploração e na alienação” (FRIGOTTO, 2015, p. 227).

Por esse motivo, o processo educativo formal, com um viés de formação política para emancipação do pensamento humano e libertação das amarras dominantes da sociedade classista, se compromete aos ditames neoliberais – cada vez mais, o caminho para uma nova condição societária, humanizada e solidária fica distante. Com o contexto arquitetado pelas políticas educacionais, menores serão as possibilidades de os indivíduos se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de mudar o rumo da história que legitima a exploração do homem pelo homem como paradigma dominante *ad eternum*.

Tal decisão faz parte da política internacional de “ampliação” ao acesso de conhecimento em nível superior, ao preparar os jovens “para o mundo tecnológico” do trabalho e “flexibilizar” as relações de trabalho e aprendizagem. A geração 4.0<sup>84</sup> do meio técnico-científico-informacional-organizacional é preparada para o futuro de um mundo informatizado, com vistas à educação globalizada, e a UEG, por intermédio da PRG e para ser “protagonista” do futurismo educacional em rede, estabeleceu as matrizes da precarização do trabalho docente na universidade, do processo ensino-aprendizagem entre professor formador e licenciandos e do enfraquecimento das relações sociais e políticas que se inserem na sala de aula. Nesse sentido, notamos uma perspectiva atual na advertência de Althusser (2017, p. 45) aos leitores do livro I de Marx, “O capital”:

Por outro lado, mesmo os intelectuais e os estudantes mais generosamente ‘revolucionários’ se “deixam levar”, de uma maneira ou de outra, porque estão maciçamente submetidos aos preconceitos da ideologia pequeno-burguesa, sem a contrapartida da experiência direta da exploração.

A mercadoria da educação mediada pelo seu guardião, o Estado, estabelece relações intrínsecas com os ditames dos organismos internacionais representantes dos países dominantes. A partir dessa relação, as orientações para o país reformar as políticas públicas aludem à materialidade da coisificação da educação brasileira, ao transformá-la não apenas em mercadoria, mas por fazer dela uma ferramenta para moldar a classe trabalhadora aos propósitos constitutivos da sociedade capitalista e extrair o conhecimento/matéria-prima (SILVA

---

<sup>84</sup> Nas palavras de Antunes (2018, p. 32), a “[...] indústria 4.0, estampa, segundo seus formuladores, uma nova fase de automação industrial, que se diferencia da Revolução Industrial do século XVIII, do salto dado pela indústria automotiva do século XX e também da reestruturação produtiva que se desenvolveu a partir da década de 1970. A essas três fases anteriores sucederá uma nova, que consolidará, sempre segundo a propositura empresarial, a hegemonia informacional-digital do mundo produtivo, com celulares, *tablets*, *smartphones* e assemelhados controlando, supervisionando e comandando essa etapa da ciberindústria do século XXI”.

JÚNIOR; MESSINA, 2016) para retroalimentação dos interesses da elite, sob a lógica da luta de classes. Ou seja, entidades supranacionais financeiras agem de modo a se apropriar das fragilidades políticas, econômicas e sociais dos países capitalistas periféricos que, em concordância com os interesses das agências financiadoras, alienam a educação para garantir sua inserção na lógica metabólica da financeirização do capital no século XXI:

Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, seja ela legalmente desenvolvida ou não, é uma relação volitiva, na qual se reflete a relação econômica. O conteúdo dessa relação jurídica ou volitiva é dado pela própria relação econômica. [...]

Aqui, as pessoas existem umas para as outras apenas como representantes da mercadoria e, por conseguinte, como possuidoras de mercadorias. [...] as máscaras econômicas das pessoas não passam de personificações das relações econômicas, como suporte [*Träger*] das quais elas se defrontam umas com as outras (MARX, 2017, p. 159-160, grifo do autor).

O risco de uma formação pautada na instrumentalização do ensino está no fato de a sociedade adquirir, por meio da educação formal, um conhecimento reducionista proporcionado pela ausência de didática mediadora para estimular o aluno a refletir e problematizar sobre a realidade imediata em que vive e, assim, chegar à síntese da realidade concreta pensada por ele. Diante disso, a alienação do indivíduo é o resultado latente da sociedade de classe dominada pelo modo de ser hegemônico da nova/velha burguesia do país.

Fortalecidas pelo viés economicista do programa, tais políticas não irão concorrer para a queda desse modo de produção que torna a educação uma mercadoria:

[...] uma luta de classe que queira deliberadamente se restringir ao campo da luta econômica é e sempre será defensiva, portanto, sem esperança de derrubar o regime capitalista. Essa é a maior tentação dos reformistas, [...] de que fala Marx e, de maneira geral, da tradição social-democrata da Segunda Internacional<sup>85</sup>. Somente uma luta política pode ‘mudar o rumo’ e superar esses limites, portanto deixar de ser defensiva e se tornar ofensiva (ALTHUSSER, 2017, p. 49)<sup>86</sup>.

A bolsa de estudo evocada em documentos e retóricas como compromisso social regido por parcerias entre instituições, professores e futuros docentes atua como controle das tensões

---

<sup>85</sup> “A social democracia fez parte da representação da AIT, principalmente, por meio do Partido Social-Democrata Independente Alemão (USPD) e o Partido Social-Democrata Austríaco (SPO). São originários de organizações operárias compostas por membros sem tradição socialista, porém, de vagas inspirações democráticas que se associaram à Primeira Internacional. Combater as propostas reformistas dessas diferentes concepções políticas e manter o pensamento anticapitalista como a doutrina hegemônica da AIT foram os grandes desafios de Marx nas atividades da AIT” (MUSTO, 2014, p. 21; 25). Segundo Bottomore (1988, p. 493): “Os defensores do reformismo, [...] acreditavam na possibilidade de alcançar o socialismo por meios constitucionais. Buscavam, em primeiro lugar, vencer a batalha pelo controle majoritário do Estado democrático, e em seguida, valer-se de sua posição como governo democraticamente eleito para superintender uma transição pacífica e legal para o socialismo”.

<sup>86</sup> Louis Althusser publicou o texto “Advertência aos leitores do Livro I ‘O Capital’” em 1969, na versão francesa da obra. Na versão consultada nesta pesquisa – Marx (2017) –, o texto está entre as páginas 39 e 58 do livro.



sociais, maquia a divisão de classe e se revela como instrumento necessário para manter o controle da sociedade sob o domínio da classe hegemônica capitalista. Mateus (2014) questiona as representações dos resultados tidos como satisfatórios pelos pesquisadores do Pibid, visto que o conceito de “parceria” se naturalizou e se popularizou como uma solução contemporânea para vários problemas ascendentes, entre eles a crise da educação.

Sob a lógica dos interesses dos investidores na economia periférica brasileira, o Pibid reflete a desoneração do Estado em investimentos na educação de nível superior, especialmente na área de formação docente, considerada um grande nicho de mercado para o setor privado, como apontado por Laval (2019); logo, ao formar em serviço e ter bolsas de estudo como grilhão dos estudantes e dos PSs, o programa cumpre a lógica da gestão eficiente dos recursos. O excerto a seguir, retirado do relato de experiência de bolsistas Pibid do curso de Pedagogia da Unidade de Anápolis, publicado no evento oficial da UEG para apresentar os resultados no Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), confirma essa lógica:

Todos os(as) **selecionados(as)** para atuarem nos subprojetos do **Pibid recebem uma bolsa custeio como forma de incentivo** para que esses(as) licenciandos(as), com ou sem vínculo empregatício, **dediquem-se à formação inicial escolhida. Esse apoio financeiro aos(às) acadêmicos(as) vinculados(as) ao Pibid favorece o término da licenciatura no tempo previsto**, pois os subprojetos **oportunizam** o intercâmbio entre teoria e prática, bem como **as primeiras experiências docentes** (JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 3, grifos nossos).

O bolsista de ID se responsabiliza pela qualidade da educação, ao assumir atribuições próprias dos professores regentes. Ademais, os supervisores passam a ter mais trabalho e formação continuada em serviço para obter direitos ao complemento financeiro; a escola reestrutura os projetos pedagógicos, de modo acolher as propostas dos subprojetos que, por sua vez, devem atender à proposta de metas do “Compromisso Todos pela Educação”.

No caso da UEG, a adjetivação dada Pibid – qualidade de “grilhão” aos bolsistas – é constatada na carta circular assinada pelos chefes da PRG, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) e Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis em 28 de agosto de 2014, com o objetivo de informar sobre a obrigatoriedade da participação dos bolsistas no evento institucional para a divulgação dos resultados dos projetos vinculados a cada pró-reitoria. Na ocasião, os pró-reitores reforçaram que a bolsa deveria ser utilizada para viabilizar custos de participação no evento, mas seu teor coercitivo revela aspectos com essa característica na gestão da UEG, em se tratando da formação dos futuros professores em detrimento da valorização docente pretendida nos textos oficiais do programa. Nos dizeres da carta:

**A obrigatoriedade de participação** para divulgação dos resultados desenvolvidas **pelos bolsistas é um compromisso firmado** no momento da assinatura do **termo de aceite da bolsa pelo discente** e deve ser realizada num evento oficial para que o bolsista atenda ao compromisso do edital. O I CEPE será a oportunidade institucional para o atendimento a esta exigência. **O bolsista recebe um auxílio [...] para viabilizar a sua participação nas atividades de ensino**, de pesquisa e de extensão de acordo com a modalidade recebida (BARRETO; DEVILLA; TORRES, 2014, grifos nossos).

No evento, os bolsistas do Pibid deveriam compartilhar os resultados dos subprojetos que moldariam as mudanças curriculares nos cursos e que ocorreriam, sobretudo, a partir de 2015. Conforme discutiremos na próxima seção, a UEG tem seguido esse modelo e, paulatinamente, reformado os currículos de seus cursos e a forma de administrar a universidade, ao aligeirar a formação e propor cursos superiores para formação de força de trabalho conforme as exigências do mercado.

Como critica Saviani (2009, p. 45), “[...] a lógica da proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’[...]”. De acordo com Santos (2013, p. 36), tal programa é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, que se revelou como um marco histórico para mudanças importantes nas políticas educacionais em países em desenvolvimento, dependentes das potências capitalistas e voltadas à expansão da oferta de educação mundial até o final do século XX. A partir disso, foi elaborada a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que orientou a reforma educacional brasileira desde o governo de Itamar Franco até o momento.

Segundo Ferreira (2016a, p. 49), a universidade e o ensino básico fazem parte de uma mesma sociedade e, por esse motivo, a educação “[...] está inserida num contexto que exprime as ideias neoliberais [...]”. Diferentemente dos demais trabalhos que ressaltam o Pibid e suas diretrizes sem analisar a concepção ideológica do Estado e das tendências hegemônicas de poder na formação de professores no Brasil de maneira crítica, ao contextualizar o programa na UEG, o autor sinaliza a preocupação em fazer do programa uma oportunidade de inclusão dos discentes, sem desconsiderar que a qualidade na formação e a profissionalização docente ocorrem com investimentos reais nos diferentes níveis de ensino. Com essa afirmação, justificamos as razões do projeto institucional do Pibid na UEG, o que aproxima Ferreira (2016a) da categoria “agente-sujeito” de Fairclough (2001), como indicamos na introdução desta tese.

A sinalização de Ferreira (2016a) revela a dimensão dialética do Pibid e, por isso, coaduna os pressupostos de Anderi (2019, p. 122):

O contexto de surgimento do PIBID é, então, marcado pela implantação de políticas que se orientam pelo ajuste aos interesses da reordenação do capitalismo, e, portanto, busca assentar as ações a essa nova forma de organização que sofre marcas dessa orientação; mas, por outro lado, também carrega as marcas dos atores sociais que lhe dão concretude existencial, as IES que elaboram seus projetos e subprojetos e que influenciam, de alguma maneira, esses projetos num modo próprio de entender e executá-los e, nesse sentido, ele pode ser um programa que atende aos interesses hegemônicos vinculados aos interesses da nova ordem capitalista, como pode também carregar a possibilidade de uma resistência a essas orientações, colocando-se numa outra perspectiva de educação.

Embora os agentes-sujeitos existentes nos projetos institucionais e o investimento no tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão) se fundem em tais projetos, verticaliza-se de forma sistêmica e se materializa a lógica de parceria esperada entre universidade e escola ou entre teoria e prática, em se tratando do saber-fazer, com uma *práxis* arregimentada para os interesses neoliberais.

Desse modo, o Pibid se transforma em laboratório da gestão política e econômica eficaz que movimenta um ciclo interdependente de ações, políticas educacionais, dinâmicas trabalhistas e interesses externos que preparam sistematicamente o coletivo envolvido no programa ao mundo do trabalho flexível. O desenvolvimento e o uso de tecnologias digitais na formação do novo professor – ou seja, a transformação da força produtiva que age na formação de um novo profissional e na produção do conhecimento sobre a docência – reverberam as contradições do modo de produção capitalista deste século. A UEG, nesse contexto, se alinha veementemente à essência do programa:

Neste sentido, a ideia de precarização do trabalho docente pode ser compreendida a partir das mudanças oriundas da “Nova Gestão Pública” ou “Gerencialismo” que afetaram as condições do trabalho docente, com diversas repercussões sobre esses trabalhadores (MACEDO; LIMA, 2017, p. 226).

Nos dizeres de Bogo (2010, p. 55): “Essa metamorfose decadente está levando a descaracterização da sociedade. As inovações desacreditam os modelos instituídos e afetam a própria sociabilidade”. Nesse sentido, ao se associar a outras iniciativas neoliberais, o Pibid se revela como mola propulsora da precarização estrutural do trabalho e nova morfologia do trabalho, marcos da sociedade capitalista do século XXI, como aponta Antunes (2018).

A partir dessas reflexões, consideramos que o gerenciamento pedagógico na formação e no trabalho docente, por intermédio do Pibid, se manifesta como a subsunção do sujeito ao novo caminho para a precarização da docência. Antunes (2018, p. 93) demonstra que, sem perceberem, professores dos cursos de formação e da escola-campo, além dos licenciandos, têm

experimentado “[...] múltiplas formas de precarização e de intensificação dos tempos e movimentos no ato laborativo”, como veremos na próxima subseção.

#### 4.4 PRESENTE E FUTURO DO PIBID NA NOVA REESTRUTURAÇÃO IDEOLÓGICA DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL: OS EDITAIS DE 2018 E 2020 COMO RETROCESSOS DA HEGEMONIA

Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do PT, e a instabilidade política instalada, um grande retrocesso ocorreu nas forças progressistas do Brasil, assim como o recuo da esquerda no cenário político do país. Como afirmamos anteriormente, tais circunstâncias desencadearam a reorganização das forças elitistas conservadoras brasileiras e acelerou o espírito das reformas neoliberais forjadas pelos detentores do capital. Grande polarização política se instalou nesse contexto, e a quebra da conciliação de classes do governo petista decretou o fim do incipiente Bem-Estar Social. O Brasil democrático retroagiu, e as forças conservadoras assumiram a governança por intermédio de Michel Temer, do PMDB, vice-presidente da república à época. De fato, a quebra do jogo democrático refletiu intensamente na continuidade das políticas públicas em todos os setores.

No caso da educação, as mudanças ideológicas no governo, somadas ao programa de austeridade econômica do Estado contido programa Ponte para o Futuro<sup>87</sup>, causaram profundas retrações em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, impactaram as instituições de nível superior de formação de professores e reverberaram nos programas sociais de formação docente nas licenciaturas em todo o Brasil. Na análise de Silva (2015, [n.p.]), o programa Ponte para o Futuro compreende “[...] um conjunto de propostas neoliberais em base a um diagnóstico de conjuntura e da crise no país”. A jornalista acrescenta que:

[...] se apresenta enquanto uma suposta “proposta de consenso” na sociedade brasileira para “atravessarmos” a crise, superando a inércia e a imobilidade política que teriam impedido até então um enfrentamento da crise pelo governo Dilma [...]. Nesta “ponte” para a “travessia” da crise, o Estado deve ser funcional, deve distribuir “incentivos corretos” para a iniciativa privada e administrar os conflitos distributivos (ou melhor, a luta de classes). E, nesse sentido, o desequilíbrio que gerou a crise atual, segundo o documento, deverá ser resolvido de fato somente por meio de mudanças nas leis, mexendo na constituição se possível, são estas as reformas estruturais (SILVA, 2015, [n.p.]).

<sup>87</sup> Documento organizado pelo MDB e apresentado oficialmente à sociedade civil (no sentido de aparelho privado da hegemonia) em 29 de outubro de 2015 e colocado em ação logo após o golpe e o *impeachment* em 2016. Informações sobre o programa disponíveis em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Entenda-qual-e-a-ponte-neoliberal-do-PMDB-para-a-criese>. Acesso em: 28 jun. 2022.

O Pibid, cujas raízes se encontram nos anseios políticos e econômicos contidos na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), também sofre reveses em um momento obscuro da democracia brasileira, os quais atingiram o programa sob os pontos de vista financeiro e ideológico. Após o golpe, novas portarias de regulamentação do Pibid foram publicadas pela Capes, e os editais subsequentes para seleção de novos projetos institucionais – n. 7/2018 e n. 2/2020 (CAPES, 2018c; 2020b) – absorveram as demandas ideológicas constitutivas nas bases dos novos governos pautados em velhas práticas conservadoras. Tais demandas foram delimitadas à formação docente e voltadas a atender um mercado calcado em orientações gerencialistas, o que garantiu a interlocução com os demais programas educacionais e a implementação da BNCC (BRASIL, 2017c).

Em comparação aos primeiros documentos de mesmo teor, os editais n. 7/2018 e n. 2/2020 (CAPES, 2018c; 2020b) alteraram as finalidades iniciais do programa, o que afetou a qualificação inicial docente em relação ao domínio de conteúdo útil para ingressar na carreira cada vez mais planejada ao ensino pragmático e enviesado aos certames da educação como mercadoria. A partir dos novos editais, os licenciandos submetidos ao processo de seleção, para fazer parte do Pibid, perderam gradativamente a possibilidade criativa de desenvolver as próprias metodologias. Entre mudanças de argumentos dos ministros da Educação que assumiram a pasta nos últimos 14 anos, a continuidade do Pibid distancia, do saber científico socialmente referenciado, os professores que estão em formação, ao afirmar a necessidade de renovação dos currículos dos cursos de formação e/ou destituí-los como território da profissionalização docente, além de se transformar em espaço de força de trabalho a custo baixo para estancar os baixos desempenhos das escolas públicas no *ranking* da avaliação do ensino.

Nesse ínterim, o sucessor de Aloísio Mercadante, o administrador de empresas José Mendonça Bezerra Filho, do Partido Democratas (DEM), se responsabilizou por implementar, em 2017, as reformas educacionais em curso – Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017c), que altera a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), institui a BNCC e modifica as diretrizes para o Ensino Médio –; alinhar os interesses do capital na educação brasileira; e refazer as intenções primárias do Pibid em formar professores autônomos, ao valorizar a criatividade metodológica inventiva do “aprender a aprender” para o tornar um espaço cada vez maior de instrumentalização de força produtiva. Reforço escolar, atividades focadas nas áreas prioritária de português, matemática e Ciências Exatas e foco na redução do índice de analfabetismo proporcionam concreticidade à educação para formar o cidadão do capitalismo global.

Cada vez mais praticistas, as ações da DEB reformularam o Pibid para haver a criação do programa RP, instituído pela Portaria Capes n. 38, de 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018a). Juntamente com essa iniciativa, o Pibid se reconfigura para atender às reformas educacionais de 2017 e à nova agenda política e econômica neoliberal instituída no país após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Para a RP, o edital Capes n. 6/2018 disponibilizou 45 mil bolsas na modalidade residente. Enquanto isso, no edital Pibid n. 7 do mesmo ano (retificado) (CAPES, 2018b; 2018c), o novo Pibid foi contemplado com outras 45 mil bolsas de ID. O novo Pibid, então, passa a priorizar os estudantes dos dois primeiros anos de graduação nas licenciaturas e de demais cursos de formação docente.

Conforme o item 3.2 (Das Definições) do edital Pibid n. 7 (CAPES, 2018c, p. 2):

2.3.1.A iniciação à docência visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

2.3.1.1. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso.

A RP priorizou os estudantes matriculados na segunda metade dos cursos, como define o inciso 1 do artigo 4º da Portaria n. 38/2018 da Capes, com a modalidade de bolsa e o perfil discente para a concessão: “[Modalidade] Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período”.

Ambos os editais conformaram instruções em atendimento à nova política da Capes de formação inicial de professores. Segundo o edital Capes n. 6/2018 (CAPES, 2018b, [n.p.]), o programa RP visa:

- I. **Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura**, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a **exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional** docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. **Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura**, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e **estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores**.
- IV. **Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (grifos nossos).

No primeiro edital do programa RP, em que se expressa a busca pelo aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura ao exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional e induzir à reformulação do estágio supervisionado nos referidos cursos, com estímulo ao protagonismo das redes de ensino na formação docente, a Capes critica explicitamente os modelos clássicos de formação nas universidades. Tais argumentos também são utilizados pelos autores das teses reunidas por nós no agrupamento 1, na seção 2 desta Tese, que consideraram o Pibid virtuoso, inovador e transformador. Os resultados dos pesquisadores sobre o Pibid se materializaram nas intenções do programa RP, que surge no campo da educação com o propósito de promover a adequação de currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC e, assim, efetivar as propostas das reformas educacionais de 2017.

Em relação ao edital Pibid n. 7 (CAPES, 2018c, p. 7), a Capes definiu os seguintes princípios da ID no subitem 9.7.1:

São princípios da iniciação à docência:

- I. o **desenvolvimento de atividades** em níveis crescentes de complexidade em direção à **autonomia do aluno em formação**;
- II. **valorização** do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III. **intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular**;
- IV. **estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e**
- V. aperfeiçoamento das **habilidades** de leitura, de escrita e de fala do licenciando.

Para complementar tais princípios, o edital Pibid n. 7 (CAPES, 2018c, p. 7-8) apresenta nove características da ID, explicitadas no subitem 9.7.2 do edital e das quais destacamos quatro, a saber:

- I. estudo do contexto educacional;
- [...]
- V. **análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos** específicos ligado ao subprojeto e **também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica**;
- VI. **leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais** e de formação para o estudo de **casos didático-pedagógicos**;
- [...]
- VIII. **desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas** e instrumentos educacionais, **incluindo o uso de tecnologias educacionais** e diferentes recursos didáticos.

Tanto nos princípios quanto nas características da ID, elencados no edital Pibid n. 7 (CAPES, 2018c), explicita-se a essência do programa a serviço da reestruturação

sociometabólica do capital, em se tratando das expressões genuínas do campo empresarial e das relações burguesas nas políticas educacionais (incisos II e IV, principalmente). Nos princípios elencados no edital ao Pibid, a Capes destaca a autonomia dos indivíduos, e não sua emancipação como sujeitos históricos. A clara intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017c), que trata o inciso III, revela a contradição ao próprio princípio da busca por autonomia. Essa intencionalidade nos leva à seguinte questão: como desenvolver a autonomia intelectual se os objetos de conhecimento estão definidos por um documento padronizado em nível nacional?

Ademais, as características descritas no edital “reformista” do Pibid, de 2018, assim como no edital da RP, elevam a subordinação da formação docente à epistemologia da prática, quando especifica a formação a partir de referenciais teóricos contemporâneos educacionais. No decorrer desta tese, salientamos que o substrato teórico desses referenciais se baseia no método do “aprender a aprender”, típico das neopedagogias conceituadas por Saviani (2007c). Sustentamos a alienação dos professores experientes e em formação aos sistemas integrados de avaliação de conteúdo, quando são estimulados a desenvolverem testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, o que inclui o uso de tecnologias educacionais. Tais princípios circundam estratégias que forjam a dependência estranhada dos indivíduos ao modelo de educação gerencialista/empresarial, em relação aos aspectos didáticos-pedagógicos, além de reificarem o trabalho docente às normas de controle da produtividade.

Portanto, os excertos extraídos dos editais de 2018, tanto do Pibid como da RP, corroboram a meta do MEC e dos interesses das corporações econômicas em viabilizar, de forma orgânica e entre os programas institucionais, a implantação obrigatória da educação padronizada via BNCC (BRASIL, 2017c) e acelerar o ritmo de adequação dos cursos de formação de professores no provimento de docentes formatados para atender o mercado neoliberal e manter a burguesia no domínio. A pedagogia da hegemonia está explícita nos editais da Capes n. 6/2018 e n. 7/2018 (CAPES, 2018b; 2018c), pois ambos passam a fomentar a nova morfologia do trabalho docente para responder aos anseios da mão visível do mercado, o que revela a prática do Estado e do capital em subsumir aparelhos privados da hegemonia das instituições para garantir a formação do capital humano, algo vital à reprodução do modo de produção vigente.

Após o fim das atividades dos projetos institucionais do Pibid e da RP, previstas nos editais de 2018, outros editais foram elaborados e com novas mudanças. Nos editais da Capes – n. 1/2020, referente à RP, e n. 2/2020, para o Pibid – (CAPES, 2020a; 2020b), 30.096 bolsas



aos discentes em cada programa significaram uma redução de cerca de 33% na quantidade de bolsistas na esfera de formação inicial docente. Reestruturado sob a lógica do contingenciamento dos gastos públicos para a educação brasileira previsto na política de austeridade econômica do Estado, lançada em 2016 e abarcada pelo governo Bolsonaro, o Pibid continuou aliado ao programa RP para servir aos intentos da formação de professores aos moldes interessantes à reprodução de uma classe trabalhadora alijada aos interesses classistas.

A avaliação de Trabosa (2021) resume o processo de reestruturação do Pibid desde a implementação, em 2007, para atender aos interesses do Estado neoliberal. De acordo com a coluna escrita por ela na página oficial da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), a professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) vislumbrou o papel do Pibid como instrumento fomentador de uma Política Nacional de Formação de Professores, apesar de, no último edital, ter precarizado ainda mais o trabalho dos professores CAs, supervisores e estudantes bolsistas com o gerenciamento das atividades dos subprojetos, ao condicioná-los aos interesses de governo e aumentar o trabalho para toda a equipe em “troca” da bolsa de estudo.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência vem sofrendo uma gradativa descaracterização e desvalorização ao longo dos anos, desde a sua implementação em 2007. A partir de um breve levantamento histórico das Portarias Normativas do Pibid: n. 38, de 12 de dezembro de 2007 [...], nº 122, de 16 de setembro de 2009 [...], n. 72, de 9 de abril de 2010 [...], n. 96, de 18 de julho de 2013 [...], n. 46, de 11 de abril de 2016 [...], n. 45, de 12 de março de 2018 [...] e, a vigente, n. 259, de 17 de dezembro de 2019 [...], é possível verificar de que modo o Programa Institucional de Iniciação à Docência vem sendo utilizado como um instrumento adequado para cumprir metas políticas governamentais [...].

A Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019 [...], representa o maior retrocesso para o Pibid, sobretudo, para a área de ciências humanas. Ela descaracteriza a finalidade inicial do programa, que era aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, para transformar o programa em um instrumento da “Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação”, que objetiva unicamente promover a integração entre educação básica e educação superior (TRABOSA, 2021, [n.p.]).

A ideologia salvacionista-redentora do Pibid, aliada ao Estado conservador e autoritário, se materializa nos novos regulamentos e editais do Pibid. Esse retrocesso está no item 4.1.3 do edital Pibid n. 2/2020, no qual define que as “[...] escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (CAPES, 2020b, p. 3). Agora, os programas de ID não serão apenas espaços formativos da educação do

*Homo economicus*, mas também lugares e instrumentos da formação do ser social cada vez mais apolítico, cerceado pelo autoritarismo das escolas cívico-militares e vulnerável à propagação da ideologia da “Escola sem Partido”<sup>88</sup>.

Este ser social, cada vez mais passivo às demandas do capital, vai se revelando apto ao mundo do trabalho, ou melhor do emprego, subsumido à flexibilidade gerencialista da educação e se encaixando às exigências das novas atribuições docentes tais como: preenchimento de planilhas para comprovação e avaliação de ações pedagógicas previamente definidas; verificação de cumprimento de metas de aprendizagem dos alunos estabelecidas nos subprojetos; cumprimento de orientações padronizadas estipuladas pela Capes no desenvolvimento de metodologias de ensino e produtos de aprendizagem; vinculação de atividades docentes a outros programas educacionais para condicionar os futuros professores a se tornarem corresponsáveis pelo uso eficiente dos recursos públicos e agir de modo tornar eficaz os objetivos dos programas quanto aos resultados na melhoria do desempenho escolar na escola-campo etc.

Assim, discussões apresentadas nesta seção se vinculam às críticas de Marx (1985), no que tange à condição de organização socialista do trabalho a partir da “subvenção do Estado”, e não do processo revolucionário da classe. Isso é contraditório, a exemplo da crítica feita por nós sobre o Pibid e como surgiu e foi introduzido nos cursos de formação docente; afinal, como um programa educacional poderá caminhar para a emancipação da classe se o que induz à formação dos sujeitos é a subvenção e uma proposta pedagógica do Estado, e não um programa criado por docentes/professores/alunos? A resposta pode ser encontrada na seguinte frase exclamativa de Marx (1985, p. 40): “É algo digno da presunção [...] imaginar que, por meio de subvenção estatal, seja possível construir uma nova sociedade da mesma forma que se constrói uma nova ferrovia!”

Desde 2012, a UEG se tornou uma das instituições propagadoras do modelo hegemônico. Pelos registros e defesa subsumida ao programa sem se problematizarem as confluências do Pibid com a “formatação” de sujeitos à sociedade das competências e habilidades, em detrimento da formação de produtores de conhecimentos para a emancipação

---

<sup>88</sup> O movimento “Escola sem Partido” surgiu em 2004 por intermédio do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, que representava um movimento da elite conservadora. Ao se pautar no discurso da necessidade de impedir o processo de militância dos professores brasileiros em diferentes níveis de ensino e na desvalorização do pensamento crítico-emancipador, a força do movimento da hegemonia se materializou em projetos de leis federais, estaduais e municipais. Suas diretrizes também estão intrinsecamente ligadas aos parlamentares brasileiros conservadores, vinculados às alas religiosas cristãs e defensoras do ultraliberalismo econômico, conforme problematizado nos dez capítulos de diferentes autores do livro “Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, organizado por Frigotto (2017) e publicado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

política, vemos a construção de um caminho de difícil (mas não impossível) reversibilidade do modo de produção capitalista para outra perspectiva que não oprime a classe trabalhadora e não faz mais dela sempre como “[...] gente comum [...] como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção [...] massa energética desgastável, um carvão humano que se queima na produção” (RIBEIRO, 2018, p. 24).

Nesse sentido, para contextualizar o papel do Pibid na referida universidade, ao torná-la aliada aos interesses da educação hegemônica, iniciamos a próxima seção com a gênese da territorialização da UEG em Goiás. Destacamos a sua relação histórica com o populismo político, a subserviência aos interesses da classe hegemônica e a subsunção da comunidade acadêmica aos ditames do Estado reformista no cumprimento das políticas educacionais formadoras do *Homo economicus* e no desmonte dos cursos de licenciaturas.

## 5 TERRITORIALIZAÇÃO DA UEG E A CONTÍNUA REFORMA PELOS INTERESSES DO CAPITAL: SUBSTRATOS HISTÓRICOS PARA A CHEGADA DO PIBID

Iniciamos esta seção com uma imersão na história da territorialidade do ensino superior em Goiás, cuja reconstrução objetiva relacionar os interesses da classe dominante goiana, ao propor de uma educação em nível superior sempre calcada nos interesses do capital e na formação unilateral dos sujeitos. O retrospecto ora apresentado propõe compreender a totalidade das influências pretéritas que culminaram nas motivações contemporâneas da UEG no acolhimento do Pibid e, por conseguinte, no desmonte programado das licenciaturas.

A territorialização da UEG em Goiás remonta a elementos antecedentes da criação ao final da década de 1990, por meio da Lei n. 13.456 (GOIÁS, 1999), quando foi outorgada como universidade pública estadual e composta por uma aglomeração de faculdades isoladas no interior do estado. Antes disso, no referido estado, o ensino superior público seguiu com a expansão ocorrida em todo o território nacional (LIMONTA, 2008; SILVA, 2008; BARRETO, 2010; CARVALHO, 2013; REIS, 2014; BOTELHO, 2016; ABREU JÚNIOR, 2017; CAMPOS, 2019, MARTINS, 2005; NOLETO, 2018). Nesses termos:

[...] não se tratou, propriamente e prioritariamente, de satisfazer os anseios populares ou o interesse público, mas, de articulação organizada entre campos, de decisões e intencionalidades políticas, alianças político-eleitoreiras, com o objetivo de atender, antes de tudo, às demandas clientelistas dos grupos políticos dominantes no campo do poder (CAMPOS, 2019, p. 116)

Desde a sua criação, a universidade analisada perpassou reformas administrativas e curriculares e acompanhou as demandas externas impostas pelos interesses da mundialização do capital. De 1999 a 2020, tais mudanças ocorreram sob a lógica do Estado neoliberal assumido pelo Brasil, o que reverberou na missão das IES brasileiras que começaram a não privilegiar a produção de conhecimento para a própria soberania nacional, mas sim acompanhar os ditames dos interesses globais da economia. Para Campos (2019, p. 56):

[...] as reformas na educação superior seguiram a agenda globalmente estruturada (AGE) e o cronograma das reformas do Estado brasileiro, com seu início de maneira mais tímida no governo Fernando Collor de Melo de Melo [*sic*], algumas outras iniciativas no Governo Itamar Franco e seu aprofundamento no governo FHC, com sua continuidade, mas com diferenças importantes nos governos nos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff [...].

De acordo com a citação anterior, a gênese da UEG é marcada por uma agenda reformista calcada por interesses políticos e econômicos em diferentes escalas e de forma orgânica e sistemática, sejam eles locais, regionais, nacionais e internacionais, que estabelecem elos para o ensino superior público em Goiás se adequar em cada contexto histórico e representação hegemônica da classe dominante. De um governo ao outro – leia-se, da eleição de Collor à de Dilma Rousseff, a UEG se inseriu nas reformas da educação superior. Mas, antes mesmo de passar por tais modificações no recorte temporal de 1999 a 2020, a UEG se constituiu por uma série de fatos políticos históricos e contraditórios para demonstrar que a implantação do ensino público superior em Goiás é caracterizada pelas lutas de classe da sociedade capitalista.

Para abordar o resultado dessa luta de classe, entendemos a necessidade de um breve relato da história tardia da constituição da universidade pública brasileira e, com esse esforço, apresentar ao leitor as influências desse contexto na expansão do ensino superior público em Goiás, especialmente nas décadas de 1940 a 1990. Tais fatos culminaram em 1999 e fizeram parte da concretização do projeto da sociedade civil e política goiana para instalar a primeira universidade *multicampi* de natureza estadual de Goiás.

## 5.1 A CRIAÇÃO TARDIA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Tardiamente, a criação de universidades no Brasil se tornou um marco no campo educacional do país. Enquanto as Américas Latina e do Norte, desde o século XVI ao século XIX, territorializavam suas primeiras IES, essa iniciativa foi se oficializar em nossa nação apenas em 1934. Orso (2007a), ao analisar a relação entre a criação da universidade brasileira e o projeto burguês de educação no país, ressalta que a primeira, desde as discussões feitas pelos jesuítas em 1592 até os outros 42 projetos natimortos de instalação de universidade durante o império, se caracterizou como um campo de disputa entre os segmentos da classe dominante.

O resultado paliativo dessa disputa e a falta de êxito na fundação de uma universidade pública no Brasil levou à criação das várias faculdades isoladas e espalhadas por nosso território ainda no império, tais como as Faculdades de Direito em Olinda e São Paulo e as Faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Essa iniciativa visava tratar questões da estrutura jurídica e de saúde pública do país recém-independente, e não produzir um lastro de tradição intelectual e científico propriamente dito. Após a proclamação da República até o governo Vargas, na década de 1930, a constituição de faculdades isoladas pelos estados brasileiros permaneceu nesse contexto. Vale ressaltar que, somente na década de 1920, no Rio de Janeiro

e em Minas Gerais, o nome “universidade” apareceu nas IES dos respectivos estados com a agregação de faculdades isoladas sob apenas uma direção<sup>89</sup>.

Em síntese, desde a colônia portuguesa ao período do império e da república, a igreja, os positivistas reacionários e liberais disputaram o controle da universidade brasileira. Várias faculdades e/ou escolas superiores se espalharam pelo interior do país, mas não se constituíam em centros de produção de conhecimento, e sim em espaços de profissionalização para atender à lógica da formação territorial e socioeconômica da nação. Assim, dentre as características assumidas pelas IES desde o século XIX até a década de 1930, houve ações a serviço do controle estatal e a produção, especialmente pelas Ciências Humanas, dos ideais do Estado-nação em emergência, portanto, à mercê dos interesses imediatos hegemônicos (FIALHO, 2005; ORSO, 2007b).

Algumas dessas instituições, no íterim da história de formação econômica do Brasil e em razão do ajuntamento de outras entidades transformadas em universidades à revelia do poder federal, culminaram nas dissoluções e, novamente, na mudança para instituições isoladas, a exemplo das universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, na década de 1920. Para controlar o surgimento de novas IES que poderiam fragilizar o projeto de determinadas elites nacionais, o governo, por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), lançou as bases para o modelo universitário no Brasil “[...] que nos leva das unidades isoladas à universidade conglomerada e, desta, à cidade universitária, edificada sob a ideia de “um” *campus* [...] [à] configuração *multicampi*, matriz de um tipo de instituição universitária que [...] se traduz segundo uma morfologia composta por muitos *campi*” (FIALHO, 2005, p. 27).

Nesse sentido, apenas em 1934 foi criado, oficialmente, o primeiro projeto de IES pública do Brasil, cujo modelo oficial/padrão foi uma instituição de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP). Naquele momento, o estado era um centro político e econômico hegemônico do país e, intencionalmente, foi escolhido para ser o marco da instalação tardia da universidade brasileira. Sobre esse histórico, Orso (2007a, p. 54) pondera que:

[...] através do decreto de 6.283, de 25 de janeiro de 1934, depois de tantos debates [...], finalmente se concretizava a criação da universidade no Brasil, reunindo numa única instituição faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram responsáveis pelo ensino superior no Brasil e pela formação de profissionais liberais nos domínios da medicina, da engenharia e de outros ramos específicos do saber.

---

<sup>89</sup> Sugerimos verificar, em Fialho (2005, p. 25-48), o aprofundamento sobre o processo histórico da formação da universidade pública brasileira, os decretos e as leis que transformaram IES em universidades por meio de estratégias de aglomeração de instituições isoladas.

A influência política de São Paulo no governo federal levou as forças da elite daquele estado a se autoafirmarem como capazes de reerguer intentos liberais fragilizados pelo golpe<sup>90</sup> de Getúlio Vargas em 1930 no Brasil, que impediu aquela região de realizar o controle político do país, além de ter havido o enfraquecimento do capitalismo nas oligarquias cafeeiras, provocado pela Crise de 1929. Assim como nunca havia acontecido em nossa história, os liberais da época deveriam investir na universidade pública brasileira, pautada no “ensino livre”, para criar um consenso nacionalista e estabelecer a ordem por conhecimento intelectual, politécnica e conhecimento erudito da nova elite dirigente de um país não mais dominado pela secular oligarquia e pela igreja católica, mas sim pela elite urbana-industrial. Era preciso ocidentalizar a nação a partir de um lastro cultural básico para as novas elites burguesas após 1930, para serem capazes de formar, no futuro da sociedade brasileira, mentalidades de acordo com o espírito burguês. Para tanto, a implementação da USP reuniria os ensejos da classe dominante, ou seja, a concreticidade da universidade pública brasileira resulta de uma conciliação de interesses entre os segmentos da classe dominante brasileira (liberais e positivistas reacionários – conservadores), como nos apresentam Orso (2007a; 2007b) e Fialho (2005).

O movimento político educacional da década de 1930, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e que teve Anísio Spínola Teixeira como um dos principais signatários, representou um dos primeiros levantes da sociedade civil para propor uma reforma educacional em atendimento aos interesses do Estado liberal e com proposição de um saber escolar em instituições no Estado (DAUDE, 2020). Apesar de ter sido proposto após a crise de 1929, em plena ascendência da burguesia industrial brasileira, deixou um legado na história da educação do nosso país e é concomitante com a reforma universitária no Brasil, que ascende a

---

<sup>90</sup> Lombardi e Lima (2017), no texto “O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado”, que prefacia o livro “Democracia em Crise”, publicado pela editora Navegando em 2017, fazem um importante e denso aprofundamento na história da república brasileira sobre a relação da estruturação cíclica no modo de produção capitalista e a organização das elites político-econômicas na disputa pela hegemonia no país. A partir de uma análise sob o viés do MHD demonstram como, no Brasil, o golpe de Estado constitui *o modus operandi* da política para atender às demandas conjunturais da mundialização do capital e manter o poder da classe burguesa conservadora. De acordo com os autores, Getúlio Vargas chegou à presidência apenas após conchavos políticos com outros setores da oligarquia brasileira – Aliança Liberal, (Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba) –, o que levou à derrocada de Washington Luís em 3 de outubro de 1930 e impediu Júlio Prestes de assumir a presidência em 24 de outubro do mesmo ano. Com o apoio de militares e o intento de combater o risco do comunismo no Brasil, Vargas deu um “golpe de Estado no anterior golpe de Estado” em 10 de novembro de 1937 e decretou a Nova Constituição brasileira, que legitima o Estado Novo e sustenta a Era Vargas até 1946. Para os autores, trata-se de golpe “[...] porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo” (*ibidem*, p. 1). A partir dessas reflexões, quaisquer verossimilhanças entre o golpe getulista e o Golpe Militar de 1964 e/ou o golpe de 2016 não se tratam de meras diferenças ideológicas, e sim de desdobramentos contrarrevolucionários da elite conservadora composta por burguesia, grande mídia, executivo e judiciário brasileiros.

USP como modelo padrão de universidade pública. Acerca da adoção dessa perspectiva, Fialho (2005, p. 31) ressalta que:

Em todo esse período, não se registra nenhuma exceção quanto à modalidade dos procedimentos para a implantação do modelo universitário no Brasil: ele será, vida de regra, fruto da justaposição de faculdades isoladas existentes, cujos exemplos encontramos tanto nos processos de criação como nos de extinção.

Semelhantemente à citação acima, Orso (2007a, p. 58) aduz que “[...] a criação da USP [...] deveria ser o modelo para todas as demais universidades que poderiam ser criadas [...]”. Nesse sentido, o modelo se consolidou com amplitude e influenciou a organização acadêmico-administrativa e espacial das universidades subsequentes espalhadas pelo Brasil, sob a lógica de agregação/aglutinação/conglomerados/*multicampi* de IES isoladas no interior dos estados da federação, o que se contrapõe à consolidação do caráter orgânico de universidade voltado ao domínio de conhecimentos, clássicos e científicos, relativo à emancipação intelectual da sociedade brasileira com refutações sobre a condição de subalternidade nacional. Esse modelo se entrelaça com “[...] o processo de ocupação do *espaço* territorial [vazio do interior do Brasil] e a oferta da educação superior, assumida pelos Estados, no mais das vezes, em face da ausência da União [*sic*]” (FIALHO, 2005, p. 44, grifo da autora). Aqui, a característica de *multicampi* merece ser destacada, haja vista que mais tarde, cerca de 68 anos depois da oficialização do modelo de universidade pública no Brasil, as unidades da federação herdaram esse modelo como modo de territorialidade das universidades estaduais. Nesse contexto, o estado de Goiás também se apropria do modelo no procedimento de territorialização da UEG, como demonstram as pesquisas de Campos (2019) e Abreu Júnior (2017)<sup>91</sup>.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP materializa o espírito da universidade do Brasil forjada no período da década de 1930 e que propunha uma formação geral e propedêutica da classe de intelectuais e dirigentes do país, a qual moldaria a concepção de mundo do restante da sociedade – a classe trabalhadora –, sob o prisma do pensamento hegemônico pautado no racionalismo de mercado. Assim:

A base desse discurso amplificado no âmbito planetário é um senso comum econômico, uma doxa, um sistema de crenças e valores, uma visão de mundo que, reduzida a seus traços mais básicos, implica extensão do *ethos* econômico

---

<sup>91</sup> “Entre as 38 universidades estaduais existentes em 2015, que exercem funções predominantemente presenciais, apenas 4% não são *multicampi*. A maioria originou-se da fusão de faculdades isoladas e/ou fundações municipais e/ou instituições privadas que foram estadualizadas, o que implica uma total ausência de critérios para o planejamento inicial, ou seja, foram formadas a partir dos cursos e localidades em que se situavam originalmente” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 140).



a todas as esferas da atividade humana (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 35).

Nesse contexto, a década de 1960 registra outro ciclo de crise da reestruturação sociometabólica do capitalismo, no qual trabalhadores espalhados pelo mundo se organizam em manifestações de luta contra a expropriação do trabalho, da terra, de culturas e de gênero. A ostensiva reorientação das forças produtivas baseadas na substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, em conformidade à transformação das relações de produção fordista/taylorista para o novo modelo toyotista, muda profundamente as relações do capital mundializado<sup>92</sup>, visto que o controle da produção e da matéria-prima a partir do uso de tecnologias cada vez mais modernas permitiu a eficiência econômica e produtiva.

O início do desmonte da política desenvolvimentista do Bem-Estar-Social keynesiano, conforme citamos anteriormente e que permitiu o acesso igualitário da classe trabalhadora ao mundo consumo, foi substituído por outra ideologia do capital, na qual o mercado é o meio e o fim do desenvolvimento econômico. O tempo e o espaço, que definirão os EUA como a hegemonia capitalista, trazem à tona o pensamento liberal remodelado para orientar a nova forma de acumulação de capital o que, ao final da década de 1960 e no início dos anos 1970, impeliu a classe trabalhadora de se organizar e refutar o novo modelo produtivo do capitalismo, o qual rompeu com o pacto estabelecido entre capital e trabalho desde a crise de 1929 e fortalecido após a Segunda Guerra Mundial.

Antunes (1999) aborda esse momento histórico da crise estrutural do capital que modificou as forças produtivas mundiais e cita que a “expressão fenomênica” dessa conjuntura se materializou na crise do fordismo e do keynesianismo e induziu ao desenvolvimento do técnico-científico destinado a intensificar a substituição da força do trabalho humano nos setores produtivos. Tal processo aumentou os índices de desemprego e os problemas sociais históricos da sociedade, muitos ainda originários da acumulação primitiva do capital, a exemplo do escravismo. A crise estrutural do trabalho desencadeada a partir da década de 1960 não passou despercebida por coletivos classistas, como tratamos na seção 3 desta tese.

Desse modo, na década de 1960, grandes movimentos estudantis nos EUA, na Europa e na Ásia surgiram nas universidades contra o novo modelo hegemônico imposto pelo capitalismo. O segmento de classe que acessava tais instituições – a própria “classe média” e um grupo restrito da classe operária – notou que elas se constituíam como centro de formação

---

<sup>92</sup> Discussões sobre transição entre os modelos de produção do fordismo/taylorismo para o toyotismo foram realizadas na introdução deste estudo.

do *Homo economicus*, ou seja, objetivavam formar os novos dirigentes das empresas capitalistas, com destaque ao elitismo do ensino superior à mercê da racionalidade de mercado.

Além disso, outros eventos históricos levaram à tomada de consciência do movimento estudantil no âmbito mundial, o que revelou a sua importância na luta política. Dentre eles “[...] se destacam as guerras imperialistas (Vietnã e outras ocupações na África), as lutas armadas contra as ditaduras militares na América Latina, a luta dos negros pelos direitos civis nos EUA, a revolução cultural na China etc.” (BRAGA, 2016, p. 11). Essa multiplicidade de acontecimentos mundiais<sup>93</sup> ocasionou a organização de movimentos estudantis radicais que, ao analisarem criticamente os modelos educacionais, “[...] passaram a perceber a quem serve a educação universitária, visto que o regime de acumulação conjugado exigia uma forma educacional adequada tão somente aos desígnios da acumulação de capital e suas formas de regularização [...]” (*ibidem*, p. 12).

Com a apresentação dos movimentos de resistência, podemos afirmar que, apesar da hegemonia secular dos ideários do pensamento elitista nas universidades, houve um avanço da criticidade e criatividade nas Ciências Humanas, a exemplo da efervescência desde a década de 1960 até os anos 1980, marcada por movimentos sociais e políticos diversos no mundo e pelas mudanças dos objetos de estudo das humanidades em virtude da emergência de outros paradigmas teórico-metodológicos, com o questionamento aos poderes hegemônicos existentes até então. Exemplos brasileiros podem ser encontrados em movimentos estudantis de resistência à Ditadura Civil-Militar; na ascensão da Música Popular Brasileira (MPB) que denunciava em suas letras a barbárie daquele período; e na organização de movimentos sociais por parte de intelectuais orgânicos de esquerda contra o recrudescimento do governo. Naquele período, o paradigma científico dominante, sobretudo positivista e neopositivista, também passou a ser questionado, enquanto outros redirecionavam a produção do saber e a metodologia de problematização e de compreensão dos fenômenos da (e na) sociedade.

No Brasil, o governo agiu para conter as manifestações estudantis em pleno vigor repressivo do regime da Ditadura Civil-Militar. De acordo com Orso (2007b), para acompanhar

---

<sup>93</sup> Manifestações semelhantes não se restringiram aos territórios capitalistas, o que demonstrava que os enalços da Guerra Fria atingiam insurgentes do socialismo da União Soviética. Segundo Marques e Oliveira (2013), a “Primavera de Praga”, na Tchecoslováquia, em 1968, foi um movimento que buscava reformas do Estado e a constituição de um governo próximo à social-democracia ou um “socialismo com face humana”, a partir da abertura de mercado e com vistas ao rompimento do *status quo* do partido dominante. Estudantes, operários e intelectuais avessos à linha oficial do bloco socialista participaram do movimento que, por sua vez, foi reprimido pelas tropas da aliança militar socialista do Pacto de Varsóvia, pois a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) temia que as reformas se estendessem a outros países do leste europeu e sucumbissem à hegemonia capitalista. Para aprofundar o assunto, verificar o artigo Marques e Oliveira (2013), indicado na lista de referências desta tese.

as transformações e demandas da reestruturação do capital no país, conservadores políticos e intelectuais, em 1968, realizaram a castradora reforma universitária, instituição que nasceu tardiamente em nosso território e constituiu um espaço de disputa de poder.

A USP continuou a ser o modelo de universidade reestruturada. Após os idealizadores dessa universidade entregarem o relatório de reestruturação em 1968 para o governo federal, outro projeto de reforma universitária começava em todas as IES. Tal reforma, advinda do modelo USP, visava subsumir o ensino superior universitário à (falsa) neutralidade do saber, ao defender que ela deveria produzir conhecimento livre de dogmas e estar “[...] desligada, distante, isenta dos contágios, dos interesses de grupos, das classes e das condições concretas nas quais ela está inserida” (ORSO, 2007b, p. 67). Mais uma vez em atendimento aos interesses da classe política dominante, sustentada pela retórica elite liberal repressora e conservadora como a classe dominante em 1934 e em pleno embrutecimento da Ditadura Civil-Militar de 1968, a universidade pública foi aparelhada política e ideologicamente à manutenção dos interesses do Estado burguês conservador.

Segundo o autor supracitado, o governo militar, apoiado pela ideologia estadunidense em preparar a sociedade brasileira para servir à economia imperialista, impôs a reforma universitária por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968). O modelo gerencialista de IES, produtivo e coercitivo de intentos ideológicos que desestabilizariam o poder da classe dominante, assumiu o padrão da universidade dos EUA que passa, então, a integrar o caráter do ensino universitário no Brasil:

Enquanto o suporte político da reforma universitária foi ancorado no regime militar e a teoria ideológica no idealismo, [...] o modelo organizacional proposto para o ensino brasileiro foi o norte-americano, da universidade-empresa capitalista, racional, voltada para a produtividade, altera-se o velho tema positivista da ‘ordem e progresso’ para ‘segurança nacional e desenvolvimento’ alinhado incondicionalmente aos Estados Unidos (ORSO, 2007b, p. 79).

Apesar de a reforma universitária de 1968 ter sido gestada por um governo centralizador e autoritário, contraditoriamente, tais requisitos não foram usados por ele para cumprir, com disciplina, as próprias orientações reformistas e organizar a universidade pública brasileira de forma a agregar recursos em estruturas físicas adequadas ao controle do próprio Estado e que pudessem concentrar a formação do capital humano segundo os seus interesses. Mais uma vez, prevaleceu o clientelismo político para a reforma universitária manter os *campi* isolados e espalhados e, de acordo com os idealizadores, a reforma foi desastrosa em relação aos interesses da elite intelectual. A ação contraditória do Estado empresarial – eficiente em reduzir

investimentos para as instituições buscarem as próprias estratégias e conquistarem suas demandas, como selecionar e contratar professores – se revelou como a classe política dirigente do país, sempre (ir)responsável por manter o ensino superior “abaixo do nível do século”<sup>94</sup> (ORSO, 2007a; 2007b; FIALHO, 2005).

Este breve resumo da implantação tardia e conflituosa da universidade pública no Brasil nos ajuda a compreender a capilaridade da IES estadual em Goiás e, por conseguintes, da UEG. Entendemos que ela não é acidente da história da educação, resultado da boa vontade política e/ou algum projeto de emancipação da população trabalhadora goiana menos abastada que, historicamente, sempre esteve à margem da economia. O contexto macro da história da universidade brasileira, especialmente a pública e gratuita, revela as condições concretas nas quais se insere a referida IES que, ao longo dos anos, passa a se adequar aos interesses econômicos e políticos da classe dominante, mesmo quando esta última se insere em conflitos internos de diferentes segmentos.

Cumpramos afirmar que, ao contextualizarmos a territorialização da universidade pública brasileira, buscamos compreender também as motivações que levaram à expansão dos cursos de formação de professores e de licenciaturas em Goiás e a relação desse processo histórico com o acolhimento do Pibid na UEG, como veremos a seguir.

## 5.2 A GÊNESE DA UEG NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL E OS SEUS LAÇOS COM OS INTERESSES HEGEMÔNICOS

Nesta subseção, apresentamos uma breve contextualização histórica acerca da expansão do ensino superior no Brasil e em Goiás que influencia (e influenciou) a territorialidade da UEG, especialmente no campo delimitado instituído a ela pelas forças hegemônicas do locus de formação do ser social para atender a sociedade do capital. Apesar de aparentar a “repetição do óbvio”, reforçamos os elementos citados na subseção anterior.

Assim frisamos que, mesmo ao subsidiar o desenvolvimento das forças produtivas internas e reestruturar o estado de Goiás para atender às demandas do capital, essa formação adquire características diferenciadas quanto ao público atendido e às finalidades da modelagem do *Homo economicus*. Desde o final do século XIX até a década de 1960, o ensino superior público em Goiás se preocupa em formar aqueles que ocuparam os cargos burocráticos e

---

<sup>94</sup> Expressão de Roque Spencer M. Barros, idealizador da reforma universitária de 1968 no Brasil, em entrevista para o Jornal da Tarde, em 17 de janeiro de 1975, citada no texto de Orso (2007b, p. 81).

jurídicos do estado gestor desenvolvimentista, em consonância com o papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) naquele período (WANDERLEY, 2016)<sup>95</sup>.

Na década de 1970, a formação em nível superior em Goiás continuou com o atendimento aos quadros do desenvolvimentismo, em conformidade ao anseio da classe hegemônica autoritária, para a formação do capital humano goiano responder às demandas da modernização do território na expansão da fronteira agrícola (BARREIRA, 1997). As IES públicas e privadas iriam implantar diferentes cursos e projetos extensionistas, tais como: artes industriais e de técnicas comerciais; educação para o lar e economia doméstica; administração de empresas públicas e privadas; processamento de dados; Direito; licenciaturas curtas e complementação pedagógica nas áreas de supervisão e orientação escolar (ADORNO, 2008; BALDINO, 1991).

A partir de 1980, os ares da redemocratização do país inspiraram a euforia (BALDINI, 1991) de leis e decretos para a criação e implantação de várias Faculdades de Educação, Letras e Ciências Humanas no interior de Goiás. Nesse período, houve efervescência dos movimentos sociais frente às contradições oriundas do modo de produção vigente e das sequelas do Regime Civil-Militar. No caso da educação, essa década foi marcada pela proposição e aceitação de uma nova teoria de ensino que vislumbrasse a constituição de um novo modo de produção voltado à formação de um novo ser social e para outro modelo de sociedade, emancipada e justa: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2011).

A partir do governo Iris Rezende, do PMDB (1983-1986 e 1991-1994), sem haver política pública para esse nível educacional, houve um *boom* do ensino superior goiano para atender ao clientelismo político e aos interesses de construir um consenso ideológico da elite hegemônica com investimentos na formação intelectual da população goiana. Novas faculdades estaduais priorizavam a formação de professores para atender a educação de primeiro e segundo graus e serviam como estratégia de manter reificados, no interior do estado, o pensamento questionador que poderia colocar em risco os interesses hegemônicos (BALDINO, 1991).

Por fim, a década de 1990 finaliza o século XX com as orientações do neoliberalismo, em que a educação superior de Goiás apresenta a territorialização da UEG subsumida aos ditames do capital internacional. Tal universidade, em poucos anos de existência, absorveu as orientações para a reestruturação produtiva do capital na morfologia do trabalho flexível, se tornou berço de interesses por *status quo* e espaço de disputas por hegemonias, além de ter se mantido com a construção de consensos sobre o próprio papel na formação dos sujeitos

---

<sup>95</sup> Sobre o ISEB e o desenvolvimentismo brasileiro, sugerimos retornar à nota de rodapé 46 da segunda seção desta pesquisa.

históricos goianos, com vistas a produzir conhecimento útil para atender o mercado. Na sequência, há uma síntese das conexões entre a expansão da UEG em Goiás e a formação de capital humano subordinada aos interesses da reestruturação do capital do seguinte modo:

A expansão da educação superior no Brasil, como em Goiás, é resultante de transformações econômicas e sociais. Na década de 1990, com o objetivo de dinamizar a economia goiana, alteraram-se “suas características de fornecedora de matéria-prima *in natura* para os mercados nacionais e internacionais, para uma economia mais fortemente industrializada e impulsionada por instrumentos do sistema neoliberal em direção à *sociedade do conhecimento e da informação*” (MAGALHÃES, 2009, p. 55, grifos da autora, *apud* REIS, 2014, p. 116).

Como parte da compreensão da totalidade que abrange a problematização desta tese e com o intuito de desdobrar a discussão apresentada nos últimos cinco parágrafos, a historicização dos fatos históricos e dialéticos a ser abordada nas próximas subseções são imprescindíveis para compreendermos o lançamento das bases da UEG e que, por conseguinte, levaram à territorialização do Pibid nessa universidade.

### **5.2.1 O ensino superior em Goiás: do século XIX à década de 1960**

De acordo com Baldino (1991), uma das primeiras iniciativas de ensino superior em Goiás data de 1847, com a criação da iniciativa pública educacional propedêutica denominada *Lyceo*. O autor complementa ao afirmar que, ao final do século XIX, nos primórdios da Primeira República, criou-se a primeira Academia de Direito de *Goyas* em 1898. Instalada oficialmente no interior do país em 1903, essa instituição de nível superior, subsidiada pelo Estado, marcava as intencionalidades da classe dominante naquele período. De acordo com Carvalho (2013, p. 62), a instalação da academia significava “[...] a chegada do espírito liberal na contramão da sociedade oligárquica de Goiás na virada do século XIX para o XX e a necessidade local na formação de profissionais para as demandas burocrático-jurídicas”. Nos dizeres de Baldino (1991, p. 53-54), o ensino superior em Goiás nasceu sob forma de academia, “[...] com caráter profissionalizante e expressão do projeto educacional do Estado para a formação de seus quadros burocráticos-jurídicos”.

Posteriormente, faculdades isoladas de Farmácia (1922) e Odontologia (1923), também subsidiadas pelo Estado, foram criadas em Goiás (BALDINO, 1991; CARVALHO, 2013; MARTINS, 2005) e representaram o espectro da modernidade (conservadora) assumido pelo estado goiano pouco tempo depois, com a fundação da nova Capital de Goiás, Goiânia, de 1933

a 1937. Naquele período, a criação de novas faculdades isoladas seguiu uma tendência nacional ocorrida em outros entes da federação, com vistas à formação de profissionais liberais e representantes da elite, para o atendimento de demandas jurídicas e de saúde pública do estado, além da manutenção do controle social e dos meios de produção (BALDINO, 1991; ORSO, 2007a; FIALHO; 2005).

O deslocamento da antiga capital, Cidade de Goiás, para outra planejada ocorre concomitantemente a um encadeamento de eventos internos e externos ao território brasileiro e que mudam drasticamente os meios de produção para a acumulação capitalista no Brasil, com destaque à grande crise estrutural do modo de produção capitalista – a depressão econômica de 1929 a 1941; à crise da monocultura cafeeira ocasionada pela superprodução x diminuição do mercado consumidor internacional e *crash* financeiro da Bolsa de Nova Iorque; e à chegada de Getúlio Vargas na presidência após o rompimento com a política do “café com leite” – consenso entre as oligarquias políticas de Minas Gerais e São Paulo para o revezamento na condução do poder federal –, que dinamizou a expansão urbano-industrial no Brasil, pautada no intervencionismo estatal e na instauração de um governo autoritário, que perdurou de 1930 a 1946 no endurecido “governo golpista” chamado de “Estado Novo”.

A fundação de Goiânia orienta a reestruturação produtiva do estado e, aliada às demandas incitadas pela “Marcha para o Oeste”<sup>96</sup> do governo de Getúlio Vargas, provoca uma onda de absorção do excedente populacional da região Sudeste no interior do Brasil. Com isso, o interventor Pedro Ludovico Teixeira, representante da nova elite política goiana nomeada por Getúlio Vargas, se responsabilizou por lançar as bases de novas relações societárias do capital em Goiás que se territorializavam no novo governo brasileiro.

De acordo com Barreira (1997), o desenvolvimento do capitalismo em nosso país necessitava do estabelecimento de estratégias governamentais para integrar o mercado nacional e ocupar o território de forma produtiva. A expansão da agricultura e pecuária no deslocamento geográfico de acumulação de capital/ampliação da fronteira agrícola instaurou em Goiás um

---

<sup>96</sup> Conforme Pessoa (1999), a “Marcha para o Oeste” foi o projeto propalado pelo governo Vargas, na década de 1930, que objetivava a interiorização do território brasileiro além das fronteiras litorâneas do país, em um suntuoso projeto de ocupação de espaços geográficos ainda não dominados pela intensificação do capitalismo. Vargas projetava a incorporação de tais localidades no processo produtivo nacional de substituição das importações e fortalecimento da economia interna, sobretudo após a crise mundial do capital, além de ter programado a autocolonização, ao criar colônias agrícolas no interior dos estados. Aliado a esse contexto, Goiás recebeu importante malha ferroviária que o permitiu fazer parte da divisão regional do trabalho ao atender, sobretudo, às demandas da região centro-sul do país (RODRIGUES, 2003), a qual, desde o início da formação econômica do Brasil, esteve subordinada aos interesses do capitalismo internacional.

centro de produção de alimentos e matérias-primas para atender o mercado interno brasileiro<sup>97</sup>. O interventor, frente às novas demandas do capitalismo brasileiro e do papel de Goiás nesse contexto, empreendeu a necessidade da formação do capital humano para fazer a gestão política e econômica do território goiano.

A transferência do centro de poder estadual em 1937 para a nova capital demonstrou o rompimento do governo com as velhas oligarquias de Goiás e estimulou, no interior do país, a instalação de equipamentos urbanos, serviços e fluxos migratórios, resultado de um projeto geopolítico de integração nacional e eliminação do “espectro do comunismo”<sup>98</sup> que rondava a sociedade capitalista e que foi duramente reprimido pelo governo golpista do Estado Novo. A moderna capital instalada no Cerrado brasileiro desencadeou processos que atenderiam à nova dinâmica urbana-industrial para a reestruturação do capitalismo nacional e internacional após Segunda Guerra Mundial. Nesse ínterim, Goiás fundamentou as bases para intensificar a apropriação da natureza pelos interesses do capital e expropriação de culturas, paisagens e humanidades, em que o processo educativo da nova sociedade foi instrumento estratégico para garantir a formação da nova elite regional. Assim, o estado seguiu na esteira da expansão do ensino superior, semelhantemente ao que ocorria nos demais estados brasileiros:

Esta tendência expansionista teve os seus efeitos também em Goiás, cujo Estado passava por modificações conjunturais internas e externas. Se a dinamização política, econômica e populacional registrada na década de [19]40 em Goiás foi fundamentalmente determinada pela construção de Goiânia e da Intensificação da Campanha Nacional da *Marcha para o Oeste*; já a década de [19]50 [em diante] é mais promissora [para a expansão do ensino superior] (BALDINO, 1991, p. 77-78).

Diante disso, as condições objetivas (políticas, econômicas e populacionais) possibilitaram a continuidade da expansão do ensino superior em Goiás no decorrer das décadas de 1940, 1950 e 1960, sobretudo com as instalações, em Goiânia, da Escola de Enfermagem em 1944 e da Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1947, além da criação, em 1949, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goyaz<sup>99</sup> pela igreja católica. Contudo, a Lei n. 192,

---

<sup>97</sup> Segundo Pessoa (1999, p. 47), para favorecer a ocupação populacional no interior do país e como estratégia de conter as reações ao seu governo, Vargas criou “[...] oito colônias agrícolas nacionais, pelo decreto n. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, das quais a de Goiás foi a primeira a ser implantada”.

<sup>98</sup> “Expressão antológica na introdução do Manifesto do Partido Comunista escrito por Marx e Engels entre dezembro de 1847 a janeiro de 1848” (MARX; ENGELS, 2008, p. 1).

<sup>99</sup> Martins (2005) descreve que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era composta pelos cursos de Geografia, História, Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas e Pedagogia. Em 1959, o setor eclesiástico, em parceria com Estado, sociedade civil e militares criou a Universidade de Goiás, ao aglomerar as seguintes IES: Faculdades de Engenharia, criada em 1959, Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, de 1947, Faculdades de Farmácia e Odontologia, de 1944 e 1947, respectivamente, Escola Goiana de Belas Artes e Arquitetura, de 1952, Faculdade de Ciências Econômicas, de 1951, Escola de Serviço Social, de 1952, Escola de Enfermagem, de 1944 e Faculdade de Direito, de 1951.



de 20 de outubro de 1948 (GOIÁS, 1948), representou o primeiro movimento do estado goiano em implantar não apenas a primeira universidade pública de caráter estadual, como também a primeira IES do Centro-Oeste – inclusive, o projeto idealizado era da Universidade Brasil Central, que não logrou êxito. Em 1959, a arquidiocese de Goiânia, em acordo com o governador do estado, Jerônimo Coimbra Bueno, aglutinou outras faculdades e escolas superiores isoladas para criar a Universidade de *Goyas* que, em 1971, se tornou Universidade Católica de Goiás (UCG) (CARVALHO, 2013; MARTINS, 2005).

Segundo Martins (2005), a UCG foi a primeira universidade do Centro-Oeste. De caráter confessional e em consenso com o estado, tal instituição surgiu em Goiás como um conjunto aglomerado de IES voltadas a interesses classistas conservadores, com o intuito de manter a formação de uma sociedade com princípios morais cristãos, portanto, diferente de uma formação de “ensino livre” e laico, como defendiam os liberais. Essa característica de aglutinação de faculdades/escolas superiores isoladas, de acordo com Baldino (1991) e Fialho (2005), é uma característica da criação da universidade brasileira e se manifesta em Goiás como matriz na constituição das demais IES.

Também na década de 1960, o governo federal criou a Universidade Federal de Goiás (UFG) para atender interesses de outra ala da elite local, os liberais da “[...] maçonaria que defendeu [*sic*] a criação de uma universidade pública e laica [...]” (CARVALHO, 2013. p. 65). Similarmente às contribuições de Orso (2007a, p. 60) sobre os idealizadores da USP, como ocorreu nos arautos do projeto burguês do estado de São Paulo, podemos citar que, em Goiás, “[...] por meio da criação da universidade, intenta-se criar uma espécie de aparelho ideológico para formar, reciclar as elites, formar intelectuais de acordo com a concepção de mundo, de homem e de sociedade liberais e de acordo com interesses burgueses [...]”.

Evidentemente, a criação das duas universidades no estado de Goiás revela, segundo Baldino (1991, p. 81-82), o resultado de um pacto de conciliação entre maçonaria e igreja, bem como as contradições postas ao ensino superior como campo de disputa e interesses diferentes entre as classes dominantes regionais<sup>100</sup>. Naquele período, manifestavam-se os conflitos da educação pública x privada e da formação laica x confessional, ambas pela disputa da hegemonia na formação do ser social em Goiás.

Noletto (2018), em sua tese de doutorado, ao investigar os elementos conjunturais que fomentam a constituição do *habitus* institucional acadêmico e a gestão da UEG, a partir de seus

---

<sup>100</sup> A pesquisa de Egito (2011) trata da relação da Maçonaria na composição da burguesia brasileira, destacando o papel da confraria no setor da educacional do Brasil, em especial, no período da Ditadura Cívico-Militar a partir da década de 1960.

órgãos colegiados e gestão central, analisa como ocorreu a territorialização do ensino superior em Goiás, mais precisamente no período que antecedeu a Ditadura Cívico-Militar:

O campo da educação superior, como qualquer outro, não possui uma lógica de funcionamento abstrata, que seria a-histórica e que estaria imune às injunções do tempo e do espaço. Ou seja, o processo de criação da PUCGoiás (1959) e da UFG (1960) guardam verossimilhanças nas suas trajetórias enquanto universidades, observando-se o tempo histórico de criação das mesmas, resguardadas, claro, suas categorias administrativas e organizações acadêmicas. Foram criadas no período em que Juscelino Kubitschek era presidente do Brasil e mantinha o lema do desenvolvimento econômico no interior do país, desviando-o dos grandes centros já consolidados, buscando-se a interiorização do desenvolvimento (NOLETO, 2018, p. 131).

De alguma forma, o período de expansão do ensino superior em Goiás correspondeu à manifestação da política econômica desenvolvimentista brasileira após os anos 1950, cuja estratégia para a transformação econômica e territorial do país ocorreu a partir da integração nacional por meio da interiorização do desenvolvimento. Segundo Barreira (1997), a década de 1950, em Goiás, foi marcada pela incorporação do estado no plano de metas implementado durante o governo federal de Juscelino Kubitschek, que governou o Brasil no período de 1956 a 1961 e deu continuidade ao projeto desenvolvimentista do Estado.

Esse plano se caracterizou sob um conjunto de ações sistematizadas de reestruturação das forças produtivas do Brasil, dependentes da tutela do capital estrangeiro e do Estado, o que, “[...] num certo sentido, representará a integração de todo o território goiano [...] no processo de grande mudança do padrão de acumulação de capital do Brasil” (BARREIRA, 1997, p. 24). Nesse sentido, o:

[...] conjunto de medidas implementadas pelo Plano de Metas [...] alterou [...] a organização territorial brasileira [...], a construção de vias de integração nacional e a construção de Brasília foram os eventos mais importantes do ponto de vista da organização espacial [...]. Os reflexos dessa política são claros e evidentes em Goiás, pois, a partir daí, as alterações espaciais por ela engendradas não mais pararam de acontecer (BARREIRA, 1997, p. 25).

Frente ao processo de integração do território brasileiro para o atendimento dos interesses do capital, a expansão do ensino superior no interior do estado goiano se justifica, naquele período, como uma necessidade de formação de capital humano para apoiar a transformação política econômica que Goiás passaria a ter no cenário nacional.

Como desdobramento desse contexto, a territorialidade das IES estaduais, que mais tarde iriam compor a UEG, caminha para a territorialização das duas primeiras grandes universidades em Goiás, uma privada confessional e outra pública federal e laica. Em 1961,

1962 e 1969, inclusive, outras IES foram criadas – três delas de caráter público e outras duas privadas.

Diante disso, Carvalho (2013) mostra que, em Anápolis, foram criadas a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e a Faculdade de Direito pertencente à igreja evangélica, ambas de caráter privado; e a Faculdade de Ciências Econômicas, instituição pública e estadual. Em Goiânia, a Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO) estadual foi criada em 1962 e, em 1968, a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás, ambas de caráter público estadual. Entre elas, as Faculdades de Filosofia de Anápolis e da Cidade de Goiás, de Ciências Econômicas e a Escola Superior de Educação Física se somaram, a partir de 1999, à UEG *multicampi*.

### 5.2.2 O ensino superior em Goiás: as décadas de 1970 e 1980

Segundo Limonta (2009, p. 47), a Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) seguiu com o ensejo à criação de novas faculdades isoladas em Goiás e, no mesmo ano, a Delegacia Regional do Ministério da Educação e da Cultura (DEMEC) organizou um seminário estadual sobre o ensino superior no referido estado. Assim, no decorrer da década de 1970, Goiás seguiu com a obtenção de vantagens por meio da reforma universitária de 1968 realizada no período da Ditadura Civil-Militar, não de forma acentuada, como em outros estados brasileiros notadamente localizados no centro-sul; contudo, o ensino superior reafirmou os ditames da referida reforma e atendeu a vínculos com interesses internacionais, especialmente com os EUA. De acordo com Baldino (1991), foram criados novos cursos nas duas únicas universidades em Goiás, enquanto novos projetos de faculdades e universidade estaduais e municipais estavam em andamento, alguns com êxito e outros, não. Independentemente dos desfechos, constatamos a subserviência de estados e instituições educacionais, públicas e privadas, em reorientar as graduações para atender às demandas do Estado autoritário brasileiro:

Goiás enquanto Estado capitalista periférico não se beneficiou ostensivamente do *rush* expansionista proporcionado pela aplicação da Lei 5540/68. No entanto suas instituições superiores de ensino enquadraram-se às suas orientações políticas legais [*sic*] (BALDINO, 1991, p. 117).

Carvalho (2013) ressalta que o crescimento das IES nos anos 1970 não foi expressivo; porém, de acordo com Baldino (1991), para o estado goiano, as mudanças no cenário do ensino superior foram sensíveis até o final da década, em 1979. Segundo a autora, entre os marcos do ensino superior em 1970 podemos destacar: a transformação da Universidade de *Goyas* em UCG em 1971 e, nela, a criação de cursos de licenciaturas curtas; o aumento do número de

matriculados e divididos entre 12 instituições – duas delas universidades (UFG e UCG) e nove estabelecimentos isolados (seis privados e três estaduais); dos 70 cursos de graduação, a maioria (38) se encontrava nos estabelecimentos privados; conforme a tendência nacional, as matrículas se concentravam nos cursos de Ciências Humanas; em 1970 foi implantada a Faculdade de Filosofia de Rio Verde, a primeira IES municipal de Goiás; a UFG intensificou a interiorização de cursos para realização de estágios e de extensão, segundo as orientações do MEC/governo militar; a Faculdade de Educação da UFG, em conformidade com o acordo MEC/USAID, desenvolveu o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional (PRIMEN), realizou cursos de Pedagogia na Cidade de Goiás e:

[...] acabou desenvolvendo um intenso programa de formação de docentes, de curta-duração (parcelado – férias ou integral – intensivo) nas áreas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar, Economia Doméstica, Licenciatura Curta, em Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, além de complementação pedagógica na área de Supervisão Escolar e Orientação Educacional (BALDINO, 1991, p. 118).

De acordo com a revista comemorativa “Um sonho e uma história”, da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH, 1998), cujas informações são ratificadas por Adorno (2008, p. 46), também naquela década, em 1973, foi criada em Goiânia a primeira IES de Goiás com um caráter privado e não confessional, a FACH, além de sua mantenedora, a Associação Goiana de Ensino (AGE), em 1971 – tais instituições implantaram os cursos de Administração de Empresas e Públicas, Ciências Contábeis e Direito. Posteriormente, em 1976, a FACH, em prédio próprio, passou a ofertar as graduações em Ciências Econômicas e Processamento de Dados, além de cursos de especialização em Direito. Diante do exposto, é relevante perceber que a nova instituição seguiu a tendência das demais IES de Goiás, ao não favorecer a produção do conhecimento. O interesse do setor privado residia, pois, na capacitação, em nível de terceiro grau, da força produtiva humana para atender às demandas das burocracias estatais e privadas, bem como assessorar o desenvolvimento, na década de 1970, do meio técnico-científico para o gerenciamento de informações relevantes à economia<sup>101</sup>.

Além desses importantes elementos do ensino superior em Goiás, os quais também influenciaram a territorialização da UEG ao final da década de 1990, outros dois elementos são

---

<sup>101</sup> Apesar do caráter privado não confessional, a instituição de ensino surgiu da união de interesses entre oito professores lotados nas duas universidades do estado (UFG e UCG), que desenvolveram as primeiras formações no prédio escolar católico do Colégio Santa Clara, fato que revela o caráter híbrido da gênese da instituição e demonstra que o fator “mercado” une diferentes ideais. Em 2004, a FACH foi transformada no Centro Universitário de Goiás (UNI-ANHANGUERA) – até o momento desta pesquisa é conhecida, no *website* <https://anhanguera.edu.br/o-uni-anhanguera/a-marca/>, como Centro Universitário de Goiás (UNI-GOIÁS).

destacados por Baldino (1991) como resultado da tentativa do governo estadual de se adequar à reforma universitária de 1968: a Lei n. 8.613 (GOIÁS, 1979a), que autorizou e criou a Universidade Rural do Estado de Goiás, com unidades em 10 municípios; e a Lei n. 8.660 (GOIÁS, 1979b), que autorizou as atividades da Faculdade de Agronomia em Itumbiara. Conforme as orientações da Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), a Faculdade de Agronomia visava à expansão da fronteira agrícola, em atendimento às demandas do mercado internacional.

Segundo Baldino (1991, p. 121), ambas as instituições – Universidade Rural do Estado de Goiás e Faculdade de Agronomia em Itumbiara – não lograram êxito, ou seja, suas autorizações não ocorreram de fato. Porém, notadamente a partir da década de 1980, como veremos nos desdobramentos desta subseção, o interesse da interiorização da universidade pública estadual em território goiano continuou presente e se tornou capital político das lideranças partidárias na disputa pelo poder. Nas palavras de Limonta (2009, p. 47), nas “[...] décadas de 1970 e 1980 foram criadas diversas autarquias estaduais, mas o projeto de universidade continuava em pauta”. Para Baldino (1991, p. 206), o período foi marcado pelo “festival de criação” de faculdades em Goiás.

Como apresentamos na seção 3 deste trabalho, a década de 1980 foi marcada por uma série de eventos políticos e econômicos internacionais e nacionais que ditaram a rota do capitalismo e providenciaram estratégias para a internacionalização do capital. Com o enfraquecimento ideológico da Guerra Fria, os novos modelos políticos de gestão do Estado-nação (a chamada NGP), liderados pelos centros do capitalismo mundial (Inglaterra e EUA), e a reestruturação das necessidades sociometabólicas do capital, também se engendraram mudanças nos quadros políticos, econômicos e socioculturais em países periféricos de economias dependentes (ANTUNES, 2018). Nesse sentido, Goiás refletiu o movimento do capital em seu território e, por consequência, no projeto de educação.

No caso do Brasil, o movimento Diretas Já (1983 a 1984), cujo primeiro comício pró-redemocratização foi sediado em Goiânia, culminou com o fim do regime autoritário militar em 1985; a eleição presidencial indireta (e possível naquele contexto) de Tancredo Neves que, logo após sua morte, foi substituído por José Sarney; a promulgação da CRFB (BRASIL, 1988); a primeira eleição direta para presidente da república, em 1989, após 21 anos de Ditadura; e a eleição de Collor, que iniciou o espírito neoliberal ao investir suas ideologias e materializar estratégias no Brasil.

Portanto, tais eventos compuseram a totalidade que nos permite compreender a adequação do ensino superior no Brasil e em Goiás, bem como o conjunto de leis, decretos e outros instrumentos normativos que moldaram as entidades responsáveis pela formação do

corpo profissional para atender às demandas hegemônicas e, conseqüentemente, para constituir a força produtiva docente necessária à reprodução dos pressupostos ideológicos do novo Estado burguês.

No que tange a esse período em Goiás e em relação ao ensino superior, o projeto de expansão de instituições isoladas se ampliou com base na Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) e na Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), correspondente à reforma universitária. Todavia, mais do que nas décadas anteriores, a expansão fortaleceu a fase do clientelismo político, em se tratando da oferta de formação, em nível superior, nas regiões remotas de Goiás. Em razão da reforma citada anteriormente e conforme a literatura produzida sobre a expansão do ensino superior em Goiás (BALDINO, 1991; CARVALHO, 2013; BOTELHO, 2016; ABREU JÚNIOR, 2017; NOLETO, 2018; GOMES, 2019), a década de 1970 e o início dos anos 1980 mostraram certa retração da territorialidade de novas IES estaduais, em comparação às décadas anteriores.

Antes da retomada de criação e autorização das novas instituições no interior do estado, o período de 1979 a 1983, no então governo estadual nomeado pelos militares de Ary Valadão, certa letargia em relação ao incentivo ao ensino superior foi plasmada no estado, tendo em vista que tal nível educacional não se constituiu como meta do governo. Esse aspecto é materializado no plano de governo da época, pois, segundo Baldino (1991, p. 136), no documento “Plano de ação governo Ary Valadão – principais metas 1980/1983”, em “[...] nenhuma das metas se faz qualquer alusão à constituição do ensino superior estadual, nem mesmo às instituições existentes”. Vale lembrar que, no início da década de 1980, o Brasil vivenciava o fluxo da crise petrolífera mundial que abalou as economias capitalistas dependentes da matriz energética, o que impactou a estrutura produtiva interna do Brasil e de Goiás. Devido à crise mundial econômica, a manutenção econômica produtiva e eficiente do estado, com “fronteira aberta para a agricultura modernizada”, era um desafio à elite política no fim do chamado “milagre brasileiro” dos tempos da Ditadura Civil-Militar.

Para Baldino (1991), no plano de governo de Ary Valadão (1979 a 1983), investir no ensino superior para a formação de pesquisadores, a docência de terceiro grau e os projetos tecnológicos avançados não fazia parte dos planos estaduais. Contudo, a preparação da força produtiva por meio de aperfeiçoamento técnico do quadro de pessoal estava contida na participação em cursos esporádicos para o atendimento de interesses técnico-burocráticos do estado. De acordo com o referido autor, a prioridade financeira para alavancar a economia goiana no período não foi na educação, e sim “[...] centrou-se na função denominada Energia e Recursos Minerais” (*ibidem*, p. 140); assim, o referido governo deixou, a cargo da UFG, a

expansão da educação superior no interior de Goiás, conforme incentivos do poder federal à época.

Como aponta Abreu Júnior (2017, p. 152): “Naquele momento, a expansão da rede de educação superior pública em Goiás entra em estado de dormência [...]”. Somente após a segunda metade da década de 1980, o governo estadual de Iris Rezende, ao se apoiar em uma política populista de transição à democracia, acelerou e intensificou a interiorização do ensino superior por meio da instalação de faculdades isoladas de Educação, Ciências e Letras. Desse interesse estrategista da implantação do ensino superior em Goiás, calcado em contradições pelos próprios motivos em implantar uma universidade pública estadual, pulularam-se leis e decretos de criação de novas faculdades isoladas no estado de Goiás. Nas palavras de Baldino (1991, p. 20), “o festival de criação” das faculdades isoladas em Goiás, na década de 1980, contrastava diferentes interesses:

Para uns, tratava-se da ampliação das oportunidades educacionais da rede pública (anseio antigo, necessidade social). Para outros uma expansão desordenada e apressada. Para outros, uma prática populista-eleitória, visando as eleições de 1986: renovação de governo, câmara e senado federal, bem como um suposto projeto político de ser um candidato de presidente da república.

Aliadas a esses interesses, desde as décadas de 1980 e 1990, organizações populares goianas reivindicaram o direito de acesso ao ensino superior no interior do estado. Limonta (2008) revela que, em 1987, a União dos Estudantes Secundaristas organizou um movimento estudantil e reuniu, junto a professores de autarquias estaduais de ensino superior de Goiás, em seminário estadual para discutir e manifestar em prol da interiorização desse nível de ensino. A partir daquele evento, indicou-se a estruturação de uma universidade *multicampi* do estado de Goiás, que resultou no Decreto n. 2.814 (GOIÁS, 1987), no governo de Henrique Santillo, com o intuito de organizar uma comissão estadual para estudos de viabilidade, interesses locais e procedimentos normativos na constituição da almejada universidade.

Dados levantados e organizados por Baldino (1991) e Carvalho (2013) demonstram que, de 1984 a 1987, houve 24 atos de criação no que se refere à educação pública estadual de ensino superior, das quais apenas 14 foram realmente instaladas e outras 10 ficaram “congeladas no papel”, ao aguardarem pela materialização das “promessas de palanque” em várias cidades do interior goiano. Apenas em 1985, em um único ato – a Lei n. 9.777, de 10 de outubro de 1985 (GOIÁS, 1985) –, autorizou o poder executivo a criar 10 faculdades nas cidades de Formosa, Gurupi, Goianésia, Iporá, Jussara, Luziânia, Morrinhos, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos e Quirinópolis; porém, quatro delas – Formosa, Iporá, Morrinhos e Quirinópolis

– não foram concretizadas até a década de 1990. Sobre tais dados, Noletto (2018, p. 129) considera:

[...] que há uma evidência na dependência histórica da expansão do ensino superior em Goiás aliado ao poder do governo estadual, ou seja, o governo atende as demandas apresentadas por pactos políticos eleitoreiros entre líderes políticos e setores das camadas sociais mais abastadas economicamente e institui e mantém as instituições públicas isoladas, ou seja, cria faculdades estaduais nos municípios

Sem orçamento específico, alinhamento de projeto pedagógico, corpo docente qualificado, infraestrutura física para acolher os cursos de “terceiro grau”, compromisso com a pesquisa e a extensão, plano de cargos e salários, concursos públicos para provimento das vagas docentes e administrativas e, tampouco, estudos sobre as demandas os concluintes do antigo segundo grau e aos moldes do sistema de “mutirão”<sup>102</sup>, Iris Rezende alavancou o *rush* expansionista do ensino superior em Goiás. Segundo Botelho (2016, p. 51), tal estado, “[...] em nome de uma modernização e de um desenvolvimento regional [...]”, continuou com as ações expansionistas da educação superior de forma “desordenada”, porém estrategicamente alinhada, segundo Baldino (1991), aos interesses clientelistas e político-eleitoreiros locais que anunciavam nos anos à véspera do fim da Ditadura Civil-Militar.

Sustentado por forças políticas, interesses partidários, frágil espectro de democracia e liberdade de ensino inspirado pelo fim da Ditadura, com argumentos populistas de garantir o ensino superior na terra natal da população jovem, o frenesi de abertura de faculdades no interior do estado se manifestava, de acordo com o pensamento gramsciano, como instrumento de produção de consenso na aceitação da classe subalterna à “[...] implementação de processos hegemônicos” (RANINCHESKI; SILVA, 2013, p. 113) da classe dominante que, por seu turno, se reorganiza na sociedade em uma transição democrática.

Em consonância às amplas pesquisas e à produção de conhecimento sobre o ensino superior em Goiás, verificamos que o estado – no caso, representado pelo governo de Goiás –

---

<sup>102</sup> O mutirão foi uma estratégia populista do governo Iris Rezende, em Goiás, para realizar ações que garantiam a participação popular com resultados rápidos e a custos baixos em relação às demandas do povo. A expressão se tornou popular e passou a fazer parte do capital político do ex-governador quando, em 1983, seu governo coordenou o projeto de construção de mil casas populares em Goiânia em um dia, com a ajuda voluntária da população. Conhecido como Vila Mutirão, o local foi construído de modo distante do centro da cidade e visava reprimir os movimentos dos sem-teto e das ocupações ilegais no núcleo urbano da capital, mais precisamente na saída oeste da cidade, o que demonstrou a essência segregacionista do projeto. Além desse mutirão, outras ações foram realizadas em períodos nos quais Rezende ocupou cargos no executivo do estado e participava na demarcação do caráter populista das ações para manter sua hegemonia no imaginário social de Goiás. Para mais informações e críticas ao modelo de gestão, ver Maricato e Moraes (1986) no artigo “O mentirão, ou melhor, o mutirão de Goiás”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/qTSnt6mn5XhH6VDRjrhVRh/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.



inculca a ideologia para manter as classes dominadas sob controle com uma falsa ideia de reconhecimento de seus direitos e acesso aos privilégios que antes eram garantidos à elite e às populações dos grandes centros urbanos. Frente a essa verificação, podemos discorrer que a ideia de privilégio obscurece a materialidade do empreendimento alçado pelo dirigente do estado que, por seu turno, fortalece a própria hegemonia quando a classe subalterna o reconhece como o líder salvacionista que permitiu a educação em nível superior a todos. Percebemos, portanto, a produção de consenso, visto que a classe hegemônica se fortalece ao construir uma sensação imagética, sobretudo na classe trabalhadora interiorana, acerca do fim da divisão social de classes no acesso ao saber.

Baldino (1991) enfatiza que de 1987 a 1990 há, novamente, um refreamento expansionista na educação superior goiana, sob o governo de Henrique Santillo. Isso significa que, apesar de Santillo instituir a Fundação Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) por meio do Decreto n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990 (GOIÁS, 1990), o *rush* da expansão dos cursos superiores recomeçou apenas com o retorno de Iris Rezende como governador do estado (1991-1996). Assim, podemos inferir que o início da década de 1990 representa o espaço temporal em que o estado de Goiás materializa o seu intento desde décadas anteriores, especificamente 1948, para fundar a própria universidade em território goiano.

De fato, a trajetória de territorialização do ensino superior público estadual em Goiás para a formação de professores, ocorrida também em vários municípios goianos, é apresentada por Baldino (1991) e problematizada como um rito assumido pelos movimentos de expansionistas de implantação das faculdades públicas estaduais em Goiás. No período houve, portanto, uma estratégia estadual de convencimento do povo em acolher o desejo de um segmento de classe como algo hegemônico para maior parte da população. A construção do consenso se legitima com os abaixo-assinados que fomentaram as leis de autorizações das faculdades isoladas do final da década de 1980 e início dos anos 1990.

### **5.2.3 A década de 1990 e a reestruturação neoliberal da educação superior em Goiás**

Como contextualizado na seção 3 desta tese, os anos 1990 marcaram a ascensão neoliberal do Brasil; com isso, medidas e políticas são empenhadas em todo o país para consolidar esse novo modelo de sociedade capitalista. Os entes da federação, amparados pela CRFB (BRASIL, 1988) e por outras leis e programas de reorientação do desenvolvimento econômico, assumem estratégias para contemplar suas especificidades regionais e os interesses da classe política. No caso de Goiás – no que se refere à educação superior como ferramenta

para a constituição do ser social necessário à manutenção da hegemonia política, bem como para atender o “velho” clientelismo político –, inaugura-se a década de 1990 com a criação e implantação da primeira universidade estadual que, para Campos (2019, p. 111):

[...] não acontece de forma aleatória e desinteressada, antes é resultado de um jogo, onde prevalece os interesses econômicos e as intenções políticas. As pressões e as mobilizações são o ponta pé inicial do jogo, mas, a tônica é a articulação organizada, com decisões e intencionalidades políticas, alianças político-eleitorais, com o objetivo de atender às demandas clientelistas dos grupos políticos e, antes de tudo, a possibilidade de acúmulo e conversão de capital para obter distinção/consagração no campo.

Para seguir esse modelo de clientelismo político, o Decreto n. 3.355 (GOIÁS, 1990) transformou a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) em Uniana, algo feito sem um projeto de universidade. Imerso na manutenção do pacto com elites locais, haja vista que as primeiras IES de Goiás, até 1990, foram instaladas exatamente nos “[...] municípios mais expressivos do ponto de vista econômico-político-social” (BALDINO, 1991, p. 263); amparado pelo viés estratégico da presença de outra instituição pública na modernização do estado – “[...] o que necessariamente comprava a mediação da educação com a economia, aí entendido como desenvolvimento regional” (*idem*) –; e empenhado em manter coesa a população quanto à importância da instituição como bem simbólico de avanço intelectual da sociedade goiana – “[...] *ilusão* muito presente no imaginário social: o desenvolvimento pressupõe a existência de IES na localidade” (*idem*) –, o governador Henrique Antonio Santillo criou a Uniana por meio de um decreto.

De acordo com Botelho (2016 p. 56), em 1990, quando a Facea foi transformada em universidade, a referida instituição era composta por “[...] onze cursos, sete deles na formação de profissionais para atuarem na Educação Básica [...] estruturados em três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas e Letras e Ciências Socioeconômicas [...]”, o que representa, de certa forma, o embrião da UEG dos anos 1990. Sem discussões e fundamentações epistemológicas sobre o caráter e o objetivo desse modelo de instituição, tampouco um projeto institucional e a verificação das reais demandas do estado para os cursos superiores, o governo Santillo, ao reproduzir velhas práticas políticas, criou a primeira IES estadual de Goiás.

O aglomerado de cursos de uma faculdade isolada foi elevado ao *status* de universidade sem, ao menos, prever a absorção das demais autarquias estaduais de ensino superior atuantes nesse contexto – Esefego e FECH Cora Coralina –; de outras previstas na legislação, como a Faculdade de Agronomia em Itumbiara – Lei n. 8.660 (GOIÁS, 1979b); e algumas criadas pela Lei n. 9.777 (GOIÁS, 1985), mas que não saíram do papel (BALDINO, 1991; SILVA, 2008;

BOTELHO, 2016; ABREU JÚNIOR, 2017; NOLETO, 2018). Essas instituições isoladas, somadas às demais que existiam apenas no limbo das retóricas políticas, não foram incluídas no decreto que elevou a FACEA à condição oficial de primeira universidade de natureza pública estadual de Goiás. Sobre a decisão, Silva (2008, p. 124) considera: “Não obstante essa instituição postular o papel da universidade em todo o estado, ela não congregou os estabelecimentos isolados de natureza pública estadual instalados em outros municípios do Estado de Goiás, como viria acontecer com a [...] UEG criada em 1999 [...]”.

Importante destacar que o embrionário projeto de UEG, materializado primeiramente na Uniana, se originou em pleno processo de internacionalização da economia mundial e brasileira – nesse período, o estado de Goiás, ao se adaptar às exigências da abertura de mercado, necessitava organizar as estruturas internas administrativas para atender à demanda da reestruturação do capital. A universidade pública estadual surgiu nesse cenário como aparelho privado da hegemonia na morfologia da intelectualidade e da força produtiva humana necessária à inserção, gradativa do estado, à nova condição societal do capitalismo. Portanto, a territorialização da Uniana, ao representar a forma particularizada de impulsão dos mecanismos neoliberalizantes no país, materializou os intentos históricos e malsucedidos da criação da Universidade Brasil Central pela Lei n. 192, de 1948, da própria Universidade Estadual de Anápolis pela Lei n. 6.770 e da Universidade Rural do Estado de Goiás pela Lei n. 8.613 (GOIÁS, 1948; 1967; 1979a; BALDINO, 1991; LIMONTA, 2009; CARVALHO, 2013).

Contudo, o surgimento da primeira universidade pública mantida pelo governo de Goiás não agregou no cenário acadêmico das instituições públicas goianas existentes. Tal fato sofreu resistências e causou cisões entre a categoria docente e os demais funcionários administrativos lotados nas demais autarquias de ensino superior da época e que ficaram preteridas da promoção fetichista à universidade (CARVALHO, 2013; BOTELHO, 2016; ABREU JÚNIOR; 2017; NOLETO, 2018; GOMES, 2019). Desse modo, a territorialização da Uniana instaurou outra celeuma no campo educacional do ensino superior goiano, o qual representa uma herança nas relações objetivas e subjetivas materializadas na história recente da UEG. Nesse sentido, o tratamento diferenciado do dirigente do estado dado à Facea resulta ora como arquétipo de consenso entre a população goiana, ora como dissenso provocado entre a comunidade do ensino superior estadual goiano, ou seja, mais um traço da dialética desordem arquitetada de expansão do ensino de terceiro grau goiano.

Em 1991, mudou-se o governo do estado e se instaurou a reforma administrativa. O governador novamente eleito, Iris Rezende, promulgou a Lei n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991 e, no artigo 5º dessa lei, autorizou o chefe do executivo a criar novas autarquias, entre elas

a UEG, além de agregar a ela as IES isoladas presentes no território goiano (GOIÁS, 1991). De acordo com o inciso II do referido artigo, o governo do estado de Goiás criou:

II - a Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, à qual se integrarão, como unidades, com a atual estrutura, pessoal e patrimônio, conforme dispuser o Governador do Estado, no respectivo ato, as seguintes entidades de ensino superior:

- a) Escola Superior de Educação Física de Goiás;
- b) Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
- c) Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
- d) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio;
- e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
- f) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
- g) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
- h) Faculdade de Educação, (Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
- j) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
- l) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
- m) Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad [de Formosa];
- n) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
- o) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara (GOIÁS, 1991, [n.p.]).

Apesar do arrojo político e legislativo em criar a universidade pública goiana, Abreu Júnior (2017, p. 152-153) destaca que:

[...] essa legislação, cuja mensagem de lei foi oriunda do Poder Executivo, mesmo aprovada na Assembleia Legislativa, não foi implantada, ou seja, o governo solicitou e estava autorizado a criar a UEG desde 1991, todavia a efetiva criação só se deu a partir de 1999, dentro de uma proposta reformadora da administração e com tintas de modernização do estado, do então sucessor e adversário do governador Iris Rezende, o governador Marconi Perillo.

Percebemos que, mesmo com a autorização do governo para criar a universidade, mais uma vez, como espelho da falta de planejamento de uma política pública estadual à consolidação da universidade própria, como entidade autônoma produtora de conhecimento voltada à emancipação intelectual do público acadêmico, e não apenas na formação profissional em nível superior, o projeto não passou das intenções políticas. O governo seguiu com a autorização de novas faculdades isoladas e, de 1991 a 1999, [...] foram criadas outras 14 autarquias, num movimento expansionista desorganizado e desarticulado, já característico do ensino superior em Goiás antes mesmo da efetiva criação da universidade” (LIMONTA, 2009, p. 48).

Dados organizados por Abreu Júnior (2017, p. 154) demonstram que 1993 e 1994 concentraram o maior número de criação de novas autarquias estaduais de ensino superior em

Goiás, notadamente para responder a duas frentes de profissionalização: formação docente para educação básica e formação de quadro de profissionais para atender as demandas do agronegócio. Dessa maneira, em 1992 foi criada a Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas; em 1993, a Faculdade Estadual Rio das Pedras, em Itaberaí, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Uruaçu, a Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício em Ceres e a Faculdade Dom Alano Maria Du Noday, em Campos Belos; em 1994 – ano com o maior índice de surgimento de instituições –, criaram-se a Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri, a Faculdade de Educação, Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia e as Faculdades de Educação, Ciências e Letras de Posses, Crixas e Luziânia; e, em 1996, a Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras e a Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas foram criadas, respectivamente, em Silvânia e Jaraguá.

Diante desse quadro de “euforia expansionista” (BALDINO, 1991) do ensino superior em Goiás, na década de 1990, é perceptível que a disposição pela implantação da UEG continua a ser manipulada pelos projetos políticos hegemônicos. Segundo os referenciais teóricos que contextualizam a história da territorialização da UEG, é unânime a compreensão de que ela advém da criação das instituições isoladas que surgem a partir de interesses recíprocos entre as lideranças políticas e do setor privado de localidades e poderes executivo e legislativo do estado.

Para exemplificar o contexto de reivindicações populares para a instalação do ensino superior no interior do estado de Goiás, tomamos como exemplo a história da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP). Barreto (2010), ao fazer um estudo sobre a formação docente na UEG, trouxe à luz as especificidades da Unidade de Iporá (antiga FECLIP) e, para tanto, rememora o movimento local da sociedade iporaense na implantação de uma instituição pública na cidade para acolher as demandas regionais.

A especificidade da história da Feclip se coincide com as de outras cidades que sediaram faculdades isoladas. Nesse contexto, a primeira reivindicação popular, intitulada “Movimento Pró-ensino Superior em Iporá”, ocorreu em 1985 com a instalação de uma extensão da UFG na cidade, o que foi negado pelo MEC. Posteriormente, o movimento encaminhou ao governador da época, Iris Rezende, documentos e abaixo-assinados com mais de 10 mil assinaturas para solicitar a abertura de uma IES voltada à formação de professores. Essa justificativa foi recorrente em todas as cidades, em virtude do baixo número de graduados na região para atender a educação básica – à época, primeiro e segundo graus – e evitar a migração dos concluintes aos que desejassem prosseguir com os estudos em nível superior.

Barreto (2010, p. 69) sintetiza o contexto de territorialização da UEG em Iporá, *in verbis*:

A Unidade Universitária de Iporá teve seu início com a criação da FECLIP [...] mediante a mobilização da população da região, cuja área de abrangência atinge, aproximadamente, vinte municípios. O empenho de expressivas lideranças locais, com amplo apoio da sociedade, culminou com a criação do Movimento Pró-Ensino Superior em Iporá, iniciado em 2 de março de 1985. Para sensibilizar as autoridades e mobilizar a população foram constituídas duas comissões: uma administrativa e outra para divulgação, responsáveis pela coleta de assinaturas e pela divulgação do movimento em nível regional, que resultou em um documento que continha em torno de dez mil assinaturas.

Apesar de a referida instituição ter sido criada pelo Decreto-Lei n. 2.520, de 30 de outubro de 1985 (GOIÁS, 1986), consubstanciado pela Lei n. 9.777, de 10 de setembro de 1985 (GOIÁS, 1985), que autorizou outras entidades a realizar suas ações, o primeiro vestibular da unidade de Iporá ocorreu apenas em 1988; em 1990, os cursos de licenciatura plena em Letras (Português/Inglês), Geografia, História e licenciatura curta em Ciências Biológicas foram autorizados pelo MEC; e, em 1993, eles foram reconhecidos de fato (BARRETO, 2010). Diante do exposto, em 1991, a Feclip se integrou a outras 12 unidades de autarquias estaduais da UEG por meio da Lei n. 11.655 (GOIÁS, 1991) e, apenas em 1999, com a Lei n. 13.456 (GOIÁS, 1999), durante a governabilidade do PSDB, efetivou-se de fato a UEG *multicampi*, que passa a ser denominada como UnU de Iporá (Figura 8).

**Figura 8.** Vista aérea da UnU da UEG de Iporá – Câmpus Oeste



Fonte: UEG (2022a)<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Disponível em: [http://www.ueg.br/exec/consulta\\_cursos/?funcao=unidades\\_v2&variavel=13](http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=unidades_v2&variavel=13). Acesso em: 20 jul. 2022.

Marconi Perillo ocupou o cargo de governador de Goiás durante quatro mandatos – 1999 a 2002, 2003 a 2006, 2011 a 2014 e 2015 a 2018<sup>104</sup> e, segundo Moreira (2007, p. 90, *apud* CAMPOS, 2019, p. 116), fez a carreira política como presidente do PMDB Jovem –, representou os estudantes de Direito da UCG, como delegado, no Congresso de Reconstrução da União Estadual, além de ter atuado em defesa da criação da UEG.

Nos apontamentos de Campos (2019, p. 116), Perillo:

Apadrinhado pelo ex-governador Henrique Santillo [PMDB] acumulou outras diferentes formas de capital, mudou-se para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) [...] reunindo o cacife para as disputas internas e habilitando-se a concorrer ao cargo de governador de Goiás.

Diante do histórico relativo ao quadro político de Goiás, de aspirante ao cargo de governador à possibilidade concreta de sua ocupação, Perillo reuniu em seu favor a quebra da hegemonia peemedebista na administração do estado como estratégia de ocupação do poder executivo. Ele se apropriou da agenda universitária – que nunca se constituiu como política de estado – como capital político para sua eleição e reeleições subsequentes, bem como para a ocupação do cargo pelos sucessores de mesma coligação partidária<sup>105</sup>. Abreu Júnior (2017, p. 179) complementa esse pensamento, ao salientar que:

Para a criação da UEG, existiram movimentos de discussão dos rumos da educação superior em Goiás, no âmbito da sociedade civil, destacando-se o Fórum de Defesa da Escola Pública, congregando diversas instituições. Da perspectiva das forças políticas, a criação da UEG foi utilizada como plataforma política pelo então candidato a governador do estado, Marconi Perillo.

Nesse contexto, o candidato foi eleito pela primeira vez em 1999, com base no plano de governo “Tempo Novo” (IMB, 1999), título provocativo ao fim de uma hegemonia para o nascimento de outra, mas sem desfazer o domínio da classe dominante capitalista do estado.

A vitória de Marconi Perillo surpreendeu a todos em Goiás e fora do Estado. A partir do resultado, os dois grupos políticos mais influentes entraram na disputa. De um lado, o grupo caracterizado pelo continuísmo, chamado pelo

<sup>104</sup> A hegemonia da “era marconista” foi interrompida nas eleições estaduais de 2018. Após isso, assumiu o governo de Goiás o ruralista Ronaldo Caiado, do partido Democratas (DEM), antigo Partido da Frente Liberal (PFL), dissidente do Partido Democrático Social (PDS) e cuja origem está no Partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que sustentou a Ditadura Cívico-Militar no Brasil.

<sup>105</sup> O vice-governador, Alcides Rodrigues Filho, à época filiado ao Partido Progressista (PP), ocupou o executivo estadual no período de 31 de março de 2006 a 31 de dezembro do mesmo ano, quando Marconi concorreu e ocupou o cargo de senador. Alcides também foi eleito governador do estado de Goiás em 2007, ao derrotar o candidato do PMDB, Maguito Vilela, e seu mandato encerrou em 31 de dezembro de 2010. José Eliton de Figuerêdo Júnior, vice-governador de Marconi no período de 2011 a 2018 – também filiado ao PP e, depois, ao PSDB –, tornou-se governador de Goiás de 7 de abril de 2018 a 31 de dezembro do mesmo ano, quando novamente Marconi se exonerou do cargo para disputar o cargo de senador, em cujo pleito não foi obtido êxito.

opponente de “Tempo Velho” já que o PMDB estava no poder estadual há 16 anos e o grupo liderado pelo PSDB, o chamado “Tempo Novo”, mesmo que, neste grupo estivessem também aliados antigos do PMDB, como Ronaldo Caiado, Henrique Santillo (ex-PMDB), Ari Valadão (ex-PMDB) e tantos outros (FERREIRA, 2006, p. 76-77).

Considerações de Ferreira (2006) abarcam informações importantes sobre a mudança de hegemonia partidária sem romper com a classe dominante. Ao invés de rupturas, a hegemonia do PSDB estadual, em conluio com o governo federal de FHC e velhas oligarquias regionais, fortaleceu os laços com o capitalismo neoliberal observado desde o início dos anos 1990. A era governamental do PSDB aprofundou os matizes gerenciais do estado, consentido pelo viés populista-desenvolvimentista em seu governo.

Na sequência, o excerto retirado do plano de governo indica o espírito da governabilidade neoliberal do PSDB em Goiás:

É necessário que o Estado cumpra suas funções com o menor dispêndio de recursos, priorize as atividades estratégicas e pratique intensivamente o gerenciamento na ação governamental. Trata-se da racionalização das ações do Governo, possibilitando aliar a ampliação de resultados à redução de gastos e o alinhamento das ações do Governo aos seus objetivos estratégicos, para definir seletivamente o gasto público, fortalecendo as ações prioritárias ou eliminando as desnecessárias ou de menor relevância. Através do Choque Gerencial, será possível incorporar o conceito de responsabilização à cultura do serviço público. O gerenciamento dos programas será intensificado com a ampliação do modelo gerencial voltado para os resultados e a utilização de instrumentos de avaliação apropriados (indicadores, metas, custos) (GOIÁS, 1999, [n.p.]).

O aprofundamento histórico de Ferreira (2006) sobre o contexto político em Goiás, que culminou na vitória do PSDB no controle do governo, também revela a relação da gênese da UEG e a conciliação da ideologia hegemônica com partidos da oposição, especialmente com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em conformidade com o autor, a aliança entre os partidos resultou na participação do PCdoB no governo, ao se responsabilizar pela Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC). Para tanto, foi nomeado o professor Gilvane Felipe, o qual “[...] ficaria responsável, entre outras coisas, pela condução dos trabalhos para elaboração das políticas públicas para o ensino superior em Goiás” (*ibidem*, p. 79). Juntamente aos “[...] membros do Conselho Estadual de Educação, do Fórum em Defesa da Escola Pública, da União Estadual de Estudantes de Goiás, entre outros [...] se iniciaram as articulações para a criação da UEG” (*idem*).



Portanto, no governo de Marconi Perillo – criatura<sup>106</sup> política do PMDB, partido do ex-governador Iris Rezende –, a UEG foi oficialmente criada como IES estadual e, por conseguinte, como aparelho privado da hegemonia para fomentar as objetivações da sociedade neoliberal. No bojo das reformas administrativas do governador recém-eleito em 1999, a estratégia política da IES estadual se materializou e ocupou todas as regiões administrativas de Goiás.

Ferreira (2006) enfatiza que, logo após a posse do novo governador houve, ao mesmo tempo, a extinção e criação de novas secretarias de governo, a transformação de algumas secretarias em agências e a criação um Programa de Demissão Voluntária (PDV), com vistas à redução do número de funcionários públicos e, com isso, as despesas com pessoal. Nessa reforma, as “[...] instituições de ensino superior do Estado passaram do gabinete do Governador e da Secretaria de Estado da Educação (SEE) para a SECTEC” (*ibidem*, p. 80). Tais modificações foram formuladas com o aparato técnico da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a qual se encarregou de elaborar as estratégias políticas-econômicas que delineariam as políticas públicas estaduais alinhadas ao Estado neoliberal nacional e internacional (FERREIRA, 2006; CAMPOS, 2019; ABREU JÚNIOR, 2017; REIS, 2014). Essa reforma, segundo Limonta (2008, p. 49):

[...] foi iniciada em 1999 com a extinção de secretarias, órgãos públicos, autarquias e fundações, na tentativa de criar uma estrutura administrativa ‘enxuta’, tendo como base a criação de agências reguladoras e como pano de fundo a necessidade de modernização da administração pública como o primeiro passo para a implementação de ações capazes de impulsionar a economia do estado. A reforma foi implementada através da Lei n. 13.456 de 16 de abril de 1999 [...].

Conforme a lei da reforma administrativa (BRASIL, 1968) citada por Limonta (2008), a Uniana e a Fundação Estadual da Uniana foram transformadas, em razão da Lei n. 13.456 (GOIÁS, 1999), em UEG e Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), ambas com sede em Anápolis. Também consideramos que as demais autarquias públicas de natureza estadual foram transformadas em unidades administrativas da nova UEG:

II – são transformadas, observado o disposto no art. 28, no que for cabível:  
a) na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Anápolis;  
[...]

---

<sup>106</sup> O termo “criatura” foi apropriado por nós como metáfora em relação ao “monstro” criado pelo Dr. Victor Frankenstein, personagem do livro “*Frankenstein or The Modern Prometheus*”, da escritora Mary Shelley e publicado pela primeira vez em 1818. Sobre a análise crítica dessa obra, verificar o artigo de Coswosk (2016).

b) na Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis;

[...]

c) em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais:

[...]

1. Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO;
2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio;
6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
16. Faculdade Estadual Rio das Pedras, de Itaberaí;
17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;
23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás;
25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia (GOIÁS, 1999, [n.p.]).

Nesse quadro, a UEG foi instrumentalizada para a construção do consenso da política modernizadora de Goiás e ajudou a legitimar o plano de governo do “Tempo Novo”, sem desconstruir o velho *modus operandi* clientelista dos governos anteriores. Assim, com a nova UEG, foram acrescentadas outras 14 autarquias criadas de 1992 a 1994, e todas as instituições aglomeradas passaram a ser denominadas administrativamente por Unidades Universitárias (UnUs).

Com base na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), aprovada no governo neoliberal de FHC, o governo estadual organizou a instituição como universidade *multicampi* e, a partir da Lei n. 13.456 (GOIÁS, 1999), as 28 UnUs territorializaram a UEG em todas as regiões administrativas goianas. Embora a instituição tenha contribuído significativamente na formação cultural além

da fronteira metropolitana da capital Goiânia e das principais cidades do estado, desde a sua criação, cumpre o papel de formar a população goiana para mundo do trabalho flexível neoliberal, como explicitado nas entrelinhas do plano de governo Tempo Novo.

Como garantia da lei da reforma administrativa, a implementação da nova UEG estaria imbuída pela capacitação de capital humano para compor o quadro docente da educação básica prevista na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Visa-se atender às demandas do pujante processo de modernização do agronegócio na produção de *commodities* e formar o novo quadro de gestores públicos e privados para manter Goiás na rota do capitalismo e acolher as exigências da mundialização do capital.

Segundo Carvalho (2013), o governador do estado se interessava pela natureza pública da UEG, mas com fins lucrativos, ao cobrar mensalidades dos matriculados. Por seu turno, Ferreira (2006) reforça a ideiação do governo pela privatização da universidade, cujos dados obtidos por meio de entrevista com a ex-secretária de educação, na gestão de 1999 a 2001, revelam que a criação da UEG enfrentava entraves orçamentários que impediam de alavancar como autarquia da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Devido a isso, o ministro da Educação do governo de FHC, Paulo Renato de Souza, orientou sobre resolver o problema com a seguinte expressão: “Privatiza tudo!”. Como exposto pela ex-secretária de Educação no referido estudo, “[...] a transferência das IES estaduais para a SECTEC teve um caráter eminentemente econômico, ou seja, devido à questão de falta de recursos disponíveis para a sua manutenção e expansão” (*ibidem*, p. 80).

Ainda de acordo com Carvalho (2013), a autorização para cobrança de mensalidades aconteceu de fato na Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa. Contudo, a repercussão negativa na sociedade e a pressão popular evitaram a confirmação do pleito de caráter privatista na instituição pública. Essa vitória foi parcial, pois, naquele momento, foi garantida a gratuidade apenas nos cursos regulares, para a população ter acesso à educação superior. Assim, na:

Licenciatura Plena Parcelada (LPP) que foram criados em várias regiões do estado em convênios com prefeituras, sindicatos e com a Secretaria Estadual da Educação de Goiás (SEE-GO), os cursos de Gestão e Tecnológicos, que juntos, concentravam o maior percentual de matrículas havia cobrança de mensalidades aos alunos e os recursos eram geridos pela FUNCER (CARVALHO, 2013, p. 85).

Notamos que, sob a perspectiva da hegemonia política do agente político do PSDB, a UEG renasceria das antigas intenções clientelistas (das quais muitas não passaram dos papéis) como prestadora de serviços à população. Uma instituição de natureza jurídica pública, porém,

gerenciada na perspectiva privada, venderia educação de nível superior em conformidade à prática ofensiva burguesa, ao transformar o conhecimento em ferramenta e moldar outros conhecimentos para reproduzir a concepção neoliberal de mundo.

#### 5.2.3.1 Nova expansão da UEG: as Licenciaturas Plenas Parceladas (LPPs) em 1999

Esta subseção mostrará ao leitor que, mais de uma década antes da chegada do Pibid, a UEG se realizava como locus importante de formação docente, subsumido aos ditames do capital. Por meio de programa específico e estrategicamente vinculado às orientações do mercado, o programa de LPP aumentou a quantidade de professores da educação básica de Goiás e, na relação da parceria público-privada, moldou o perfil dos profissionais necessários à reprodução do consenso sobre a educação utilitarista. Concomitantemente à instauração da nova UEG, o programa de formação de professores em nível superior, chamado de Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), foi iniciado na recém-IES goiana. Alinhado com as orientações dos artigos 61<sup>107</sup>, 62<sup>108</sup> e 87<sup>109</sup> da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), principalmente, o programa objetivou formar, de forma emergencial, em nível superior e no período de dez anos (1997 a 2007), os professores “leigos” que atuavam na educação básica em Goiás (ADORNO, 2008; RESENDE, 2010). O programa UTE se estabeleceu como estratégia de expansão da educação superior em Goiás, “[...] oferecendo a possibilidade de qualificar aproximadamente 68% dos professores da educação básica e que não possuíam curso de licenciatura” (SILVA; HONÓRIO FILHO, 2016, p. 709).

A justificativa para a execução desse programa revela uma contradição na história da expansão do ensino público superior em Goiás, especialmente com a criação das várias faculdades isoladas de Educação, Ciências, Letras e similares. Assim, elas surgiram com o argumento de fomentar a formação docente, mas, na verdade, não conseguiram formar um quadro de professores licenciados para a educação básica estadual. Segundo os dados da Seduc-GO, na época da proposição do programa das LPPs, apenas 32% do corpo docente do referido nível de ensino apresentava a titulação adequada (BEZERRA, 2007; BASTOS, 2007;

---

<sup>107</sup> “Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

<sup>108</sup> O artigo foi citado na íntegra na subseção 4.2.

<sup>109</sup> “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

RESENDE, 2010; SILVA; HONÓRIO FILHO, 2016). Essa situação reforça a função eleitoreira do movimento de expansão do ensino superior nas décadas anteriores e a inexistência de uma política pública eficaz para a formação docente em Goiás.

Em complementação à Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o programa das LPPs foi implantado em Goiás a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás n. 26, de 28 de dezembro de 1998 (GOIÁS, 1998).

Na letra da Lei a legislação estadual avança no que se refere ao aligeiramento da formação docente quando explicita o caráter de “excepcional” e “emergencial” dos programas especiais adotados para formar os professores no intuito de atender à Década da Educação (1997-2007) (BASTOS, 2007, p. 78).

Sobre a expressão “professores leigos”, Resende (2010, p. 21) faz um importante alerta: “A denominação [...] carrega uma dimensão preconceituosa do ponto de vista cultural e social à medida que toma a certificação como indicador de uma hierarquia presente na carreira profissional”. Apesar de não ser encontrada o referido termo na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), nas entrelinhas, de forma subjetiva, “[...] ao fixar prazos para que a obrigatoriedade da certificação seja obrigatória no intertexto, podemos encontrar alusão aos não habilitados em nível superior ou não formados por treinamentos em serviço”. Conforme os apontamentos do autor, outra situação nos chamou a atenção sobre a lei e influenciou a corrida dos indivíduos para a aquisição do título, fato que necessariamente não significaria a aquisição de conhecimentos necessários a emancipação docente, sobretudo à docência sem ser subsumida à economia e mercado, como ocorreu com as LPPs.

Apesar de serem ofertadas pela universidade pública, as LPPs tinham um caráter privado, tendo em vista o pagamento de mensalidades pelos docentes para garantir os diplomas que lhes davam perspectivas de melhores salários e aposentadorias. Gerido pela Fundação Universidade Estadual de Anápolis (FUESA), o programa LPP se desenvolveu em parceria com as secretarias estadual e municipais de educação em Goiás e se caracteriza como um tipo de formação em serviço (BASTOS, 2007; CARVALHO, 2013; BARRETO, 2010; RESENDE, 2010). Para Bastos (2007, p. 57), a “[...] proposta de formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos de certificação profissional, adequando-os às exigências do mercado, e no Brasil, a partir de 1997, passa a ser uma exigência da lei. [...]”.

Por se configurar como programa de formação em serviço, “[...] era vedada a inscrição a pessoas portadoras de cursos superiores em qualquer área, exceto aqueles professores portadores de curso de licenciatura curta” (SILVA; HONÓRIO FILHO, 2016, p. 715). Além

disso, sem a pretensão e o investimento para a realização de pesquisa e extensão como aconteciam, timidamente, nos cursos regulares, as LPPs se fundamentavam nas modalidades presencial e semipresencial, tinham um viés eminentemente aulista e ocorriam aos finais de semanas e em períodos de férias escolares (janeiro e julho).

Cumpramos ressaltar que o incentivo à formação docente em Goiás ocorreu apenas com a oferta de cursos. Ademais, os professores da educação básica que se matricularam nas LPPs precisaram adequar o tempo livre e/ou de descanso para se submeterem à qualificação profissional que objetiva, concretamente, atender aos interesses do Estado e do capital. Conforme tratamos na seção 3, esse modo de exploração do trabalho docente e de empobrecimento do valor da força produtiva humana se repetiu com professores, supervisores CAs e bolsistas dos subprojetos do Pibid na UEG, em se tratando dos editais do Pibid n. 11/2012 e n. 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d).

No sentido preconizado pelo pensamento de Marx (2017) no Capítulo 8 – Jornada de Trabalho – do livro I de “O Capital”, os tempos livre e de descanso não deveriam ser apropriados pela produção contínua de mercadorias. Segundo o autor, esses tempos são necessários para o trabalhador recompor as energias, continuar a vender sua força de trabalho e procriar a classe trabalhadora. Ao considerar as LPPs um projeto de formação docente em serviço e que tal formação, aligeirada e precarizada, está subsumida à reprodução do capitalismo, o programa está submetido à lógica da:

[...] produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valor, sucção de mais trabalho, produz, com o prolongamento da jornada de trabalho, não apenas a debilitação da força humana de trabalho, que se vê roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atuação. Ela produz o esgotamento e a morte prematuros da própria força de trabalho (MARX, 2017, p. 338).

Bastos (2007, p. 117), em pesquisa sobre os impactos da LPP na formação em serviço em Pedagogia salienta que:

Não se pode negar que a formação deste professor/aluno da LPP, em um curso de fim de semana e período de férias demonstra a fragilidade de uma política de formação de professores marcada pelo imediatismo e pelo aligeiramento o que não contribui para a iniciação científica e produção do conhecimento. Em nome dessa urgência, a prática, que deveria ocupar espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura tem sido compreendida erroneamente como formação em serviço, com exercício profissional na própria sala de aula do aluno/professor. Constatou-se que, em virtude da necessidade de habilitar os professores que estavam exercendo a docência, essa política de formação correu o risco de ser submetida a interesses financeiros e mercadológicos nesse campo, favorecendo a improvisação e o

aligeiramento na formação dos profissionais da educação [sic] (BASTOS, 2007, p. 117).

Professores formadores se caracterizavam como prestadores de serviços que trabalhavam e recebiam por tempo trabalhado. Pertencentes ao quadro efetivo e temporários da UEG e de outras IES, tais docentes substituíam os finais de semanas, feriados e férias por mais trabalho para aumentarem seus rendimentos; e, de modo itinerante, se deslocavam às diferentes cidades que ofertavam os cursos para ministrar intensivas horas de aulas. Também não houve seleção para participar como formadores no programa e, tampouco, seguridade no trabalho, o que materializa a histórica prática clientelista da expansão do ensino superior em Goiás. Essa expansão, contudo, não foi da universidade, mas de um mecanismo de ampliação das certificações em nível superior, às custas do baixo investimento do estado em formação docente de qualidade.

Em relação ao caráter de espoliação dos docentes não titulados que optaram pela formação emergencial em serviço ofertada pelas LPPs da UEG, eles despendiam parte do salário para manterem as despesas enquanto estavam fora de sua cidade de origem, com o intuito de estudarem nas cidades-polos do programa. Sabemos que vários desses professores/alunos eram de localidades diferentes em relação ao município de oferta dos cursos e que, para participarem das atividades formativas, passavam finais de semanas alojados nas salas onde se desenvolviam as aulas; de favor em casas de conhecidos; ou se organizavam coletivamente para alugar espaços onde ficariam nos períodos das aulas.

Logo, por compreendermos que a valorização salarial dos professores nunca foi política de Estado, as LPPs, a princípio, reduziram a renda dos trabalhadores da educação e foram instrumento coercitivo à classe trabalhadora docente que, nesse contexto, se viu “coagida” a fazer a formação sob condições precárias para garantir o emprego no presente e no futuro vindouro. Nesse sentido, implicitamente, denotamos que as LPPs vivificam a essência meritocrática do idealismo neoliberal, pautada no desempenho, esforço pessoal e superação de obstáculos para conquistar o título que ascenderia o docente a licenciado em determinada área do saber escolar, motivos pelos quais se sustentaram a proposta do governo estadual em manter o programa na UEG. Segundo a pesquisadora, o:

[...] modelo vigente neoliberal, ao escamotear as condições precárias de formação do professor e a veracidade sobre salários indignos, vem propondo medidas que induzem cada vez mais ao aligeiramento na formação dos profissionais da educação e o Estado procura atribuir aos professores a maior responsabilidade pelos sofríveis resultados da Educação Básica (BASTOS, 2007, p. 77).

Nesse prisma, a relevância do programa de LPP para acelerar a formação dos professores na manutenção simbólica da UEG como instituição de “vocação de formação docente” e motivadora da expansão do ensino superior em Goiás é apresentada por Carvalho (2013) com o crescimento na quantidade de matrículas da referida IES de 1999 a 2003. Os números mostram um aumento de 9.008 matriculados na universidade para 34.113 novos alunos nos respectivos anos – em 2003, esse ápice de matriculados chegou a superar mais que o dobro do quantitativo de estudantes da UFG. Segundo Bastos (2007), ao término de 2009, mais de 30 mil profissionais foram formados nas condições emergenciais das LPPs em Goiás.

Na medida em que a meta de formação dos professores da educação básica foi atendida, a UEG progressivamente também reduziu o quadro de alunos matriculados na graduação. Esses números passaram a subir com a reestruturação da universidade, com o intento de consolidar a instituição como um modelo universitário que busca produzir conhecimento no alicerce do ensino, pesquisa e extensão, além de a reconfigurar ainda mais aos interesses da mundialização do capital e das orientações internacionais sobre o papel das IES no Brasil.

A trajetória da gênese da UEG retratada nesta seção se mostra como a relação entre capital e trabalho ao longo dos anos será a base para a nova morfologia da instituição nos anos 2000. Nesse sentido, na última seção, apresentamos as condições objetivas assumidas pelos governantes do estado na disputa pela hegemonia política, que encaminharam as reformas necessárias para a UEG manter latente o seu papel na formação da classe trabalhadora em Goiás, subsumida aos interesses do capital.

Na sequência, problematizaremos como a territorialidade dos cursos de licenciaturas sofreram influências exógenas no processo – esperado pelo capital – de desterritorialização dos cursos tradicionais de formação de professores, em prol de novas modalidades preparadas para capacitar a população que acessa o ensino superior, em se tratando do atendimento da reestruturação produtiva do capital.



## **6 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DA UEG E O PIBID NOS ANOS 2000: O PAPEL DOS GESTORES PÚBLICOS E DAS CAUSALIDADES DO CAPITALISMO NA DESTERRITORIALIZAÇÃO PROGRAMADA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como anunciamos na introdução, os acontecimentos manifestados em escala local e particular, na sociedade, não se desmembram dos fatos da totalidade. Tratamos que as factuaisidades são singularidades conectadas ao movimento global do capital; logo, a forma material sobre como a UEG, nos anos 2000, se manifesta no espaço goiano ocorre, concomitantemente, às exigências do modo de produção dominante manifestadas no espaço geográfico mundial nas últimas décadas.

Nesse entremeio, a UEG contemporânea se manifesta como a unidade inserida na totalidade no processo de reestruturação produtiva, tanto no território nacional quanto na dimensão global do capitalismo. Assim reunimos, nas próximas três subseções, as condições políticas e econômicas que interferiram na gestão da UEG, em se tratando do início da década de 2000 até 2020, período que marca a transição da hegemonia de governo do PSDB, de Marconi Perillo, com a ascensão do governo Caiado, do partido DEM, em Goiás.

Na primeira subseção, destacamos o papel dos reitores “marconistas”, executivos do setor público na manutenção da UEG como aparelho privado da hegemonia; na segunda relacionamos como a UEG, a serviço da formação do *Homo economicus*, estabeleceu parcerias com a Capes, agência reguladora da política de formação docente, ao territorializar organicamente as iniciativas do Pibid, UAB, Prodocência e Life, além de demonstrarmos, a partir da chegada do Pibid, como a gestão da universidade fortaleceu o discurso de crise nas licenciaturas, com a produção de lastros para o desmonte dos cursos presenciais de formação de professores da UEG; e a última relaciona o movimento de transição de hegemonia política e as causalidades do necrocapitalismo do tempo presente para acelerar a desterritorialização do programa nos cursos de formação de docente na UEG. A seção é finalizada com indagações sobre o futuro dos cursos da UEG, frente à ofensiva burguesa ultraliberal e a atuação da classe trabalhadora para aproveitar esse processo de crise e fazer da educação uma ferramenta de emancipação da sociedade, com vistas à construção de outro modo de produção.

Nesta seção, as vozes dos docentes da UEG (UnUs de Campos Belos, Inhumas, Morrinhos, Quirinópolis, Iporá e Itapuranga), materializadas sob a forma de artigos de Silva e Silva (2020), Alves, Vicente e Silva (2022), Marques, Specian e Silva (2021) e Souza (2021), revelam o desafios enfrentados pelos docentes e, assim, subsidiam a tese do desmonte da UEG

a partir das práticas neoliberais na universidade pública e dos interesses políticos estaduais para a desterritorialidade dos cursos de formação docente presenciais e a reterritorialização de outras modalidades e cursos, em atendimento ao processo produtivo do capital.

## 6.1 OS GESTORES PÚBLICOS NO GOVERNO DE GOIÁS (1999 A 2018) NA CONDUÇÃO DA UEG COMO APARELHO PRIVADO DA HEGEMONIA

Iniciamos esta subseção com a apresentação de uma síntese do conjunto de leis e decretos do governo do estado de Goiás que conduziram as mudanças administrativas, pedagógicas e financeiras na UEG desde a Lei n. 13.456 (GOIÁS, 1999), a qual legitimou a condição de universidade *multicampi* estadual. As informações contidas nos relatórios “Reformas administrativas: 4 décadas de transformações no poder executivo” (GOIÁS, 2005) e “Reformas administrativas: 15 anos de transformações no poder executivo” (GOIÁS, 2018) revelam a trilha do governo estadual, no período de 1999 a 2018, em relação ao processo reformista da administração do estado de Goiás. Ao atravessar quase duas décadas, a “era marconista” do governo de Goiás promoveu um *continuum* de ações que, na compreensão de Campos (2019, p. 49), é “[...] uma [única] reforma que foi implementada em várias etapas [...], sempre buscando a implantação do modelo de gestão de matiz gerencial”. Cumpre afirmar que a trilha da reforma estatal perpassou dois mandatos consecutivos de Marconi Perillo (1999 a 2006), o governo do ex-vice governador, Alcides Rodrigues (2007 a 2010), e outros dois mandatos de Marconi Perillo (2011 a 2018).

Entre as leis e os decretos estaduais que potencializaram as condições objetivas para a UEG programar a desterritorialidade dos cursos de licenciaturas, territorializar outros cursos em atendimento à demanda de mercado, implantar outras modalidades de ensino e se tornar mais eficiente economicamente e receptora de verbas externas, dentre eles os do Pibid e dos demais programas da DEB da Capes, evidenciamos os seguintes documentos (Quadro 5):

**Quadro 5.** *Continuum* de leis e decretos reformistas em Goiás e na UEG (1999 a 2018)

<b>Governo Marconi Perillo (1999 a 2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, que abarca a reforma administrativa que cria a UEG;</li> <li>✓ Lei n. 13.550, de 11 de novembro de 1999, relativa à reforma administrativa do programa Mais Gestão;</li> <li>✓ Lei n. 14.383, de 31 de dezembro de 2002, referente à reforma na estrutura administrativa do estado, que amplia o modelo gerencial em sua gestão;</li> <li>✓ Decreto n. 5.560, de 1º de março de 2002, com efeito retroativo a 16 de abril de 1999 e que credencia a UEG em 2002;</li> <li>✓ Lei Complementar n. 41, de 12 de setembro de 2003;</li> <li>✓ Lei n. 15.123, de 11 de fevereiro de 2005;</li> <li>✓ Lei n. 15.406, de 7 de outubro de 2005;</li> <li>✓ Lei n. 15.724, de 29 de junho de 2006, mais duas reorganizações menores do poder executivo;</li> <li>✓ Lei n. 15.804, de 13 de novembro de 2006.</li> </ul>
<b>Governo Alcides Rodrigues (2007 a 2010)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lei n. 16.272, de maio de 2008, que, por meio da reforma administrativa, extinguiu a FUEG e transformou a UEG em autarquia;</li> <li>✓ Lei n. 16.365, de 7 de outubro de 2008, com a nova reforma administrativa de Goiás, (regulamentada pela Lei n. 17.257 de 25 de janeiro de 2011);</li> <li>✓ Lei n. 16.836, de 15 de dezembro de 2009.</li> </ul>
<b>Governo Marconi Perillo (2011 a 2018)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lei n. 17.257 de 25 de janeiro de 2011, que implanta as gerências na estrutura complementar das agências, secretarias e autarquias, no caso da UEG, por meio Decreto n. 7.275, de 2011;</li> <li>✓ Decreto n. 7.441, de 8 de setembro de 2011, que cria o cargo de vice-reitor na UEG;</li> <li>✓ Decreto n. 7.465, de 17 de outubro de 2011;</li> <li>✓ Lei n. 18.067, de 12 de julho de 2013;</li> <li>✓ Lei n. 18.079, de 16 de julho de 2013;</li> <li>✓ Decreto n. 8.026, de 22 de outubro de 2013;</li> <li>✓ Lei n. 18.216, de 12 de novembro de 2013;</li> <li>✓ Lei n. 18.349, de 30 de dezembro de 2013;</li> <li>✓ Lei n. 18.580, de 1º de julho de 2014;</li> <li>✓ Lei n. 18.687, de 3 de dezembro de 2014 (nova reforma);</li> <li>✓ Lei n.18.746, de 29 de dezembro de 2014, com alterações na Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, ao adequá-las às prescrições da Lei n. 18.687, de 3 de dezembro de 2014 (fecharam o ciclo com duas reformas menores da estrutura administrativa do governo);</li> <li>✓ Lei n. 18.971, de 23 de julho de 2015;</li> <li>✓ Decreto n. 8.625, de 7 de abril de 2016;</li> <li>✓ Lei n. 19.260, de 15 de abril de 2016;</li> <li>✓ Lei n. 19.515, de 2 de dezembro de 2016;</li> <li>✓ Lei n. 19.865, de 16 de outubro de 2017;</li> <li>✓ Lei n. 19.574, de 29 de dezembro de 2016.</li> </ul>

Fontes: Goiás (2005; 2018) e Campos (2019).

Entre os textos inéditos, complementares e substitutivos, o Quadro 5 lista 29 documentos que se tornaram a espinha dorsal da reestruturação da UEG aos ditames do modelo do gerencialismo das instituições públicas<sup>110</sup>.

<sup>110</sup> Pelo fato de nossa proposta não aprofundar nas especificidades das reformas estatais, indicamos o acesso aos relatórios governamentais de Goiás (2005; 2018), para apreensão das disposições de cada lei citada. As indicações completas dos relatórios estão listadas na seção de Referências, ao final desta tese.

Nos respectivos relatórios do governo, as leis reformadoras objetivaram atender o Plano Estratégico de Goiás – Século XXI, além de adequar a forma de governar às exigências da Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000). A onda reformista, durante esse recorte temporal, propôs a produção de indicadores da boa gestão, em consonância com o Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador (PGMCI), “[...] com vistas a ampliar a efetividade da ação governamental e melhorar o desempenho do Estado em indicadores selecionados como estratégicos” (GOIÁS, 2018, p. 11). A conquista desses indicadores incidiu nas estratégias contínuas de reestruturação da UEG e na substituição de modalidades de cursos e áreas de formação, ao promover, paulatinamente, “[...] uma readequação no sentido de fazer com que cursos ofertados estejam em consonância com a realidade onde estão inseridos” (FAIAD, 2011, [n.p.]).

De acordo com os dados da UEG, o movimento de expansão da universidade pelo interior do estado, a partir dos anos 2000, continuou dinâmico, mas com a adesão de outros vieses. Além das 28 UnUs existentes, outras três foram criadas em 2000, localizadas em Caldas Novas, Minaçu e Itumbiara. Em 2006, mais 11 UnUs passaram a compor o quadro da universidade *multicampi*: Aparecida de Goiânia, Edéia, Goiânia, Laranjeiras, Jataí, Mineiros, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis, Senador Canedo e Trindade (UEG, 2019c).

Paralelamente à expansão das unidades da UEG, em 2005 foi aberto o programa de mestrado em Ciências Moleculares, na área de Química; e, em 2006, em Engenharia Agrícola, na área de Ciências Agrárias. Até a presente pesquisa, a instituição possui 17 cursos de mestrado e dois doutorados (UEG, 2022b)<sup>111</sup>.

Além da expansão física e dos cursos *stricto sensu*, a UEG se expandiu na modalidade EaD desde 2000, quando foi criado o núcleo UEG Virtual. Tal setor logo foi transformado em Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD), com o objetivo de capacitar os trabalhadores da instituição para a demanda em EaD. Em 2006, o CEAD se transformou em Unidade Universitária de Educação a Distância (UnEaD) e, em 2009, aderiu ao Sistema UAB pela primeira vez (UEG, 2018a; 2018b). A territorialização da modalidade EaD tem modificado o perfil discente de modo gradual ao impactar, sobretudo, a formação inicial para docência; e adequar, de maneira paulatina, a comunidade universitária à formação e à atuação desantropomorfizada do trabalhador<sup>112</sup>.

<sup>111</sup> Dados disponíveis no *website* da UEG: [http://www.campuscentral.ueg.br/conteudo/17993\\_historia#:~:text=No%20ano%20de%202013%20foi,UEG%20em%20Ensino%20de%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias](http://www.campuscentral.ueg.br/conteudo/17993_historia#:~:text=No%20ano%20de%202013%20foi,UEG%20em%20Ensino%20de%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias). Acesso em: 16 ago. 2022.

<sup>112</sup> Conceito de György Lukács na obra “Per l’ontologia dell’essere sociale. A cura di Alberto Scarponi”. Sobre o aprofundamento, sugerimos consultar Infranca (2014).

Mesmo com a ampliação do número de câmpus e cursos de pós-graduação – o que no senso comum aparenta o amadurecimento da educação superior em Goiás –, também em 2006, a UEG foi advertida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em virtude das condições precárias da instituição na oferta dos cursos. Apesar da longa história de territorialização da UEG, a inexistência de infraestrutura para o tripé ensino, pesquisa e extensão é também uma marca histórica da entidade que surgiu tardiamente em Goiás. Conforme denunciam os relatos de Silva e Silva (2020), Alves, Vicente e Silva (2022), Marques, Specian e Silva (2021) e Souza (2021), a ausência de prédios próprios, a falta de laboratórios, as bibliotecas desatualizadas e sem espaço físico adequado para estudo, o baixo número de professores mestres e doutores, o alto número de docentes temporários e em contratos de trabalho precários, a precariedade nos recursos técnicos e pedagógicos para atividades docentes e administrativas, entre outros problemas fazem parte da territorialidade da UEG naquele ente da federação.

Tais problemas quase levaram ao não credenciamento dos cursos e da universidade pelo CEE em 2006. Apesar das dificuldades acumuladas ao longo da história da UEG e do “susto” causado pela referida situação, segundo afirmam Carvalho (2013) e Campos (2019), o credenciamento em 2006 foi possível pelo fato de o CEE não ter levado a rigor o atendimento às Resoluções n. 2 do CEE (2006) e n. 3 do CNE (2010). Segundo afirmam os pesquisadores que também são docentes da UEG, até 2006, a instituição:

[...] não atendia aos requisitos mínimos previstos nesses documentos para ser universidade, como por exemplo, insuficiência de docentes efetivos, quantitativo mínimo de docentes em regime de tempo integral e quantitativo mínimo de cursos de doutorado, mas mesmo assim, foi credenciada como tal pelo CEE/GO (CAMPOS, 2019, p. 122).

O credenciamento sem as condições materiais objetivas para o funcionamento da universidade, no sentido *stricto* de uma IPES *multicampi*, revela a permanência do clientelismo político característico da história da expansão das faculdades isoladas em Goiás, em relação às décadas anteriores. Esse novo clientelismo foi sustentado por diferentes reitores que assumiram a gestão da UEG em momentos distintos da governabilidade da era Marconi no estado goiano.

Noletto (2018) sintetiza a ocupação da Reitoria da UEG de 1999 até o recorte temporal de nossa pesquisa e nos auxilia a compreender a materialidade dos interesses políticos na gestão da universidade. Segundo a autora, o primeiro reitor da UEG foi indicado pelo ex-governador em 1999 e continuou no cargo de 2000 a 2004, após a primeira eleição e se manteve novamente até 2008 na Reitoria, quando foi reeleito com 85,5% dos votos válidos da comunidade acadêmica. Naquele pleito, inclusive, o vice-reitor do mandato anterior foi eleito com 61,1%

dos votos válidos (UEG, 2008) da comunidade acadêmica e saiu do cargo em fevereiro de 2012 após denúncias de irregularidades na gestão (LIMA; CARVALHO, 2012). O próximo servidor a assumir o cargo na Reitoria foi um professor efetivo da universidade desde 2010, lotado na Unidade de Iporá<sup>113</sup>, portador de currículo extenso composto por múltiplas graduações e titularidades, o que revela alta produtividade acadêmica, experiência de consultorias em agências de fomento à pesquisa e na docência em ensino superior no setor privado; logo, passou a auxiliar na Pró-reitoria da Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da UEG como gerente de Pós-graduação.

Diante da diferenciada qualificação profissional, o referido docente assumiu a Reitoria após a indicação do governador do estado e ocupou o cargo com o discurso de mudanças na instituição, como citam Lima e Carvalho (2012, [n.p.]):

Reitor da UEG deixa cargo após denúncia; interino fala em mudanças Haroldo Reimer assume lugar de Luiz Arantes, que deixou cargo na sexta (10). Serão convocados 96 professores do cadastro de reservas [do concurso de 2010], diz novo reitor.

O novo escolhido pelo governador Marconi para ser o reitor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Haroldo Reimer [...] trabalha por mudanças na instituição e avisa: ‘Haverá agora um conjunto de ações em prol da universidade’.

Após 12 anos de reitores ligados politicamente ao governo estadual, os quais não faziam parte do quadro de servidores públicos efetivos da instituição e, tampouco, possuíam qualificação acadêmica para a função<sup>114</sup>, a ocupação *pro tempore* da Reitoria pelo professor de elevada qualificação científica, acadêmica e profissional levou a comunidade uegeana a esperar pela construção de uma universidade pública de qualidade. A Reitoria interina perdurou de fevereiro a novembro de 2012, cuja aprovação se refletiu no processo eleitoral para a ocupação do cargo no mesmo ano. Segundo as informações do Relatório de Gestão da UEG 2012 a 2018, em eleição para ocupar o cargo, o reitor interino foi eleito para a gestão de dezembro de 2012 a 2015, com cerca de 92% dos votos válidos (UEG, 2018c). Tal fato

---

<sup>113</sup> O referido ex-reitor foi aprovado no concurso público para provimento do cargo de professor efetivo na grande área de conhecimento de Ciências Humanas, área de conhecimento História, especificamente para atuar na disciplina História Antiga e Medieval no curso da UnU de Iporá, conforme o edital n. 2, de 5 de março de 2010, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás (DOE). Informações disponíveis em: [http://www.nucleodeselecao.ueg.br/old/web/desc\\_concurso\\_novo-tab.asp?codigo=123](http://www.nucleodeselecao.ueg.br/old/web/desc_concurso_novo-tab.asp?codigo=123). Acesso em: 2 jun. 2022.

<sup>114</sup> Noleto (2018, p. 176-177) demonstra, no Quadro 16, a diferenciação dos *Currículos Lattes* dos três ex-reitores que ocuparam os cargos de 1999 a 2017: “O primeiro (1999 a 2008) sequer foi professor da UEG, qualificou-se com Mestrado apenas em 2011 e sua experiência profissional foi ocupando postos de gestão em empresas e instituições ligadas às autarquias públicas goianas O segundo (2008 a 2012) foi professor do quadro temporário da FECL de Quirinópolis entre 1990 e 1993, atuou como Diretor do Programa Licenciatura Plena Parcelada de 2000 a 2008 da UEG e não possuía qualificação *stricto sensu* até o período de sua gestão”.

demonstrou que havia, na comunidade acadêmica, certo consenso sobre a continuidade do movimento de conciliação entre o segmento da classe trabalhadora da UEG e o Governo, aspecto representado pela gestão do novo reitor eleito.

Naquele momento, a gestão da UEG pelo pós-doutor foi um momento de transição para a instituição se esquecer de seu caráter majoritariamente de ensino para desenvolver as outras partes do tripé (pesquisa e extensão). Esse período também marca os investimentos para elevar a produção de conhecimento da UEG aos pilares das universidades estaduais dos outros entes da federação.

De fato, o resultado eleitoral foi a chave de confiança para o novo reitor colocar em prática as ações reformistas do estado neoliberal goiano. Tal consenso, entretanto, no decorrer dos anos, se retraiu na medida em que a gestão se submeteu a UEG às demandas mercadológicas e a política de austeridade se materializou em reestruturações internas na universidade, com vistas à efetivação da eficiência e eficácia dos gastos públicos preconizados pelas reformas neoliberais.

Em 2017, o reitor supramencionado se reelegeu para assumir a gestão por mais quatro anos, com quase 59,1% dos votos válidos (UEG, 2018c). O total de votos validados em 2017, quando comparados com o de 2012, demonstrava a insatisfação de parte expressiva da comunidade acadêmica em relação à prática gestora do reitor eleito. Após a vitória de Ronaldo Caiado no pleito para o governo do estado em 2018, o ex-reitor foi acusado de improbidade administrativa; em 2019, em uma situação semelhante à ocorrida com o antecessor, a acusação o levou a renunciar o comando da Reitoria<sup>115</sup>; logo, o pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da época assumiu interinamente o cargo de março a setembro do mesmo ano<sup>116</sup>. A subseção 5.3 indicará os desdobramentos do novo governo na mudança da Reitoria.

O auge do reitorado 2012 a 2019 é concomitante às várias práticas neoliberais na administração da UEG, em que o estímulo à concorrência interna entre servidores, pautado na lógica da meritocracia que valoriza o esforço individual do servidor público, é materializado na UEG após a aprovação do “bônus por resultado” instituído pela Lei n. 18.069, de 12 de julho de 2013 (GOIÁS, 2013), cujo objetivo é “[...] estimular o desempenho das funções dos servidores” (UEG, 2013c, p. 7).

---

<sup>115</sup> Sobre a renúncia, ver Tomazeti (2019).

<sup>116</sup> O reitor interino renunciou ao cargo em 19 de setembro de 2019, ao alegar discordância com a interinidade extensiva e sem prenúncios do governo em realizar eleições democráticas para a ocupação do cargo, conforme escreveu na carta aberta dirigida à comunidade universitária. Sobre a renúncia, as informações estão disponíveis em: <https://www.jornalopcao.com.br/bastidores/ivano-daville-renuncia-ao-cargo-de-reitor-da-ueg-211213/>. Acesso em: 21 set. 2019 e também em Devilla (2019). Vale ressaltar que, no dia posterior à renúncia, um novo interventor indicado pelo governador assumiu o cargo e deu andamento às reformas na UEG.

Nesse sentido, o sistema de bônus não se incorpora ao salário, o que reflete na insegurança no planejamento financeiro do servidor para as despesas futuras. Segundo a referida lei (GOIÁS, 2013), apenas 50% dos servidores poderiam receber o bônus e, entre eles, 10% teriam 15% de bônus em relação ao vencimento-base; 15% seriam contemplados com 10%; e os demais 25 % poderiam receber 5% de bônus em relação à folha de pagamento. Entre os aspectos estabelecidos pela Pró-reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças (PRPGF) e pela Gerência de Gestão de Pessoas (GGP) para a avaliação do desempenho dos servidores, se destacam: “[...] assiduidade, pontualidade, liderança, soluções de conflitos, trabalho em equipe, urbanidade, espírito de solidariedade, desempenho das atividades e descrição” (UEG, 2013c, p. 7). Diante do exposto, consideramos que o bônus por resultado, além de ampliar conflitos interpessoais no ambiente de trabalho, em virtude do estímulo à concorrência entre os trabalhadores, se manifesta como “falácia” de valorização profissional, age como um “ferrão” que impulsiona ao trabalho alienado e provoca a cisão interna da categoria de trabalhadores.

A propaganda da política meritocrática do bônus por resultados foi divulgada nos veículos oficiais de informação da UEG, em que se sobressaem as seguintes notícias: “Avaliar vale a pena”, no *website* institucional de 2014 (UEG, 2014a); “Servidor terá bônus por resultados”, do Jornal da UEG de setembro de 2013; e “Reitor Haroldo Reimer contabiliza avanços do primeiro mandato”, na edição de dezembro de 2013 do mesmo periódico.

Quando consideramos os argumentos apresentados, percebemos que a Revista UEG Viva e o Jornal da UEG, criados em 2013 na instituição durante a gestão 2012 a 2019, funcionaram como verdadeiros veículos de legitimação do consenso neoliberal da universidade à implementação de projetos de enxugamento com finalidades específicas. Esforçou-se em propagar a narrativa da gestão, ou seja, redesenhar a UEG aos moldes da sociedade contemporânea do conhecimento e da tecnologia. Ao recorrermos ao banco de notícias desses periódicos institucionais, notamos a recorrência de artigos sobre a reestruturação da UEG, com o intuito de se transformar em fonte de instrumentalização de capital humano para o desenvolvimento econômico do estado de Goiás<sup>117</sup>.

Nas pesquisas realizadas nos referidos instrumentos de comunicação disponíveis na página eletrônica da instituição, é possível constatar, em artigos, notas e editoriais, a minimização das intenções dos programas da Capes na desterritorialidade dos cursos

---

<sup>117</sup> A Revista UEG Viva e o exemplar do Jornal da UEG estão disponíveis, respectivamente, em: [https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/revista\\_completa](https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/revista_completa); e [https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal\\_da\\_ueg\\_-\\_agosto\\_2013](https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal_da_ueg_-_agosto_2013). Acesso em: 25 out. 2020. Para acessar todos os exemplares, verificar: <https://issuu.com/comunicacaoueg>.



convencionais de formação de professores da UEG, a fim de territorializar outros modelos de cursos conformados às demandas do mercado e que se caracterizam como estratégia de eficiência econômica na gestão dos recursos da universidade. Para exemplificar, transcrevemos parte da declaração do ex-reitor em entrevista realizada em 2013, na qual foi questionado sobre como estão os estudos para reestruturar a oferta de cursos na instituição:

Sabemos que **haverá resistências** para qualquer mudança, **mas em 2014 aplicaremos muito mais a lógica da gestão eficiente da Universidade, visando a eficácia da aplicação dos recursos** provenientes dos impostos do cidadão. **Isso implicará em algumas fusões de cursos, algumas transferências. Precisamos otimizar os investimentos de infraestrutura e equipamentos vinculados com o pessoal docente disponível**, conjugando estes dois fatores com a real demanda por alunos. Além destas questões, **existem cursos a serem aprovados** que já fazem parte do planejamento da **expansão da UEG**. Há **alguns cursos** que estão **vinculados** com as demandas a partir dos **arranjos produtivos locais** [...]. Gradativamente **temos que cumprir a promessas e os acordos** [...]. A oferta de **cursos na modalidade a distância também passará por reestruturação** (REIMER; LEMES, 2014, p. 7, grifos nossos).

A resposta do ex-reitor evidenciou o caráter autocrático das decisões políticas e econômicas inseridas nas finalidades da UEG e demonstra que as “[...] novas territorialidades são também programadas [...]” e que a “reterritorialização pode implicar antecipação espacial” (CORRÊA, 1994, p. 255). Mesmo que o ex-reitor saliente a resistência da comunidade acadêmica, o executivo público evidencia que ela também não seria um obstáculo – na verdade, estava superada. Tendo em vista que, na fala do ex-reitor, as decisões para reestruturação produtiva da UEG, em atendimento ao capital (ou melhor, para os “arranjos produtivos locais”) estavam consolidadas, caberia apenas adequar a gestão ao tempo necessário para fazer os ajustes na UEG, alienado aos interesses clientelistas. Tais modificações se referem aos moldes da eficiência e eficácia econômicas sustentados pela modernização da gestão pública em Goiás, signatária do mesmo processo a nível nacional.

Vale ressaltar que os veículos de comunicação institucionais também se vincularam a finalidades clientelistas do governador do estado, Marconi Perillo, e de seus respectivos secretários estaduais, algo materializado na afirmação do excerto anterior – “Gradativamente temos que cumprir a promessas e os acordos [...]” (REIMER; LEMES, 2014, p. 7) –, e a desterritorialização de cursos com vistas à reterritorialização em novas modalidades se expressa na declaração: “A oferta de cursos na modalidade a distância também passará por reestruturação” (*idem*).

Em entrevistas na edição de 2014 do mesmo jornal, é visível o empenho em enaltecer o ocupante do poder executivo estadual à época no processo de criação da UEG. O periódico também ressaltou o papel da Seduc-GO em 1999, Rachel Teixeira, na implementação e execução do programa LPP e na formação massificada de professores da educação básica para acolher as demandas de Goiás. Tais discurso demonstram o uso da máquina pública para a autopromoção política do ex-governador na comunidade acadêmica, ou seja, no uso dos meios de comunicação institucional como aparelho da hegemonia.

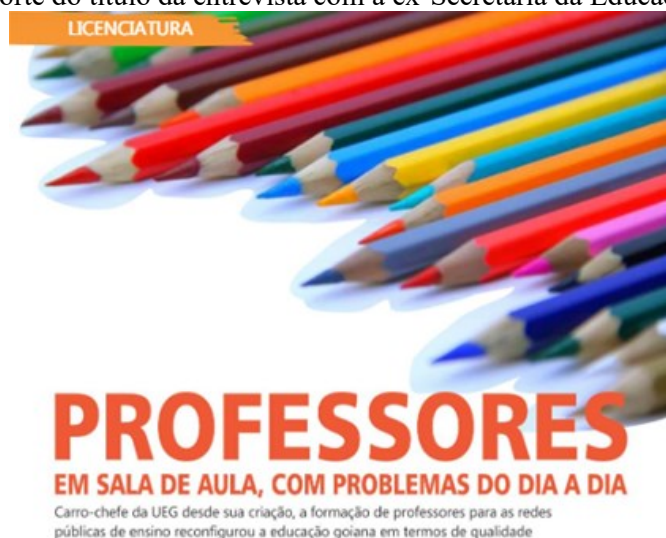
As Figuras 9 e 10 são recortes dos títulos de matérias veiculadas pelos referidos instrumentos de comunicação da UEG, que demonstram o alinhamento da Reitoria da época aos interesses politiquieiros, clientelistas e patrimonialistas, recorrentes e históricos, que caracterizam a mão visível da classe hegemônica política na gestão da universidade:

**Figura 9.** Recorte do título da entrevista com o ex-governador Marconi Perillo



Fonte: Revista UEG Viva (2014, p. 8-9).

**Figura 10.** Recorte do título da entrevista com a ex-Secretária da Educação Rachel Teixeira



Fonte: Revista UEG Viva (2014, p. 54-55).

Outro destaque para o auge da Reitoria foi a parceria com a Capes para executar os subprojetos do Pibid (editais de 2012 e 2013) na UEG e com a execução de demais programas da DEB e DED na instituição (UAB, Prodocência e Life). Também em 2013, em franco processo de expansão do Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, a UEG implantou sete programas<sup>118</sup> *stricto sensu*, entre eles o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e o Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias.

O primeiro PPG – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – tem o objetivo de atender à formação de professores nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. De acordo com as informações do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPEC) da UEG, visa-se ao desenvolvimento de:

[...] um trabalho colaborativo entre o ensino básico e a universidade na elaboração de processos e produtos, tais como: textos didáticos, paradidáticos, hipertextos; aplicativos, *softwares*, sequências didáticas e outras ferramentas de ensino, sem depreciar o debate de reflexões na constante busca pelo aprimoramento e melhoria do ensino (UEG, 2020d, [n.p.]).

Ao analisarmos a apresentação do segundo PPG – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias no *website* institucional –, inferimos que o perfil do profissional a ser formado é o ser social apto às condições da sociedade 4.0, como trata Antunes (2018). Nesse sentido, o programa foi criado com vistas à formação do capital humano adaptado:

[...] ao acelerado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pela comunicação em tempo real, pela ampliação das trocas interativas e por novos ritmos na produção e disseminação do conhecimento. [...] preparados para responder às demandas apresentadas tanto pelo processo produtivo, como pela nova sociabilidade e diferentes formas de aprender (UEG, 2022c, [n.p.]).

Destacamos os dois programas pela conexão de ambos com o movimento de redesenho dos cursos de formação de professores da UEG e em consonância com a corrida do Estado brasileiro na formação de profissionais da educação ao mercado produtivo, como discutimos ao longo da tese. Também vale destacar que as aberturas desses PPGs se articularam concomitantemente à chegada do Pibid na UEG em 2012.

Entre outros reflexos, atentamo-nos para a extinção da UnEaD, ancorada pela Lei n. 18.934 (GOIÁS, 2015a), substituída pelo Centro de Educação e Aprendizagem em Rede

---

<sup>118</sup> Os demais PPGs são em Ciências Moleculares, Engenharia Agrícola, Produção Vegetal, Recursos Naturais do Cerrado, Territórios, Expressões Culturais do Cerrado. Além desses, a PRPPG da UEG oferta, até o momento desta pesquisa, os seguintes programas: Ciências Aplicadas a Produtos para Saúde, Geografia, História, Língua, Literatura e Interculturalidade, Produção Animal e Forragicultura, Química, Gestão, Educação e Tecnologia, Ambiente e Sociedade e; Estudos Culturais, Memórias e Patrimônios. Disponível em: [http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255\\_programas\\_de\\_pos\\_graduacao](http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255_programas_de_pos_graduacao). Acesso em: 10 ago. 2022.

(CEAR), pois, com a reforma administrativa do estado, visou-se atender “[...] ao processo de reestruturação da política de educação a distância da universidade”. Diante disso, Lima *et al.* (2020, p. 4) postulam que:

[...] o CEAR avançou para um novo e integrador paradigma de EaD na Instituição, cujos pilares se sustentam na prestação continuada de serviços e suporte técnico e didático-pedagógico aos Câmpus/Unidades universitárias da UEG, de forma a promover ações colaborativas em rede, a partir da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, em sintonia com os avanços tecnológicos/científicos.

Por meio do Programa de Ensino Aprendizagem em Rede (PEAR), o Cear ampliou o processo de formação docente na EaD, seja para os cursos regulares presenciais começarem a complementar 20% da carga horária das disciplinas na referida modalidade, conforme a Resolução do Conselho Acadêmico (CsA) n. 843, de 19 de novembro de 2014 (UEG, 2014b)<sup>119</sup>, ou para ofertar disciplinas a alunos em dependência ou integralizar a carga horária dos cursos nas disciplinas oriundas da reforma curricular de 2015, denominadas de “Núcleo Livre”.

O auge também coincide com o momento em que o ex-reitor se tornou membro do Conselho Consultivo do Programa Goiás Competitivo e Inovador, conforme informações curriculares de 2017 apresentadas por Noletto (2018) sobre ele. Ao confirmarem essa informação, as publicações do MBC (2015) revelam que, em 9 de novembro de 2015, foi criado o PGMCI e, no dia 16 do mesmo mês e ano, também foi instituído o Conselho Superior de Inovação, com o objetivo de conduzir as ações à inovação tecnológica do Programa Inova Goiás, elaborado em setembro de 2015. O reitor da UEG naquele ano, os demais reitores da UFG e PUC-Goiás e outros representantes classistas da burguesia brasileira também foram membros do referido Conselho Superior de Inovação do PGMC (Figura 11).

---

<sup>119</sup> Essa resolução colocava em prática as orientações da Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004): “Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. [...] § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”.

**Figura 11.** Cerimônia de posse dos membros do Conselho Superior de Inovação e lançamento do Programa Inova Goiás em 2015<sup>120</sup>



Fonte: MBC (2015).

No caso da UEG, o Inova Goiás é simultâneo à expansão dos cursos vinculados ao programa UAB e à renovação curricular dos cursos, cujas diretrizes são coordenadas pelo Grupo de Trabalho (GT) Desenvolvimento Curricular da PRG, fomentaram o uso de tecnologias digitais nos cursos de licenciatura. Bernardes e Oliveira (2021) citam que tais ações permitiram que 20% da carga horária dos cursos presenciais regulares fossem desenvolvidas nas modalidades mediadas por tecnologias e a distância, ou seja, na modalidade semipresencial e conforme a Resolução CsA n. 843 (UEG, 2014b). Em afirmação reificada aos interesses do Inova Goiás, para Lima *et al.* (2020, p. 7), a reestruturação curricular da UEG:

[...] possibilitou a convergência entre as disciplinas presenciais e semipresenciais, uma vez que o estudante passou a ser considerado o sujeito do processo ensino e aprendizagem e abriu espaço para novas formas de ensinar e aprender, por meio de novos mecanismos didáticos-pedagógicos, considerando as práticas docentes e a construção do conhecimento, no âmbito do universo digital.

Na sequência demonstraremos como, no período da gestão de 2012 a 2019, acelerou-se a parceria da universidade com o setor privado e a política de internacionalização da

<sup>120</sup> Na posse em 16 de novembro de 2015, também foram nomeados os seguintes membros do Conselho Superior de Educação: o vice-governador José Eliton (presidente); Orlando Afonso do Amaral, reitor da UFG; Wolmir Amado, reitor da PUC-Goiás; Cristovam Buarque, senador e ex-ministro da Educação; Cristiano Roriz Câmara, do Grupo Jaime Câmara; Jorge Gerdau, presidente do MBC e que, na cerimônia, foi representado pelo presidente executivo do MBC, Claudio Gastal; Maria Zaira Turchi, presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG); Milton Campanário, professor da USP; e Thiago Peixoto, secretário de Gestão e Planejamento (MBC, 2015).

universidade que busca fortalecer o conhecimento útil para a reprodução do capital e a constituição de sujeitos coisificados pela livre iniciativa. A instituição vivia os tempos áureos, aparência da nova realidade manifestada e cuja essência ainda era obscura no âmbito da comunidade acadêmica.

## 6.2 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR REIFICADA NA UEG: O CONDICIONAMENTO DAS LICENCIATURAS À RELAÇÃO ORGÂNICA ENTRE PIBID, PRODOCÊNCIA, UAB E LIFE

Ao analisarmos o conteúdo dos textos oficiais da Capes sobre o Pibid, desde sua gênese até a presente pesquisa, reconhecemos a mudança paulatina implementada ao programa pelos governos para atender às demandas imediatas do contexto político nacional e/ou geopolítico mundial. Gradativamente, as nuances liberais na proposta da educação brasileira se explicitaram nos regulamentos e editais dos programas, o que estrutura e revela a (de)formação do perfil profissional do professor necessário à manutenção societal dessa fase decadente do capitalismo no século XXI. Ao se apropriarem do Pibid como espaço protótipo de formação docente, os subprojetos desenvolvidos nos cursos da UEG colaboram com a formação do modelo do novo ser social, individualizado, meritocrático, executor de conteúdo produtivista em Goiás e instrumentalizado por meio do Pacto pela Educação.

De acordo com os registros do MBC, o Plano de Reforma Educacional da Seduc-GO, intitulado “Pacto pela Educação”, significou uma das 130 ações do governo estadual goiano, vinculadas ao PGMCI, e que fez parte do desdobramento do PMGP aderido por Goiás no período de 2011 a 2016 (MBC, 2015)<sup>121</sup>. O Pibid na UEG, especificamente os bolsistas dos editais de 2012 e 2013, atuaram nas escolas ao mesmo tempo em que se desenvolvia o plano de reforma educacional da Seduc-GO, o que familiarizava os futuros professores goianos ao modelo gerencialista no processo de ensino-aprendizagem nas escolas e ao controle da eficiência do trabalho docente na educação básica.

Nesse sentido, o Pibid é condizente ao cumprimento do inciso IV da Resolução do CEE n. 2 (GOIÁS, 2006), o qual define que, para uma IES se conceituar universidade, é necessária a “[...] existência de programas institucionais de pesquisa e de extensão, que, junto com o

---

<sup>121</sup> O Caderno de Resultados PMGP Goiás, apresentado pelo MGC, sintetiza as metas alcançadas pela reforma educacional em Goiás por meio do Pacto pela Educação. O documento está disponível em: <https://www.mbc.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Caderno-de-Resultados-PMGP-Goi%C3%A1s-vers%C3%A3o-web.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ensino, integrem o sistema de aprendizagem curricular”. Por isso, a UEG, que historicamente acolheu a massa trabalhadora em seus cursos de licenciatura e no contexto de parceria e subserviência aos ditames do capital, de:

[...] equalizadora e lócus de inserção social, passa a ampliar sua função excludente e conformista. [...], nos planos superestruturais, lócus da formação social, é que garantirá a hegemonia do grupo dominante sobre toda a sociedade, reproduzindo sua ideologia e repelindo aos inconformados. Se não pelo consenso espontâneo, será pelo disciplinamento dos resistentes [...] (BITTENCOURT JUNIOR, 2018, p. 507).

A atuação da gestão central da UEG, em parceria com os programas da DEB e da DED na Capes, colocava a universidade na dinâmica de formatação de um Sistema Nacional de Formação de Professores. A formatação dos cursos de licenciatura ofertados pela UEG, pautada no modelo padronizado e organicamente planejado a atender as diretrizes nacionais da educação básica, também lançava as bases executoras das reformas educacionais gestadas no PNE (BRASIL, 2014) e que deveria vigorar de 2014 até 2024. Para amparar o nosso argumento, o excerto abaixo revela que, no Plano Plurianual 2008-2011 do governo federal, a consolidação do Sistema Nacional de Formação de Professores fazia parte das metas da planificação da educação via financiamento estatal:

No campo da educação, especificamente, merece destaque a aprovação do Fundeb, fundamental para o financiamento da educação básica [...] além da **criação de um sistema nacional de formação de professores** e demais profissionais da educação que tem ofertado cursos de graduação e outros para mais de 200 mil profissionais (BRASIL, 2007d, p. 86, grifos nossos).

Como reflexo das parcerias, os convênios sobre os cursos de formação de professores firmados entre UEG e Capes desde 2010 suscitaram em mudanças curriculares e culminaram no movimento de reestruturação da administração geral da universidade. Mudanças se pautaram em formas gerenciais de gestão voltadas à redução de custos e eficiência econômica no investimento destinado aos cursos de formação de professores para educação básica, além de fortalecer os demais cursos voltados à formação de profissionais liberais e tecnólogos. Alinhada às orientações de programas como UAB e Prodôncia, ambos financiados e regulados pela Capes, a UEG passou a inculcar nos cursos as matrizes teórico-metodológicas e operacionais radicadas no Pibid.

A UEG se submete ao Pibid e à UAB em prol das políticas educacionais geridas pela Capes, cuja meta é a adequação das licenciaturas para a formação do Sistema Nacional de

Formação de Professores. Esse fato é destacado no livro publicado pelo MEC (BRASIL, 2007c, p. 16):

**A UAB e o PIBID**, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. **É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores**, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (grifos nossos).

Ainda em 2013, a UEG participou da seleção do edital Prodocência n. 19/2013 (CAPES, 2013a). Segundo tal documento, as instituições que se submetem ao Prodocência estavam obrigadas a realizar mudanças curriculares adequadas aos cursos de formação de licenciatura. Similarmente às pretensões do Pibid, o Prodocência, coordenado pela DEB, “[...] busca fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de currículos e projetos pedagógicos de formação que preparem professores para educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança” (CAPES; 2013a, p. 9). Em consonância com os objetivos da Capes, a implementação do Prodocência na UEG propôs um amplo projeto de:

[...] sistematização de ações coletivas no âmbito institucional, com a intenção de discutir as Licenciaturas. Outrossim, o projeto tem a preocupação de intervir na conjuntura atual das licenciaturas, em especial, no que diz respeito à atuação da UEG no contexto de formação de professores. O PRODOCÊNCIA tem a finalidade de promover a reflexão e o debate sobre a formação de professores e a implementação de um conjunto de ações voltadas para a melhoria dos cursos de Licenciatura da UEG (UEG, 2015a, [n.p.]).

Contemplada e com o investimento de R\$ 130 mil<sup>122</sup> para o desenvolvimento do programa em até dois anos, por meio da PRG, a UEG empreendeu amplo conjunto de estratégias de formação de consciências na universidade, em defesa do redesenho das licenciaturas (CAPES, 2013b). Ao realizar fóruns, palestras e GTs entre coordenadores de cursos, pedagógicos e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), desenvolveram-se estratégias para a reificação do consenso universitário acerca da necessidade acadêmica para reestruturar a inovação das matrizes curriculares dos cursos, de modo a torná-los adequados às novas exigências educacionais contemporâneas. Com o projeto Prodocência intitulado “Reestruturação de licenciaturas e formação de professores na Universidade Estadual de

---

<sup>122</sup> De acordo com o subitem 9.4 do item 9 – Financiamento – do edital do programa Prodocência n. 19 da Capes: “Cada projeto poderá ser contemplado com um valor máximo inicial de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) em recurso de custeio, e no máximo, 20% (vinte por cento) desse valor em recursos de capital” (CAPES, 2013a).



Goiás”, a UEG promoveu um minucioso diagnóstico sobre os cursos de formadores. Segundo a nota do Jornal UEG publicado em agosto de 2013:

A UEG foi uma das Instituições de Ensino Superior contempladas com o resultado do Edital n. 019/2013 de Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), da CAPES. O projeto “Reestruturação de licenciaturas e formação de professores na Universidade Estadual de Goiás” prevê a realização de 5 fóruns regionais, 1 fórum geral e a criação de um ambiente virtual colaborativo para aprofundamento do diagnóstico, reflexões, discussões, troca de informações, experiências e pesquisas a respeito da formação de professores (UEG, 2013, p. 6).

Ao se apoderar do caráter gerencialista da educação neoliberal da segunda década do século XXI, o Prodocência na UEG assumiu o objetivo do edital 19/2013 em “[...] propor novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura [...] (CAPES, 2013a, p. 2)”, entre outros similares ao edital anterior. Além disso, o Prodocência na UEG foi aprovado por contemplar as exigências da Capes no edital, como a proposta de estar fundamentada:

[...] a partir de dados das licenciaturas obtidos por meio de estudos, pesquisas e avaliações no âmbito do MEC [...]; articulação e relação do projeto com o projeto pedagógico do(s) curso(s) envolvido(s); [...] potencial de geral mudanças estruturais nos cursos de licenciatura mesmo depois de encerrada a execução do projeto (CAPES, 2013a, p. 2; 6).

A proposta institucional da UEG atendeu também o potencial de integração com outros programas da Capes que envolvem a articulação com Pibid, UAB, Life, Novos Talentos, entre outros, em conformidade com o subitem 7.4.3 do edital Prodocência n. 19/2013 (CAPES, 2013a). A aprovação do projeto institucional Prodocência na UEG revela que há, portanto, amplo aparelhamento dos programas federais às licenciaturas para territorializar um modelo uno/unificado de formação de professores em nível nacional.

Nesse movimento de captação de recursos externos públicos e desoneração do governo estadual no investimento da força produtiva docente, outro um programa vinculado a DEB foi territorializado na UEG: o Life. Investimentos dessa iniciativa atenderam, especificamente, três unidades da instituição que desenvolviam subprojetos do Pibid – nos editais Life/Capes n. 35/2012 e 67/2013 (CAPES, 2012c; 2013e), a Unidade Universitária de Ciências Sociais e Econômicas (UnUCSE) em Anápolis, a UnU Iporá e a UnU Quirinópolis foram contempladas. No primeiro edital, a UEG recebeu recursos de R\$ 150 mil e, no segundo, R\$ 400 mil (TAVARES, 2013) – vale lembrar que todas as UnUs desenvolviam subprojetos desde 2012.

O Life objetiva ser um espaço interdisciplinar de formação de professores e receber recursos financeiros da Capes para os cursos com desenvolvimento de subprojetos do Pibid se estruturarem com equipamentos didático-pedagógicos nos laboratórios de ensino existentes. Com tal programa, espera-se ofertar nas instituições um “[...] ambiente que promova o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e das novas linguagens presentes na sociedade contemporânea” (CAPES; 2013c, p. 8).

Esse laboratório contou com outros instrumentos externos financiados pela Capes para abarcar medidas que reestruturaram os cursos de graduação da UEG e modificaram as relações de trabalho docente no que tange à ampliação de atividades para o cumprimento da carga horária para o atendimento ao regime de trabalho, modificações que causaram inúmeras cisões internas no coletivo de trabalhadores da instituição.

Diante das informações supramencionadas, percebemos um engendramento dos programas federais da UEG à intencionalidade política e econômica do estado em promover a reestruturação da universidade. O que denominamos como “maneira orgânica” se refere, inclusive, ao “enfoque sistêmico” sobre como os programas atuaram na UEG, como analisa Saviani (2009).

Após o período de implantação dos programas da Capes na UEG, se intensificaram as comissões internas, com vistas ao redesenho da instituição sob o modelo formativo docente e aos moldes das orientações dos organismos internacionais. O artigo de Marques, Specian e Silva (2021), docentes das UnUs de Itapuranga e Iporá, relata a série de ações reformistas empenhadas pelos gestores da universidade, desde 2001, que parametrizaram as propostas reformistas realizadas a partir de 2012. Os professores também descreveram a relação de GTs organizados, desde 2013, para selecionar indicadores e gerenciar os critérios de reestruturação dos cursos da UEG.

Para os docentes da UEG: “Existem ao menos nove documentos que tratam diretamente dessa reestruturação, alguns nem chegaram a ser publicizados, em comum eles acumularam ‘desperdício de energia e recursos’” (MARQUES; SPECIAN; SILVA, 2021, p. 21). Eles denunciam no artigo que, desde 2001, vários mecanismos de reforma na UEG foram conduzidos e materializados por diferentes instrumentos, seja em relatórios, comissões, grupos de trabalho, seminários, entre outros.

Como sujeitos históricos da territorialidade da UEG, Marques, Specian e Silva (2021) vivenciaram várias desses momentos reformistas e relataram cronologicamente os seguintes instrumentos institucionais:

- 2001 – Proposta Preliminar de Reestruturação dos Cursos e Remanejamento e Diversificação de Vagas.
- 2007/2008 – Seminário Olhares: elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019).
- 2010/2011 – Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas UnUs da UEG: Relatório do Estudo Preliminar sobre a Oferta de Cursos.
- 2011 – Comissão de Estudos sobre a UEG: estudo encomendado pelo governo estadual sob a coordenação da vice-reitora, cujo relatório ficou conhecido, internamente, como Relatório Eliana França.
- 2012 – Reuniões regionais: propostas pela Reitoria interina a partir da sistematização do “Relatório Eliana França”, objetivava “fusionar” cursos e unidades
- 2013/2014 – Grupo de Trabalho de Política de Oferta e Demanda de Cursos (2013/2014): esse GT organizou uma série de indicadores para avaliar os cursos de graduação da UEG e sugeriu suspensão e/ou ajustes de conduta aos cursos avaliados com baixo desempenho, segundo a aplicação dos indicadores. A partir do relatório do GT, o Conselho Superior Universitário (CSU) decidiu pela suspensão de quatro cursos.
- 2014/2015 – Grupo de Avaliação Permanente (GAP): usou os mesmos indicadores propostos pelo GT de Política de Oferta e Demanda e reavaliou os cursos com baixo desempenho.
- 2016/2017 – Grupo de Trabalho do Redesenho Institucional: formado por diretores de câmpus e presidido pelo pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, em contrapartida à redução da UEG, o CSU, após o relatório, aprovou a criação de seis novos cursos (Medicina, Agronomia, Psicologia e Direito – este último, em três UnUs diferentes);
- 2019 – Grupo de Trabalho de Redesenho: instituído na nova gestão da UEG, no governo de Ronaldo Caiado, sugeriu uma proposta de fechamento de 15 câmpus e 57 cursos, a partir de indicadores de demanda por vestibular e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Em consonância à síntese acima, inferimos que o desperdício remontado pelos docentes no artigo diz respeito aos vários mecanismos de reforma na universidade ocorridos em quase duas décadas e que se sucumbiram ao velho clientelismo político e eleitoreiro apresentado nas pesquisas sobre a UEG, as quais sustentam o referencial desta tese e são reforçados nas denúncias de Silva e Silva (2020), Marques, Specian e Silva (2021) e Souza (2021). Como apresentado no início desta seção, a UEG, desde a sua gênese na década de 1940 (quando

surgiram as instituições isoladas), ao perpassar o final dos anos 1990, quando foi criada por lei, até 2012, esteve marcadamente a serviço do clientelismo, patrimonialismo e coronelismo do estado (CARVALHO, 2013) – tais aspectos se refletiram nas condições objetivas da instituição em se consolidar como universidade, mesmo aos moldes desejáveis ao neoliberalismo.

A associação entre reforma da UEG e clientelismo resultou em mal-estar de docentes e demais servidores, rivalidades entre UnUs, migração docente entre unidades – o que fragilizou ainda mais o trabalho e o ensino no interior do estado – e a perda sistemática de profissionais do quadro efetivo da UEG para cargos de outros concursos públicos. Essas situações também foram denunciadas nos relatos de experiência feitos por Silva e Silva (2020) e Souza (2021), docentes das UnUs de Formosa e Campos Belos. Portanto, a instabilidade institucional foi também o subproduto das investidas reformistas que têm alimentado o desmonte da UEG ao longo das décadas.

Para Souza (2021, p. 8): “Com a perda de autonomia, cenário de instabilidade, angústias e incerteza passa a fazer parte da UEG”. Diante dessa constatação, podemos dizer que o Estado financiador projeta estratégias de diminuição da estrutura da UEG, de modo que a se tornar mais enxuta sob o ponto de vista financeiro e, por conseguinte, menos dispendiosa ao governo estadual. Estrategicamente, o governo federal fomenta na UEG a função concebida às IPES brasileiras, a partir do PDE de 2007 (BRASIL, 2007), com o intuito de elevar a formação dos professores da educação básica em nível superior, em cumprimento ao PNE (2001-2010) (BRASIL, 2001) e preparar os novos docentes sucumbidos aos interesses da reprodução do modo de produção vigente.

Diante das ponderações feitas até aqui, discorremos que a estratégia para o enxugamento do tamanho da universidade para a formatar de acordo com o atendimento do mercado e os interesses do Estado não se escondeu atrás de um conjunto de ações voltadas ao “Desenvolvimento Curricular” inculcado pela PRG, no interior dos cursos, ao submeter a UEG em 2014 às determinações do Prodocência da Capes. No percurso da reestruturação da UEG, o que aprioristicamente parecia investimento na educação como campo científico da grande área do conhecimento das Ciências Humanas, provocou um intenso mal-estar com o processo rápido e estruturado de consolidação da referida universidade aos interesses do capital.

### 6.2.1 Os impactos do Pibid na UEG: a desterritorialização programada dos cursos de licenciaturas

A falta de transparência sobre a verdadeira objetivação do Projeto de Reestruturação Curricular gerou, na categoria docente, a desconfiança sobre as intencionalidades neoliberais do projeto. Assim, a mobilização de grandes investimentos em eventos internos na universidade para uma ampla discussão curricular suscitou debates na comunidade acadêmica, os quais vislumbravam o empenho institucional como “cortina de fumaça” para a proposição de uma nova morfologia do trabalho docente, pautada na redução de investimentos na estrutura pedagógica dos cursos e na promoção do enxugamento do quadro docente, o que resultaria na precarização do trabalho e do ensino. Divergências entre docentes, entre estes e os servidores administrativos e entre profissionais com condições contratuais de trabalho diferentes (efetivos, temporários e comissionados) causaram instabilidade na frágil união classista da UEG. Acirraram-se, pois, as disputas internas entre cursos em diferentes UnUs, entre cursos diferentes na mesma unidade universitária e entre as unidades.

Um exemplo que materializa o descontentamento de parte da comunidade acadêmica quanto às estratégias neoliberais de gestão foi o surgimento do Movimento Mobiliza UEG, em 2013, responsável pela mobilização de uma greve em 10 UnUs, deflagrada em 25 abril daquele ano e que durou 89 dias, após a assinatura de um termo de compromisso entre UEG e o movimento classista (NOLETO, 2018).

O Mobiliza UEG foi criado de forma espontânea em 20 de fevereiro de 2013, *a priori* por intermédio de professores e funcionários técnico-administrativos da UEG. Prontamente, os estudantes da universidade também aderiram ao movimento *a posteriori* e unificaram forças às reivindicações de pautas para melhoria da UEG. Segundo o *blog* do movimento, ele:

[...] consiste num movimento *unificado* de professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos da Universidade Estadual de Goiás, *espontâneo, independente, não institucionalizado, não hierarquizado* e que adota como estratégia de atuação a *ação direta*.

[...]

É a afinidade das pessoas que compõem o Movimento Mobiliza UEG com a busca de superação dessa realidade caótica e com a construção de uma verdadeira Universidade Estadual Pública, livre da ingerência de interesses privados de chefes ou grupos políticos locais e regionais que lhe dá legitimidade (MOVIMENTO MOBILIZA UEG, 2013, grifos nossos).

A atuação do movimento teceu críticas quanto ao amálgama histórico da UEG em relação à subserviência aos interesses da hegemonia. Ao longo da década de 2010, enfrentou-

se a gestão da reitoria em relação às contínuas ações de neoliberalização da universidade, inclusive ao questionar as ações do GT de Desenvolvimento Curricular.

No artigo de Caetano (2014) publicado no Jornal da UEG sob o título “Pavimento de novos caminhos rumo à formação”, ressalta-se o empenho da universidade em transformar a estrutura curricular nas três modalidades que agregam os diversos cursos ofertados pela UEG: licenciaturas/pedagogias, bacharelados e tecnólogos. Desde junho 2013, a referida instituição, por meio do GT de Desenvolvimento Curricular, se dedicava a “[...] elaborar uma proposta de diretrizes que tenha como objeto central o sujeito e seus contextos [...]. A proposta da estrutura curricular elaborada teve como referência a legislação e a política educacional brasileira e o que tem sido produzido [...] em relação ao ensino superior” (*ibidem*, p. 3).

O referido texto, ao indicar que “[...] a interdisciplinaridade e a flexibilidade são eixos norteadores da proposta [...]” (CAETANO, 2014, p. 3), denuncia implicitamente a subsunção das matrizes curriculares, do trabalho docente dos professores formadores e da própria formação dos graduandos em relação as intenções neoliberais no modelo flexível, o que privilegia a formação do ser social apto às demandas da modernidade do tempo presente e à efemeridade do tempo e espaço.

Na contramão das estratégias do GT e atentos aos desdobramentos da reforma curricular, os professores da UEG sempre estiverem presentes. Segundo Caetano (2014, p. 3):

[...] O GT recebeu críticas de professores que alegam que a matriz proposta pode gerar um futuro enfraquecimento das licenciaturas, ao retirar dos primeiros anos curso – em benefício das matérias comuns – algumas particularidades atinentes à docência.

Outro ponto de discordância, segundo os docentes que se opõem ao modelo, é que eles interpretam que mudanças propostas seriam causadoras de desemprego dos professores temporários e dos que estão, atualmente, prestando concurso público que prevê 250 novas vagas [de professores efetivos] na UEG. [...] as novas disciplinas propostas não contemplariam as áreas de atuação dos ingressantes.

A citação acima revela algumas preocupações que se concretizaram e outras que demonstram a negligência quanto ao capital humano formado por ela mesma. O enfraquecimento das licenciaturas tem ocorrido desde então, quando a UEG, por meio de suas instâncias deliberativas, adequou as matrizes dos cursos em conformidade às proposituras reformistas do Estado neoliberal e aceitou paulatinamente o ingresso de componentes curriculares fundamentados na EaD.

Juntamente ao processo de mudança da morfologia dos cursos de formação de professores na UEG, há os docentes da universidade vinculados ao Cear. Em evento sobre a

educação superior a distância, realizado em Goiânia em 2020, os docentes responsáveis pelas ações do Cear comemoraram o aniversário dos 21 anos da UEG com a expansão da EaD na instituição. Para Lima *et al.* (2020, p. 2), apesar dos avanços da referida modalidade na instituição, ainda há “[...] a necessidade de ampliação dos cursos de graduação, pós-graduação e capacitação interna e externa, nas instituições públicas, para atender a demanda por mão de obra qualificada”.

Gradativamente, as disciplinas sem professores têm sido substituídas pela EaD, o que reverbera, no contexto da socialização entre os sujeitos, uma perda significativa de contato entre eles e, por conseguinte, a dificuldade de uma formação pautada pelo compromisso coletivo e com vistas a consolidar uma formação profissional individualizada.

Com o mínimo alerta de crise econômica e a necessidade de racionalização dos recursos destinados à universidade, professores não efetivos são os primeiros a ser dispensados, e a redistribuição das atividades docentes sobrecarrega os efetivos que, pelo modelo flexível curricular, atuam na formação de uma quantidade maior de alunos de outras áreas do saber. A negligência sobre o capital humano formado pela UEG se manifesta quando o novo currículo e os concursos não contemplaram as áreas nas quais os docentes temporários atuaram por anos nos cursos da universidade e se tornaram, em serviço, verdadeiros especialistas em determinadas áreas do conhecimento. Sem ser absorvida na UEG, a reforma curricular “entrega” um profissional capacitado pronto ao mercado educacional privado, mas investido pela universidade pública.

Diante do exposto, verificamos que as desconfianças docentes faziam sentido e, tão logo, a universidade foi contemplada pelo recurso do Prodocência. Paralelamente, iniciou-se grande reestruturação nos currículos dos cursos, e a euforia daqueles docentes que apostavam na valorização das licenciaturas e dos demais cursos formadores de professores na UEG foi “castrada” a partir de 2015, com a carta emitida pelo do reitor da instituição naquele período. Com a carta compartilhada à comunidade da instituição em 8 de janeiro de 2015, de 23 laudas e intitulada “Prevenir a crise e assegurar a consolidação da UEG”, o reitor em exercício veio a público para anunciar austeridade nos gastos na universidade, mediante sacrifícios da comunidade acadêmica, em virtude das necessidades de ajustes para o equilíbrio das contas públicas do estado e em consonância da crise do capital que assolava o Brasil e o mundo naquele contexto.

Reimer (2015, p. 1-2) justifica as motivações para a sistematização da carta a partir de questões:

[...] vinculadas a outras universidades, especialmente a crise nas universidades estaduais paulistas [...] e trazendo como [...] referência a situação verificada na Universidade de São Paulo – USP [...] em 2014, sobre o avanço da folha de pagamento de pessoal da referida universidade sobrepondo o orçamento geral daquela instituição.

Para o ex-reitor, o fato de a gestão da USP não conhecer a saúde financeira da instituição revelava um “[...] déficit de governança que procuramos prevenir na UEG e levar as preocupações da Administração central para a discussão com os diretores dos câmpus, e, agora, com a participação da comunidade acadêmica” (REIMER, 2015 p. 5). Importante ressaltar que, novamente, a USP aparece na história da UEG como um modelo de institucional que influencia a gestão da universidade pública goiana.

A gestão da UEG, ao fazer jus ao título da carta, sistematizou os dados da universidade junto à Gestão de Pessoas e Gerência Financeira para se atentar, com antecedência, a uma “[...] eventual saturação de financiamento prejudicasse em um futuro próximo a evolução de nossa UEG” (REIMER, 2015 p. 6). Com o intuito de materializar uma crise financeira futura no relatório estatístico que constituiu o conteúdo da carta, o ex-reitor, apesar de tratar tal documento oficioso como mero instrumento informativo e indicativo de ações, esmera-se, por meio de gráficos e tabelas, em forjar um consenso dessa crise ainda inexistente para estabelecer um pacto com a comunidade dos servidores públicos da UEG e se responsabilizar por execução de medidas de restrições orçamentárias, ampliação das atividades laborais para o cumprimento de carga horária docente e administrativa, bem como acelerar a adequação da entidade às legislações educacionais emergentes. Nesses termos:

Esta ‘carta aberta’ busca ser informativa e indicativa de ações. Decisões normativas deverão ser tomadas nos colegiados apropriados. Após alguns apontamentos iniciais, discutem-se duas questões fundamentais: a) necessárias adequações à legislação educacional vigente; b) adequações internas para correção de distorções (REIMER, 2015, p. 2).

Ou seja, na narrativa, o ex-reitor antecipava mais uma das etapas do enxugamento da universidade pública aos ditames do Estado nano, necessário à reestruturação produtiva do capitalismo e à respectiva adequação. Segundo Reimer (2015, p. 2), na tentativa de convencimento da comunidade acadêmica sobre os novos rumos da UEG e conforme a demanda futurista posta na carta, uma “[...] universidade pública precisa ter a estabilidade necessária por meio do financiamento assegurado e por meio de um corpo docente e administrativo efetivo. A UEG é uma universidade jovem que ainda tem uma longa história a sua frente”. Portanto, era o momento de a instituição enfrentar os “monstros internos”



construídos durante as motivações políticas de cada contexto histórico em Goiás, no Brasil e, desde 1990, no mundo.

O documento demonstra a clara intenção de subsumir socialmente a universidade ao empresariamento da educação e aos ditames do governo da época. Na sequência, há uma autodenúncia da concreticidade da UEG por intermédio de seus gestores e a pactuação em respostas a interesses eminentemente políticos e às demandas imediatas do mercado:

O histórico da UEG é marcado por significativa ausência de planejamento, embora sempre houvesse um núcleo de pessoal que enxergava esta necessidade. Muitas ações na UEG foram decorrentes de demandas políticas e não desdobramentos de planejamentos internos em resposta a demandas sociais, empresariais ou mesmo governamentais. Diversas possibilidades de relação, dentro do que se costumou chamar de ‘quádrupla hélice’ (relação entre universidade, sociedade, governos e empresas), marcam gradativamente a vida universitária contemporânea. Uma universidade não é uma ilha e nem deve ser um gueto, mas um espaço para a construção do conhecimento para a integração crescente de pessoas dentro das demandas contemporâneas de uma sociedade do conhecimento (REIMER, 2015, p. 2).

Para comprovar o papel da carta como condutora da práxis neoliberal objetivada pelo estado na gestão da universidade, temos o seguinte argumento:

Em carta enviada às professoras e aos professores da UEG, professor Haroldo Reimer, reitor da UEG, apresenta um levantamento minucioso acerca da realidade orçamentária da Universidade. Segundo os números apresentados, é possível perceber que, atualmente, há avanço da folha de pagamento sobre o orçamento geral da Instituição. Segundo estudos realizados pelo Relatório de Atividades Docentes (Radoc), verificou-se que, se não forem tomadas medidas de ajustes, em 2017 o dispêndio com remunerações ficaria acima do proposto para a folha de pessoal: que é definido em torno de 75% do orçamento.

O reajuste das cargas horárias antecipa-se a essa realidade e, portanto, é uma medida estratégica de gestão, sendo uma das soluções apontadas para a contenção desse panorama [...] (UEG, 2015b, [n.p.]).

Assim, o conteúdo da carta, composto por dados estatísticos fundamentados em textos institucionais sobre a história da UEG em Goiás, construiu um discurso de crise financeira em que, para sair dela, cada setor da universidade deveria ser responsabilizado. A narrativa do ex-reitor diligenciava o encargo da saúde financeira aos trabalhadores da instituição que, nesse caso, seriam chamados brevemente para tomar atitudes e salvaguardar a vida institucional da UEG, marcada por desacertos históricos de planejamento desde a origem ou, como retratado primeiramente por Baldino (1991), enraizados pelo clientelismo político e patrimonialismo. A carta de 2015 foi uma ferramenta “abre-alas” para o pacote de mudanças administrativas e pedagógicas que iriam acontecer de fato, conforme antecipado pelo ex-reitor na entrevista ao

Jornal da UEG em 2013. A carta estava em sintonia com a reforma curricular e a reestruturação dos cursos, cujas sugestões se encontram nos GTs de 2014/2015 e nas demais comissões reformistas elencadas por Marques, Specian e Silva (2021).

Nesse sentido, a carta aberta se tornou um prelúdio que fundamentou, em 22 de janeiro de 2015, a aprovação da Resolução CSU n. 1 (UEG, 2015b), ao incitar mudanças estratégicas na constituição da carga horária docente e regulamentar as atividades acadêmicas dos professores efetivos da Instituição. Convém salientar que, em 2016/2017, tais aspectos se somaram às finalidades dos programas da Capes na UEG.

A carta se direciona a desqualificar o papel docente na IES, em se tratando da produção de conhecimento e da indução os leitores a construírem uma ideia de que os professores universitários da UEG são responsáveis pelo suposto caos financeiro projetado de 2015 a 2019. Tais elementos são retratados nos argumentos descritivos sobre a distribuição da carga horária nas diferentes atribuições colocadas pelo regime contratual de trabalho docente efetivo, conforme previsto no plano de carreira do magistério superior do estado de Goiás. Segundo os dados sistematizados pela equipe gestora da Reitoria em 2015:

[...] 47,73% da folha de pessoal, os docentes do quadro permanente respondem percentualmente as seguintes atividades, considerando a quantificação em horas:

- CH ensino na graduação – 30,02%;
- Planejamento – 70,39%;
- TCC – 41,15%;
- Estágio – 42,14%;
- Gestão – 59,33%;
- Pesquisa – 77,27%;
- Extensão – 32,62%.

Conforme já indicado acima, o avanço da folha de pessoal sobre o orçamento provocará uma crise num horizonte não muito distante, prevendo-se, à luz dos dados atuais, o ano de 2017, com o comprometimento de 104,68% do orçamento com pagamento da folha de pessoal (REIMER, 2015 p. 11).

Sob a lógica do *accountability*, o texto compartilhado com a comunidade uegeana responsabiliza o docente quanto às interpretações do CEE e da gestão sobre o conceito técnico de hora/aulas e hora/relógio para imputar ao professor a inobservância desse aspecto no cumprimento de efetivo exercício de sala de aula.

A ética capitalista em pensar a educação universitária às metas de desempenho e negligenciar as demais atribuições dos professores – os quais são pesquisadores não apenas em estudos isolados e referendados pela PRPPG da instituição, mas, sobretudo, na preparação de suas aulas para não haver apenas o momento de depositar o conhecimento bancário, e sim a transformação da capacidade intelectual e emancipadora dos alunos – está presente no esforço

do ex-reitor em “corrigir” a lei que direciona a dinâmica do ensino superior em Goiás. Nas palavras de Reimer (2015, p. 12):

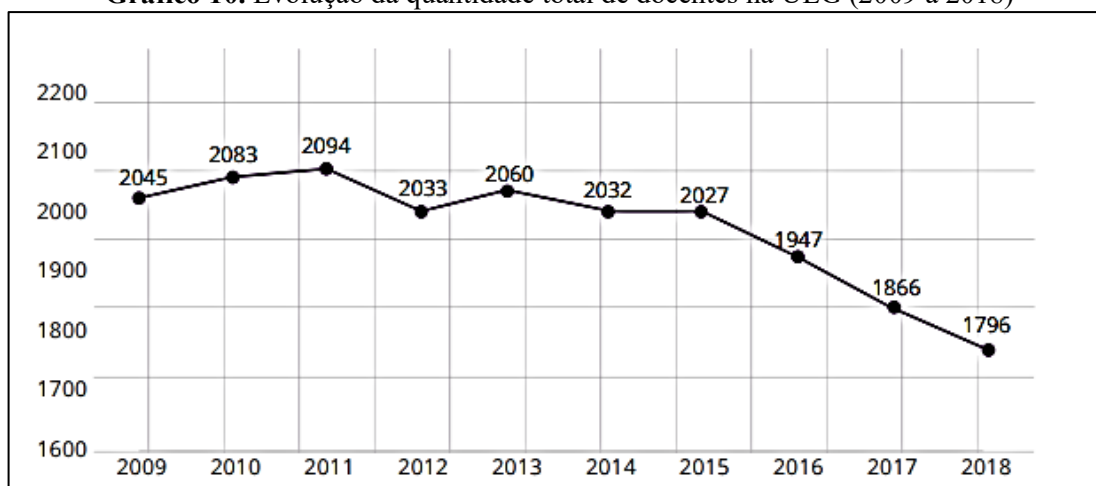
Diante da situação verificada e já de posse de um arcabouço legal, foi verificado que a regulamentação interna e a prática são destoantes em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e sua interpretação pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, no que diz respeito ao cumprimento pelo docente de ensino superior do quadro efetivo, de um mínimo de 8 (oito) horas semanais em sala de aula, o que se reflete diretamente sobre a matriz de custos de pessoal na UEG.

Subsequentemente, Reimer (2015, p. 14-15) conclui:

Disso deriva que o estabelecimento do mínimo de horas semanais de aula deve prever a conversão da duração da hora-aula em horas. No caso da UEG, a hora-aula tem a duração estabelecida em 50 (cinquenta) minutos, o que nos leva à constatação de que o docente que ministra 8 horas-aula por semana está efetivamente cumprindo 6h40min de efetivo trabalho em sala de aula, permanecendo um déficit de 1h20min semanais. Para o cumprimento da legislação pertinente, que determina o “mínimo de oito horas semanais de aulas”, o docente da UEG deveria ministrar pelo menos, de forma arredondada, 10 (dez) horas-aula por semana.

O resultado da carta, ao tornar a UEG mais eficiente em relação a questões econômicas, está materializado no Gráfico 10. Conforme os dados do Relatório de Situação e Resultados de Gestão 2012-2018 (UEG, 2018c, p. 16) e em “[...] decorrência de várias ações dirigidas à otimização dos recursos docentes na UEG, com redistribuição da carga horária, houve uma diminuição do total de docentes ao longo dos últimos anos” (*idem*). Especificamente de 2012 a 2018, a diminuição da quantidade de professores na UEG foi de cerca de 12%, ao passar de 2.033 profissionais em 2012 para 1.796 em 2018, o que equivale à redução de 237 docentes na UEG.

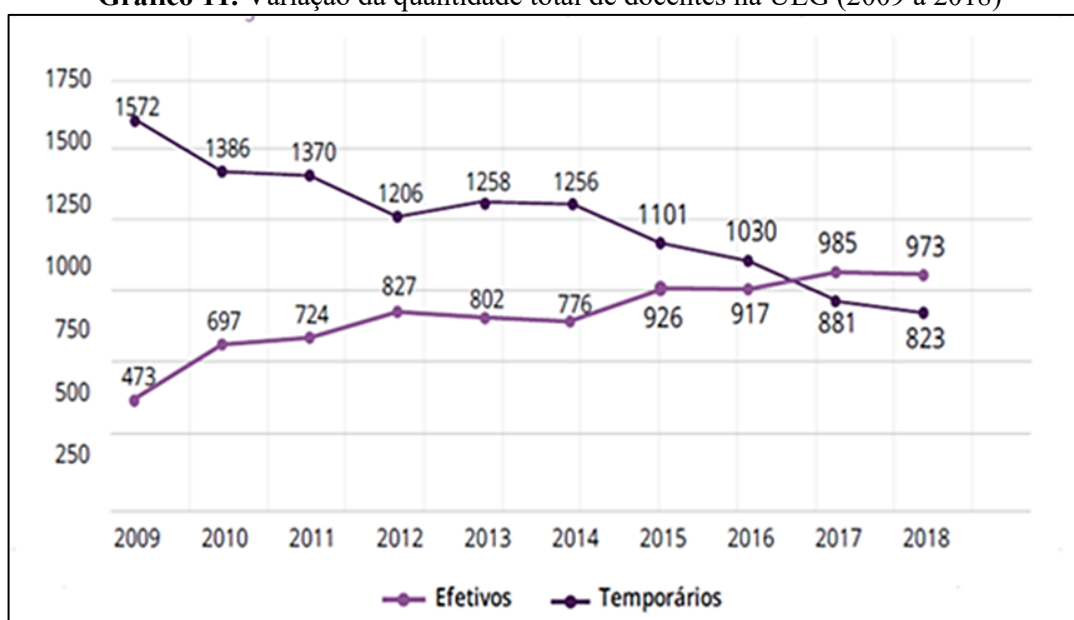
**Gráfico 10.** Evolução da quantidade total de docentes na UEG (2009 a 2018)



Fonte: UEG (2018c, p. 26).

Por seu turno, o Gráfico 11 evidencia a preponderância de docentes com contratos temporários até 2016. Os números indicam a precarização do trabalho e da divisão interna da categoria: em 2009, a quantidade de professores efetivos na UEG era cerca de 32%, enquanto 68% se referem a professores com contratos precarizados. Segundo os dados do relatório de gestão do ex-reitor de “[...] 2010, 2014 e 2018, houve aumento considerável do número de docentes efetivos e correspondente diminuição de docentes em contrato temporário, embora o número destes ainda seja elevado [...]” (UEG, 2018c, p. 16), e tais quantitativos mudaram em decorrência de concursos públicos para o ingresso na carreira docente.

**Gráfico 11.** Variação da quantidade total de docentes na UEG (2009 a 2018)



Fonte: UEG (2018c, p. 27).

Apesar da redução no número de professores temporários, em 2012, o índice se aproximava do montante de 62% do quantitativo docente. Somente em 2017, a representatividade de profissionais efetivos na UEG aumentou e passou a representar 53% do total de docentes e, em 2018, 54% da categoria na UEG. Contudo, o acréscimo na quantidade professores efetivos foi possível pela ampliação de atividades a eles e redução do somatório de temporários. Coube aos efetivos assumir as atividades dos profissionais dispensados, em conformidade à Resolução CsU n. 1 (UEG, 2015b).

A apropriação das horas excedentes das atividades laborais não pagas pelo estado foi naturalizada na última carta aberta do ex-reitor, em 2019, que pode corresponder a um ato de retidão da categoria em aceitar a superexploração do trabalho. Nesse caso, Reimer (2019, p. 4) ressalta que:

Os  **cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*** são ofertas sazonais, geralmente com duração de até 18 meses. Não implicam em custos perenes e parte da carga horária docente é assumida por docentes sem qualquer ônus para a UEG. [...] Em muitos casos, os docentes ministram as disciplinas, não necessitando delas para cumprir o mínimo de 12 aulas por semana, conforme Resolução CsU n. 706/2015, o que mostra a vontade coletiva de prestar serviço público de qualidade ao povo goiano (grifos do autor).

Por naturalizarem a superexploração do trabalho docente, os dizeres do ex-reitor revelam, na verdade, a precarização do trabalho e a execução de estratégias para tornar a universidade eficiente às custas do aumento do *quantum* de trabalho sem a remuneração equivalente à força dispendida pelo docente para ele exercer a produção do conhecimento. Assim, as horas excedentes registradas no Relatório de Atividades Docentes (RADOC) apresentadas anualmente à Gerência de Recursos Humanos para a UEG aferir a produtividade docente são usadas como *merchandising* aos pódios dos *rankings* universitários, à absorção de financiamentos externos para realização de extensão e pesquisa.

Para compreender a complexidade da exploração e apropriação dos resultados atinentes ao produto do trabalho docente que gradativamente se capilarizou na UEG *versus* o prolongamento da jornada de trabalho na instituição em favor dos interesses do governo neoliberal recorreremos às considerações de Marx (1985, p. 56-57):

[...] a concepção burguesa do salário até hoje [...] o sistema inteiro da produção capitalista gira em torno do aumento desse trabalho gratuito graças ao prolongamento da jornada de trabalho ou do crescimento da produtividade, uma maior pressão sobre a força de trabalho etc.

Sem referendar a formação do capital humano necessário à reprodução da sociedade capitalista regional e, tampouco, se preocupar em diferenciar tais dados, Reimer (2015, p. 15), ao comparar as 41 UnUs da UEG *multicampi* e levar em conta as especificidades dos recursos humanos para cada uma delas, amplia a ofensiva contra os docentes e indica o caminho para a nova morfologia do trabalho docente na universidade:

Em 2013, a UEG contava com 785 docentes efetivos. Destes, aproximadamente 10% se encontravam em licença, [...] restando um quantitativo de aproximadamente 300 docentes que ministraram somente ou menos de 8 horas semanais de aula. A multiplicação destas horas remuneradas e não aplicadas em efetivo exercício de sala de aula totalizaram em torno de 50.000 horas em 2013. A distribuição deste total de horas, em conformidade com a lei, entre este contingente de docentes equivaleria à carga horária semanal de aproximadamente 130 docentes efetivos, o que, por sua vez, implicaria na redução de igual quantitativo de contratações temporárias.

Outro exemplo da apropriação das atividades docentes não contabilizadas pela universidade se refere às horas de trabalho dos CAs do Pibid. As horas semanais destinadas ao programa, previstas nos editais n. 11/2012 e n. 61/2013 (CAPES, 2012a; 2013d), não foram contabilizadas como atividades docentes. Na UEG, o Pibid como instrumento de valorização do magistério se caracterizou como uma forma de superexploração do trabalho. O recebimento da bolsa agregou ao docente mais trabalho em favor da instituição, em que a UEG se apropriou dos resultados do programa e elevou seu nome como instituição formadora do capital humano para atuar convenientemente na reprodução do conhecimento útil à formação de um Sistema Nacional de Formação de Professores.

Sendo assim, enquanto o professor desenvolvia, no seu tempo privado de descanso, as atividades de planejamento e acompanhamento das ações dos bolsistas, a UEG adquiria *know-how* na articulação entre os programas da Capes – Pibid, UAB, Prodocência e Life – em prol da desterritorialização programada dos cursos presenciais de formação de professores vigentes na instituição. Nesse contexto, percebemos que as forças políticas em Goiás sempre usaram a educação superior, especialmente da UEG, como instrumento útil na crise estrutural do capitalismo. As tentativas fratricidas recorrentes da reestruturação sociometabólica, de modo a garantir no centro hegemônico do poder a burguesia conservadora, revelam o lamaçal político vivenciado no Brasil.

A universidade tem gradativamente preparado os estudantes e professores para atender às relações de trabalho alienado, típicas da reestruturação da morfologia laboral em tempos neoliberais. Entre as últimas ofensivas do governo “marconista” no projeto de neoliberalização da UEG, ao provocar o desmonte dos cursos presenciais para reterritorializar uma nova morfologia de cursos, foi a criação do programa UEG em Rede em 14 de junho 2018, para ofertar mais de 11 mil vagas de graduação e pós-graduação *lato sensu*, em que foi instalado um polo EaD em cada microrregião goiana para atender os alunos dos cursos ofertados em municípios que aderiram ao programa. Em 2018, o primeiro vestibular ofertou 1.200 vagas para o bacharelado em Administração, 850 em tecnólogo em Gestão Pública e 1.450 à licenciatura em Pedagogia. Nesse contexto:

A educação em rede conta com 77 polos de EaD, dos quais 47 estão sediados em municípios onde não existe câmpus da Universidade. Assim, ao se levar conta o alcance de alunos com a EaD e que os 41 câmpus recebem, em seus cursos presenciais, acadêmicos de vários municípios vizinhos, a UEG abrange a quase totalidade das 246 cidades do estado, possibilitando a oportunidade de acesso à educação superior aos jovens de praticamente, todas as regiões e municípios do estado de Goiás (CAMPOS, 2019, p. 119).

Como último ato antes da renúncia ao cargo na Reitoria, o ex-reitor, em 2019, encaminhou nova carta aberta para sintetizar os aspectos de sua gestão. Nessa correspondência, ele justificou a implantação do programa UEG em Rede como demanda do poder executivo estadual de Goiás, inspirado no modelo adotado por São Paulo por meio da Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). Segundo Reimer (2019), a instituição paulista ofertava cursos de graduação a distância, ao utilizar o quadro docente de três universidades públicas: USP, Unicamp e Unesp.

Com essa menção na carta, concluímos a existência da “mão” do governo na gestão da universidade que, por sua vez, funciona como aparelho privado dos interesses econômicos da hegemonia, haja vista que coube à Reitoria, sem consulta à comunidade acadêmica, “[...] elaborar estimativa de custo-aluno por curso nesta modalidade, havendo a promessa de aportes financeiros adicionais ao orçamento da UEG” (REIMER, 2019, p. 6). A partir dessa demanda política, em 2018, territorializaram-se os cursos em EaD de Pedagogia, Administração e Gestão Pública, os quais passaram a minar a lógica de funcionamento dos demais cursos presenciais, bem como lançaram as condições basilares para a reestruturação da UEG, em atendimento à demanda de uma entidade com menos cursos. Tais dados revelam o processo contínuo e articulado para adequar a UEG à formação de sujeitos reificados ao mundo informacional-digital.

### 6.3 UM HORIZONTE OBSCURO: QUAL O FUTURO DA UEG NA REESTRUTURAÇÃO SOCIOMETABÓLICA ULTRANEOLIBERAL DO CAPITALISMO?

Como ressaltamos na introdução deste trabalho, o contexto brasileiro em que realizamos a pesquisa é obscuro e fatigante, em virtude de um período sensível da humanidade denominado como “capitaloceno”<sup>123</sup>, no qual os impactos do capital se revelam no retrocesso antrópico e acirramento das fraturas naturais da paisagem. A educação, que poderia ser uma ferramenta subversiva das catástrofes, ao produzir conhecimento e provocar a emancipação dos sujeitos (especialmente oriundos da classe trabalhadora nos espaços citadinos periferizados, os camponeses e povos tradicionais), tem sido atacada e desfigurada de forma tão intensiva que, dificilmente, parte da sociedade compreenderá o papel devastador da expansão da

---

<sup>123</sup> “[...] conceito proposto para a era geológica atual que surge como resposta ao de Antropoceno, que aponta a atividade humana sem exceção e o crescimento demográfico como responsáveis pela alteração dos ciclos geoquímicos globais. Não obstante, por ser etnocêntrico e injusto, este enfoque foi reformulado por alguns autores que defendem que a responsabilidade na alteração dos ciclos geoquímicos é das atividades humanas sob o sistema de relações socioeconômicas dominante” (PIÑERO, 2020, [n.p.]).

necroeconomia conduzida pelos detentores do capital, antes de ocorrer a próxima crise do capitalismo. Não é redundante afirmar que essa escolha de política econômica ampliou as riquezas dos donos de produção às custas da exploração desenfreada da natureza e pauperização da classe trabalhadora nas primeiras décadas do século XXI.

O retrocesso intelectual dos governos do mundo, sobretudo das potências capitalistas hipocritamente dirigidas em nome da “propriedade, família, religião e ordem”<sup>124</sup>, deixaram tempos difíceis como herança para a sociedade contemporânea. A onda ideológica conservadora da extrema direita, como auspício das contradições do próprio neoliberalismo, ganhou forças na reestruturação do capitalismo, com o intuito de construir uma economia ultraliberal forte para sustentar poderes autoritários, autocráticos e escusos aos direitos humanos universais<sup>125</sup>. Conhecimento e argumentações rasas permeiam os bastidores das políticas públicas e tornam a ciência um campo de disputa como nunca havia acontecido nos últimos dois séculos – para sustentar os retrocessos na história mundial do tempo presente, o Brasil se incluiu nesse contexto.

Ao se ancorar em práticas políticas contrarrevolucionárias, informações ideologicamente falsas e religiosidade cega dos eleitores, em 2018 se elegeu Bolsonaro para presidente da república, à época do Partido Social Liberal (PSL), representante do lumpesinato brasileiro (MARIGONI; ARAÚJO, 2019). De acordo com a teoria marxista, lumpesinato ou lupemproletariado (*lupenproletariat*) se refere a uma parcela passiva da sociedade, desprovida de consciência política, que tende “[...] a deixar comprar para as atividades reacionárias” (MARX; ENGELS, 2008, p. 26).

Entoados pelo discurso estratégico de uma reforma ética e moral, que separa o povo brasileiro entre “cidadãos de bem e vagabundos”, entre “povo de Deus e os novos hereges”, os novos rumos da política brasileira começaram a ser gestados. Com Bolsonaro na presidência, cresceu no parlamento “[...] uma onda de ativismo conservador-fundamentalista, com a

---

<sup>124</sup> Palavras citadas oficialmente por Luís Bonaparte para legitimar o golpe de Estado e manter a hegemonia no poder político da França do século XIX. Elas são utilizadas com um caráter político contra insurgentes proletários e/ou espectros socialistas/comunistas que ameaçassem a classe dominante. Assim, Bonaparte, ao apoiar a burguesia representada pela classe média desvalida de moral – o lumpesinato –, notou que “[...] todas as classes e todos os partidos se uniram no Partido da Ordem contra a classe proletária, considerada o partido da anarquia, do socialismo, do comunismo. Eles ‘salvaram’ a sociedade dos ‘inimigos da sociedade’. O lema repassado por eles às suas tropas consistia nas palavras-chave da antiga sociedade: ‘Propriedade, família, religião, ordem’ [...]” (MARX, 2011, p. 36).

<sup>125</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução n. 217 A III) em 10 de dezembro 1948 (UNICEF, 1948), após o fim da Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 maio 2021. Tal documento é composto por 30 artigos que representam o compromisso global das nações para a manutenção e o respeito à dignidade humana e o não retorno à barbárie provocada, sobretudo, pelo nazismo e fascismo no mundo, como alerta Adorno (2003).



proeminência das Bancadas da Bala, do Boi e da Bíblia, que quase sempre procuraram ignorar os avanços sociais de governos progressistas e a própria natureza do Estado laico” (NUNES, 2019, p. 129).

Frente a esse quadro político/econômico/ideológico, durante a realização da presente tese, deparamo-nos com o obscurantismo científico e ceticismo político quanto à relevância do conhecimento acadêmico. Em todas as esferas (federais e estaduais), a universidade pública sofreu ataques diversos para o próprio desmonte e a liberação do nicho da educação superior ao mercado. Ataques concretos materializados por redução de investimentos, cortes de verbas, revisão de planos de carreiras como perdas de direitos de docentes e pessoal dos setores administrativos, entre outras ofensivas se originaram, sobretudo, da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016)<sup>126</sup>, aprovada por Michel Temer que assumiu a presidência após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Tal situação se agravou com o radicalismo do Estado de economia ultraliberal e ideologia ultraconservadora do governo Bolsonaro que, ao atuar não apenas na austeridade fiscal, tem agido com austeridade no controle social das forças populares opostas à construção de um Estado-nação baseado na corrupção-fraude, segundo a perspectiva de Gramsci discutida por Bianchi e Aliaga (2011).

Universidades públicas brasileiras sofreram também ataques ideológicos quanto à autonomia epistemológica e à liberdade de produção de conhecimento dos cursos de áreas das Ciências Humanas, principalmente. Entre as formas de ataque, Pereira (2020, [n.p.]) nos chama a atenção sobre a publicação da Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020, pelo MCTIC (BRASIL, 2020a), a qual:

[...] excluía áreas do conhecimento – como ciências básicas, aplicadas, humanas e sociais – da alocação de recursos do CNPq e da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) entre 2020 e 2023. De acordo com o documento, a dotação orçamentária priorizaria apenas projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações para cinco áreas de tecnologias: Estratégicas; Habilitadoras; Produção; Desenvolvimento Sustentável; Qualidade de Vida.

Aqui notamos a constituição dos pilares produtivista e empresarial como prioridade ao ensino superior no Brasil. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de

---

<sup>126</sup> Essa emenda altera “[...] o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências: [...] Art. 1º. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114”. [...] Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2016). Na prática, a EC n. 95 (BRASIL, 2016) impede o investimento do Estado, em áreas prioritárias à população por 20 anos, em que permite apenas os reajustes dos repasses anuais com acréscimos referentes à inflação acumulada; por isso, popularmente, ficou conhecida como “EC da Morte”.

Ensino Superior (ANDES, 2022, [n.p.]), após a realização do 40º Congresso do Sindicato Nacional, “[...] a política de Bolsonaro é uma reedição da política da ditadura empresarial-militar (1964-1985) no país de restringir os espaços de debates, atacar a democracia nas universidades brasileiras e aprofundar a perseguição aos movimentos sociais”.

Diante da situação exposta, em pouco tempo de ocupação no executivo nacional, o presidente Bolsonaro, seus ministros e demais gestores não olvidaram ataques às instituições de ensino, especialmente à referida área de conhecimento. Desde expressões de baixo calão até o corte nos investimentos em pesquisas nas áreas das humanidades, outras investidas no desmonte da universidade pública caracterizam a história do tempo presente na educação brasileira. Assim, Pereira (2020, [n.p.]) argumenta que:

[...] Jair Bolsonaro e o grupo que o acompanha adotaram discursos e práticas que evidenciam o desprezo pelo conhecimento científico produzido nas instituições públicas de ensino superior. [...]. Não à toa, a presidência da Capes é ocupada por um docente que refuta a teoria darwinista para justificar a existência humana a partir da concepção do ‘design divino’. No governo Bolsonaro há quem também acredite em terra plana, conspirações comunistas, kit gay e ideologia de gênero. [...]

Entre um Ministério e outro, houve quem falasse em balbúrdia, plantação de maconha, zebras gordas e parasitas para referir-se ao ambiente acadêmico e aos servidores públicos.

Contrariamente ao movimento de retrocesso, professores, estudantes, sindicatos e cientistas de várias áreas do conhecimento, em um curto período de tempo de governo, têm se ocupado em denunciar a pavimentação do retrocesso da produção científica brasileira, bem como alertado sobre as adjetivações infundadas e preconceituosas difundidas pela ala conservadora dominante.

Todavia, o ataque às Ciências Humanas não é um sinal advindo apenas no governo Bolsonaro, pois também foi registrado no governo de Dilma, em 2015, na exposição do ex-ministro da Educação, Aloísio Mercadante, durante audiência pública no Senado Federal<sup>127</sup>. Naquele momento, ao avaliar o percurso da educação brasileira e os cursos de formação de professores, ele lançou as bases de propagação do anti-intelectualismo no ensino superior no Brasil, o que causou mal-estar docente, especialmente nos cursos de formação. Segundo o ex-representante do MEC:

Há um problema cultural. Por exemplo, o Brasil adora humanidades, e tem pouca motivação para ciências exatas. Se pegarmos alguns países da Ásia, eles têm motivação muito maior para ciências exatas, e há muito menos ênfase para humanidades. [...]

---

<sup>127</sup> Problematizamos as afirmações do ex-ministro da Educação na seção 4 deste trabalho.

[...] precisamos olhar a formação em química, física e matemática. A olimpíada de matemática está ajudando muito a matemática. Quanto à física e química, há mais dificuldade. Acho que precisamos fazer um programa para estimular, quero ser cientista, desde o ensino médio. Pegar os melhores alunos, dar uma bolsa, fazer parceria com as universidades, começando a alimentar, para termos mais gente nessas áreas das ciências exatas (MERCADANTE, 2015, p. 22-23).

O anti-intelectualismo é identificado na menção sobre o fato de as Ciências Humanas, nas universidades no Brasil, serem o foco da baixa produtividade científica e, em virtude da “questão ideológica, cultural e regional”, é dificultoso estabelecer parâmetros avaliativos de qualidade e indicativos métricos para as humanidades. De acordo com o ex-ministro, é preciso resolver a cultura educacional brasileira ao estimular os jovens acerca da meritocracia desde o ensino médio, para reconhecerem como ciência as áreas das Ciências Exatas (MERCADANTE, 2015).

Juntamente ao empenho em reduzir os impactos do conhecimento das humanidades na formação de professores e exaltar a lógica do construtivismo e produtivismo no processo de ensino-aprendizagem e à ênfase na instrumentalização no saber didático do futuro professor com o Pibid como um viés de “ponte”, a manifestação em audiência pública no Senado Federal do ex-ministro da Educação, em 2015, Aloísio Mercadante, se mostra contundente:

No Pibid, nós temos 90 mil bolsas de estudo para os bolsistas da iniciação docente. [...] Então, nós **fazemos um esforço para que esses alunos de licenciatura e pedagogia tenham um campo de prática na sala de aula. Não adianta formar um professor que lê Piaget e nunca viu um aluno na sua frente, nunca liderou uma sala de aula, nunca se dedicou à liderança, à mediação da produção do conhecimento e à aprendizagem.**

Então, é um programa muito importante. Agora, nós queremos rediscutir esse programa. Nós queremos que esses jovens que estão fazendo a licenciatura, que estão fazendo pedagogia e todo o conjunto de estudantes da graduação tenham compromisso com a aprendizagem efetiva, **especialmente com o reforço da aprendizagem, sobretudo, não exclusivamente, em português e matemática.**

[...]

[...] **ensinar a ensinar.** [...] **Não adianta um professor ler Piaget, teoria e Pedagogia se ele não tem a menor ideia** do que é uma sala de aula e **de como ele ensina as crianças** daquela faixa etária com a qual ele vai trabalhar (MERCADANTE, 2015, p. 5-6; 42, grifos nossos).

Segundo Safatle (2010), o mal-estar na universidade e, em especial, nas Ciências Humanas, ocorre por condições externas, no que tange aos interesses em atender a demanda produtivista do mercado; e internas, quando instâncias internas à instituição demonstram desconhecimento profundo a respeito do tipo de pesquisa desenvolvido na referida área e de sua multiplicidade natural. O descaso com as humanidades é ressaltado pelo autor como um

processo de “anti-intelectualismo” e por Banks (2016) como um caminho para a morte das outras ciências. Nessa negação das IES e do papel das humanidades, são gestadas as perspectivas ideológicas da ineficiência dos cursos de formação de professores.

Os artigos de Banks (2016) e Safatle (2010) contribuem para a compreensão do contexto recente vivido pelas universidades brasileiras, sobretudo as públicas, no ataque contra o investimento e a manutenção de cursos e pesquisas nas áreas de Ciências Humanas. Tal situação foi agravada após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que culminou, em agosto de 2016, no *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff e na retomada dos grupos mais conservadores e neoliberais ao poder. Representantes autoritários mantêm pensamentos tradicionais de que é necessário apenas “[...] treinar a próxima geração para ocupar papéis precisos e para ter o preciso conhecimento que elas próprias tinham [...]” (BANKS, 2016, [n.p.]), em que mantêm as práticas dominantes ao acusarem “[...] as humanidades de serem irrelevantes, fazerem pesquisas atrasadas ou ideologicamente comprometidas e não ‘dialogar’ com a sociedade” (SAFATLE, 2010, [n.p.]).

Portanto, as críticas intencionais do ex-ministro para cumprir as exigências dos patrocinadores da BNCC (BRASIL, 2017c) até as reflexões dos teóricos da educação sobre a formação docente nas universidades reverberaram na reconfiguração processual do Pibid desde 2018. Apesar das mudanças, o programa continuou a se alinhar ao pensamento hegemônico de “salvador da pátria” em relação às mazelas nos cursos superiores para a formação à docência. Por isso, gradativamente, o Pibid se tornou o modelo pedagógico da formação inicial docente e da profissionalização para o ensino básico. Ao considerarmos essas problematizações, podemos afirmar que as menções do ex-ministro culminaram em estratégias futuras para o enfraquecimento das humanidades na educação brasileira. Bastava, pois, “explodir” o golpe no governo para as bases ideológicas conservadoras engendrem as novas políticas neoliberais de educação à sua imagem e semelhança.

Metaforicamente afirmamos que, assim como a lama em Brumadinho levou o rejeito do capital para o curso do rio e destruiu vidas, culturas e paisagens, escrevemos esta tese em observância à educação pública desmontada pelo lamaçal político que se expandiu no Brasil. A conjuntura política e econômica, no período de 2018 a 2022, alimentada pela prática social da classe dominante reacionária, tornou difícil o ativismo acadêmico e militante no levante de prioridades para lutar por uma “contraconsciência” ou “contrainternalização” conservadora. Essa classe reacionária atua em favor das ações sicofantas do lumpesinato que amplia, dia após dia, a alienação da sociedade para “[...] manter sob controle o estado político hostil [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Contudo a crise não foi finalizada, pois “[...], outra inicia, demonstrando que uma está ligada à outra, pois na verdade, são os seres humanos que criam crises e encontram crescentes dificuldades para sair delas. Estas são determinadas pela forma como a sociedade se organiza para produzir sua existência” (BOGO, 2010, p. 55). A crise sanitária mundial de 2020, negligenciada pelo governo brasileiro e que ceifou milhares de vidas, acirrou a fome, ampliou o desemprego e levou à pauperização da população, também revela o desequilíbrio ambiental provocado pela expansão desenfreada do capital, em uma tentativa voraz de domínio das forças da natureza que desencadeiam catástrofes que dizimam milhares de vidas no planeta.

Essa causalidade no ciclo produtivo da sociedade capitalista encontrou no Brasil a superestrutura estatal (des)organizada convenientemente para “passar a boiada”<sup>128</sup> em relação a um conjunto de necropolíticas públicas flexíveis ao avanço da exploração ambiental, do desmatamento, das queimadas, das ocupações de terras dos povos originários (indígenas), da apropriação privada e seletiva da água potável e da superexploração do homem pelo homem. Com isso, propicia-se a acumulação do capital praticamente aos moldes das sociedades pré-capitalistas.

De fato, a contaminação generalizada da população mundial pelo agente biológico aconteceu paralelamente ao avanço devastador da substituição do trabalho produtivo pelo improdutivo, oriundo da “[...] introdução do universo informacional-digital [...]” (ANTUNES, 2018, p. 27) como ferramenta de trabalho em diferentes modalidades, com destaque à docência. Para Santos (1996), esse universo é denominado como “desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional”, que alterou a natureza das relações humanas e a relação com a própria natureza. Em um contexto pandêmico que pode ser considerado uma das maiores crises do capitalismo depois da Grande Depressão de 1929<sup>129</sup>, o capital oportunamente encontrou as condições ideais para se reestruturar e atender às exigências dos interesses das diferentes corporações privadas (empresas educacionais e de serviços digitais, por exemplo) que fizeram, da educação, uma mercadoria e ferramenta para manter o estágio hegemônico do capital financeiro e do *status quo* da burguesia. Nesse período, o ensino no Brasil, em diferentes níveis, assumiu sua forma mais precarizada e estandardizada (SILVA; LIMA, 2020a; 2020c).

---

<sup>128</sup> A expressão foi declarada em plena pandemia pelo ex-ministro do Meio Ambiente do governo Bolsonaro, Ricardo Salles, em reunião com a cúpula do governo em 22 de abril de 2020, e insinua que o momento de maior crise sanitária mundial era propício para flexibilizar as leis ambientais em favor do agronegócio, tendo em vista que os holofotes da imprensa, segundo o ex-ministro, não eram para as reformas ultraliberais (ALESSI, 2020).

<sup>129</sup> “As severas medidas de distanciamento social necessárias para conter o surto de Covid-19 e salvar vidas resultaram em uma grave crise econômica. O declínio da produção global certamente terá uma magnitude maior que a queda desencadeada pela Crise Financeira Global e, quiçá, aquela causada pela Grande Depressão” (BM, 2020, p. 41).

Conforme o pensamento marxista, a educação precarizada e para atender o mercado, como prévia ideiação do pensamento capitalista em países de economias dependentes como o Brasil, se fortaleceu com a causalidade da pandemia. A educação foi fagocitada de forma aligeirada pelos mecanismos do mercado digital-informacional e implantou, de maneira improvisada, um modelo de educação dependente de plataformas digitais sem debater democraticamente com as instituições de ensino e a comunidade estudantil sobre as condições materiais objetivas à adaptação do processo de ensino-aprendizagem nesse modelo. Universidades e escolas em todo o país desenvolveram conteúdos de ensino e formalizaram o calendário acadêmico em consonância aos interesses do Estado nano (SILVA; LIMA, 2020a; 2020c; ALVES; VICENTE; SILVA, 2022).

Assim como ocorreu nas escolas de todo o país com a improvisação da educação remota, o Pibid adequou suas ações para atividades sob o mesmo viés, para os bolsistas desenvolverem atividades a fim de se prepararem, na prática, no que tange à execução do currículo fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017c). Juntamente à precarização do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente na educação básica, os novos pibidianos e os alunos da RP adentraram no mundo do trabalho docente informatizado e gerenciado pelas plataformas digitais e pelo incentivo da produção de trabalho morto para a efetivação das ações.

Nesse sentido, o capitalismo neoliberal sempre objetivou promover o enxugamento dos gastos do Estado na educação, algo efetivado de forma progressiva, na medida em que se estenderam os dias de distanciamento/isolamento social como estratégia de salvar vidas:

Em outras palavras, a ideia que é objetivada se transforma em objeto. O novo objeto se converte em parte da causalidade e passa a sofrer influências e a influenciar a evolução da realidade da qual é parte. Ao fazê-lo, é submetido a uma relação de causas e efeitos que impulsionam a sua evolução com autonomia frente à consciência que a idealizou (LESSA; TONET, 2011, p. 31).

Intensamente reificados pelo acesso às bolsas de estudo para garantir a manutenção de suas condições materiais de existência, os bolsistas do Pibid, durante a pandemia, continuaram a ser instrumentalizados pelo modelo de educação gerenciado pelo Estado burguês. Este último, por meio de políticas públicas, consorcia o direito constitucional da população ao acesso à educação com os agentes do capital, ao acolher os anseios do “[...]capitalismo global e para o êxito econômico global [...]” (LIBÂNEO, 2016, p. 46), mesmo que, para isso, a natureza e a humanidade sejam obliteradas.

Impactos da crise do capital também se regionalizaram no território brasileiro. Alinhados com o desfecho do *impeachment* de 2016, os entes da federação mudaram os rumos

da educação sob suas jurisdições, a exemplo de Goiás, que segue essa tendência – praticamente após um ano, os gestores estaduais transformaram o argumento dominante de tempos áureos no investimento para a educação em algo oposto. O novo pensamento se fundamenta no estancamento de gastos desnecessários no setor, com o objetivo de ajustar financeiramente as contas públicas e tornar o estado mais eficiente em relação à economia.

Como vimos na subseção anterior, o ensino público superior da UEG em 2015, por meio de uma carta pública divulgada à comunidade acadêmica pelo reitor à época, alinhado ao governador do estado, Marconi Perillo, intensificou a sistematização de argumentos sobre um “estado de crise”, especialmente nas licenciaturas. Naquela conjuntura, objetivava-se construir o consenso do imperativo enxugamento dos gastos do setor público e da necessidade de redirecionar o papel da universidade para atender às demandas dos setores produtivos.

Após as eleições presidenciais em 2018, a retração da democracia se ampliou e, a partir de 2019, com a posse do lúmpen presidente Bolsonaro, o país e suas instituições (super)estruturais começaram a ruir para um abismo social, cultural, econômico e político. Em Goiás, Ronaldo Caiado, do DEM, elegeu-se para governador, e a UEG passou por uma brutal reforma administrativa que abala as heranças da antiga hegemonia política da “era marconista” em Goiás. Com isso, aceleraram-se os projetos neoliberais reservados a ela desde a oficialização como universidade *multicampi*, em 1999, de natureza pública estadual.

Depois da mudança do quadro executivo de Goiás em 2019, não tardou para a UEG passar por outra etapa reformista e atender aos interesses de governo. Em consonância às práticas ofensivas neoliberais e ao materializar a política de austeridade para recuperação das contas públicas, por meio da Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020c), o novo governador conduziu, compulsoriamente e de forma antidemocrática, outra reforma administrativa na UEG. Assim coube, ao interventor e procurador do estado, assumir a Reitoria renunciada pelo ex-reitor interino e impor a reforma administrativa na UEG (UEG, 2020d; SILVA; SILVA, 2020; SOUZA, 2021; ALVES; VICENTE; SILVA, 2022).

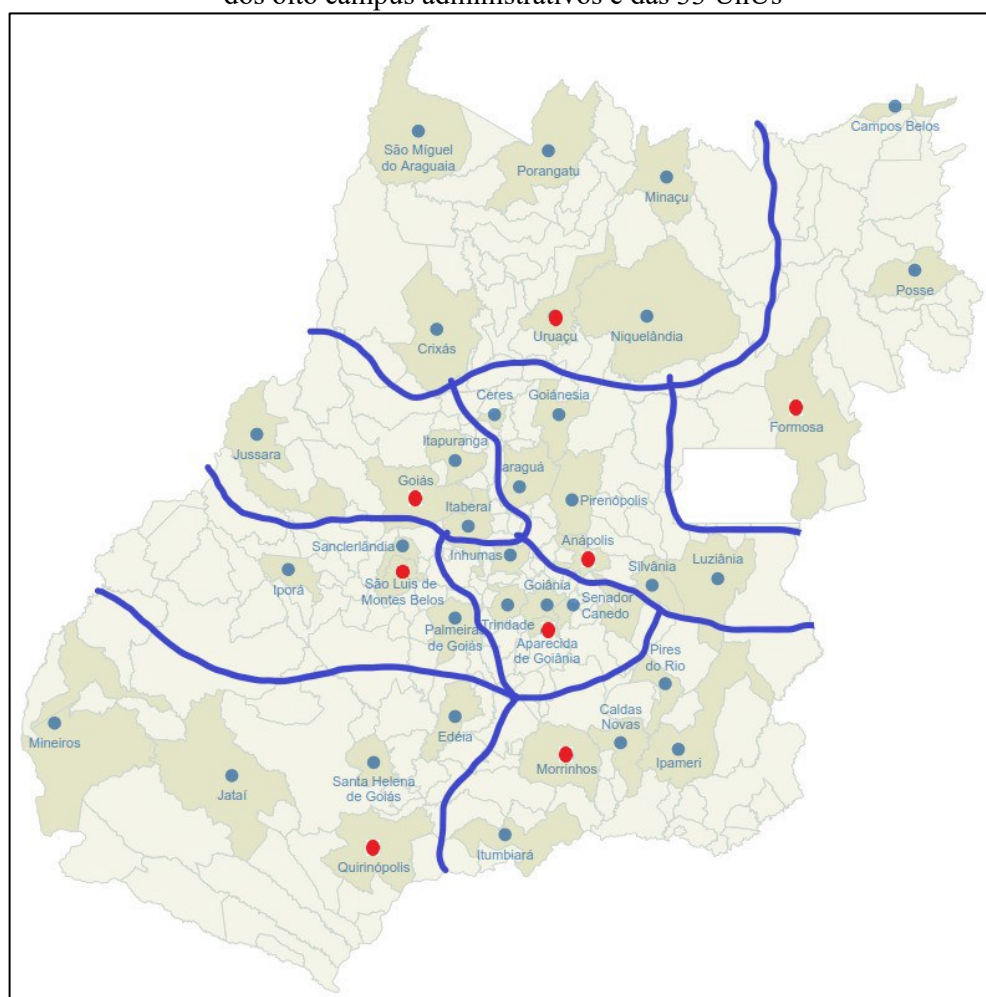
Entre os primeiros atos administrativos do novo governador, ao assumir o governo de Goiás, desmantelou-se ainda mais a frágil estrutura da instituição. Para minar o imaginário social, dar a “sua cara” à UEG e haver, na sociedade goiana, consenso entre a criação da UEG e o ex-governador do PSDB, o governador eleito em 2018 preparou mudanças na gestão da universidade, ao sancionar a respectiva lei e a tornar ainda mais enxuta.

O pacote reformista conduzido pelo procurador do estado de Goiás, juntamente à referida lei, transformou 33 unidades administrativo-acadêmicas – denominadas câmpus pela Resolução CSU n. 75 (UEG, 2014c) do CSU – novamente em UnUs, e as agregou a oito câmpus

regionais. Nessa reforma, uma UnU em cada região se constituiu em sede dos referidos câmpus regionais e tornou as demais subordinadas a eles, o que “sufocou” a parca autonomia construída pela universidade *multicampi* ao longo dos anos. Após a imposição da reforma, o reitor interventor foi substituído por um professor do quadro efetivo da UEG e lotado no Cear, que deu sequência às estratégias reformistas.

A Figura 12 representa a nova organização acadêmica da UEG após a reforma administrativa do estado em 2019:

**Figura 12.** Croqui da reestruturação da UEG com a reforma administrativa de 2019: regionalização dos oito câmpus administrativos e das 33 UnUs



Fonte: UEG (2019).

Nas palavras de Souza (2021, p. 12) a velha prática do “mandonismo e do coronelismo” recai sobre a UEG pelas mãos do novo governador, cuja prática social pode ser observada nesta situação: o diretor do recém-criado instituto de licenciatura foi servidor da Seduc-GO indicado pelo governador que, conforme as argumentações da autora, possui:

[...] pouquíssima experiência em gestão universitária e sem qualquer vivência na UEG [...] alguém de fora do quadro de efetivos para dar uma nova



roupagem às licenciaturas na UEG ou para varrer as mesmas por meio de seu fechamento.

Dados do relatório de reestruturação da UEG de 2019 demonstram que a universidade tem gradativamente perdido sua incipiente autonomia administrativa e pedagógica, garantida no artigo 207 da CRFB (BRASIL, 1988): “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesse contexto, os cursos de licenciaturas e formação de professores, que constituem o maior número na instituição, sofrem pressões para resistir às demandas da nanificação do estado e, submetidos ao controle de qualidade de órgãos externos (MEC, por exemplo) e ao modelo gerencialista adotado pela gestão administrativa da UEG nos últimos anos, atendem a critérios da internacionalização do ensino superior e se voltam a um processo de desmantelamento agressivo.

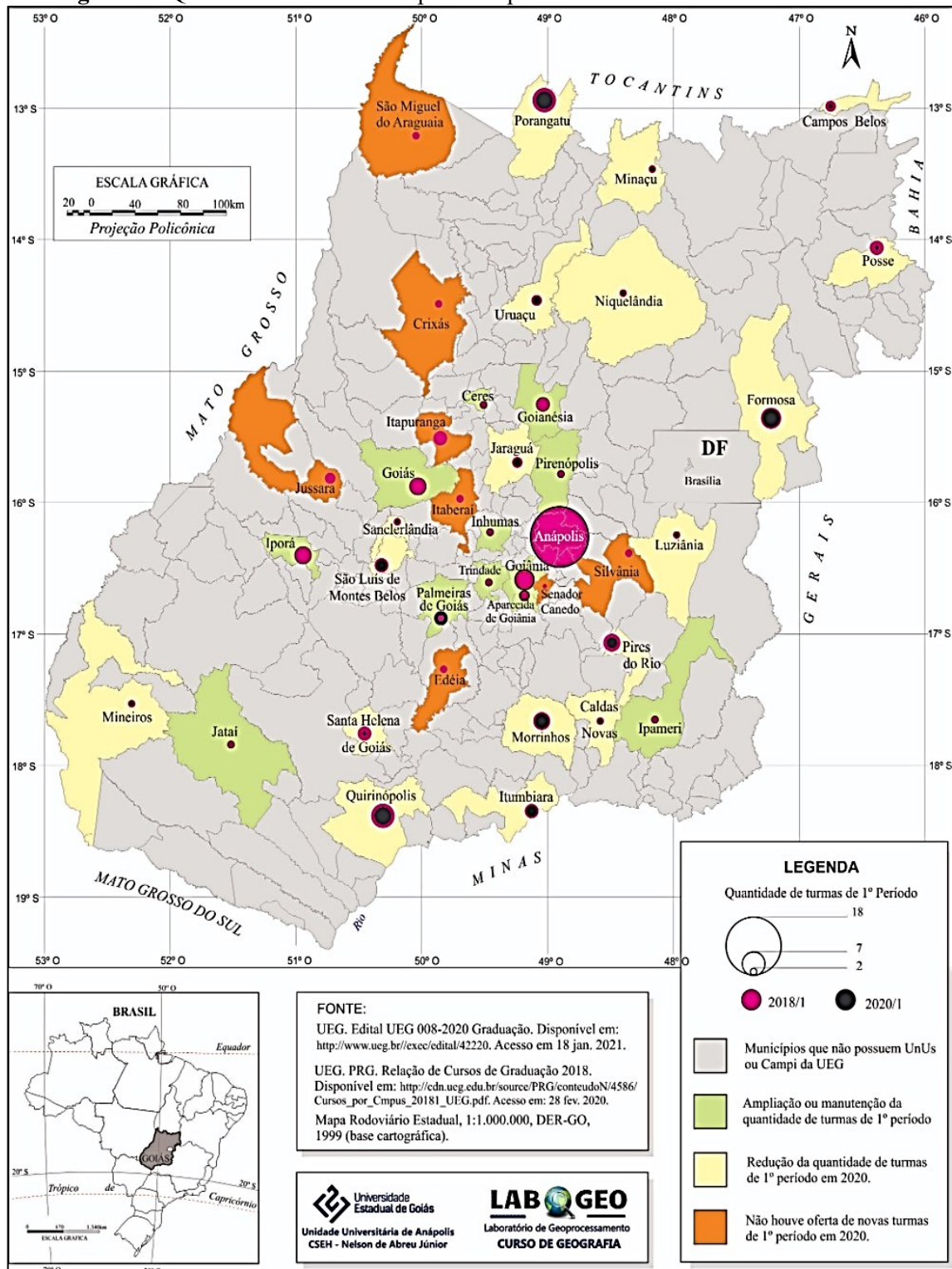
A partir dos relatórios de avaliação interna sobre os indicadores de produtividade que indicam a eficiência econômica dos cursos obtidos pelo GT de Redesenho da UEG em 2019, 21 cursos de licenciaturas podem ser suspensos para a abertura de novas turmas no processo seletivo de novos alunos (vestibular) em 2021. Apesar de sugerir suspensão, na prática, isso equivale ao fechamento de cursos a curto prazo ou até formar a última turma ingressa. A justificativa dessa iniciativa por parte da gestão se deve à baixa demanda na procura pelos cursos nos processos seletivos para preenchimento das vagas, o que, segundo o argumento estatal, onera a manutenção de tais graduações.

Ao nos basearmos na comparação dos editais de vestibular de 2018 e 2020, constatamos a diminuição da abertura de novas turmas de primeiro período, especialmente de licenciaturas, por todo o estado de Goiás. Segundo Souza (2021, p. 13), o ““supervestibular” da UEG, que ocorreu em 2020, “[...] foi crucial para o fechamento de cursos de licenciatura [...], tomando para tal fim, dentre outros, índices como os do Enade”. A docente esclarece que, em “[...] 2019 a UEG tinha 5.035 vagas; mas o vestibular para o mesmo período teve 3.694 vagas. Os cursos de licenciatura foram os principais alvos de fechamento, totalizando 21 cursos” (*idem*).

A seguir, a Figura 13 resume o impacto sofrido nos cursos da UEG com o processo do redesenho institucional, ao comparar os dados de turmas abertas para ingressantes do processo seletivo do vestibular em 2018 e 2020. Neste último, oito unidades não ofereceram novas turmas para o primeiro semestre letivo: São Miguel do Araguaia, Crixás, Itapuranga, Jussara, Itaberaí, Senador Canedo, Sylvania e Edéia; 18 UnUs reduziram o quantitativo de novas turmas: Porangatu, Minaçu, Campos Belos, Uruaçu, Niquelândia, Posse, Formosa, Jaraguá, São Luís dos Montes Belos, Luziânia, Sanclerlândia, Pires do Rio, Caldas Novas, Morrinhos, Santa

Helena de Goiás, Quirinópolis, Itumbiara e Mineiros; e em 13 UnUs, não houve suspensão de abertura de novas turmas para 2020: Iporá, Goiás, Ceres, Goianésia, Pirenópolis, Inhumas, Trindade, Palmeiras de Goiás, Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Ipameri e Jataí.

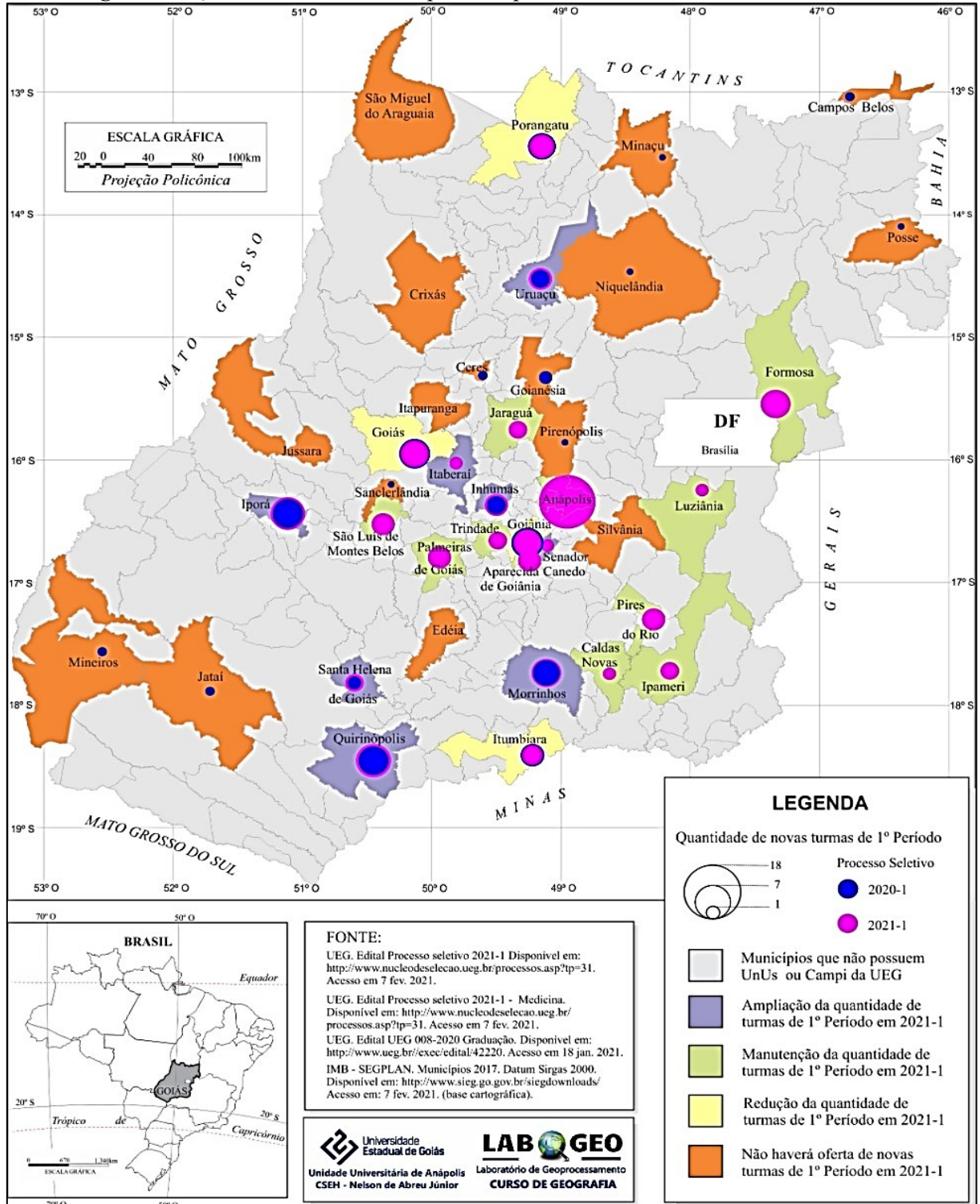
**Figura 13.** Quantidade de turmas de primeiro período abertas na UEG em 2018 e 2020



Fonte: Laboratório de Geografia da UnUCSE (2020).

Quando comparamos os dados de redução de turmas iniciais de 2020 com 2021, torna-se mais evidente o processo contínuo de desterritorialização programada de cursos estabelecido UEG de maneira sistemática e constante. A Figura 14 ilustra a ampliação de UnUs da UEG que não disponibilizaram novas turmas de primeiro período em 2021:

**Figura 14.** Quantidade de turmas de primeiro período abertas na UEG em 2020 e 2021



Fonte: Laboratório de Geografia da UnUCSE (2020).

Os dados da Figura 14 mostram que foram acrescentadas 16 unidades ao enxugamento de turmas, a saber: São Miguel do Araguaia, Crixás, Itapuranga, Jussara, Senador Canedo, Sylvania e Edéia (dois anos sem abrir novas turmas); e Minaçu, Campos Belos, Ceres Posse Niquelândia, Goianésia, Pirenópolis, Sanclerlândia, Mineiros e Jataí. Nas UnUs de Porangatu, Goiás, Goiânia e Itumbiara, houve reduções de turmas abertas de primeiro período; portanto, quatro unidades não abriram novas turmas, em comparação a 2020.

Em referência à manutenção da quantidade de turmas abertas em 2021, 11 UnUs contemplam o universo da amostra: Formosa, Luziânia, Pires do Rio, Ipameri, Caldas Novas, Palmeiras de Goiás, São Luís de Montes Belos, Trindade, Aparecida de Goiânia, Anápolis e Jaraguá. Contrariamente à retração da abertura de novas turmas, as UnUs de Uruaçu, Itaberaí, Inhumas, Iporá, Santa Helena de Goiás, Morrinhos e Quirinópolis compuseram o grupo seletivo de sete UnUs que disponibilizaram novas turmas no primeiro semestre letivo de 2021. No caso das UnUs de Uruaçu, Iporá e Morrinhos, o aumento desse quantitativo está ligado à abertura do curso de Direito nas respectivas unidades, algo que também ocorreu em Itumbiara e Aparecida de Goiânia, para atender às antigas promessas políticas expressas pelo ex-reitor em entrevista e que foram citadas anteriormente nesta seção. Os demais aumentos de turma são relativos à procura à demanda aos cursos pelas inscrições no processo seletivo do vestibular.

Suspender turmas, nesse sentido, está restrito ao gerenciamento dos inscritos, aprovados e, posteriormente, matriculados nos cursos – sem essa tríade, os cursos de licenciatura presencial da UEG caminham para a extinção a cada vestibular. Portanto, o estado, nas figuras dos reitores e pró-reitores que atuam como gerentes administrativos e financeiros para zelar dos interesses do governo neoliberal sob a mesma perspectiva empresarial, foca nos cursos de formação docente à educação básica para desonerar o orçamento/investimento do governo goiano. Contudo, tal justificativa oculta a intencionalidade neoliberal para o setor privado na demanda de formação de professores em Goiás, em que o governo fragiliza a universidade pública estadual cuja contribuição, ao longo dos anos 22 anos, possibilitou a formação em nível superior de cidadãos para ocupar diferentes frentes de trabalho: autônomos, assalariados e servidores públicos.

Nos últimos dois anos letivos (2019 e 2020), a UEG tem sofrido com o projeto sistemático de ações programadas para a reestruturação. Docentes e demais servidores, de regime de trabalho temporário, foram descartados em 2019 e, assim, 1.469 pessoas foram desligadas da UEG entre os meses de novembro e dezembro do referido ano (OLIVEIRA, 2019). O relato da docente da UnU de Formosa, no artigo que trata do “desmantelamento dos cursos de licenciatura” da UEG ocorrido, especialmente, após 2019:

[...] diz respeito aos servidores que eram, até 2019, em sua maioria, do quadro de temporários, como destacado no portal de transparência do estado de Goiás o ano de 2018, que aponta que dos 3.898 servidores, 1.653 são efetivos e 1.862 são temporários, sendo que, destes aproximadamente 1.600 exerciam o cargo de professor, de modo que mais de 40% dos docentes possuíam regime de trabalho em contrato temporário. Um fato que agravava ainda mais essa questão é que [...] os contratos temporários [...] não [eram] [...] interrompidos, [...] logo [...] era possível encontrar docentes com 19 anos atuando em sala na UEG, o que criava, para eles, uma falsa expectativa de direitos que, de fato, não lhes eram garantidos por lei (SOUZA, 2021, p. 6).

O texto da professora reforça o ambiente de precarização do trabalho acumulado, historicamente, pelos docentes que contribuíram com a formação da força produtiva humana no estado goiano. Além disso, tal síntese revela outro dado importante: a dispensa imediata de cerca da metade do quadro docente da universidade significava também a sobrecarga de trabalho dos efetivos que permaneceram nas UnUs. Segundo Souza (2021, p. 8):

Assim, os professores temporários que eram mantidos sem interstício de contrato há décadas foram dispensados, e muitos cursos, principalmente de licenciatura, ficaram sem professores e técnicos administrativos para dar andamento às atividades acadêmicas, visto que [...] não conseguiram novos professores para substituí-los, [...] seja pela baixa remuneração instituída pelos novos contratos, seja pelo número insuficiente de novos contratados.

Outro emblema que trata do expressivo enxugamento da UEG, em 2019, foi o não cumprimento da garantia dos 2% do orçamento para a UEG na Lei de Orçamento Anual (LOA), em atendimento à Lei n. 18.971, de 23 de julho de 2015 (GOIÁS, 2015b), conforme determina a EC n. 39, de 15 de dezembro de 2005 (GOIÁS, 2005). Isso levou a comunidade acadêmica a se organizar por compreender o repasse financeiro do estado como um ato político e estratégico para consolidar a UEG enquanto instituição pública, gratuita e de qualidade e, mais ainda, espaço *sine qua non* para a classe trabalhadora se inserir no ensino superior sem se submeter ao setor privado para o acesso à formação.

Com o intuito de evitar grandes cortes, a comunidade acadêmica elencou, em carta aberta, as dificuldades potencializadas no período de 2019 a 2020 pelo desinvestimento na única universidade pública estadual de Goiás<sup>130</sup>. Tal correspondência foi amplamente divulgada em meio eletrônico e mídias sociais, tendo sido elaborada não apenas pela comunidade acadêmica, como também por segmentos da população goiana. Cópias dessa missiva também foram

---

<sup>130</sup> A carta foi encaminhada via mídias sociais e e-mails a partir de 22 de janeiro de 2021, em *Portable Document Format* (Formato de Documento Portátil – PDF), junto ao *link* de acesso ao formulário eletrônico da Plataforma *Google Forms* disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdRkyB\\_DJEfcfcckuxLpelZN3a-FG1trleXshmKfibhupLoBg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdRkyB_DJEfcfcckuxLpelZN3a-FG1trleXshmKfibhupLoBg/viewform?usp=sf_link). Acesso em: 22 jan. 2021.

encaminhadas aos representantes da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO), para sensibilizar os deputados que, por seu turno, poderiam intervir na redução dos investimentos do governo de estado para a UEG. A epístola sintetiza a série de ataques à IES, ao revelar a falta de política pública estadual para cumprir a missão de ser um espaço de produção de saber, inclusão e, inclusive, na própria formação de força produtiva para a reprodução do capital em Goiás. A seguir, alguns trechos revelam a situação de desmonte da referida instituição:

[...]

- A demissão em massa de professores e técnicos administrativos de regime temporário de trabalho, promovida durante a intervenção na instituição e a não realização de concurso público, apesar de gerarem economia para as finanças do Estado, intensificaram o trabalho docente na Universidade, prejudicaram a manutenção dos prédios públicos e precarizaram o atendimento administrativo da instituição por causa da redução do quantitativo de recursos humanos.

- A falta de recursos financeiros nos Câmpus para atividades básicas devido aos cortes feitos pelo Governo e pela Reitoria. Desde 2019, não temos: carro e motorista nos Câmpus; internet de baixa qualidade, material de consumo como papel para imprimir provas, pincéis e apagadores para todos os professores; cabos suficientes para aparelhos de TV, *datashow*, notebooks, impressoras ou serviço de cópia para provas, documentos;

- Embora, docentes com títulos de mestres e doutores adquiridos desde 2018 contribuam para o ensino de qualidade, e, para a avaliação do desempenho da UEG, estes estão sem acesso à progressão vertical e horizontal, configurando típica ação de desvalorização da carreira docente;

- Ausência de espaços para atividades práticas como laboratórios, prejudicando a orientação de alunos, exercícios de pesquisa e extensão;

- Os espaços das bibliotecas (principalmente dos Câmpus interioranos) são insuficientes até para abrigar o acervo bibliográfico;

- Insuficiência de política de financiamento dos projetos de pesquisa e de extensão, bem como o estrangulamento dos programas internos de bolsas de iniciação científica, de extensão, de permanência, desenvolvimento institucional entre outras que existiam na UEG para os discentes. Embora em 2019 tenham havido 598 projetos de pesquisa de docentes da UEG, executados nos diversos Câmpus (UEG, RELATÓRIO INSTITUCIONAL, 2019), o quantitativo de bolsas de iniciação científica ficaram [*sic*] abaixo desse quantitativo precarizando a produção de conhecimento e a autonomia intelectual dos acadêmicos;

- Desde 2019 há o impedimento dos servidores da Universidade para afastamento (licença integral) para qualificação profissional de mestrado, doutorado e pós-doutorado para docentes e técnicos obstruindo a melhoria da qualidade do ensino ofertada pela UEG;

- A falta de garantia de participação de professores e alunos em eventos científicos;

- A falta de garantia de realização de trabalho de campo;

- O não enquadramento de todos os professores que estão aptos e se dispõem a se inserirem no Regime de Tempo Integral, Docência e Pesquisa – RTIDP, comumente chamado de Regime de Dedicção Exclusiva (MANIFESTO..., 2021, [n.p.]).



Em continuidade, o próximo excerto indica o apelo dos servidores públicos aos representantes do legislativo estadual para eles votarem por um orçamento voltado a garantir a manutenção de postos de trabalho de docentes e servidores administrativos, pelo direito de produzir e democratizar o conhecimento à sociedade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, requisitos imprescindíveis para a universidade, no sentido *stricto* desse substantivo, cumprir sua finalidade de fato:

[...]

É por isso que precisamos olhar para a nossa Universidade Pública e ver suas potencialidades, compreendendo o impacto que ela tem na vida do nosso povo, que, claro, quer viver melhor, quer conhecer mais, quer ver seus filhos e netos usufruindo dos avanços humanos, sociais e econômicos que essa Universidade nos proporciona, e pode nos proporcionar ainda mais.

[...]

Quando, os Senhores Deputados, ou qualquer cidadão goiano, deixa seu filho na escola, e ali encontra pedagogos, professores de Português, Geografia, Biologia, Física, ainda, quando os Senhores Deputados em qualquer cidade do estado de Goiás, são atendidos por um profissional das Ciências Contábeis, das Engenharias, da Hotelaria, da Farmácia, do Agronegócio, do Direito, muito provavelmente que esteja sendo nesse momento impactado pela formação acadêmica que construímos na UEG junto com nossos alunos. Esse impacto é possível pelo ensino oferecido nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Também, pelos cursos de extensão desenvolvidos por todo o estado (cursos de curta duração), e pelas atividades de pesquisa, que geram conhecimentos e produtos que melhoram nossa vida e geram riquezas para o Estado.

Se queremos, verdadeiramente, o desenvolvimento para nosso estado, para as famílias goianas precisamos investir mais na UEG e não o contrário.

Se queremos crescer enquanto ente federativo precisamos de conhecimento consistente, de força de trabalho qualificada, de desenvolvimento de produtos que podem ser vendidos no comércio, na indústria. Para tanto só a produção do conhecimento científico autônomo e experimentado à nossa realidade goiana tornam possível a ascensão do estado no território nacional e até fora dele. E isso requer investimento que depende de ações corajosas e comprometidas de todos nós com o futuro de Goiás [...] (MANIFESTO..., 2021, [n.p.]).

Todavia, a crise instaurada na vida acadêmica da UEG ganhou reforços, sobretudo com a crise sanitária, a qual oportunizou a implantação de estratégias de ensino remoto que, conseqüentemente, levou à precarização do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores na UEG. Repentinamente e sem formação docente, alunos e técnicos administrativos adentraram no mundo do trabalho docente informatizado, gerenciado por plataformas digitais e pelo incentivo da produção de trabalho morto para a efetivação das ações. Conforme Alves, Vicente e Silva (2022), a UEG se reorientou rapidamente para institucionalizar o teletrabalho, o que também fomentou a digitalização do trabalho docente. A

partir das vivências como professoras em diferentes UnUs da UEG – Morrinhos, Quirinópolis e Iporá –, as autoras afirmam que, desde novembro de 2019:

[...] a UEG, gerida pelo novo governo estadual continua e acelera o processo de (des)estruturação iniciada no governo anterior, de Marconi Perillo (PSDB), numa objetivação de reduzir os investimentos na instituição a fim de atender aos interesses neoliberais. Nesta perspectiva, a nova dinâmica na universidade causada pela pandemia, nada mais é, numa análise marxiana, que a “causalidade” para que a materialidade do ensino à distância encontre condições propícias para se difundir. Assim, as atitudes no plano governamental e acadêmico apenas aceleraram e aprofundaram os interesses do Estado Mínimo nesse período de crise geopolítica sanitária (ALVES; VICENTE; SILVA, 2022, p. 113).

De acordo com a síntese acima, para cumprir rapidamente o plano de digitalização do trabalho, vários documentos normativos foram publicados por governo, CEE e UEG, a saber: Decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020 (GOIÁS, 2020a), que estabelece a situação pandêmica em Goiás; Decreto n. 9.634, publicado na mesma data (GOIÁS, 2020b) e que, entre outros procedimentos, orienta sobre o teletrabalho; as Portarias UEG n. 560 e n. 563, de 16 de março de 2020 (UEG, 2020a; 2020b), que institucionalizaram o trabalho remoto de docentes e servidores; a Resolução CEE n. 2, de 17 de março de 2020 (GOIÁS, 2020d), entre outros (ALVES; VICENTE; SILVA, 2022).

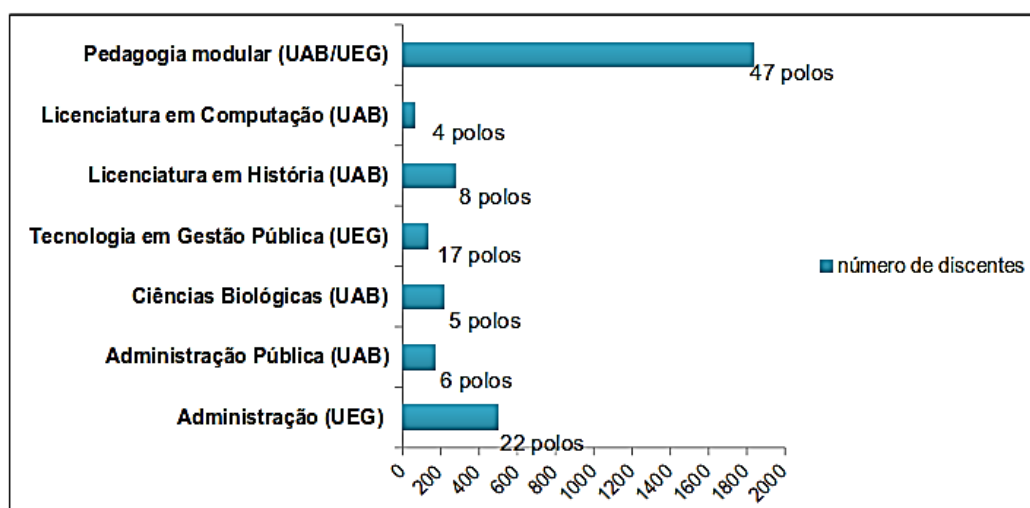
Após a publicação dos documentos citados, a UEG adotou instruções específicas para induzir o uso massivo de tecnologias na mediação da educação e, assim, mantê-la produtiva em pleno *boom* da crise sanitária. Assim, por meio da Instrução Normativa n. 80, de 25 de março de 2020 (UEG, 2020c), lançou as diretrizes do Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) para os cursos de graduação, com o intuito dar continuidade aos intentos do Projeto UEG em Rede, desenvolvido pelo Cear. Tal instrumento, além definir os procedimentos acadêmicos no período de emergência pandêmica, apresenta coerção prevista, caso os docentes não cumprissem as orientações.

Nesse sentido, a causalidade do vírus transnacionalizado fomentou o projeto de “eadização” na UEG, conforme o conceito postulado por Silva e Silva (2020). Desde a Resolução CsU n. 996, de 27 de janeiro de 2020 (UEG, 2020e), as disciplinas originárias da reforma curricular de 2015, conduzida pelo GT Desenvolvimento Curricular e com os recursos do Prodocência, compõem o Núcleo Comum das Licenciaturas – Sociologia da Educação, História da Educação, Políticas Educacionais, Metodologia Científica, Psicologia de Educação, Didática e até mesmo Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) –, além de outras disciplinas específicas das áreas dos diferentes cursos de licenciatura (UEG, 2022d).



Os dados do Gráfico 12 a seguir, organizados e apresentados por Lima *et al.* (2020) e disponibilizados no *website* do CEAR (UEG, 2022d), materializam os resultados do processo de territorialidade da modalidade EaD na UEG. Isso é feito não apenas em relação à reterritorialidade das licenciaturas – Pedagogia, Ciências Biológicas, Computação, Pedagogia e História –, mas também dos cursos voltados à formação do capital humano para o gerenciamento de instituições públicas e privadas – Tecnologia em Gestão Pública, Administração Pública e Administração. Segundo os dados publicizados no *website* do CEAR: “O Programa UAB/UEG virtual no semestre 2021/1 ofereceu 7 cursos os quais atenderam 3.172 discentes vinculados a 70 polos, assim distribuídos” (idem, [n.p.], grifos do autor):

**Gráfico 12.** Distribuição dos cursos nos polos UEG/UAB em 2021



Fonte: UEG (2022d).

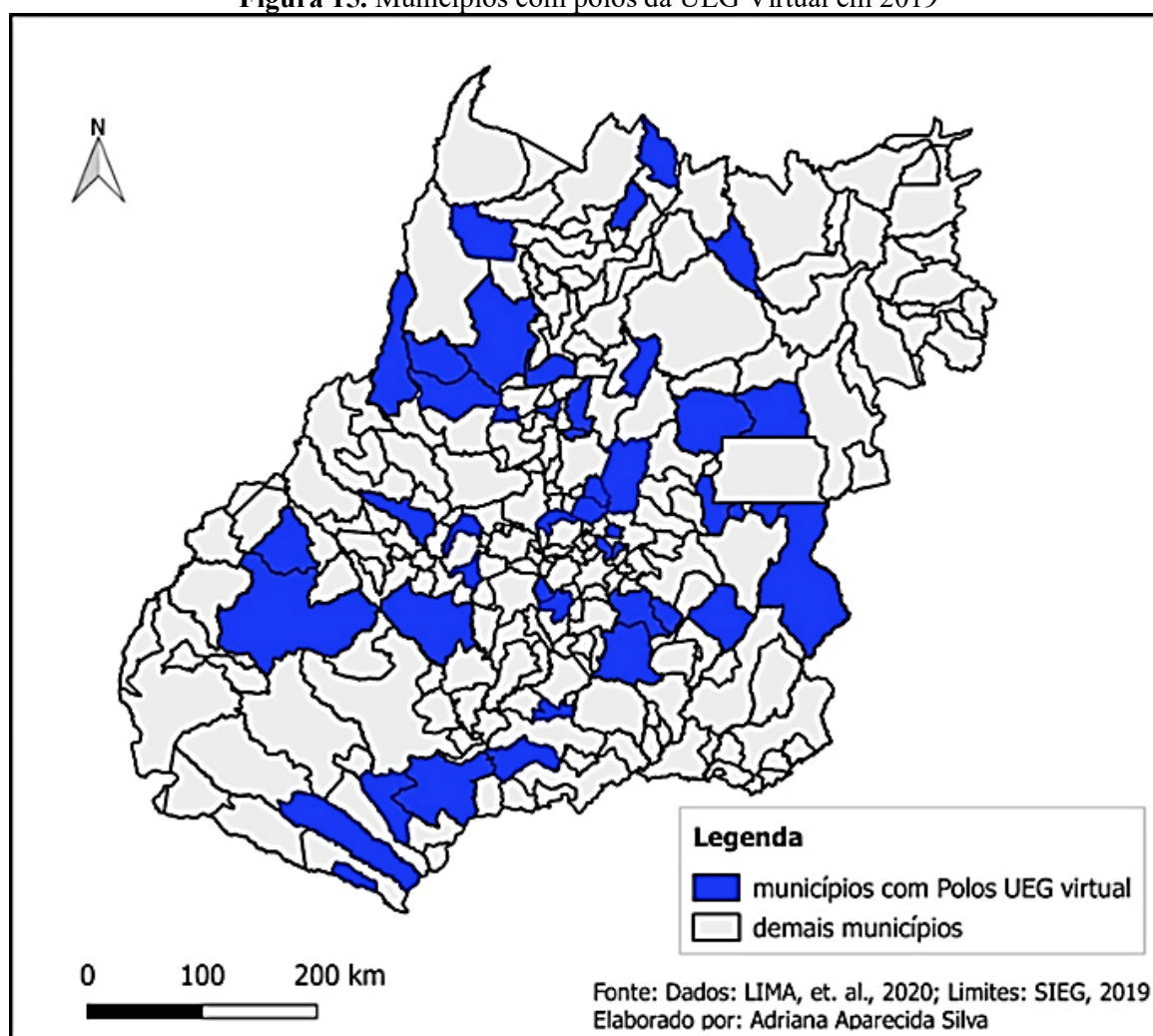
A nova morfologia do trabalho docente e do ensino, no processo formativo inicial dos novos professores, se expressou da seguinte forma: 4.624 discentes de 42 cursos de graduação se matricularam em 39 disciplinas em EaD em 2021 e, de 2015 a 2021, 572 professores se tornaram capacitados pelo Cear para a modalidade, os quais ofertaram 673 disciplinas em EaD naquele período. Entre formação inicial, continuada e de preparação dos docentes, de 2015 a 2020, 107.962 pessoas passaram pelos cursos do CEAR (UEG, 2022d; LIMA *et al.*, 2020).

Tendo em vista que caminhamos para o final da apresentação dos resultados desta pesquisa de doutorado em educação, apesar de repetitivo, lembramos que o Prodocência, ao consolidar a reforma curricular, foi possível de ser realizado na UEG em virtude dos demais programas da Capes, entre eles o Pibid. Portanto, a desterritorialidade dos cursos de formação docente na UEG para a reterritorialidade em outra morfologia está intrinsecamente vinculada à presença do Pibid na UEG e em atendimento contíguo ao mundo do trabalho digital, ao controle financeiro do Estado enxuto e, por isso, visa alimentar a órbita da reestruturação neoliberal do

capital. De maneira programada, as licenciaturas presenciais têm se desmontado na UEG e, cada vez mais, a universidade investe na formação do *Homo economicus*.

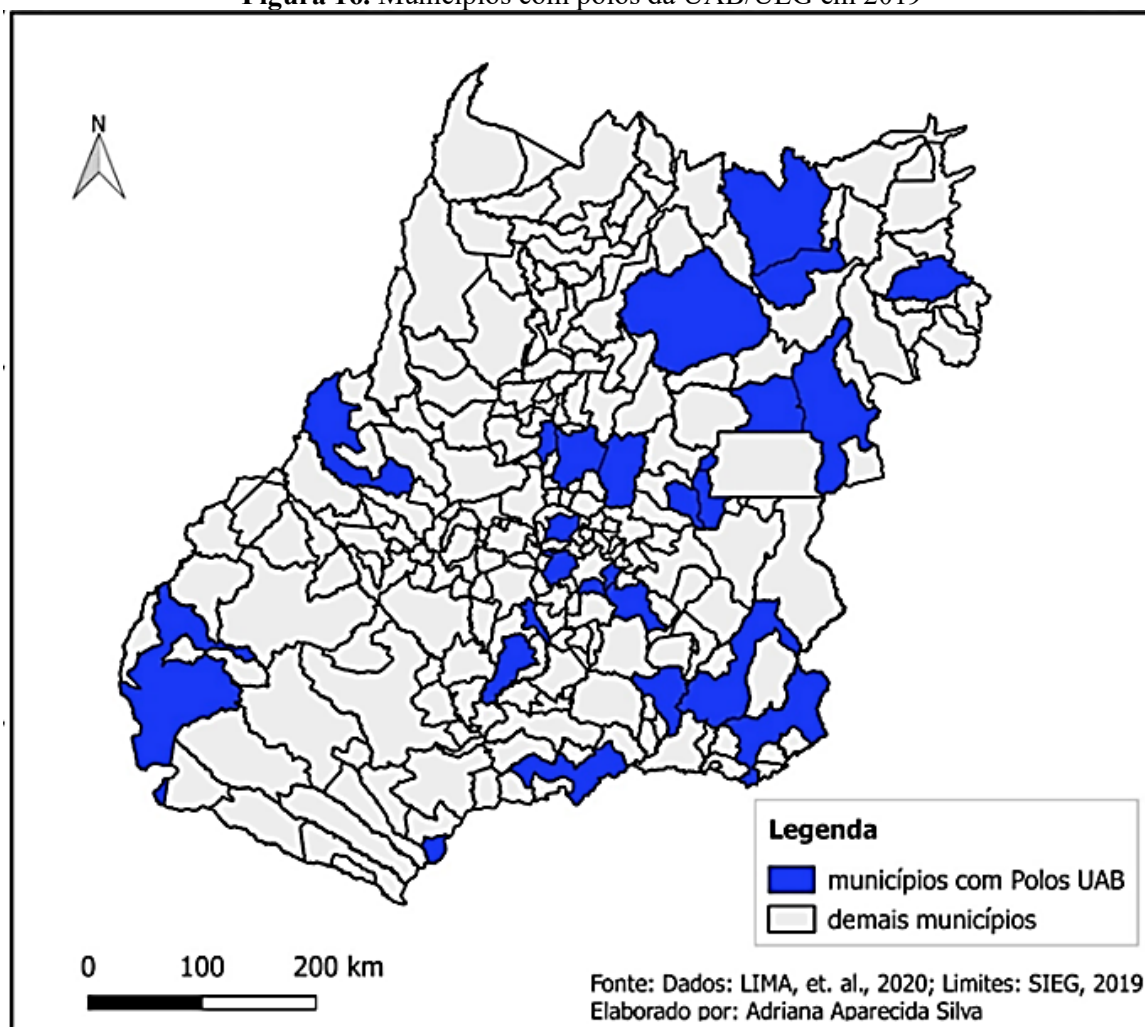
Podemos afirmar que o projeto de substituição de modalidades, acelerado a partir de 2015, tem paulatinamente desmantelado as licenciaturas presenciais na UEG. A Figura 15 ilustra a nova territorialidade dos cursos na modalidade EaD ofertada pela instituição no estado goiano, em 2019:

**Figura 15.** Municípios com polos da UEG Virtual em 2019



Fonte: UEG (2022d).

A imagem acima revela a espacialização dos polos da UEG Virtual pelo estado, enquanto a Figura 16 espacializa a distribuição dos polos UAB/UEG. Ao compararmos tais ilustrações e com um simples exercício mental de sobreposição das figuras, percebemos que praticamente a totalidade do estado de Goiás era atendida, em 2019, pelo processo de “eadização” do ensino superior na UEG. Com o impulso ao uso de tecnologias para mediar a educação remotamente na UEG no início da pandemia, esses modelos de formação encontraram fronteira livre para se expandir na entidade.

**Figura 16.** Municípios com polos da UAB/UEG em 2019

Fonte: UEG (2022d).

Esse percurso crescente e contínuo de desconstrução dos espaços que produzem sociabilidades da classe trabalhadora para resistir à ofensiva burguesa se fortalece na UEG desde 2015, ao flexibilizar currículos, modalidade de ensino e força de trabalho, como explica Antunes (2018, p. 141):

Essas diversificadas formas de manifestação de flexibilidade no cotidiano de trabalho, além de resultarem pura e simplesmente de adaptações organizacionais, potencializadas por inovações tecnológicas, constituem um traço essencial da atual fase de desenvolvimento do capitalismo.

Enfim, pelas observações dos aspectos analisados nos documentos nesta seção, constatamos que os documentos normativos públicos e o poder da burguesia, especialmente a representante do MBC, cronometram as etapas da reforma do Estado para colocar um fim na formação humana como direito público. Assim, Marconi Perillo animou a vida (territorialização) e a morte (desterritorialização) da UEG, cujo mediador do processo é o reitor,

no período de 2012 a 2019. De fato, Ronaldo Caiado “assume o leme” do estado e acelera o encerramento das atividades da universidade pública acessível à classe trabalhadora.

Diante desse quadro político e em congruência com interesses capitalistas, concluímos que a UEG não se submete às exigências dos programas públicos educacionais apenas sob a perspectiva da melhora da educação. Em movimento dialético ela absorve o Pibid e os demais programas da Capes como força indutora da transformação da universidade como meio de produção da força produtiva humana, cada vez mais alinhado aos interesses da classe hegemônica. Os ditames dos agentes políticos do PSDB e do DEM, apesar dos embates e ataques ideológicos, seguem a mesma objetivação da prática social burguesa, em que seus poderes apenas definem como e quais frações da classe dominante são contempladas no contínuo processo de reestruturação sociometabólica da UEG, em sintonia com a reestruturação do capitalismo neoliberal.

A apreensão sobre o processo solidário entre mundialização do capital e governabilidades nacional e estadual, na relação Pibid *versus* UEG, nos permitiu sintetizar que a territorialidade Pibid nos cursos de formação de professores se constituiu, em sua essência, pelos seguintes pares dialéticos: interiorização do ensino superior x interesses políticos da hegemonia; valorização da carreira docente x exploração do trabalho; formação em nível superior x alienação do tempo livre; produção de conhecimento x modelação do capital humano; metodologias inovadoras x recuo da metodologias dialéticas e emancipadoras; identificação com a profissionalidade docente x docência reificada; complemento de renda para a reprodução socioeconômica x subsunção ao uso coercitivo dos recursos financeiros; investimento nas licenciaturas x desterritorialização dos cursos tradicionais; ampliação de estratégias de acesso ao ensino superior x desantropomorfização da classe trabalhadora.

Portanto, tais pares dialéticos, ao representarem a luta dos contrários na sociedade de classes, demonstra como a educação se constitui como um território em disputa. Internamente, ele abriga espaços de territorialidades que ora se fortalecem com o incentivo da classe hegemônica, ora se enfraquecem e se desterritorializam mediante os interesses da classe dominante que assume a governabilidade do capital.

Nesse prisma, as forças contraditórias devem ser problematizadas no momento contemporâneo da crise do capitalismo, haja vista que refletem sistematicamente nos cursos de formação de professores e nas condições de trabalho docente. Portanto, ao não resistirmos e, tampouco, problematizarmos os programas institucionais baseados no consenso entre as classes dominante e de trabalhadores docentes, reforçaremos a estratégia mercantil do Estado em construir, no imaginário subsumido da sociedade, as licenciaturas nos moldes ainda vigentes,

mas em crise – aqui, os professores formadores da UEG se tornam responsáveis pelo fracasso educacional. Com incentivos à alienação do pensamento da sociedade, a educação será entregue a uma condição de ferramenta que talha o novo docente para reproduzir padrões de comportamentos direcionados à manutenção da hegemonia neoliberal. A partir do estabelecimento todas as condições objetivas do convencimento da sociedade que ainda não adentrou na universidade pública, um decreto do Estado regulamentará o desejo do mercado e transformará os cursos de formação de professores em nível superior em educação-mercadoria e mercadoria-educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste desfecho da pesquisa “O Pibid na legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás – 2012-2018”, reiteramos que o objetivo geral foi explicitar a relação entre o Pibid e a UEG na legitimação das estratégias neoliberais nos cursos de formação de professores de 2012 a 2018, sobretudo no que tange à constituição de uma nova morfologia do trabalho docente e à formação do novo *Homo economicus*. Assim, depois do percurso teórico-metodológico, concluímos o corpo da tese com importantes considerações que sintetizam o alcance do objetivo proposto.

A hipótese de tese foi comprovada: os resultados da pesquisa indicam que o Pibid se constitui como instrumento do Estado neoliberal regulador, em favor da reestruturação sociometabólica do capital e amparado por forças políticas e econômicas globais. Para consolidar o Sistema Nacional de Formação de Professores, impulsionou a formação do capital humano pautada na exploração do trabalho docente e acentuou o processo de desterritorialização programada (desmonte) dos cursos de formação de professores da UEG.

Para Triviños (1987, p. 157), “[...] o investigador deve estar em permanente ‘estado de alerta intelectual’”. Assim, durante a participação como CA do Pibid na UEG, concomitantemente ao exercício do cargo de gestão na UnU de Iporá, notamos alertas quanto à relação entre o programa e as transformações desencadeadas nos cursos de formação de professores na UEG. Esses impactos levariam não apenas ao redesenho curricular, mas, sobretudo, à modificação das condições de trabalho docente, à inserção dinâmica da modalidade EaD na universidade e à consolidação do discurso de crise das licenciaturas disseminado pelos gestores da instituição analisada.

Os alertas se materializaram em oito indagações apresentadas no decorrer da pesquisa e respondidas no devir das seis seções que estruturaram a exposição dos resultados: 1) quais as condições objetivas que levaram o Estado a implantar o programa em todo o território nacional?; 2) como a práxis dos projetos institucionais legitimaram as metas do Pibid no sistema educacional brasileiro?; 3) quais os desdobramentos da materialização dos objetivos do programa na UEG?; 4) qual a lógica de construção desse consenso (salvacionista-redentor)?; 5) em que perspectiva se constituíram os dissensos sobre a efetividade do Pibid nos cursos de formação de professores?; 6) a quem servirão os resultados alcançados pela postura pedagógica do professor orientado pelas DCN e OCEM?; 7) como desenvolver autonomia intelectual se os objetos de conhecimento estão definidos por um documento padronizado em nível nacional? 8)

qual o futuro da UEG na reestruturação sociometabólica ultraneoliberal do capitalismo?

Como resposta-síntese e na tentativa em atender às referidas perguntas, concluímos que o Pibid se pautou (e se pauta) no conjunto de estratégias alienadoras do trabalho docente, incumbidas de implementar as reformas educacionais advindas de um pacto internacional para o desenvolvimento da educação padronizada. Apesar de possibilitar o acréscimo de renda aos bolsistas, tal convenção estimula a superexploração do trabalho docente dos professores formadores e dos que estão em formação inicial, bem como fomenta a lógica da meritocracia e do gerencialismo no processo de ensino-aprendizagem. A clara intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017c) revela a contradição ao princípio da busca por autonomia exaltado pelos textos oficiais do (e sobre o) programa.

Além disso, a imposição de mudanças nas licenciaturas da UEG, com vistas à conformação programada desses cursos para a consolidação do Sistema Nacional de Formação de Professores, se revelou com a territorialização dos programas da Capes vinculados à DEB e DED na universidade e com a respectiva sujeição aos ditames da sociedade civil-empresarial organizada pelo movimento classista da hegemonia, MBC. Com espectro do rito de expansionismo do ensino superior em Goiás, o condicionamento da UEG às negociatas do capital, no período de 2012 a 2018, foi manipulado por executivos públicos submissos à hegemonia político-partidária. Como resultado da subsunção da UEG aos interesses econômicos exógenos e alheios às verdadeiras necessidades da classe trabalhadora goiana, a reestruturação da entidade aos moldes da nova gestão pública foi acelerada com a nova governança que assumiu as rédeas do estado em 2019 e continuou a ofensiva da prática burguesa preconizada pelo governo anterior (UEG, 2019a).

Esta síntese, contudo, não revela a totalidade de nossas conclusões, pois resulta das considerações de cada seção, nas quais procuramos responder aos nove objetivos expostos na introdução desta tese. A primeira delas indica que, no período de março de 2020 até o término deste processo de pesquisa, outros problemas na história do tempo presente emergiram e impactaram negativamente no cumprimento do cronograma do estudo e influenciaram na construção teórica do texto científico. O impulso à desconstrução política, econômica e cultural do Brasil, ao ascender a representação do lumpesinato à presidência da república, associado à pandemia da Covid-19, foram causalidades que abriram caminho para a objetivação do Estado-nação brasileiro em implementar políticas educacionais fundadas no Estado mínimo ou nano,

conforme as discussões Silva e Lima (2020a; 2020c). Com a chegada do “boçalnarismo”<sup>131</sup> aos poderes e, portanto, de sua falange lúmpen no MEC, o cenário da educação de nosso país ficou cada vez mais atrelado aos ditames internacionais. O empenho frenético à elevação do *ranking* educacional brasileiro também está presente nas práticas governamentais do Estado, e a transferência de verba pública às iniciativas privadas se tornou mais acentuada.

A compreensão desse processo fundamentou, sobretudo, a construção da última seção desta tese, além de ter evidenciado as ações oportunistas do capitalismo em aproveitar e acirrar a barbárie para se reestruturar e seguir hegemônico com a materialização da lei geral da acumulação capitalista, como apresenta Marx (2017), ao tratar do impacto negativo do desenvolvimento tecnológico e da maquinaria na redução do emprego e na superexploração do trabalho. Nesse sentido, a compreensão de tal contexto diz respeito à nossa concepção de mundo como pesquisadores e que se fundamenta na teoria epistemológica do MHD; por esse motivo, direciona a metodologia desta investigação de doutoramento desenvolvida em conformidade à LPTSE do PPGED/FACED/UFU.

O resultado do estado de conhecimento produzido a partir das 159 teses defendidas de 2012 a 2018 possibilitou analisar, pela crítica do MHD, como as práticas social, política e econômica da classe hegemônica influenciaram na subsunção da maioria dos sujeitos, ao legitimar o poder e a manutenção dos interesses ideológicos do Estado que, na perspectiva neoliberal, se alinham às agências internacionais do capital. Os resultados do procedimento metodológico de análise das produções bibliográficas sobre o Pibid demonstraram o caráter dialético do programa, em se tratando do campo da pesquisa em educação no Brasil.

Identificamos que os PPGs das instituições que desenvolveram as pesquisas representaram o espaço de legitimação das teses e antíteses sobre a territorialização do Pibid nas instituições brasileiras de ensino. A análise dos resumos revelou que aproximadamente 87% das pesquisas de doutoramento sobre o assunto contribuíram com o fortalecimento de narrativas reificadas sobre o papel salvacionista do programa, ou seja, produziram o consenso necessário à investida do Estado no desmonte do modelo de curso de formação docente predominante. Portanto, o dissenso a essa narrativa revelou as contradições do Pibid e lacunas sobre a essência

---

<sup>131</sup> Neologismo para caracterizar o momento político do Brasil sob a presidência de Bolsonaro, marcado pelas ações negacionistas à ciência no enfrentamento à pandemia da Covid-19 e aos problemas ambientais, pelas expressões preconceituosas usadas por ele e sua equipe governamental em relação à diversidade de gênero e raciais, bem como pela falta de decoro ao tratar seus adversários políticos e eleitores que se contrapõem às decisões políticas tomadas por ele. Tais características têm levado o Brasil a ocupar as manchetes dos maiores jornais internacionais e repercutido no desempenho econômico do país. Consideramos a seguinte definição do termo “boçal”: “Algo ou alguém privado de inteligência; estúpido, ignorante. Desprovido de comportamentos humanos; bruto, rude. Característica daquele que é bruto; estúpido. [Por Extensão Algo ou alguém ignorante; rude, grosseiro”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bocal-2/>. Acesso em: 31 ago. 2021.



do Pibid que mereciam ser exploradas – assim, nossa tese buscou enfrentar parte dessas questões.

Para preencher tais lacunas, desenvolvemos a seção 3, que objetivou historicizar as motivações exógenas submetidas aos macrointeresses políticos e econômicos que constituíram as bases do Estado regulador, ao propor e implantar os programas padronizadores da formação docente. Foi necessária uma imersão no recorte temporal da história mundial para entender seus reflexos na educação brasileira; por conseguinte, demonstramos que a mundialização do capital, especialmente a partir dos anos 1970, impulsionou os países capitalistas periféricos à dependência da matriz energética petrolífera e ao capitalismo financeiro. A crise da produção do petróleo nos EUA, ao final daquela década, e a ascensão do conservadorismo de Margaret Thatcher no governo inglês levaram as potências capitalistas imperialistas a adotarem uma nova doutrina econômica: o neoliberalismo.

Como instrumento das forças econômicas e manifestação da ideologia burguesa, o neoliberalismo se empenhou em destituir, da administração pública dos Estados, os gastos no atendimento aos direitos básicos da população, em que educação, saúde, segurança, habitação, meios de transporte e de comunicação, entre outros foram entregues paulatinamente ao mercado e, por isso, transformados em mercadorias. Advindos do modelo político-econômico do Bem-Estar-Social, esses direitos são compreendidos pelos ideais neoliberais como não produtores de lucros e se tornaram despesas que impediam o Estado em relação ao controle da inflação. Nesse sentido, para a reestruturação econômica após a crise do ciclo capitalista, era necessário dar valor de troca a tais direitos e, com a liberalização, foram transformados em serviços para serem consumidos pela população, a partir da livre concorrência de mercado.

De acordo com o referencial bibliográfico utilizado nesta pesquisa, no capitalismo financeiro, pujante fase do capitalismo contemporâneo, tudo é transformado em mercadoria negociável e passível de ser lançado ao mercado para ser consumido, desde que o outro tenha outra mercadoria (dinheiro) para estabelecer a condição de troca. Aqui, o modelo econômico global denominado como neoliberalismo – novo moinho satânico ressaltado por Antunes (2018) – condicionou as reformas educacionais nesse contexto.

O marco do neoliberalismo impulsionado na década de 1980, conhecido como “Consenso de Washington” em 1989, induziu o Estado a transformar o direito à educação em mercadorias e, para isso, era necessário a formatar de acordo com os interesses do capital rentista. Sob a perspectiva do modo de produção capitalista, todas as mercadorias são não valores de uso para seus possuidores e valores de uso para os não possuidores; logo, precisam universalmente “mudar de mãos”, mas essa constitui a troca que, por seu turno, as relaciona

umas com as outras como valores e as realiza como tal. “Por isso, as mercadorias têm de se realizar como valores antes que elas possam se realizar como valores de uso” (MARX, 2017, p. 160). Tal fato aconteceu com os direitos que garantiam o mínimo de dignidade humana no capitalismo, a partir da doutrina neoliberal. Esse histórico nos permitiu compreender a conexão entre os interesses exógenos como intercessores das políticas públicas regulamentadas pelo Estado brasileiro nas décadas seguintes, conforme previsto no primeiro objetivo específico desta tese.

Apesar de o neoliberalismo ter a matriz teórica nas três primeiras décadas do século XX, no Brasil, sua ascendência ocorreu após o final da década 1970 com a crise global do petróleo, após a visita do intelectual do liberalismo, Friedrich August von Hayek, ao Brasil em 1977 (ONOFRE, 2010) e impulsionada, sobretudo, com a eleição de Collor em 1989. Com a ampliação da mundialização do capital e da financeirização das economias periféricas pelos organismos internacionais, se reestrutura com o Plano Real no governo FHC e se aprofunda no país, nos anos 2000, durante os governos do PT de Lula e Dilma Rousseff – nestes últimos, inclusive, as reformas administrativas aceleraram e a superestrutura contraditória da educação, conforme a compreensão gramsciana de Baptista (2010), acompanhou esse ritmo e implementou políticas públicas e programas educacionais em atendimento aos interesses da formação do *Homo economicus*. Notadamente, a educação dispõe do modo de produção ao forjar o indivíduo necessário para atender o mundo do trabalho e consumo, sob a lógica neoliberal do capitalismo.

Portanto, a partir da década de 1990, quando o Estado transferiu a responsabilidade de demandas da classe trabalhadora para comunidades organizadas e minou as forças políticas revolucionárias dos sindicatos e movimentos sociais, houve conseqüentemente a reificação da luta de classes aos interesses da elite burguesa. Ao levar sindicatos e movimentos sociais às mesas de negociações junto às elites políticas e ao subordinar as reivindicações da classe trabalhadora ao financiamento público-privado, a agenda governamental favoreceu a expansão das ONGs que constituiriam, a partir de então, um novo conceito de sociedade civil organizada.

Diante desse contexto político-econômico, revelamos os desdobramentos da nova fase do capitalismo na educação brasileira. Ao impactarem nas condições postas para a classe trabalhadora e interferirem na projeção de uma educação emancipadora, as políticas educacionais propostas no período em que o PT ocupou o executivo nacional induziram ampla reforma curricular nos cursos de formação de professores por meio dos programas da Capes. Com a reforma universitária do governo Lula, apresentou-se uma linha tênue da diferença entre a educação superior pública e a privada – esta última, inclusive, passou a receber fundo público

para arregimentar consumidores de educação. Para isso, a Capes foi reformulada em 2007 para atuar não apenas na formação de pesquisadores, como também na regulação das estratégias de formação de professores da educação básica.

Assim, Pibid, Prodocência, Parfor e UAB formaram o quadripé com o intuito de preparar, de forma reificada, os docentes para a educação básica e a implementação da BNCC (BRASIL, 2017c) que estava sendo gestada durante os governos petistas, após o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) e foi aprovada em 2017, conforme os interesses da nova representação burguesa que ascendeu no cenário brasileiro após o golpe midiático-jurídico-parlamentar. Estas, portanto, foram partes das condições objetivas que levaram o Estado a implantar o programa em todo o território nacional, o que responde à primeira pergunta que induziu a realização desta tese e foi discutida, sobretudo, na seção quatro da presente investigação.

Ademais, o quadripé do programa da Capes, sistematizado organicamente, influenciou na instalação do consenso da chamada “crise nas licenciaturas”, aspecto materializado na UEG pelas reformas curriculares a partir de 2014, com o GT de Desenvolvimento Curricular, e no texto do ex-reitor, em 2015, em carta divulgada a toda a sociedade goiana. Nessa correspondência, ele antecipou as estratégias apresentadas nos próximos anos e que culminariam no fechamento dos cursos tradicionais de formação de professores da instituição.

Em atendimento às intenções hegemônicas, tais programas foram eficientes como modelo de formação docente em Goiás pois, paulatinamente, teceram (e ainda estão tecendo) as bases do Sistema Nacional de Educação e de Formação de Professores. Ou seja, de forma programada, o Pibid, em parceria com os demais programas da Capes, modela a formação dos cursos, de modo produzir sujeitos necessários à manutenção da classe dominante.

Ainda na seção 4, discutimos como o ano de 2015 se revelou como um marco do Pibid na readequação de estratégias para implementar as reformas educacionais almejadas pelos interesses internacionais, capazes de moldar a formação dos indivíduos à lógica da economia liberal. Conforme verificado no relatório da FCC (2014) e nas declarações do ex-ministro da Educação em 2015, independentemente das contradições entre eles, ambos produziram resultados que fortaleceram a ideia, propagada pelos interesses capitalistas, de precariedade da formação de professores nos cursos clássicos de formação docente das universidades públicas brasileiras.

A quarta seção também demonstrou a essência do programa, ao desnudar o que sustentou a sua aparência salvacionista da educação brasileira. Demonstramos que o Pibid, ao invés de fortalecer o papel das licenciaturas na formação de sujeitos críticos ao modelo imposto pelo capital, subsidiou a divisão da classe em uma mesma classe ao separar, por meio da

meritocracia (editais de seleção de bolsistas e permanência destes nos subprojetos com o controle de produtividade), contemplados e não contemplados pelo programa nos cursos, cujo *ethos* social é caracterizado *a priori* por alunos oriundos da classe trabalhadora. Tal contexto, em consonância com as reflexões teóricas de Antunes (2018), ecoa fortemente na política de formação de professores e na constituição de uma força produtiva precarizada da/na educação alienada e fetichizada pela digitalização do trabalho, produtividade e relativização do conhecimento, cumprimento de metas, competitividade, individualidade, meritocracia e responsabilização pelo fracasso ou sucesso da qualidade, em nível básico ou superior, do ensino.

Podemos afirmar que houve grandes investimentos à profissionalização de sujeitos para reproduzirem conhecimentos úteis à reestruturação produtiva do capital. Nesses termos, os “escolhidos” pelo sistema de meritocracia os formam conforme as obrigações de desenvolver, de forma alienada, os alicerces de um projeto de educação que tem desterritorializado as universidades brasileiras em relação ao papel histórico e tradicional de ser o lócus de formação docente.

No Pibid, tais características se manifestam pelo gerenciamento das atividades pedagógicas por meio de relatórios sobre a produtividade do trabalho, pela inserção de professores em formação em serviço sem as garantias trabalhistas e pela fragmentação entre os membros de uma mesma classe, em razão do recebimento das bolsas. A identificação da materialização dos espectros do modelo da gestão empresarial na educação denota a reificação e a subsunção do professor em relação à “nova” educação promovida pelos interesses do capitalismo global do modelo de acumulação flexível. Precisamos, pois, nos preocupar “[...] com a produção de uma ciência e uma educação que não façam concessões à racionalidade imposta pela cultura e soberania de outros povos [...]” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 110).

Além de se submeter aos ideais hegemônicos, o novo modelo de formação de professores contido no Pibid fomentou a constituição do espaço produtor de “conhecimento matéria-prima”, como apontam Silva Júnior e Messina (2016); é um dos eixos da articulação sistêmica com os demais programas e políticas educacionais de caráter neoliberal gerencialista; foi um dos instrumentos para a conquista das metas das avaliações padronizadas internas e externas da educação básica; indica o treinamento dos sujeitos do Pibid – professores iniciantes, supervisores e CAs – em conformidade ao sistema flexível de mercado de trabalho, denominado toyotismo; e, por fim, salienta o atendimento da parceria entre terceiro setor, esfera pública (MEC) e sociedade civil redesenhada a partir dos anos 1990 no país.

A formação do ser social econômico, individualista e produtivo atingiu esse segmento da classe trabalhadora conforme a morfologia do trabalhador necessário à reprodução do capital e à manutenção dos privilégios da classe dominante, a qual terá sempre o sujeito alienado para defender os próprios interesses. Há, portanto, várias contradições no programa de formação de professores, advindo dos projetos de educação estandardizada almejada pelos interesses da burguesia internacional e que vislumbra a formação docente como ferramenta modeladora de sujeitos alienados e aptos a operar os mecanismos do metabolismo do capital.

Como laboratório de um novo espaço formador de professores na UEG e fundamentado no discurso ideológico de valorização da modalidade de ensino de graduação, do aluno trabalhador e dos professores da educação básica, o Pibid desenhou a trilha para a implantação das reformas curriculares na educação básica, materializada pela implementação da BNCC (BRASIL, 2017c), e corroborou a reforma nos cursos de formação de professores fundamentada pela BNC-Formação (BRASIL, 2020).

Ao término da seção 4 inferimos que, apesar da “boniteza” produzida por ações e subprojetos nas escolas e a partir das escolhas metodológicas objetivadas criticamente e até mesmo das reais transformações emancipadoras ocorridas na vida intelectual e acadêmica no processo de ensino aprendizagem dos pibidianos (aspectos não esperados pelo Estado neoliberal), o papel teleológico do programa em formar docentes como mercadorias e força produtiva para reprodução do capital da classe burguesa se sobressaiu nas entrelinhas dos materiais analisados. Vale ressaltar que, para compreender as influências do Pibid na crise das licenciaturas nas universidades, é necessário analisar criticamente o Pibid na sua totalidade e contradições. Nesse entremeio, a concreticidade do programa agrega elementos de um Estado eficiente, que prepara sujeitos para o trabalho flexível na educação, com vistas à manutenção do cenário neoliberal.

No que tange ao impacto da crise sanitária global dos últimos anos (2020 e 2022), o Pibid se revelou mais claramente como relevante pauta, em conjunto às estratégias alienadoras do trabalho docente incumbidas de implementar as reformas educacionais advindas do pacto internacional de uma educação padronizada, que estimula a superexploração do trabalho docente dos professores formadores e dos que estão em formação inicial e em serviço. Para ser mais contraditório, ele foi remodelado com o intuito de acelerar esse processo, ser espaço de formação de sujeitos apolíticos e colocar a epistemologia da prática acima da formação teórica. Para ampliar o retrocesso, o Pibid, em 2020, juntamente com a RP, privilegiou a instrumentalização de professores (iniciantes, da educação básica e universitários), nas áreas de

exatas, português e alfabetização, em detrimento às Ciências Humanas, além de ter priorizado as escolas cívico-militares para desenvolverem os projetos institucionais.

Evidentemente, tais situações contextualizam as motivações exógenas que incentivaram o Estado brasileiro, pelo uso da política pública, a regular as bases de um Sistema Nacional de Educação e de Formação de Professores, cuja meta é preparar uma força produtiva/ser social que atenda duplamente aos interesses do capital e do Estado enxuto, em se tratando da constituição de uma força produtiva eficaz e eficiente economicamente.

Por sua vez, a quinta seção mostra o substrato histórico que levou a educação de Goiás, em 2012, a ser território estratégico para a expansão do projeto de padronização de formação docente nacional. Procuramos contextualizar o processo histórico da territorialização do ensino superior em Goiás e da UEG, mediado por elites políticas regionais, alienado às necessidades da cíclica reestruturação da formação do *Homo economicus* e subsumido ao projeto de mundialização do capital – aqui, a história da territorialidade do ensino superior no Brasil e, mais especificamente, em Goiás, reflete esse contexto. IES públicas e privadas se consolidaram em nosso país e perpassaram os interesses pela formação da elite intelectual e política brasileira e a formação dos executivos públicos necessários para conduzir o desenvolvimento econômico da nação, no que concerne às rotas do capital. Da mesma forma, essas instituições também se capilarizaram, com o consentimento do Estado, para a formação do capital humano e como força produtiva do capitalismo.

No processo de mundialização do capital, o Estado, juntamente à burguesia, mobiliza estratégias para investir na oferta de ensino superior à classe trabalhadora. Porém, os recursos não são desprovidos de intencionalidades para a manutenção dos privilégios da classe dominante. Por meio das políticas públicas, o acesso à educação permitida pela hegemonia visa à produção de trabalhadores mercadorias, ou seja, são sujeitos que vendem sua força de trabalho e reproduzem novas mercadorias em um ciclo incessante de produção, consumo e produção.

A UEG fez (e faz) parte desse ciclo, visto que a classe dominante regional permitiu a expansão do ensino superior pelo interior de Goiás. Ao privilegiarem os cursos de formação de professores, os governos clientelistas tinham, na abertura dos cursos, o discurso do desenvolvimento e de controle da população. Além disso, investia principalmente na formação de professores para suprir a demanda da educação básica no estado, que se desenvolvia a passos largos em direção ao agronegócio e, portanto, à urbanização. Eram necessários profissionais para implementar a educação que produziria o consenso de um estado modernizado; logo, a UEG se expandiu e ocupou 41 municípios com UnUs (antes denominados de Câmpus até 2019) e polos com a justificativa de formação docente em atendimento às demandas do ensino básico,

ou seja, sempre com investimentos na modelação do capital humano para as exigências do mercado, em que a década se apresenta como sua aliada no processo de territorialização.

Além de a UEG ter oficializado sua criação em 1999, inaugurou o ambicioso projeto de formação docente para a educação básica reestruturada pela Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Assim, a partir da criação do programa UTE, a referida instituição celebrou parcerias com as secretarias estadual e municipais, bem como instituições privadas, para oferecer cursos sequenciais e de licenciaturas para os trabalhadores da educação que atuavam em sala de aula sem graduação específica. Mediante o pagamento de mensalidades para garantir o acesso aos cursos, o projeto de LPPs, de forma aligeirada e precarizada, lançou ao mercado um grande contingente de licenciados, com aproximadamente 30 mil alunos/professores em todo o estado de Goiás (BASTOS, 2007).

Ao privilegiar a prática docente no processo de formação, coube à UEG facilitar a instrumentalização dos professores para atender às exigências dos parâmetros curriculares educacionais vigentes à época e alinhar a prática docente à educação padronizada, voltada aos *rankings* obtidos nas avaliações externas – para tanto, usou dos momentos de descanso da classe trabalhadora docente para conquistar as metas necessárias às intenções neoliberais do mercado. A formação do capital humano forjado no modelo do *Homo economicus* foi a linha mestra desse programa que, ao ser vista como linha de produção de professores, se reestrutura na UEG a partir de 2012, quando a universidade foi contemplada pela primeira vez pelo Pibid da Capes.

E a sexta seção sintetiza o estudo de caso realizado nesta pesquisa, na qual concluímos que, no que tange aos resultados da relação entre a UEG e o Pibid, no período de 2012 a 2018, a adoção de estratégias neoliberais reverberou em novas morfologias de trabalho docente, bem como na programação da desterritorialização dos cursos de formação de professores na UEG. Assim sendo, o caminho teórico-metodológico desta investigação culmina em três subseções sobre o auxílio do Pibid no fortalecimento da UEG como aparelho privado da hegemonia. Este se tornou ainda significativo a partir da “mão visível” do MBC, o qual, por meio do programa da modernização da gestão pública, modelou a universidade à imagem e semelhança do setor empresarial.

Isso posto, o percurso programado pelo capital de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR) dos cursos de licenciatura na UEG se manifesta concomitantemente à internalização dos subprojetos Pibid na universidade. Convém salientar que tal situação está imbricada com a nova morfologia do trabalho docente no período de neoliberalização da economia mundial,

A partir da revisão bibliográfica e documental notamos que, desde o primeiro reitor da UEG eleito pela comunidade acadêmica, muitas transformações ocorreram na gestão da universidade, cuja história foi marcada por clientelismos eleitorais e patrimonialismo, como apontaram os autores que se dedicaram aos estudos sobre a UEG de 1991 a 2019. A condução da Reitoria na gestão de 2012 a 2019, entre os demais ex-reitores, se destaca por grande movimento de captação de recursos externos, adequação às exigências mínimas feitas pelo CEE para manter os cursos em funcionamento e manutenção da IES com o status de universidade. Porém, esse fluxo de mudanças programava também o desmonte dos cursos presenciais de formação docente para os substituir com a expansão da modalidade EaD e de cursos voltados ao desenvolvimento do setor produtivo.

O Cear aparece como meio de produção de cursos economicamente viáveis ao Estado enxuto e produtor de mercadorias (docentes) adaptados à educação para o capital. Além disso, a ampliação programada desse tipo de formação justifica o fechamento paulatino dos cursos presenciais, como vimos ao final da seção 6, com a falta de abertura de novas turmas de primeiro período, o que inviabiliza a continuidade dos cursos *versus* o aumento progressivo dos cursos promovidos pelo programa UEG Virtual e pela UEG/UAB.

A parceria realizada entre UEG e Capes territorializou três programas do quadripe citado anteriormente e necessários para provocar profundas rupturas na dinâmica das licenciaturas existentes – Pibid, Prodocência e UAB –, os quais redesenharam os currículos dos cursos para os adequar à proposição de um Sistema Nacional de Educação. Além desses, a IES analisada recebeu recursos do programa Life da Capes que, juntamente ao Prodocência, foi desenvolvido na UEG em virtude da presença do projeto institucional do Pibid, conforme exigência da Capes. Esse fato faz do Pibid o precursor do desmonte dos cursos de licenciaturas na UEG e, em conjunto com a UAB, age como uma abertura às ações que objetivam à responsabilização dos professores pelo currículo defasado dos cursos e, por isso, responsáveis pelo fracasso das licenciaturas.

Durante o período de atuação do Pibid na UEG (2012 a 2018), instalou-se no seio das licenciaturas um modelo pedagógico e curricular que compactua com a reestruturação sociometabólica do modo de produção hegemônico, ao fortalecer as bases da educação-mercadoria e da mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007). Esse modelo educativo está em conformidade às propostas dos empresários que se apropriaram da educação por encontrarem nela um vasto campo de capacitação de sujeitos/trabalhadores para a lógica do mercado e sob o aval do poder executivo nacional.



Por meio do aparelhamento dos programas da DEB e DED, a Capes induziu a reestruturação das licenciaturas da UEG, com vistas a torná-las mais produtivas e em atendimento à reprodução do capital. Sob a lógica do saber-fazer, desde 2012, a instituição tem moldado o perfil de trabalho dos docentes e discentes à nova sociabilidade do capital. Ao receber os recursos materiais da Capes, coube à universidade promover ampla reforma curricular para aderir às novas diretrizes epistemológicas pautadas nos resultados e na lógica do “aprender a aprender”. O projeto da referida instituição, portanto, não privilegia a formação do *Homo academicus*, por ter empreendido esforços e se submetido às exigências de agências financiadoras para se empenhar na formação do sujeito apto para o trabalho flexível e a produção de conhecimento útil ao mercado neoliberal. Com isso, podemos afirmar que a gestão da entidade, para manter tal *status*, se voltou aos ditames da internacionalização da educação.

Para corroborar os aspectos citados alhures, a objetivação do redesenho dos cursos, associada à consolidação de estratégias de enxugamento do investimento público estadual, se fortaleceu com a mudança do representante do poder executivo de Goiás após as eleições de 2018. Ao se apropriar da orientação neoliberal em relação à necessidade de “restrição de gastos” para o estancamento da crise do capital, o novo governo do estado, em 2019, intensificou as reformas administrativas e apagou os vestígios da vitrine eleitoreira do ex-governador peessedebista. A precarização dos investimentos públicos para a manutenção da UEG é uma das marcas dessa gestão, ao assumir a troca de governo, cuja justificativa para manter a política do Estado nano em Goiás, em espelhamento à esfera federal, é que o estado, frente à crise econômica e ingerência do governo anterior, não possui insumos e suplementos para as demandas da instituição.

O modelo Pibid cumpre um papel duplo não apenas na UEG, como também em todas as IES em que o programa se territorializou de fato: 1) treinar pessoas para uma pedagogia de resultados que podem ser taxomizados pelos relatórios de produtividade apresentados pelos subprojetos aos CIs e de Gestão que, após serem compilados por estes últimos, são encaminhados à agência reguladora do grande programa de formação inicial docente – Capes –, com a síntese dos resultados de sua instituição; a partir desses resultados, 2) fomentar, no Estado e no setor empresarial, que visa abarcar a educação superior como mercadoria, especialmente os cursos de formação de professores, para ser vendida ao mercado conforme os interesses dele mesmo, isto é, formar pessoas subsumidas ao modelo de acumulação flexível do capital, um indicativo da NGP pautada no gerenciamento da educação, na alegação burguesa da (pseudo) “crise das licenciaturas”, na busca da qualidade total às custas da precarização do trabalho sustentado por outro conceito (modernizar, otimizar, flexibilizar) etc.

Trata-se, pois, de uma dupla função regulada pela Capes, porém sob a tutela dos organismos internacionais, que arruína nossa soberania, história e cultura com o intuito de atender aos interesses liberais dos países capitalistas dominantes. Alinhados ao pensamento neoliberal, os docentes que formam professores precisam ser reformados para a busca da “qualidade total na UEG” na educação. Nesse sentido, expropria-se, dos cursos de formação em ambiente universitário, o papel de formação científica e das práticas educativa e social dos professores voltada a uma educação de resistência e transformadora em relação à sociedade hegemônica, como pressupõe a teoria da PHC (SAVIANI, 2011).

A pesquisa revelou que o Estado social-democrata/progressista/liberal-social petista, representado por políticos da classe operária, perdeu a oportunidade de elaborar coletivamente um amplo debate sobre a educação e promover um Sistema Nacional de Educação e o Sistema de Formação Docente que conduzissem à formação de um ser social livre, emancipado e capaz de questionar o modo de produção vigente para minar as bases ideológicas da classe dominante. Da mesma forma, instituições que acolheram os programas governamentais, entre eles o Pibid, não problematizaram, em nível nacional, as interfaces e contradições das intenções neoliberais presentes nos programas de formação de professores.

No caso da UEG, os representantes dos subprojetos espalhados pelas unidades em todo o estado de Goiás, fetichizados pela “pseudovalorização” das licenciaturas, se reuniam apenas em ocasiões convocadas oficialmente e eventos acadêmicos obrigatórios, que visavam compartilhar os “bons” resultados dos programas. Reiteramos que, na fetichização por bolsas e recursos financeiros cedidos pelo Pibid, não é de conhecimento que CAs, supervisores e bolsistas de ID – que tenham se reunido para proporem coletivamente e em conformidade com a realidade socioeconômica não somente das escolas-campo, mas, sobretudo, dos próprios licenciandos da UEG – considerem um espaço de luta e emancipação de sujeitos a partir da admissão consciente de uma concepção pedagógica para rechaçar complementamente a reificação de um projeto hegemônico à reprodução capital e para o projeto de Estado nano que se instaura no setor público, sobretudo na universidade pública do estado de Goiás. A exceção compreende o ano de 2016, quando o MEC iniciou a reestruturação do programa com o intuito de acelerar os resultados para a proposição do Sistema Nacional de Educação segundo os padrões hegemônicos da área. Assim, o Pibid, nacionalmente, lançou um movimento denominado “Fica Pibid”.

Contudo, tal movimento não foi capaz de emancipar os sujeitos sobre a sujeição do Pibid aos interesses hegemônicos consolidados pela crescente investida da mundialização do capital. Além disso, o programa, desde o edital de 2018, tem convergido seu regulamento à capacitação

prática do professor em formação, com menores possibilidades de haver a autonomia da equipe dos subprojetos na proposição de metodologias, assim como a escolha teórico-epistemológica para embasar a prática de ensino dos professores iniciantes e em formação.

Diante das considerações iniciais sobre a pesquisa, é relevante afirmar que, mesmo com os reveses à educação pública e os ataques frequentes quanto ao trabalho do professor na formação política e na produção de conhecimento socialmente referenciado à classe trabalhadora, a luta pela mudança do curso da história, que insiste em manter a burguesia no poder, essa perspectiva transforma o degenerativo modo de produção secular. Vale ressaltar que a luta tem sido gestada por ativistas, militantes, intelectuais, políticos e professores inconformados coma a realidade da sociedade vigente.

A busca incessante do capital em se reestruturar revela que ele está em crise; então, ela compreende a classe trabalhadora, em seus diferentes lugares, ao se reconhecer como tal e se posicionar frente aos embates ideológico-hegemônicos para se oporem à superexploração. Como movimento na busca pela omnilateralidade, a classe precisa se desdobrar na apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, pensar criticamente e agir na transformação da personalidade reificada para a emancipada para, assim, passar pela “crise das licenciaturas” imposta pelo Estado e pautada na precarização do trabalho e da formação.

Em virtude da condição cíclica de reformas pelas quais a UEG tem sido submetida, não é difícil de deduzir que, em questão de tempo, docentes e servidores públicos estatutários serão descartados pelo processo de exploração da força produtiva ou, então, expropriados por programas de demissão voluntária, como ocorreu na década de 1990, no governo FHC e que corresponde ao auge da implementação da política neoliberal no Brasil e da privatização das instituições públicas. Caso essa seja uma perspectiva a ser consolidada, na UEG irão permanecer os que defendem a neoliberalização da universidade, seja por concordar com a concepção da educação para o capital ou por falta de alternativa, em que continuarão a vender, de forma precarizada, sua força de trabalho em prol do desmonte da instituição pública.

Outra perspectiva que assombra a permanência dos cursos regulares de formação de professores na UEG e destitui os postos de trabalho dos professores universitários está na possibilidade de o Estado nano realocar o capital humano para suprir o quadro de profissionais da educação básica estadual. Esse mecanismo pode ser escolhido pelo Estado burguês para acelerar o fim da universidade em Goiás e, ao confirmar tal hipótese, poderá haver uma cisão entre segmentos de classe nela mesma. Com essa opção, a divisão entre professores da prática x professores teóricos tenderá a se acirrar na sociabilidade entre os membros da classe docente. A curto prazo, tal estratégia seria uma “jogada de mestre” do estado, pois aumentaria o número

de professores efetivos e com titularidade na rede de ensino de educação básica, sem fazer concurso e, tampouco, haver consciência de classe. Enfim, estabelece-se o Estado eficiente almejado pelo interesse neoliberal.

Nesse sentido, caminhamos ao término desta tese com afirmações sobre o fato de a economia mundial se encontrar à beira do colapso, e a população mundial, na esteira desse processo, necessita de um novo modo de produção, capaz de encerrar as agruras das desigualdades. Para não consolidar as projeções apocalípticas acima, a propositura de uma educação emancipadora, socialmente referenciada e sob a perspectiva socialista deveria ser o projeto da classe trabalhadora. Portanto, são necessárias a luta e a conquista de políticas públicas educacionais para a proposição de práticas pedagógicas, como ato político e de coragem em construir uma nova concepção de sujeito não subsumida ao mercado – esses elementos, inclusive, deveriam ter sido elaborados e avaliados pelos seus responsáveis na universidade como instrumentos de emancipação dos professores iniciantes, e não como meros reprodutores de tarefas e alheios à autonomia pedagógica. Aqui, Saviani (2011) contribui com uma reflexão importante, visto que a prática pedagógica precisa ser politizada, e complementamos: ser politizado na formação é saber se situar no contexto da organização socioespacial e perceber como os sujeitos se comportam (ou não) diante das transformações da sociedade.

Para sobreviverem a esse momento e encontrarem forças para continuar com a luta contra a barbárie, os pesquisadores, intelectuais orgânicos da chamada ala progressista da esquerda, precisam se conscientizar de que a história da sociedade, por sua natureza teleológica, é dinâmica e, por isso, como reação à decadência do modo de produção hegemônico, processos revolucionários têm sido gestados. Como Marx (2017, p. 79) argumenta no prefácio da primeira edição do livro I de “O Capital” sobre tais processos:

Eles não significam que amanhã hão de ocorrer milagres, mas revelam que nas próprias classes dominantes já aponta o pressentimento de que a sociedade atual não é um cristal inalterável, mas um organismo capaz de transformação e em constante processo de mudança.

Vale ressaltar que, desde a fundação da AIT (1864 a 1866), a organização coletiva foi (e continua sendo) a única estratégia de fortalecimento da classe trabalhadora no contexto da luta de classes, para a manutenção e ampliação dos direitos trabalhistas e, sobretudo, pela garantia incondicional à dignidade humana<sup>132</sup>. A auto-organização popular e coletiva constitui

---

<sup>132</sup> Segundo Musto (2014, p. 35), a AIT, “[...] apesar das dificuldades derivadas da heterogeneidade dos países, línguas e culturas políticas, a Internacional conseguiu reunir e coordenar muitas organizações e lutas nascidas

uma das estratégias necessárias para reacender, no seio da sociedade brasileira, a luta contra a classe hegemônica que se fortaleceu desde 2016 e tem ampliado suas forças dominantes a partir de um conjunto de políticas públicas preventivas e contrarrevolucionárias.

Ressaltamos, pois, que o colapso do sistema capitalista no auge de desestruturação demonstra que a história não acabou e que a crise do modo de produção reflete a retomada da consciência de classe e a mudança de rumos da história da hegemonia do modo de produção vigente pela humanidade. Nos dizeres de Mészáros (2011, p. 73):

[...] o estabelecimento do novo modo de controle social é inseparável da realização de uma economia socialista, centrada numa significativa economia a atividade produtiva, pedra angular de uma rica realização humana numa sociedade emancipada das instituições de controle alienadas e reificadas.

Os próximos passos de nossa política e organização social devem se empenhar em promover uma educação, em seus diferentes níveis, pautada na pedagogia emancipadora e histórico-crítica para valorizar a socialização do saber sistematizado. Essa pedagogia não virá das mãos burguesas, e sim da classe trabalhadora que não apenas se revolta quanto à ofensiva da hegemonia burguesa, mas, sobretudo, se organiza para rebelar e constituir a revolução necessária à ascensão de uma nova sociabilidade com o capital.

Destarte, o estudo de caso realizado nesta pesquisa ressalta os aspectos dialético-históricos, as contradições e as causas do problema em relação a um recorte temporal específico. O Pibid se concretiza como instrumento classista histórico na educação; logo, esperamos que os resultados desta investigação, ao serem divulgados, auxiliem no processo de catarse dos sujeitos quanto às políticas educacionais específicas no campo de formação de professores e desencadeie a desalienação sobre as reais condições de trabalho postas pelo Estado gestor dos interesses burgueses à categoria docente. Como eternizado por Antonio Bosco de Lima, em seu Poemito 66: “É mesmo absurdo fazer parte de um mundo e não mudar o seu rumo...”.

---

espontaneamente. Seu maior mérito foi o de ter sabido indicar absoluta necessidade de solidariedade de classe e cooperação internacional, superando irreversivelmente o caráter parcial dos objetivos e das estratégias do movimento operário”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Universidade *multicampi* e sua gestão acadêmica**: o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31372/1/2017\\_NelsondeAbreuJ%C3%BAnior.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31372/1/2017_NelsondeAbreuJ%C3%BAnior.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.
- ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da educação superior em Goiás**: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006). 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2051>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.
- ALCÂNTARA, Thalys. Vestibular da UEG ocorre sem que candidatos escolham cidades em que vão estudar. **O Popular**, Cidades, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/cidades/vestibular-da-ueg-ocorre-sem-que-candidatos-escolham-cidades-em-que-v%C3%A3o-estudar-1.1977004>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALESSI, Gil. Salles vê “oportunidade” com coronavírus para “passar de boiada” desregulação da proteção ao meio ambiente. **El País**, [n.p.], 22 maio 2020. São Paulo. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/salles-ve-oportunidade-com-coronavirus-para-passar-de-boiada-desregulacao-da-protecao-ao-meio-ambiente.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. A advertência aos leitores do livro *D’o Capital*. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política – livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 15-37.
- ALVES, Jackeline Silva; VICENTE, Keides Batista; SILVA, Paula Junqueira da. Normatização do trabalho docente na Universidade Estadual de Goiás (Brasil) em 2020: impactos causados pela pandemia COVID-19. **Educação e Ensino Superior**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaoensinosuperioronline/article/view/72>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AmTUQ2e1EYUwLRJ3DXOWPS5ZsnvHCs9u/view>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A gestão das escolas públicas por meio de organizações sociais em Goiás: a quem serve este projeto? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 314-331.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Docentes debatem ataques e intervenção do governo Bolsonaro nas IFES**. 18 maio 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/docentes-debatem-ataques-e-intervencao-do-governo-bolsonaro-nas-ife1>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Coleção Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert\\_-\\_Jos%C3%A9\\_Maria\\_Baldino.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Jos%C3%A9_Maria_Baldino.pdf). Acesso em: 1º abr. 2021.

BANKS, James. A morte das ciências humanas vai matar também as exatas. **Aleteia Vaticano**, [s.l.], [s.v.], [s.n.], [n.p.], 26 jan. 2016. Disponível em: <https://pt.aleteia.org/2016/01/26/a-morte-das-ciencias-humanas-vai-matar-tambem-as-exatas-2/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. **Filosofia e Educação**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 181-203, abr./set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635530/3323/4847>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 2002.

BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. O movimento de incorporação de Goiás à dinâmica nacional a partir da industrialização. In: BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes (Org.). **Região da Estrada do Boi**: usos e abusos da natureza. Goiânia: UFG, 1997, p. 19-49.

BARRETO, Maria Olinda. **A formação docente na Universidade Estadual de Goiás**: Unidade Universitária de Iporá. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1983>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BARRETO, Maria Olinda; DEVILLA, Ivano Alessandro; TORRES, Marcos Antônio Cunha. **Carta circular** – I CEPE – PrG/PRPPG/PRE. Destinatários: Diretores e Coordenadores Adjunto. Anápolis, 28 de agosto de 2014. Disponível em: [http://www.cepe.ueg.br/1/conteudo/4999\\_sobre](http://www.cepe.ueg.br/1/conteudo/4999_sobre). Acesso em: 10 ago. 2019.

BARROS, Evângela Batista Rodrigues de. Nilson Cardoso: “Pibid e Residência Pedagógica dão sentido e significado à formação de professores”. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 16, n. 24, 29 jun. 2020, p. 150-158. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/23686/16720>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BATISTA, Paulo Nogueira (Org.). **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: 1994. 36f (manuscrito). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RosaneGafa/o-consenso-de-washington>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BASTOS, Maria de Fátima. **Formação e exercício profissional de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1230>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BASTOS, Rogério Lustosa. Discussão dos principais métodos e técnicas de pesquisas. In: BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências Humanas e complexidades**: projetos métodos e técnicas de pesquisa. – o caos, a Nova Ciência Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina: CEFIL, 1999. p. 63-94.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na oferta de carga horária a distância em cursos de graduação presencial: um estudo de caso. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 13, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11826>. Acesso em: 7 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.11826>.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **Formação de professores no projeto LPPE**: as concepções reveladas nos discursos dos docentes. 2007. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1995>. Acesso em: 5 maio 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson. **O fim dos intelectuais acadêmicos**: induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BIANCHI, Alvaro; ALIAGA, Luciana. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 17-36, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/yDKqnY7Sf4zC7zhD334GmpS/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000100002>.

BITTENCOURT JUNIOR, Nilton Ferreira. Hegemonia, Cultura e Educação para onde caminhamos? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 500-513, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/47530/25678/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BM. Banco Mundial. **A economia nos tempos de Covid-19**. 12: relatório semestral sobre a região da América Latina e Caribe. 12 abr. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/latin-america-brazil-economy-coronavirus-pandemic-covid-19>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BM. Banco Mundial. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil. [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/infographic/2018/08/20/brazil-fair-adjustment-shared-prosperity-reform-agenda>. Acesso em: 21 set. 2021.



BOÇAL. In: DICIO – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bocal-2/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOSCHI, Helena. Cultura de paz: gênese de uma fórmula entre discursos de guerra e violência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 848-876, ago. 2018. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132018000200848&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200848&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138651922366471>.

BOTELHO, Arlete Freitas. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20027>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 411-420.

BRAGA, Lisandro Rodrigues de Almeida. Maio de 1968: movimento estudantil e luta de classes. **Revista de Educação e Sociedade: Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 2-19, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 out. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 141 de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 out. 2010. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN32010.pdf?query=FUNCIONAMENTO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN32010.pdf?query=FUNCIONAMENTO). Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Relatório de gestão** – exercício de 2012. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/RelatoriodeGestao2012.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão (Revogado pelo Decreto n. 8.977, de 2017). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 mar. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Revoga o Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2017b. Disponível em: [https://www.ingov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20360958/do1-2017-01-31-decreto-n-8-977-de-30-de-janeiro-de-2017-20360831](https://www.ingov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20360958/do1-2017-01-31-decreto-n-8-977-de-30-de-janeiro-de-2017-20360831). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1). Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens

(ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397?fbclid=IwAR0bwc8OJFcRXONEiKF2kZMcva6WVWGzUPVLvcG95qBteISIB3fVcv>. Acesso em: 1º nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 1º maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC; Unesco, 1993. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Fernando Haddad no lançamento do PDE**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=223&id=8063:veja-o-que-disse-o-ministro->

fernando-haddad-no-lancamento-do-pde&option=com\_content&view=article. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília: MPOG; SPGG, 2007d. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antiores/ppa-2008-2011/081015\\_ppa\\_2008\\_mespres.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antiores/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf). Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **População brasileira chega a 213,3 milhões de habitantes, estima IBGE**. Brasília, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2021/08/populacao-brasileira-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-estima-ibge>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria da Comunicação Social. **Comunidade solidária**: três anos de trabalho. Brasília: Secom, 1998. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/comunidade-solidaria-tres-anos-de-trabalho>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASLAVSKY, Cecília. As grandes tendências do desenvolvimento contemporâneo e a América Latina. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). **As novas tendências mundiais e a mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: [http://www.livrosgratis.com.br/download\\_livro\\_10060/as\\_novas\\_tendencias\\_mundiais\\_e\\_as\\_mudancas\\_curriculares\\_na\\_educacao\\_secundaria\\_latino-americana\\_na\\_decada\\_de\\_90](http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_10060/as_novas_tendencias_mundiais_e_as_mudancas_curriculares_na_educacao_secundaria_latino-americana_na_decada_de_90). Acesso em: 20 jul. 2022.

CAETANO, Alisson. Gestão. Pavimento de novos caminhos rumo à formação. **Jornal UEG**, Anápolis, n. 10, p. 3-4, maio/jun. 2014. Disponível em: [https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal\\_maio](https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal_maio). Acesso em: 2 jun. 2021.

CAMPOS, Valter Gomes. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**. 303f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10429>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações (CTD)**. Brasília: Capes, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Pibid. Brasília: Capes, 2010c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 2/2009**. Brasília: Capes, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 2/2010**. Brasília: Capes, 2010a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 1/2011**. Brasília: Capes, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes n. 6/2018** – Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Life n. 35/2012**. Brasília: Capes, 2012c. Disponível em: [https://prograd.ufsc.br/files/2012/07/Edital\\_035\\_LIFE1.pdf](https://prograd.ufsc.br/files/2012/07/Edital_035_LIFE1.pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Residência Pedagógica n. 1/2020**. Brasília: Capes, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 2/2020** – resultado final. Brasília: Capes, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 7/2018** – retificado em 27 mar. 2018. Brasília: Capes, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 11/2012**. Brasília: Capes, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 61/2013** – Retificado. Brasília: Capes, 2013d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Pibid n. 66/2013**. Brasília: Capes, 2013f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Life n. n. 67/2013**. Brasília: Capes, 2013e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-067-2013-sicapes-life-pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Prodocência n. 19/2013** – Programa de Consolidação das Licenciaturas. Brasília: Capes, 2013a. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/prodocencia>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Prodocência n. 28/2010** – Programa de Consolidação das Licenciaturas. Brasília: Capes, 2010f. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br:8080/chamadas/downloads/474977.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 45, de 12 de março de 2018**. Brasília: Capes, 2018d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: Capes, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 72, de 9 de abril de 2010**. Brasília: Capes, 2010d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 120, de 22 de julho de 2016**. Altera a Portaria n. 84/2016. Brasília: Capes, 2016a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n. 260, de 30 de dezembro de 2010**. Normas gerais do Pibid. Brasília: Capes, 2010e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: Capes, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relação de IES participantes do Pibid**. Brasília: Capes, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relacao-ies-participantes-pibid-5out12-pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão da DEB/Capes – 2009-2013: Parfor**. Brasília: Capes, 2013c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão da DEB/Capes – 2009-2013: Pibid**. Brasília: Capes, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado do edital Prodocência n. 19/2013**. Brasília: Capes, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-019-2013-prodocencia-resultado-pdf/view>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria CAPES n. 96, de 18 julho de 2013**. (Revogada). Brasília: Capes, 2013d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 233f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3262>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CASSIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. Estado e organização empresarial para a ação política. *In*: CASSIMIRO, Flavio Henrique Calheiros (Org.). **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Casimiro-Flavio-Henrique-Calheiros.-A-Tragedia-e-a-Farsa-A-Ascensao-das-Direitas-no-Brasil-Contemporaneo-20201.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CAZUZA; NEVES, José; ISRAEL, George Alberto Heilborn. *Burguesia*. *In*: CAZUZA. **Burguesia**. Rio de Janeiro: Polygram, 1989. 2 LPs. Faixa 1.

CAZUZA. **O tempo não para**. Rio de Janeiro: Phillips, 1988. 4 m 37 s. 1 LP. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/barao-vermelho/o-tempo-nao-para/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CHAPANI, Daisi Teresinha; SOUZA, Ana Lúcia Santos; PORTO, Maria de Lourdes Oliveira. Ficapibid: ciência e política no processo formativo de professores de Biologia. **Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. ext., p. 1-6, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9024>. Acesso em: 27. jun. 2022.



CHESNAIS, François. Decifrar palavras carregadas de ideologias. *In*: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996, p. 21-44.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. Tradução de Ruy Braga. **Revista Outubro**, [s.l.], n. 5, p. 7-28, fev. 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

COLLOR, Fernando. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243024>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um exemplo. *In*: SANTOS, Milton (Org.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo; Hucitec, 1994, p. 251-256.

COSWOSK, Janderson Albino. A criatura e a criação: Frankenstein e o despertar de uma ética para a sacralização da vida humana. **Revista e-escrita**, Nilópolis, v. 7, n. 1, p. 104-114, jan./abr. 2016. Disponível em: [https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2314/pdf\\_466](https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2314/pdf_466). Acesso em: 2 ago. 2021.

DAUDE, Rodrigo Bastos. A educação brasileira: um olhar a partir de Anísio Teixeira. *In*: RESENDE, Cristina Azevedo; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). **Educação brasileira, sociedade e formação humana**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2020, p. 32-46.

DELGADO Lucilia de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso em: 26 mar. 2020.

DEVILLA, Ivano Alessandro. **Carta renúncia**. Anápolis: 19 set. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/bastidores/ivano-daville-renuncia-ao-cargo-de-reitor-da-ueg-211213/>. Acesso em: 21 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. **Olhares da maçonaria sobre a educação no Brasil**. 2011. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4638?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4638?locale=pt_BR). Acesso em: 11.fev. 2022.

ENGELS, Friedrich. Humanização do macaco pelo trabalho (I). *In*: ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, 8). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5668747/mod\\_resource/content/1/ENGELS\\_A%20Dial%C3%A9tica%20da%20Natureza.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5668747/mod_resource/content/1/ENGELS_A%20Dial%C3%A9tica%20da%20Natureza.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marco de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012, p. 52-71.

FACH. Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. Um sonho e uma história. **Revista Anhanguera**, Anápolis, n. 0, v. 1, p. 1-40, nov. 1998. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/Revista-Fach-Jubileu-de-Prata-.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FAIAD, Mauro Netto. A UEG gasta mal seus recursos. [Entrevista concedida a] Carla Oliveira. **Jornal O Popular**, Cidades, Goiânia, [n.p.], 26 set. 2011. Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/cidades/a-ueg-gasta-mal-seus-recursos-1.41849>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. *In*: FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 89-131.

FARIAS, Francisco Adjacy. **Pobreza e educação**: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras. 2014. 230f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/ppgsociologia/dissertacoes-4/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FARIAS, Déborah Barros Leal. Reflexos da Teoria Neoliberal e do Consenso de Washington na Constituição Brasileira de 1988. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, n. 59, p. 1-21, abr./jun. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309727005\\_Reflexos\\_da\\_teor%C3%ADa\\_neoliberal\\_e\\_do\\_consenso\\_de\\_Washington\\_na\\_constituicao\\_brasileira\\_de\\_1988](https://www.researchgate.net/publication/309727005_Reflexos_da_teor%C3%ADa_neoliberal_e_do_consenso_de_Washington_na_constituicao_brasileira_de_1988). Acesso em: 15 jan. 2021.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Linha do tempo**. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/institucional>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

FERNANDES, Marcella. Dilma caiu por não apoiar “Ponte para o Futuro”, diz Temer. **Veja**, São Paulo, [n.p.], 23 set. 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/dilma-caiu-por-nao-apoiar-ponte-para-o-futuro-diz-temer/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho do furacão**: o processo de criação, estruturação da Universidade Estadual de Goiás. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-%20Cristiano%20Lucas.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2020.

FERREIRA, João Roberto Resende. O projeto Pibid da UEG e suas implicações na formação inicial de professores. *In*: BORGES, Guilherme Figueira; SILVA, Paula Junqueira da; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho (Orgs.). **Formação de professores e demandas educacionais**: PNE, inclusão, estágio curricular e Pibid. Campinas: Pontes, 2016a, p. 47-69.

FERREIRA, João Roberto Resende. **Relatório de atividades**: ano base 2013 final. Anápolis: Programa DEB, fev. 2014. Disponível em:  
[http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio\\_Final\\_PIBID\\_UEG\\_2013\\_FINAL.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio_Final_PIBID_UEG_2013_FINAL.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

FERREIRA, João Roberto Resende. **Relatório de atividades**: ano base 2017 Final. Anápolis: Programa DEB, mar. 2018. Disponível em:  
[http://www.pibid.ueg.br/conteudo/16345\\_relatorios](http://www.pibid.ueg.br/conteudo/16345_relatorios). Acesso em: 19 abr. 2020.

FERREIRA, João Roberto Resende. **Relatório de atividades**: ano base 2015 final. Anápolis: Programa DEB, jan. 2016b. Disponível em:  
[https://cdn.ueg.edu.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio\\_Final\\_PIBID\\_UEG\\_2015\\_FINAL.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio_Final_PIBID_UEG_2015_FINAL.pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, a. 23, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 20, ano 13, p. 203-233, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182/37464>. Acesso em: 13 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GARCIA, Lucas Venício; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Pibid: reconstrução e racionalidades e formação docente. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Orgs.). **Políticas e contribuições das práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: Edufu, 2015, p. 31-43. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática, 4).

GARCIA, Maria Manuela Alves; Fonseca, LEITE; Márcia Souza da; CALDEIRA, Vanessa. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/M6DSjHTjJXv9GZBzfC3qHDJ/?lang=pt#:~:text=O%20estudo%20demonstra%20que%20a,das%20compet%C3%AAncias%20e%20habilidades%20docentes>. Acesso em: 10 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete (Orgs.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014. v. 41. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GATTI, Bernardete. Nossas faculdades não sabem formar professores. [Entrevista concedida a] Flávia Yure Oshima. **Época**, Rio de Janeiro, [n.p.], 6 nov. 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GIANNOTTI, José Arthur. Considerações sobre o método. *In*: MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política – livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 59-73.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 2, de 6 de julho de 2006**. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Goiânia: CEE, 2006. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/category/resolucoes/>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 2, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Goiânia: CEE, 2020d. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GOIÁS. Decreto-Lei n. 2.520, de 30 de outubro de 1985. Cria, sob a forma de autarquia, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 20 jan. 1986. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/65884/pdf>. Acesso em: 1º nov. 2020.

GOIÁS. Decreto n. 2.814, de 8 de setembro de 1987. Promove estudos preliminares necessários à criação e implantação da Universidade Estadual de Anápolis. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 14 set. 1987. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/65503/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOIÁS. Decreto n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990. Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 9 ago. 1990. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/64458/decreto-3355](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/64458/decreto-3355). Acesso em: 16 set. 2021.

GOIÁS. Decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus, revogado pelo Decreto n. 9.653, de 19 de abril de 2020. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 13 mar. 2020a. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/103012/decreto-9633](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633). Acesso em: 20 jul. 2020.

GOIÁS. Decreto n. 9.634, de 13 de março de 2020. Estabelece os procedimentos preventivos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores, em razão de pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 14 mar. 2020b. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/103011/decreto-9634](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103011/decreto-9634). Acesso em: 20 jul. 2020.

GOIÁS. Emenda Constitucional n. 39, de 15 de dezembro de 2005. Altera o art. 158 da Constituição Estadual. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 27 dez. 2005. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/102997/emenda-constitucional-39](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/102997/emenda-constitucional-39). Acesso em: 15 ago. 2022.

GOIÁS. Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 29 dez. 1998. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GOIÁS. Lei Complementar n. 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 1º out. 2001. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/81526/lei-13909](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/81526/lei-13909). Acesso em: 15 set. 2021.

GOIÁS. Lei n. 192, de 20 de outubro de 1948. Cria a Universidade do Brasil Central e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 11 nov. 1948. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/98105/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOIÁS. Lei n. 8.613, de 20 de abril de 1979. Autoriza o Poder Executivo a criar uma Universidade Rural e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 27 abr. 1979a. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/86814/lei-8613](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/86814/lei-8613). Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. Lei n. 8.660, de 19 de julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instalar a Faculdade de Agronomia de Itumbiara em convênio com a FUNISCO e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 30 jul. 1979b. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/86861/lei-8660](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/86861/lei-8660). Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. Lei n. 9.777, de 10 de setembro de 1985. Dispõe sobre a criação das autarquias que especifica. Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar, nos termos do art. 138 da Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980, sob a forma de autarquia, em cada um dos Municípios de Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 16 set. 1985. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/85637/lei-9777](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/85637/lei-9777). Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. Lei n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 27 dez. 1991. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/84416/lei-11655](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/84416/lei-11655). Acesso em: 20 jul. 2021.

GOIÁS. Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Autorizada a

criação da UEG e transforma as 28 instituições isoladas de Educação Superior estaduais em unidades universitárias. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 20 abr. 1999. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/87085/lei-13456](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/87085/lei-13456). Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. Lei n. 18.069, de 12 de julho de 2013. Institui o Bônus por Resultados no âmbito da Universidade Estadual de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 jul. 2013. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90180/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOIÁS. Lei n. 18.934, de 16 de julho de 2015. Altera a Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, nas partes que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 21 jul. 2015a. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/93347/lei-18934](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93347/lei-18934). Acesso em: 19 set. 2021.

GOIÁS. Lei n. 18.971, de 23 de julho de 2015. Dispõe sobre a autonomia da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 28 jul. 2015b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93363/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOIÁS. Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020. Altera a Lei n. 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 jan. 2020c. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/100971/lei-20748](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/100971/lei-20748). Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. **Reformas administrativas: 4 décadas de transformações no poder executivo**. Goiânia: Seplan, 2005. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-07/quatro-decadas.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

GOIÁS. **Reformas administrativas: 15 anos de transformações no Poder Executivo**. Goiânia: Segplan, 2018. Disponível em: <https://www.administracao.go.gov.br/images/15-anos-Transformacoes-10-04--2018.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

GOMES, Victor Leandro Chaves. A grande política em Maquiavel: uma interpretação gramsciana. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 39, ano 20, p. 167-184, set./dez. 2017. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_39\\_art\\_9\\_Gomes.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_39_art_9_Gomes.pdf). Acesso em: 3 ago. 2022.

GONH, Maria da Glória (Org.). **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GORENDER, Jacob. Introdução. In: MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política – livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 59-73.

GRAJEW, Oded. Um pacto pela Cidadania. **Folha de São Paulo**. São Paulo, [n.p.], 12 nov. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1211200210.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GUERCIO, Maria Rita. Hegel e Fukuyama: o fim da História? **Revista Em Perspectiva** [online]. v. 6, n. 2, p. 227-236, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58516/1/2020\\_art\\_mrguercio.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58516/1/2020_art_mrguercio.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete (Orgs.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014, v. 41, p. 4-6.

GUTERRES, Everton Luís de Lima. **Política Pública de Financiamento de Ensino Superior em tempo de crise: estratégias de gestão em uma instituição particular**. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19861/DIS\\_PPGPPGE\\_2019\\_GUTERRES\\_EVERTON.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19861/DIS_PPGPPGE_2019_GUTERRES_EVERTON.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 jul. 2021.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007, p. 165-205.

HARVEY, David (Org.). **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HECKMAN. **The economics of human potential**. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

IANNI, Octávio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, abr./jun. 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

INFRANCA, Antonino. **Trabalho, indivíduo, história: o conceito de trabalho em Lukács**. Tradução de Christianne Basílio e Silvia de Berandinis. São Paulo: Boitempo, 2014. (Coleção O Mundo do Trabalho).

IMB. Instituto Mauro Borges. **Plano de governo de Marconi Perillo (1999-2002)**. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/indicador/coletanea/files/PGMarconi99.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ISSLER, Marcio; ESTRADA, Adrian Alvarez; CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a “performance” escolar. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 14, n. 3, p. 49-62, dez. 2017. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1696>. Acesso em: 17 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1696>.

JUNQUEIRA, Regina Duarte; SOARES, Ana Maria Vitor; SILVA, Cárta Maria Domingues da; CASTRO, Caroline de Queiroz; ARAUJO, Cleize Soraya Brilhante; FREITAS, Ellen Risia Siqueira; SILVA, Elson Marcolino da; CARDOSO, Gleiciely Oliveira; FREITAS, Hellen Mariany Abrão de; PAIXÃO, Lídia; SILVA, Rhanielli Benelli; CADERNO, Risoneide Martins. Relatos sobre os desafios e as possibilidades na formação dos bolsistas



dos subprojetos Pibid de um *campus* da UEG. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 3., 2016, Pirenópolis. **Anais...** Anápolis: UEG, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8187>. Acesso em: 30 jan. 2022.

JURNO, Amanda. Nano o quê? **Minas faz Ciência**, Belo Horizonte, [s.n.], [n.p.], jun. 2016. Disponível em: <http://minasfazciencia.com.br/2016/06/30/nano-o-que/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4103727/mod\\_resource/content/1/Kuhn-Estrutura-das-revolucoes-cientificas%201989.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4103727/mod_resource/content/1/Kuhn-Estrutura-das-revolucoes-cientificas%201989.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

LIMA, Antonio Bosco de. O Golpe. In: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 1-29. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318113085>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LIMA, Gabriela; CARVALHO, Versanna. Reitor da UEG deixa cargo após denúncia; interino fala em mudanças. **G1**, Goiânia, [n.p.], 15 fev. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2012/02/reitor-da-ueg-deixa-cargo-apos-denuncia-interino-fala-em-mudancas.html>. Acesso em: 6 jul. 2022.

LIMA, Valéria Soares de; CAMPOS, Eude de Sousa; CAMPOS, Valter Gomes; SOUZA, Rodrigo Messias de. A educação a distância nos 21 anos da Universidade Estadual de Goiás: interiorização e capilarização do ensino superior nos municípios goianos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17., 2020, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210375.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em:



<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1180/1/TESE%20SANDRA%20VALERIA%20LIMONTA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LOGUECIO, Rochele de Quadros; FERREIRA, Marcello. A análise do conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em Educação em Ciências. **Revelli**, Goiás. v. 6, n. 2, p. 33-49, out. 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3006>. Acesso em: 1º mar. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. *In*: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 1-29. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318113085>. Acesso em: 16 jun. 2021.

LUCENA, Carlos. Petróleo, capitalismo monopolista e transformações na organização da produção. *In*: LUCENA, Carlos (Org.). **Tempos de destruição: educação, trabalho e a indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2004. p. 69-131.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

LULA da Silva, Luiz Inácio. Leia íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, [n.p.], 24 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 1º jun. 2021.

MACEDO, Jussara Marques; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 219-242, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3680>. Acesso em: 10 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3680>.

MACEDO, Rogério Fernandes; CERQUEIRA, Roziane Ferreira da Silva. Florestan Fernandes e a apreensão da contrarrevolução brasileira. **Marxismo 21**, [s.l.], [s.n.], p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Florestan-Fernandes-e-a-apreens%C3%A3o-da-contrarrevolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2022.

MANIFESTO da comunidade acadêmica da UEG em defesa da garantia dos 2% na LOA (Lei Orçamentária Anual) de Goiás de 2021. Mimeo: Goiânia, 2021. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdRkyB\\_DJEfcfkuxLpelZN3a-FG1trleXshmKfibhupLoBg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdRkyB_DJEfcfkuxLpelZN3a-FG1trleXshmKfibhupLoBg/viewform?usp=sf_link). Acesso em: 22 jan. 2021.

MARICATO, Ermínia; MORAES, Lúcia Maria. O mentirão, ou melhor, o mutirão de Goiás”, **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 74-84, 1986. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/qTSnt6mn5XhH6VDRjrhhVRh/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451986000300013>.

MARIGONI, Gilberto; ARAÚJO, Artur. O lumpesinato no poder: Bolsonaro, 100 dias. **Le Monde Diplomatique**, São Paulo, [n.p.], 10 abr. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-lumpesinato-no-poder/>. Acesso em: 1º jun. 2021.

MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. **Programas sociais**: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ipea, abr. 2001. (Texto para discussão, 787). Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2328/1/TD\\_787.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2328/1/TD_787.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. **O reformismo e a contrarrevolução**: estudos sobre o Chile. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Marxists**, [s.l.], [n.p.], 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; SPECIAN, Valdir; SILVA, Paula Junqueira da. A reestruturação da Universidade Estadual de Goiás e as implicações na reprodução social do campesinato em Itapuranga. **Sapiência: sociedade, saberes e práticas educativas**, Iporá, v. 10, n. 3, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/12413>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834>. Acesso em: 15 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72834>.

MARQUES, Teresa Cristina Schneider; OLIVEIRA, Antônio Eduardo Alves de. De Praga ao mundo árabe: uma análise comparada de primaveras políticas. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 4, n. 17, p. 115-129, abr./maio 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/download/34863/25324>. Acesso em: 15 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2178-8839.34863>.

MARTINEZ, Paulo. **Reforma agrária**: questão de terra ou de gente? 13. ed. São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores).

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. O surgimento da Universidade Católica de Goiás na região Centro-Oeste. **Revista da Universidade Pontifícia Católica de Goiás**, Goiânia, [s.n.], p. 33-36, jul. 2005. Disponível em: [https://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/07/surge\\_puc\\_1.jpg](https://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/07/surge_puc_1.jpg). Acesso em: 26 jun. 2021.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Avante!, 1985. v. 3, p. 5-30.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte (1851-1852)**. [s.l.]: Ridendo Castigat Mores, fev. 2000. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política – livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 53-76.

MATEUS, Elaine Fernandes; OLIVEIRA, Vinicius; SODRÉ, Camila Christiane Clivati. “O Pibid me salvou”: a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 32-51, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/11639>. Acesso em: 18 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i0.11639>.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300016>.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. **Periódicos do Mestrado em Educação da UCBB**, Campo Grande, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/514/408>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **Arte & Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 2, p. 37-51, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571>. Acesso em: 15 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v21.n2.p.37-51>.

MELO, Iran Ferreira. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, n.11, p. 1-18, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo\\_ADeACD.pdf](http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf). Acesso em: 27 abr. 2018.

MERCADANTE, Aloísio. Audiência Pública. *In*: BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Notas Taquigráficas**. Atividades Legislativas. 60ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura, 27 out. 2015. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/4147>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. *In*: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 46-74. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. *In*: HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. **Glossário**. [s.l.], 2006. (Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MIRANDA, Camila Maximiano. As políticas sociais no contexto liberal. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Orgs.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 17-32.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22571/2526-433893>.

MOREIRA, Marcos Elias. **Universidade Estadual de Goiás (UEG): agentes, memórias e eventos (1999-2006)**. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MBC. Movimento Brasil Competitivo. Como chegamos aqui. *In*: MBC. Movimento Brasil Competitivo. **MBC 20 anos: evolução contínua da competitividade**. Brasília: MBC, 2021. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/livro-mbc-20-anos-evolucao-continua-da-competitividade-e-lancado/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MBC. Movimento Brasil Competitivo. **Governo de Goiás cria Conselho Superior de Inovação**. 17 nov. 2015. Brasília: MBC, 2015. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/governo-de-goias-cria-conselho-superior-de-inovacao/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MOVIMENTO MOBILIZA UEG. **Blog Movimento Mobiliza UEG**, Anápolis, 2013. Disponível em: [http://movimentomobilizaueg.blogspot.com/p/blog-page\\_7187.html](http://movimentomobilizaueg.blogspot.com/p/blog-page_7187.html). Acesso em: 10 ago. 2022.

MUSTO, Marcello (Org.). **Trabalhadores, uni-vos: antologia política da I Internacional**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

NERES, Geraldo Magella. Gramsci e o “moderno Príncipe”: a conformação definitiva da teoria do partido nos Cadernos do Cárcere. *In*: NERES, Geraldo Magella (Org.). **Gramsci e o**

“**moderno Príncipe**”: a teoria do partido nos Cadernos do Cárcere. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 177-197.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>. Acesso em: 24 set. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-10.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do *habitus* institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8912>. Acesso em: 15 abr. 2021.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. *In*: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 27-42. (Coleção Educação Contemporânea).

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educación**, Madrid, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 24 set. 2021.

NUNES, Pedro. **Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil**. João Pessoa: CCTA; Aveiro: RIA, 2019. Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/democracia-fraturada/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

OFICIOSO. *In*: DICIONÁRIO ON-LINE PORTUGUÊS. Brasil: Porto, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oficioso/>. Acesso em: 18 maio 2022.

OFICIOSO. *In*: INFOPÉDIA DICIONÁRIO ON-LINE PORTUGUÊS. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/oficioso>. Acesso em: 18 maio 2022.

OFICIOSO. *In*: MICHAELIS DICIONÁRIO ON-LINE PORTUGUÊS. Brasil, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/vk5PE/oficioso/>. Acesso em: 18 maio 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./ set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Diálogo Educacional**,

Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 23 abr. 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479>.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. *In*: BASUALDO, Eduardo; ARCEO, Enrique (Eds.). **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: Clacso, 2006. Disponível em:  
[http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/011020184701\\_franciscodeoliveira.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/011020184701_franciscodeoliveira.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, Luciana Santos; PONTES, Ueslene Maria Ferreira; OLIVEIRA NETO, José Firmino de; SILVA, Flávia Damacena Sousa. Formação de professores de Biologia: construindo saberes no Pibid. *In*: FERREIRA, João Roberto Resende; SOUSA, Roberto Barcelos; MIRANDA, Sabrina do Couto de (Orgs.). **Universidade e educação básica, fronteiras a ultrapassar: formação de professores na PIBID-UEG**. Goiânia: Vieira, 2018, p. 83-104. Disponível em: [https://cdn.ueg.edu.br/source/campus\\_de\\_ciencias\\_socio-economicas\\_e\\_humanas\\_223/conteudo\\_compartilhado/10531/PIBID\\_ebook\\_Joao\\_Roberto\\_Resende.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/campus_de_ciencias_socio-economicas_e_humanas_223/conteudo_compartilhado/10531/PIBID_ebook_Joao_Roberto_Resende.pdf). Acesso em: 30 jan. 2022.

OLIVEIRA, Rafael. UEG divulga datas da exoneração de mais de 1,4 mil servidores. **G1**, Goiânia, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/11/12/ueg-divulga-datas-da-exoneracao-de-mais-de-14-mil-servidores.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. [s.l.], 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

ONOFRE, Gabriel. Friedrich Hayek e os liberais brasileiros na transição democrática. *In*: **Revista Crítica Histórica**, ano V, n 10, dez. 2014. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/download/2956/pdf/10783>. Acesso em: 12 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchv15n10.2014.0011>.

ORSO, Paulino José. A criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. *In*: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007a, p. 43-62. (Coleção Educação Contemporânea).

ORSO, Paulino José. A reforma universitária dos anos de 1960. *In*: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007b, p. 43-62. (Coleção Educação Contemporânea).

ORSO, Paulino José. Apresentação. *In*: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007c, p. 1-8. (Coleção Educação Contemporânea).

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. *In*: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 233-260.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318113085>. Acesso em: 30 ago. 2018.

OXFAM. **Fome avança no Brasil em 2022 e atinge 33,1 milhões de pessoas**. Brasil, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/fome-avanca-no-brasil-em-2022-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/#:~:text=Em%202022%2C%2033%2C1%20milh%C3%B5es,pouco%20mais%20de%20um%20ano>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PEREIRA, Aline. Com visão utilitarista da pesquisa científica, governo Bolsonaro ataca Ciências Humanas e Sociais. *In*: ANDES. Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense. **Seção Sindical do ANDES**. Brasília, 7. abr. 2020, [n.p.]. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/4040-governo-bolsonaro-se-apoia-em-carater-utilitario-da-pesquisa-para-atacar-ciencias-humanas-e-sociais>. Acesso em: 8 set. 2020

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, 1).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Argumentação e debate. **Folha de São Paulo**, São Paulo, [n.p.], 12 nov. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1211200210.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PESSOA, Jadir de Moraes. A Marcha para o Oeste. *In*: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999, p. 46-49.

PIÑERO, Antón Fernández. O Capitaloceno e as pandemias. **Esquerda.net**, Lisboa, [n.p.], 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/o-capitaloceno-e-pandemias/71507>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PINTO, Fabiana Martins. O Project Management Office (PMO) no desenvolvimento dos projetos das instituições federais de ensino superior. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 124-139, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44578>. Acesso em: 30 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v5n1a2016-44578>.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISO do magistério não terá reajuste em 2021 e continuará sendo de R\$ 2.886,24. **Cidiepar**, [s.l.], [n.p.], 2021. Disponível em: <https://ciedepar.com.br/piso-do-magisterio-nao-tera-reajuste-em-2021-e-piso-nacional-por-aluno-ano-sera-de-r-3-34956/>. Acesso em: 24 set. 2021.

POLANYI, Karl. O moinho satânico. *In*: POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Tradução de Fanny Wrabel. 2. ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000, p. 49-158. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/262942/mod\\_resource/content/2/A\\_grande\\_transfor mac%CC%A7ao\\_as\\_origens\\_de\\_nossa\\_epoca\\_Polanyi.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/262942/mod_resource/content/2/A_grande_transfor mac%CC%A7ao_as_origens_de_nossa_epoca_Polanyi.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

RAMOS, Leonardo César Souza. **A sociedade civil em tempos de globalização: uma perspectiva neogramsciana**. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310315\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310315_05_pretextual.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. *In*: CALDART, Roseli Saete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 533-538.

RANINCHESKI, Sônia Maria; SILVA, Carla Etienne Mendonça da. Hegemonia, consenso e coerção e os beneficiários do Programa Bolsa Família. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802013000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100012>.

REIMER, Haroldo. **Carta aberta à comunidade da UEG**. Anápolis, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://files.aredacao.com.br/upload/carta-aberta.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

REIMER, Haroldo; LEMES, Jandernaide Resende (Orgs.). **Relatório institucional 2013: gestão 2012-2016 – integração e consolidação: caminhos para a excelência**. Anápolis: UEG, 2014.

REIMER, Haroldo. **Prevenir a crise e assegurar a consolidação da UEG: carta aberta à comunidade da Universidade Estadual de Goiás**. Mimeo: Anápolis, 8 jan. 2015.

REIS, Jane Maria dos Santos. A formação humana enquanto princípio educativo. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Orgs.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 51-66.

REIS, Márcia Santos Anjo. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. 2014. 417f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3402>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RESENDE, Leonardo Ângelo Stacciarini de. **Formação de professores de Educação Física: a experiência emergencial da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – LPP/UEG**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1031/1/LEONARDO%20ANGELO%20STACCIARINI%20DE%20RESENDE.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

REVISTA UEG Viva, Anápolis, ano 1, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: [https://issuu.com/comunicacaoieg/docs/revista\\_completa](https://issuu.com/comunicacaoieg/docs/revista_completa). Acesso em: 2 jun. 2021.

RIBEIRO, Darcy. Educação no Brasil. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Darcy Ribeiro: educação como prioridade**. Global: São Paulo, 2018, p. 17-28.



RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins Sobral; JATAÍ, Renata Pimentel. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1.; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UMA-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf>. Acesso: 30 jun. 2021.

RODRIGUES, Jadir Gonçalves. O avanço da capital em Goiás. In.: RODRIGUES, Jadir Gonçalves (Org.). **Estrutura agrária e produção familiar: a modernização da pecuária leiteira em São Luís de Montes Belos-Goiás**. Goiânia: Reedescubra, 2003, p. 55-62.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/17655/12593>. Acesso em: 17 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4695>.

SAFATLE, Vladimir. Discussões sobre o futuro da universidade exigem reflexão sobre o que esperamos das ciências humanas. **Cult**, Paraíso, [s.n.], [n.p.], 30 mar. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-mal-estar-nas-ciencias-humanas/>. Acesso em: 22 de ago. 2019.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Cristiane da Silva. Declaração Mundial de Educação para Todos sob a ótica das políticas sociais. In: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Orgs.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 33-50.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SARAIVA, Raquel. Fazer pesquisa no Brasil não é fácil – e a gente deve falar sobre isso. **O Blog Bate-Papo com Netuno**, Porto Seguro, 2019. Disponível em: <https://www.batepapocomnetuno.com/post/fazer-pesquisa-no-brasil-n%C3%A3o-%C3%A9-f%C3%A1cil-e-a-gente-deve-falar-sobre-isso>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e**

**Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 215-232. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318113085>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007c, p. 497-516

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. *In*: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007a, p. 9-26. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda; CAMPOS, Roselane Fátima. Em defesa da educação pública: 30 anos da Constituição Federal. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 451-457, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.923>.

SENRA, Ricardo; COSTA, Camilla; ROSSI, Amanda; PASSARINHO, Nathalia. Brumadinho: a tragédia que poderia ter sido evitada. **BBC News**, São Paulo, [n.p.], 27 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/Brumadinho>. Acesso em: 10 maio 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod\\_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao\\_de\\_Professores\\_no\\_Brasil.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima Campos; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para

análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/4359/2246>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1468>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Andreia Cristina da. **O Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)**. 2019. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7952669](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7952669). Acesso em: 9 jul. 2022.

SILVA, Fabrina Moreira. **O estatuto epistemológico do conceito de ideologia científica segundo George Canguilhem**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11594/1/Fabrina%20Moreira%20Silva.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVA, Flávia. Ajustes estruturais: entenda qual é a “ponte” neoliberal do PMDB para a crise. **Esquerda Diário.com.br**, [s.l.], 2 nov. 2015. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Entenda-qual-e-a-ponte-neoliberal-do-PMDB-para-a-crise>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MESSINA, Natália. As mudanças no ensino médio e sua relação com a internacionalização da educação superior brasileira. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 130-147, ago. 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3879>. Acesso em: 15 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e172016130-147>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma Universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, Paulino José; NOSELLA, Paolo; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 87-120. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Luciana Nogueira da; SILVA, Maria Eneida da. O mapa do retrocesso da interiorização da educação superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás. **Formação em Movimento – Revista da Anfope**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 294-310, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/589>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Paula Junqueira da. **Entre as lavouras cafeeiras a conquista da terra: a territorialidade do Assentamento Nova Bom Jardim em Tapira – Alto Paranaíba-MG.** 2002. 157f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/2002\\_SILVA\\_PAULA\\_JUNQUEIRA\\_DA\\_-\\_ENTRE\\_AS\\_LAVOURAS\\_CAFEEIRAS\\_A\\_CONQUISTA\\_DA\\_TERRA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/2002_SILVA_PAULA_JUNQUEIRA_DA_-_ENTRE_AS_LAVOURAS_CAFEEIRAS_A_CONQUISTA_DA_TERRA.pdf). Acesso em: 3 nov. 2020.

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antonio Bosco de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. **Movimento – revista de educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p. 286-312, dez. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42973>. Acesso em: 15 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42973>.

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antonio Bosco de. O Pibid e o gerencialismo na formação docente: a nova morfologia do trabalho no contexto neoliberal. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020b, p. 171-194. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-defesa-das-politicas-publi>. Acesso em: 14 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.171-194>.

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antonio Bosco de. Os impactos da COVID-19 na educação na nova morfologia do trabalho docente no Brasil. *In*: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (Orgs.). **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020c. Disponível em: [https://www.academia.edu/44833353/Imagens\\_do\\_pensamento\\_sociedade\\_hipercomplexa\\_e\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_remota](https://www.academia.edu/44833353/Imagens_do_pensamento_sociedade_hipercomplexa_e_educa%C3%A7%C3%A3o_remota). Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, Paula Junqueira da; SILVA, Andressa Oliveira; CARVALHO, Nathalia Fernanda de Sousa. **O Pibid e a formação de professores na UEG – Câmpus Iporá: resultados dos editais n. 011/2012 e Edital n. 61/2013 da CAPES.** No prelo.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. **Gramsci e a crítica à Democracia Participativa.** 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7304/1/2011-DIS-PCDSILVA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Rubislei Sabino da; HONÓRIO FILHO, Wolney. A formação em pedagogia no curso de licenciatura plena parcelada em Goiás/Câmpus Pires do Rio (2000-2007). **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 709-736, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5415/2974>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SINTEGO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. **Tabelas salariais**. Goiânia: Sintego, 2021. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/tabelas-salariais-estadual>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUSA, Andréia Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil: pontos para reflexão. *In: ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e. Políticas públicas para a educação superior*. São Paulo: Xamã, 2014, p. 31-48. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livropolpub3.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SOUZA, Francilane Eulália. O desmantelamento dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/67331>. Acesso em: 29 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v17i4.67331>.

SOUZA, José Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007, p. 77-116.

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 99-112, jan./jun. 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação: *Cadernos do GPOSSHE*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 17 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 1º out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TAVARES, Marcelo. UEG recebe mais de 500 mil para empregar em cursos de licenciatura. *Jornal UEG*, Anápolis, [s.n.], p. 8, nov./dez. 2013.

TEIXEIRA, Girlei Dario Zemolin; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ZUGUE, Aline Aparecida. Melhores práticas adotadas no processo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil: Plataforma Sucupira. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, ano 3, p. 128-152, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/34997>. Acesso em: 18 fev. 2022.

THE INTERCEPT. *Impeachment* aconteceu porque Dilma rejeitou “Ponte para o futuro”, diz Temer. [s.l.]: The Intercept, 22 set. 2016. 1 vídeo (48 s). Disponível em: <https://youtu.be/pP2IGTZOS4M>. Acesso em: 28 jun. 2022.

TOLEDO, Caio Navarro de. 50 anos de fundação do ISEB. *Jornal da Unicamp*, Campinas, p. 11, 8-14 ago. 2005. Disponível em: [https://www.unicamp.br/unicamp\\_hoje/jornalPDF/ju296pg11.pdf](https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/jornalPDF/ju296pg11.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

TOMAZETI, Rafael. Reitor interino da UEG renuncia ao cargo com críticas ao governo. *Diário de Goiás*, [s.l.], [n.p.], 20 set. 2019. Disponível em:

<https://diariodegoias.com.br/reitor-interino-da-ueg-renuncia-ao-cargo-com-criticas-ao-governo/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

TRABOSA, Adriana Santos. A gradativa descaracterização e desvalorização do PIBID. **ANFOP**, Campinas, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://anfop.org/comunicacoes/coluna-anfop/a-gradativa-descaracterizacao-e-desvalorizacao-do-pibid>. Acesso em: 25 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Avaliar vale a pena**. 2014. Anápolis: UEG, 2014a. Disponível em: <http://www.avaliarvaleapena.ueg.br/referencia/5530>. Acesso em: 20 maio 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR: conhecendo um pouco da nossa história**. Anápolis: Cear, 2018a. Disponível em: [http://www.cear.ueg.br/conteudo/13335\\_sobre\\_o\\_cear](http://www.cear.ueg.br/conteudo/13335_sobre_o_cear). Acesso em: 20 set. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Coordenação de Programas e Projetos**. Anápolis: PRG, 2014d. Disponível em: <http://www.prg.ueg.br/referencia/12058>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Governador sanciona reestruturação da UEG**. Anápolis: UEG, 2019a. Disponível em: [http://www.ueg.br/noticia/51900\\_governador\\_sanciona\\_reestruturacao\\_da\\_ueg](http://www.ueg.br/noticia/51900_governador_sanciona_reestruturacao_da_ueg). Acesso em: 20 set. 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Instrução Normativa n. 80, de 25 de março de 2020**. Institui as diretrizes do o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA), a fim de prevenir contaminação pelo novo coronavírus (Covid-19). Anápolis, 2020c. Disponível em: [http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=19&ano=2020](http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=19&ano=2020). Acesso em: 10 ago. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Onde estamos**. Anápolis: UEG, 2022a. Disponível em: <http://www.ueg.br/conteudo/14560>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Polos Cear**. Anápolis: Cear, 2022d. Disponível em: [http://www.cear.ueg.br/conteudo/3989\\_polos](http://www.cear.ueg.br/conteudo/3989_polos). Acesso em: 22 ago. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Portaria UEG n. 348, de 18 de março de 2016**. Dispõe sobre carga horária semanal de 20 h/s (vinte horas), para Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no período de 25 de maio de 2016 a 31 de dezembro de 2016. Anápolis: UEG, 2020. Disponível em: [https://www.ueg.br/legislacao/aditivo/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=pesquisa\\_doc\\_legislacao&variavel=2&fk\\_tipo\\_doc\\_site=19&fk\\_origem\\_doc=5&tipo\\_busca\\_contemplado=cpf&campo\\_busca\\_contemplado=&page=&ano=2016&numero\\_doc=348&resumo=Coordenadora+de+%C3%81rea+de+Gest%C3%A3o+de+Processos+Educacionais+do+Programa+Inst](https://www.ueg.br/legislacao/aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=pesquisa_doc_legislacao&variavel=2&fk_tipo_doc_site=19&fk_origem_doc=5&tipo_busca_contemplado=cpf&campo_busca_contemplado=&page=&ano=2016&numero_doc=348&resumo=Coordenadora+de+%C3%81rea+de+Gest%C3%A3o+de+Processos+Educacionais+do+Programa+Inst)

ucional+de+Bolsa+de+Inicia%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Doc%C3%Aancia. Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Portaria UEG n. 560, de 16 de março de 2020.** Estabelece medidas a serem adotadas, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, a fim de prevenir contaminação pelo novo coronavírus (Covid-19). Anápolis: UEG, 2020a. Disponível em:

[http://ueg.br/legislacao/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=19&tipo=&ano=2020&origem=&id\\_origem=&page=65](http://ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=19&tipo=&ano=2020&origem=&id_origem=&page=65). Acesso em: 3 nov. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Portaria UEG n. 563, de 16 de março de 2020.**

Dispõe sobre o regime de revezamento e o sistema de teletrabalho, a serem implantados na Universidade Estadual de Goiás, como forma de prevenção da disseminação do novo coronavírus (Covid-19). Anápolis: UEG, 2020b. Disponível em:

[http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=19&tipo=&ano=2020&origem=&id\\_origem=&page=64](http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=19&tipo=&ano=2020&origem=&id_origem=&page=64). Acesso em: 2 nov. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Portaria UEG 1.094, de 11 de julho de 2014.**

Designa servidor para exercer a função de coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEG, no período de 1º de maio de 2014 a 31 de dezembro de 2014, atribuindo-lhe carga horária semanal de 20 h (vinte horas). Anápolis: UEG, 2014.

Disponível em:

[https://www.ueg.br/legislacao/aditivo/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=pesquisa\\_doc\\_legislacao&variavel=2&fk\\_tipo\\_doc\\_site=19&fk\\_origem\\_doc=5&tipo\\_busca\\_contemplado=cpf&campo\\_busca\\_contemplado=&page=&ano=2014&numero\\_doc=1094&resumo=](https://www.ueg.br/legislacao/aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=pesquisa_doc_legislacao&variavel=2&fk_tipo_doc_site=19&fk_origem_doc=5&tipo_busca_contemplado=cpf&campo_busca_contemplado=&page=&ano=2014&numero_doc=1094&resumo=). Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Pró-reitoria de Graduação. **Memorando Circular n. 3, de 7 de maio de 2015.** Mimeo: Anápolis, 2015a.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Programas de Pós-graduação.** Anápolis: PRPPG, 2022b. Disponível em:

[http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255\\_programas\\_de\\_pos\\_graduacao](http://www.prp.ueg.br/conteudo/21255_programas_de_pos_graduacao). Acesso em: 23 fev. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Prodocência. **Jornal UEG**, Anápolis, 4. ed. p. 8; 29, ago. 2013a. Disponível em: [https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal\\_da\\_ueg\\_-\\_agosto\\_2013](https://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal_da_ueg_-_agosto_2013). Acesso em: 2 jun. 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPPGIELT).** Anápolis: PRPPG, 2022c. Disponível em: [http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2091\\_perfil\\_do\\_profissional\\_](http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2091_perfil_do_profissional_). Acesso em: 19 ago. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Programa UEG em Rede é lançado em Goiás.** Anápolis: UEG, 2018b. Disponível em:

[http://www.ueg.br/noticia/46306\\_programa\\_ueg\\_em\\_rede\\_e\\_lancado\\_em\\_goiias](http://www.ueg.br/noticia/46306_programa_ueg_em_rede_e_lancado_em_goiias). Acesso em: 20 set. 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Reforma administrativa: principais pontos** – 2020. Anápolis: UEG, 2020d. Disponível em: [https://sagresonline.com.br/wp-content/uploads/2020/01/ueg\\_-\\_reforma\\_administrativa.pdf](https://sagresonline.com.br/wp-content/uploads/2020/01/ueg_-_reforma_administrativa.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Reitor Haroldo Reimer contabiliza avanços do primeiro mandato. **Jornal da UEG**, Anápolis, [s.n.], [n.p.], dez. 2013b.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Relatório da Comissão de Redesenho**. Anápolis: Conselhos Superiores, 2019b. Disponível em: <http://www.conselhossuperiores.ueg.br/referencia/10763>. Acesso em: 8 mar. 2021

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Relatório de situação e resultados de gestão 2012-2018**. Anápolis: UEG, 2018c. Disponível em: [https://cdn.ueg.edu.br/source/pro\\_reitoria\\_de\\_graduacao\\_26/conteudo/6463/Relatorio\\_de\\_Gestao.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudo/6463/Relatorio_de_Gestao.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsA n. 843, de 19 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento acadêmico para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás. Conforme Resolução CsU n. 35/2015. Anápolis, 2014b. Disponível em: [http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?%20funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=27&id\\_origem=8&tipo=CsA&ano=2014](http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?%20funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014). Acesso em: 20 jul. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU n. 1/2015**. Resolução aprovada em Conselho propõe reajustes estratégicos em carga horária. Anápolis, 2015b. Disponível em: [http://www.ueg.br/noticia/19650\\_resolucao\\_aprovada\\_em\\_conselho\\_propoe\\_reajustes\\_estrategicos\\_em\\_carga\\_horaria\\_](http://www.ueg.br/noticia/19650_resolucao_aprovada_em_conselho_propoe_reajustes_estrategicos_em_carga_horaria_). Acesso em: 2 jun. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU n. 75, de 15 de dezembro de 2014**. Aprovava o Regimento Geral da UEG. Anápolis, GO: Legislação, 2014c. Disponível em: [http://www.posse.ueg.br/cdn/resolucoes/resolucao\\_2014\\_75.pdf](http://www.posse.ueg.br/cdn/resolucoes/resolucao_2014_75.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU n. 996, de 27 de janeiro de 2020**. Anápolis, UEG, 2020e.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Servidor terá bônus por resultados. **Jornal da UEG**, Anápolis, set. 2013c.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Universidade Estadual de Goiás: universidade do povo goiano**. Apresentação atualizada do ano de 2019 – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2019c. Disponível em: [https://issuu.com/cgcom\\_ueg\\_publicidade/docs/livreto\\_apresenta\\_ao\\_ivano](https://issuu.com/cgcom_ueg_publicidade/docs/livreto_apresenta_ao_ivano). Acesso em: 20 jan. 2021.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Edital FAGED/PPGED n. 002/2018**. Edital de abertura das inscrições e do processo de seleção 2019-/1 para ingresso ao Programa de Pós-graduação em Educação – curso Doutorado Acadêmico. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: <https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/ArquivoAdministrativo/download/767c23430487b6c64d45b83d5d32e9a1>. Acesso em: 8 nov. 2022.



UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Resolução n. 5/2008, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação. *In*: UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Regulamento do PPGED-UFU**. Uberlândia: PPGED, 2008. Disponível em: <http://www.ppged.faced.ufu.br/tags/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-05-2008>. Acesso em: 20 jan. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 5-9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1º nov. 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 maio 2021.

VITULE, Maria Luiza de Lima. A mundialização do capital. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 196-199, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8915>. Acesso em: 15 jul. 2022.

WANDERLEY, Sergio. ISEB, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 50, n. 6, p. 913-936, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/5N9rKgvdKkKxrpdbdPHcM3L/?lang=pt#>. Acesso em: 1º ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7612150061>.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A. Memorial descritivo-informativo: trajetória acadêmica

#### 1 APRESENTAÇÃO

##### *In(dig)nação<sup>133</sup>*

*Eu fiquei indignado.  
 Ele ficou indignado  
 A massa indignada  
 Duro de tão indignado  
 A nossa indignação é uma mosca sem asas  
 Não ultrapassa as janelas de nossas casas  
 Indignação, indigna  
 Indigna, inação [...]*

(ROSA; AMARAL, 1992)

Início meu memorial descritivo-informativo com uma apropriação “não casual” da letra da canção interpretada pela banda brasileira de rock Skank (1992), “In(dig) nação”, para ressaltar os motivos que me levaram a desenvolver o tema da pesquisa de doutoramento em educação e que se relacionam à explanação de minha jornada resumida neste memorial. Quanto mais efetivo foi meu relacionamento com a referida área, ao transformar minha concepção de mundo e interpretação da realidade, mais indignação se despertou em mim, sobretudo em relação ao consenso sobre as práticas sociais da classe dominante que intensificam a reificação da classe trabalhadora docente – tais elementos serão descritos nas linhas a seguir.

Sem desmerecer fatos relevantes da minha história de vida, este exercício de recapitulação de minha história de vida destaca eventos singulares que ajudaram a constituir a totalidade do ser social que me tornei ao longo de 43 anos. Nesse sentido, pretendo me posicionar quanto às escolhas por áreas do conhecimento em diferentes momentos da minha jornada acadêmica e profissionalidade, ao localizar a essência política e crítica que construí até a proposta da pesquisa de doutoramento “O Pibid enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018)”.

---

<sup>133</sup> Em 1992, ano de lançamento da música e do álbum de música da banda Skank, o Brasil vivia manifestações populares conhecidas na história como “Caras Pintadas”, as quais estiveram na “crista da onda” pelo movimento pró-*impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em virtude da corrupção e das políticas econômicas neoliberais desastrosas. Tal canção foi usada pelos manifestantes para demonstrar insatisfação quanto ao governo.

Em 1995, com 16 anos, cheguei ao término do Ensino Médio e me perguntei: o que fazer? Pobre e filha caçula, entre três irmãos, de mãe trabalhadora do lar e de pai dono de pequeno e precário comércio de “secos e molhados”, moradora de um grande conjunto habitacional da periferia de Uberlândia, tinha pela frente uma decisão a tomar: trabalhar ou continuar os estudos? Naquele momento, o Brasil vivia um dos efeitos primários do neoliberalismo na nova fase do capitalismo mundial: a expansão do capital financeiro.

No Brasil e, em particular, em Uberlândia, o crescimento das grandes redes de supermercados varejistas e atacadistas (Carrefour e Makro), após o Plano Real, associado à expansão do cartão de crédito, provocou o desmonte da fonte de renda dos pequenos comerciantes que perderam a condição de concorrência no mercado local. Em plena crise financeira que afetou drasticamente as condições de vida de minha família, não tinha outra opção: precisava trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Contudo, contrariamente à história da maioria dos jovens trabalhadores do bairro onde morava, optei por continuar meus estudos. Como trabalhadora, me esforçaria para ingressar na universidade pública, em curso noturno na minha cidade natal e, mesmo em plena adolescência, tinha consciência de que um curso integral não era para pobres naquele momento da história política e social brasileira.

Assim chegou o momento da inscrição para o vestibular na UFU. Após críticas domésticas sobre a escolha do curso, precisava decidir: ouvir minha frágil consciência de classe ou sucumbir apenas ao mercado de trabalho de carteira assinada? Então, ouvi minha consciência, mesmo com receios, dúvidas e inseguranças quanto à carreira docente. Havia feito minha escolha pela graduação em Geografia desde a sexta série (referente ao sétimo ano), em razão de um professor desta disciplina que fazia a turma pensar, de maneira contextualizada, em relação aos fatos políticos da sociedade com o conteúdo estudado. Naquele momento, não fazia ideia sobre o assunto, mas ele se pautava por uma pedagogia crítica e, hoje, me arrisco a especular que a PHC (SAVIANI, 2011) influenciava a prática daquele docente.

Diante disso, a concepção sobre a carreira docente construída durante a formação na educação básica (após o fim da Ditadura Civil-Militar e na primeira década da democratização brasileira) indicava que ser professor não valia a pena, por haver docentes vinculados a uma identidade messiânica e sacerdotal e/ou taxados como baderneiros por denunciarem constantemente a precariedade do trabalho e a desvalorização salarial docente por meio de movimentos grevistas. Por conseguinte, as contradições entre sacerdócio e luta de classes começaram a povoar meu inconsciente.

Nesse contexto, em 1996, fui aprovada no vestibular, o que, até naquele momento, me colocava como a terceira protagonista da família (paterna e materna) a ingressar e fazer uma

graduação. Com receio das críticas, ao aproveitar da habilitação em bacharel ofertada pelo curso e devido ao fetiche imaginário de me tornar trabalhadora autônoma (empreendedora, uma pessoa jurídica) prestadora de serviços, comecei a assumir uma posição de negação à docência, pois não seria professora, mas sim geógrafa! Ser empresária de mim mesma e prestadora de serviços era uma influência preconizada pelo curso superior em meus projetos futuros.

A universidade pública da década de 1990 experimentava as tendências destrutivas das políticas neoliberais na educação, fundamentadas nos acordos internacionais entre países centrais e periféricos. O Consenso de Washington de 1989 teve como objetivo estacar a crise econômica dos países periféricos e redimensionar o ciclo metabólico da reprodução do capital por meio de empréstimos gigantescos concedidos por instituições internacionais (FMI, BM e BID). Com a financeirização da dívida, o Brasil se submeteu às exigências dos credores e adotou estratégias econômicas austeras de Estado Mínimo no que tange aos investimentos/gastos com os setores públicos, entre eles a educação (HARVEY, 2008; APPLE, 2005; MORAIS; SAAD-FILHO, 2018).

O sucateamento da instituição era a marca naquela década, e a UFU representava um espelho do contexto mundial. Lembro-me que o governo anunciava a crise nos cofres públicos e a saída era a desoneração do Estado; assim, excelentes professores da instituição, em vias de perder seus direitos e psicologicamente cansados das pressões, aderiram ao PDV e ao Plano de Aposentadoria Parcial do Programa de Reforma Administrativa implementado na gestão de FHC. Dessa maneira, o governo federal seguia para a desestatização do ensino superior e, paralelamente, se observava o aumento das instituições privadas em Uberlândia, conforme as recomendações internacionais de controle da economia mundial.

Nesse cenário internacionalizado, iniciei uma nova fase da história de minha formação, com o sonho quase inalcançável para a maioria das pessoas que apresentavam o mesmo contexto social que o meu: estava na UFU! Aos 16 anos, era a graduanda mais nova da turma daquele curso noturno. Em um curto espaço de tempo, uma adolescente trabalhadora – vendedora em uma loja de joias cujos proprietários eram membros de uma típica família pequeno-burguesa –, ingressaria na universidade. Nesse universo de gente grande, aspirava no ensino superior a certa ascensão socioeconômica, para viver minimamente como a classe média da cidade.

## 2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

### 2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Passei a entender o que era um curso de licenciatura no decorrer da formação. A grade (e não matriz) curricular para a formação de professores era caracterizada sob o molde “3 + 1”, ou seja, eram três anos de disciplinas específicas da área do conhecimento no curso e, no último ano letivo, se ofertavam as disciplinas de modalidades pedagógicas. Um novo modelo de matriz seria proposto para o curso apenas após a LDB – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) –, que seria aprovado no final daquele ano, quando tinha completado dois semestres de curso. Assim caminhei no curso de Geografia, no qual a descoberta de minha identidade profissional se deu em dois contextos dessa jornada.

Primeiramente destaco minha participação, de 1997 a 1999, nos subprojetos de pesquisa “O café e a soja na (re)organização do espaço do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba” e “O cooperativismo no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba: evolução e transformações”<sup>134</sup>, financiados pela Capes/CNPq e integrados a duas instituições públicas: Universidade Estadual de Maringá (UEM) e UEL. Assim como os discentes do Pibid, precisei optar por deixar o trabalho de carteira assinada para investir no meu futuro; logo, aquela seria a oportunidade de mudar o rumo de minha formação acadêmica. Com essa experiência, amadureci meu perfil crítico sobre políticas públicas, visto que pesquisávamos o dito “desenvolvimento” rural a partir de políticas públicas excludentes e que modificaram a paisagem do campo, ao destruírem o Cerrado e expropriarem o pequeno produtor de sua terra para inserir a soja e o café como “carro-chefe” da produção regional. As *commodities* agrícolas foram introduzidas no campo com o financiamento do capital internacional, que se interessava em vender um pacote tecnológico para o setor brasileiro, cuja territorialização promoveu verdadeira metamorfose nas forças produtivas locais e nas relações de trabalho no campo e na cidade.

Essa iniciação à pesquisa ampliou o olhar sobre o papel do Estado em relação ao desenvolvimento, aos interesses do capital internacional e à subserviência dos governos brasileiros aos ditames neoliberais. Germinavam em mim os primeiros nexos sobre a precariedade nos setores essenciais da sociedade – saúde, segurança e educação. Tal capítulo em minha vida não teria o mesmo destino se não fosse pela acolhida e orientação sistemática e crítica da Profa. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa que, além de me ensinar os passos éticos e o

---

<sup>134</sup> Subprojetos vinculados ao projeto “Realidade Agrária do Norte Paranaense: transformações recentes e novas perspectivas”, com registro no CNPq sob o número 520977/97-1 e executado no período de 1997 a 2001.

compromisso com a pesquisa científica e de entender, amorosa e pacientemente, minhas limitações iniciais oriundas do meu contexto educacional anterior à universidade, me apresentou o MHD sob a perspectiva epistemológica de construção do saber e, portanto, de compreensão da dinâmica do espaço geográfico.

Posteriormente, na segunda situação, percebi que minha experiência de futura geógrafa com a IC poderia ser transposta para a sala de aula, assim como o conhecimento adquirido não poderia ser privilégio meu; por conseguinte, era preciso repassar o que aprendi para a sociedade. Isso ficou evidenciado nas aulas com Irineu Siegler, um “adorável professor”<sup>135</sup>. De formação humanística, ele fez das aulas de Práticas de Ensino em Geografia um espaço de transformação da percepção sobre a identidade docente e despertou em mim o “eu posso” e “eu quero” ser professora. Mas, não queria me tornar qualquer profissional, e sim aquela que faria denúncias sociais, trabalharia para mudar a percepção dos alunos sobre a categoria docente na escola pública e os incentivaria a ocupar seus espaços na universidade pública e a lutar pelos direitos das minorias sociais.

Nesse sentido, realizei parte do meu Estágio Supervisionado Obrigatório na escola pública onde estudei quase minha vida toda – Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos. Foi gratificante e assustador ao mesmo tempo, visto que conviver com ex-professores me intimidou muito; afinal, havia passado apenas quatro anos do meu desligamento daquela escola. A outra parte do estágio foi no Movimento de Educação Popular (MEP), curso preparatório para o vestibular para estudantes de baixa renda, organizado pelos alunos da universidade. Tal experiência constituiu, portanto, minha primeira prática social política na docência, ao ministrar aulas de Geografia Agrária.

Nesse prisma, destaco duas participações em projetos de extensão durante a graduação: a Ação Universidade Solidária, em 1998; e o Estágio de Vivência em Assentamentos Rurais em Minas Gerais. O primeiro foi de grande relevância profissional e pessoal, pois, com um grupo interdisciplinar de alunos da UFU, fomos à cidade de Riachão do Dantas, no estado de Sergipe, cerca de 97 quilômetros da capital, Aracaju, onde ficamos 20 dias para desenvolver palestras e formações sobre saúde, higiene, planejamento e Educação Ambiental à população carente.

Contudo, a Ação Universidade Solidária trazia em seu bojo interesses de cunho governamental e de representantes da sociedade civil da iniciativa privada, visto que, sob os moldes do Programa Rondon da década de 1970, objetivava levar jovens estudantes para o

---

<sup>135</sup> Aqui parafraseio a tradução do título “Mr. Holland – Adorável Professor”, do filme cujo título original é “Mr. Holland’s Opus”, de 1995 e produzido nos EUA.

interior do país para desenvolver ações cívicas e educacionais. Foi fomentado pela Ruth Cardoso, ex-primeira-dama no governo FHC e que ocupou cargos importantes no BID, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU) que tratavam de dimensões sociais e humanitárias<sup>136</sup>. Vinculada ao Programa Comunidade Solidária, a ação primava pelo atendimento social focalizado/articulado a outros programas universais de combate à pobreza (BRASIL, 1998).

Nesse sentido:

O problema da focalização, porém é que as políticas sociais se tornam meras políticas compensatórias, de socorro aos indivíduos em condições de pobreza extrema – não se vislumbra um outro projeto de sociedade possível; o atual, neoliberal, é o único realizável [*sic*] (TESSAROLO; KROHLING, 2011, p. 77).

Em 1999, participei do Estágio de Vivência em Assentamentos Rurais, cuja experiência foi o “divisor de águas” para minha vida acadêmica e delineou os rumos da carreira profissional. Durante três meses, aos finais de semanas, vivenciei o Projeto de Assentamento Rural Nova Bom Jardim, em Tapira/MG, em que o estágio era um projeto financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em parceria com a Associação Pastoral Rural (APR), uma ONG sediada em Uberlândia/MG. A década de 1990 foi marcada por conflitos de terras, ocupações de latifúndios, lutas pela reforma agrária e violência no campo, na qual a ONG atuava no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com o objetivo de dar assistência política educativa e agir como representante dos movimentos sociais dos sem-terra, ao garantir a integridade dos sujeitos e o acesso às políticas de territorialização dos assentamentos rurais.

De fato, o estágio contribuiu para definir meu caminho no ambiente acadêmico, posto que, em 2000, ingressei no Programa de Mestrado do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG com o projeto “Entre as lavouras cafeeiras a conquista da terra: a territorialidade do Assentamento Nova Bom Jardim em Tapira/MG” e desenvolvi a pesquisa sob a orientação da Profa. Dra Maria Geralda de Almeida (*in memoriam*). A abordagem teórica-metodológica adotada foi o MHD, porém, sob a perspectiva da análise cultural, que constitui uma linha de pesquisa no campo da Geografia. O que aprendi durante os estudos influenciou sobremaneira a minha forma de perceber a realidade sociocultural à minha volta, inclusive no que tange às concepções pedagógicas em sala de aula que assumiria logo em seguida à defesa. Com as leituras das obras de geógrafos marxistas (David Harvey, Milton Santos, Valter Casseti,

---

<sup>136</sup> Ruth colocava “pessoas competentes” para desenvolver programas criados por ela, lembra FHC. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/03/05/ruth-colocava-pessoas-competentes-para-desenvolver-programas-que-criava-lembra-fhc>. Acesso em: 7 jun. 2019.

Ariovaldo Umbelino, Carlos Walter Porto Gonçalves, Rui Moreira, Rogério Haerbaert e outros) pude me apropriar de categorias epistemológicas do MHD (contradições, luta de classes, exploração da mais-valia, acumulação de capital, força produtiva etc.) para compreender aspectos da totalidade da dinâmica do espaço geográfico.

Durante o mestrado, novamente fui bolsista Capes, aspecto extremamente relevante para permanecer em Goiânia, suprir minhas despesas pessoais e me auxiliar na pesquisa. A condição financeira de meus pais permanecia comprometida, e meu pai, naquele momento, havia trocado sua condição de comerciante para trabalhar na construção civil como pedreiro. Portanto, o mestrado era uma possibilidade de mudança social para mim e a minha família.

Então, concluí o mestrado em 23 meses, antes do prazo mínimo da Capes. Na banca de defesa estavam como arguidores o Prof. Dr. Manoel Calaça, do IESA, minha ex-orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessôa (UFU), e o Prof. Dr. Jadir Morais Pessoa, da Faculdade de Educação da UFG. Terminei essa etapa com uma bagagem intelectual e política que não teria adquirido se não tivesse resistido ao puro e precário mundo do trabalho, em que o meu valor de força produtiva era infinitamente menor que o de um simples anel vendido na joalheria. Naquela conjuntura, passei a entender que o único bem que possuía, minha força de trabalho, era também uma mercadoria comercializada por mim ao dono da loja, para ele acumular capital. Ali, de forma embrionária, comecei a tomar consciência de classe, pois compreendi que minha força de trabalho era uma mercadoria cujo valor de troca era menor do que qualquer outra vendida em joalherias.

## 2.2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Participei do concurso público de provimento do quadro de professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais ao final de 2001, às vésperas do término de minha dissertação. Para minha alegria e aumentar a tensão pré-defesa, fui aprovada! Com receio de ficar desempregada, após a conclusão do mestrado, tomei posse em fevereiro de 2002 e me tornei oficialmente professora de Geografia na escola onde estudei na educação básica e realizei o estágio. Desse modo, retornava com uma bagagem de conhecimento e, em breve, com um título de mestrado nas mãos, iniciava oficialmente minha carreira docente ao assumir as turmas de Ensino Médio da escola.

Contudo, pressionada a defender minha dissertação antes dos 24 meses para me “tornar um número” na classificação do programa como eficiente para a Capes, juntamente à situação de conflitos iniciais da carreira docente (indisciplina dos alunos, trabalhos burocráticos, falta



de recursos para desenvolvimento de metodologias de ensino, resistência e desestímulo dos professores veteranos sobre minha permanência na escola, entre outras), pedi exoneração de meu cargo e mergulhei no término de minha pesquisa. Assim, no dia 2 de maio de 2002, defendi minha pesquisa e estava com título, desempregada e sem perspectiva de trabalho.

Para minha surpresa, em 5 de maio do mesmo ano, fui convidada para ministrar a disciplina de Metodologia Científica na Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (FECHA), instituição do interior do estado de Goiás. Sem pestanejar e ao lembrar as palavras de minha mãe (“antes pingar do que faltar”), aceitei o emprego. Trata-se de uma faculdade municipal gerida pela mantenedora Fundação Educacional de Anicuns (FEA) e criada em 1985 para ofertar os cursos de Direito e Pedagogia. Essa instituição pública, de caráter privado, surgiu no *boom* das IES na década de 1980 em Goiás. Em 2002, estimulada pela política de expansão dos cursos superiores inserida no PNE de 2001 (BRASIL, 2001) e pela política de formação de professores com cursos superiores para assumir a educação básica determinada em lei (Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996), a Fecha passou a ofertar outros dois cursos (Geografia e História), ambos com habilitação dupla de licenciatura e bacharelado. Em 2002, fui contratada como professora temporária e, em 2003, por meio de concurso público, tomei posse como servidora municipal de Anicuns.

Desse modo, dei início à minha carreira docente em nível superior. Além da Metodologia Científica, assumi outras disciplinas de minha área de conhecimento, o Estágio Supervisionado e, no curso de Pedagogia, ministrei Metodologias e Práticas de Ensino em Geografia e História. Fazia de tudo; afinal, ainda não conhecia outro espaço de trabalho e, quanto mais aulas assumia, maior era minha remuneração. Tal situação leva à precarização do ensino e à exploração do professor por meio de uma formação de profissionais da educação com baixo custo de investimento, contexto deflagrado principalmente por Maués (2003) e Saviani (2007) em suas reflexões sobre expansão dos cursos superiores. Contrariada com essas condições e por não ser conivente com algumas práticas déspotas cristalizadas pelo corpo gestor daquela IES, minha relação de trabalho com a Fecha permaneceu até 2007, quando pedi exoneração do cargo depois de embates, perseguições políticas e ameaças à minha integridade física.

Após um processo seletivo exaustivo, fui selecionada em janeiro de 2004 e contratada pelo Centro Educacional do Serviço Social do Comércio (SESC) Cidadania que, até o momento desta pesquisa, oferecia aulas para os ensinos fundamental e médio em Goiânia. Juntamente a uma centena de professores selecionados, fiz parte da inauguração dessa instituição na capital goianiense, e o que parecia privilégio ocupar o cargo por meritocracia em um primeiro

momento se revelou, em pouco tempo, como expropriadora de nossa autonomia intelectual e mantenedora do modo de ser hegemônico. O caráter (re)produtivista, a pedagogia tecnicista e a não laicidade da gestão escolar foram condições *sine qua non* para me desligar precocemente da instituição, por não ter me enquadrado em uma escola de formadores de burgueses.

Praticamente no mesmo período, a UEG promoveu concurso público em 2003 para vagas de docentes para o ensino superior, no qual participei e também fui aprovada para a função docente na área de Geografia Humana. Assim, desliguei-me da educação básica como professora do Sesc e tomei posse do cargo na UEG em 1º de junho de 2004, onde permaneço até os dias atuais.

Em 2007, após ter terminado o ciclo em Anicuns, fui aprovada em outro concurso e, em 2008, retornei ao ensino fundamental, agora na rede municipal de educação de Goiânia. Trabalhei em duas instituições na periferia da capital e redescobri a importância da sala de aula na educação básica para abordar aspectos como formação de professores, qualidade em educação, metodologias de ensino e práticas sociais na escola. Tal experiência resultou em um projeto de pesquisa que seria desenvolvido posteriormente na UEG; contudo, em virtude de mudanças pessoais ao constituir matrimônio e mudar definitivamente para a cidade de Iporá, exonerei do cargo quando assumi o regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE) em 2012 na referida universidade.

Além desses espaços de trabalho, fui, ao longo de 2002 a 2006, professora dos cursos de licenciatura e Pedagogia conhecidos em Goiás como LPPs e/ou licenciaturas emergenciais, originários da política da formação de professores aligeirada promovida pelo Estado e fundamentados na justificativa de que a qualidade na educação se faz com professores com nível superior na sala de aula. Por várias vezes, nesse período, trabalhei de segunda a segunda: durante a semana, na graduação normal, e aos finais de semanas, nas LPPs. Atraída pelo fetiche do aumento de renda no início da carreira docente em nível superior, subsumi minha força de trabalho aos interesses da reestruturação produtiva do capital, mas, hoje, tenho a noção de que fui a própria materialização do *Homo economicus* necessária à manutenção da nova pedagogia do capital.

### 2.3 ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA UEG DE IPORÁ

Minha trajetória na UEG se estabeleceu na UnU de Iporá desde 2004 até o doutorado. Nesse percurso profissional, o desenvolvimento de análise crítica e o conhecimento sobre as políticas educacionais que permeiam a identidade da formação e do trabalho docente tomaram

tenacidade em mim na UEG. Nesse sentido, farei breves recortes sobre as atividades profissionais na instituição e que levaram ao ingresso no GPEDE, vinculado à LPTSE da Faced/UFU.

### **2.3.1 Atividades de ensino**

Por meio de concurso público, fui aprovada para uma grande área do saber da Geografia (Geografia Humana) e, por isso, ministrei várias disciplinas desde 2004 na instituição, como Metodologia e Prática de Ensino de Geografia, Estrutura e Funcionamento de Ensino de Geografia dos Ensinos Fundamental e Médio, Geografia Agrária, Geografia Cultural e Movimentos Sociais, Didática e Prática de Ensino de Geografia, História do Pensamento Geográfico, Teoria do Conhecimento e Geografia. Também atuei nas especializações da UEG e no IF Goiano com as disciplinas de Educação Ambiental, Metodologia Científica, Tópicos do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino Superior. Tal experiência foi relevante para a construção de conhecimentos mais complexos do saber, especialmente para desenvolver as ações do Pibid na escola-campo. Certamente, o engessamento em uma “cadeira” me limitaria a discutir contextos e a auxiliar em uma reflexão mais profunda com meus alunos, e o fato de contribuir com o pensamento crítico deles me realiza como profissional e como sujeito de uma prática transformadora da realidade. Para mim, a sala de aula sempre foi o lugar que me liberta e onde materializo o papel político de uma educação emancipadora.

Posso afirmar que o caminho percorrido durante a atuação nas disciplinas citadas foi generoso, por ter me permitido a aproximação a um capital teórico que perpassou as políticas educacionais, os aspectos da formação de professores e as epistemologias que subsidiam a pesquisa, não apenas do ensino da Geografia, mas também do campo da educação.

### **2.3.2 Atividades de gestão**

Na UEG, insiro-me no Regime de Trabalho Integral de Docência e Pesquisa e Gestão (RTIDP). Antes, precisamente até a Lei n. 18.078, de 16 de julho de 2013 (GOIÁS, 2013), meu regime trabalhista na instituição era DE, o qual se tratava de mera gratificação para os docentes se dedicarem integralmente à instituição – de fato, a RTIDP foi uma conquista da classe trabalhadora da universidade. Nesse sentido, desde 2012 até o momento de ingresso no PPGED/FACED/UFU, em 2019, desempenhei várias atividades de gestão como coordenadora de Pesquisa, de Trabalho de Curso, do Curso de Geografia e Pedagógica do Câmpus, além da

Direção Interina; membro do Núcleo Docente Estruturante e das Comissões Permanente de Cotas, de Avaliação Docente, de Bolsas para Discentes, de Avaliação de Cotas para Ingresso e Permanência na UEG, entre outras. Aqui, houve experiências enriquecedoras na área gestora, em se tratando da Coordenação Pedagógica do câmpus, em que seis anos de trabalho perpassaram duas direções de câmpus. Nesse sentido, amadureci o interesse por políticas de formação de professores, profissionalização docente.

Naquele período, sem compreender a totalidade de situações que envolviam a educação superior, bem como as políticas públicas neoliberais que permeavam as decisões gestoras da instituição, participei, em 2012, do debate sobre a “reengenharia” da UEG. Na experiência como professora universitária da instituição, foi a primeira vez em que participava de um debate institucional importante que, seis anos mais tarde, se transformaria em um dos elementos que faria parte da compreensão do objeto de investigação de minha tese de doutorado. Na ocasião, os gestores dos câmpus, organizados regionalmente, precisaram apontar justificativas para a permanência dos cursos nesses câmpus, bem como defender a manutenção administrativas de suas sedes em relação a outras sedes regionais. Fundamentado na política do enxugamento da UEG e na implantação de estratégias de eficiência econômica da instituição, o reitor em exercício nos enquadrou no processo de responsabilização do desmonte da UEG. Sorrateiramente se instalou a praxe meritocrática nas relações da comunidade acadêmica entre docentes e servidores técnicos-administrativos. Iniciativas nos câmpus e nos cursos para elevar a produtividade acadêmica começaram a fazer parte da rotina competitiva na universidade, e a consciência de classe, frágil por ser uma instituição jovem e *multicampi*, foi paulatinamente substituída pela concorrência entre os membros da mesma classe.

Em 2015, o debate político se fortaleceu na Reitoria, e as reflexões passaram a ser pelo “redesenho” na UEG, cujo alvo principal foram os cursos de licenciatura, cujo fechamento prevalecia na universidade desde então. Participei ativamente das discussões até perceber que as forças neoliberais perpassam os corredores de minha instituição. Como cita Safatle (2010), buscamos nesta pesquisa uma “reviravolta autocrítica” em relação à configuração do Pibid e em conformidade à reestruturação dos cursos de formação docente.

### **3 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

Apesar do esforço em promover uma formação progressista aos futuros docentes e os estimular à produção científica e ao desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino pautadas na formação de professores críticos, é provável que auxiliiei a Capes, por meio de

minhas atuais produções bibliográficas, a subsidiar justificativas à implantação de um Sistema Nacional de Educação por meio de um modelo de gerenciamento do trabalho que formará em serviço o futuro docente com o menor custo possível. Nesse sentido, nos últimos seis anos se intensificaram minhas produções, a maioria delas em resposta a relatos de experiências, resultados de pesquisas sobre o Pibid, formação de professores e ensino de Geografia.

### 3.1 TRABALHOS PUBLICADOS EM EVENTOS, ARTIGOS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Dentre as produções que considero mais relevantes nos últimos seis anos, destaco a participação na organização de quatro volumes dos livros advindos do Congresso de Educação, Seminário de Estágio e Encontro Pibid (COSEMP). Esse evento múltiplo reúne instituições públicas e privadas formadoras para discutir uma agenda sobre o perfil da formação de professores do oeste goiano.

Em 2012, o evento abordou o tema “A formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente”; em 2014, “Os novos paradigmas de ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber”; em 2015, “Formação de professores e demandas educacionais: Plano Nacional de Educação, inclusão, estágio curricular e Pibid”; em 2016, “A dialética do trabalho docente: diálogo e entre ética, ensino e práxis”; e em 2017, quando finalizo minha gestão como coordenadora pedagógica da UEG e, portanto, como coordenadora geral do evento, discutimos sobre “Estado, diversidade e direitos humanos na educação”, com vistas a ressaltar os acontecimentos políticos de 2015 a 2017 que marcaram a educação brasileira. Em 2018, na oitava edição do evento, cuja temática foi “Educação de democracia: dilemas e perspectivas”, atuei na organização do quinto volume do livro que reúne contribuições em um tempo de desmonte do Estado Democrático de Direito e da ascensão do neoconservadorismo nos campos político e econômico do país.

Em todos os volumes, apresento capítulos com destaque às preocupações que permearam uma formação crítica do professor, ao contextualizar as políticas educacionais que influenciam o metabolismo dos cursos de licenciaturas na UEG e indicar as rupturas que desvendam as tensões e intenções neoliberais do Estado na *accountability* do setor educacional público. Saliento a publicação dos seguintes tópicos: em 2018, “O Pibid no cerne das políticas educacionais neoliberais nos cursos de formação de professores”; em 2017, “O papel do Pibid na formação de professores de Geografia em Iporá-GO”; em 2016, “Aspectos à Educação Inclusiva no Ensino Superior: experiências nos cursos de formação de professores de Iporá-

Go”; e, em 2015, “Pibid, ensino de geografia e formação de professores: contextualizando práticas ambientais na escola-campo”<sup>137</sup>.

A partir das experiências profissionais, considero imprescindível a atuação no Pibid nesse contexto. Como CA, em coautoria com um supervisor voluntário e um ex-bolsista de ID, publicamos em 2018 o artigo “Iniciação científica na escola de tempo integral: a pesquisa dos alunos sobre o consumo de álcool na adolescência e a formação de professores” (SILVA; GONÇALVES; SILVA FILHO, 2018), na revista eletrônica Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais.

Além desse artigo, dezenas de resumos simples, expandidos e trabalhos completos apresentados em eventos diversos foram publicados sobre a temática, objeto de pesquisa de doutoramento.

## 4 DEMAIS PRODUÇÕES

### 4.1 PARTICIPAÇÃO EM PROJETO

No período de 2012 a 2018, em se tratando das atividades híbridas de ensino, pesquisa e extensão, se sobressai a coordenação dos subprojetos Pibid de Geografia, realizados no Centro de Ensino em Tempo Integral Aplicação de Iporá (1º ao 7º ano do ensino fundamental), conforme os editais n. 11/2012 e n. 61/2013 (CAPES, 2012; 2013).

Nesse prisma, notamos o lugar fluido ocupado pelo Pibid na universidade. Não se trata de atividade de ensino, por ser paralelo ao currículo do curso, tampouco de extensão ou projeto de pesquisa. Mas, o que é, afinal? Essa pergunta sempre me incomodou, pois não era atribuída carga horária a mim para desenvolver as atividades. Algumas hipóteses começaram a ser formuladas quando iniciei as primeiras leituras para a problematização sobre o objeto de pesquisa e, assim, compreendi que havia uma dinâmica sistêmica entre as políticas educacionais iniciadas em 2001 com o PNE (BRASIL, 2001) e discutidas por Saviani (2007), Maués (2003), entre outros.

De acordo com o projeto, nos seis anos de atividades eu acreditava participar pelo

---

<sup>137</sup> Os livros estão disponíveis na página da *web* <http://www.cosemp.ipora.ueg.br/>. As referências completas das obras podem ser acessadas em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/vii\\_cosemp\\_-\\_campus\\_ipora\\_269/conteudoN/6911/LIVRO\\_2015.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/vii_cosemp_-_campus_ipora_269/conteudoN/6911/LIVRO_2015.pdf), [http://cdn.ueg.edu.br/source/vii\\_cosemp\\_-\\_campus\\_ipora\\_269/conteudoN/6873/Livro\\_2016.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/vii_cosemp_-_campus_ipora_269/conteudoN/6873/Livro_2016.pdf), [http://cdn.ueg.edu.br/source/vii\\_cosemp\\_-\\_campus\\_ipora\\_269/conteudoN/7257/livro\\_cosemp\\_2016.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/vii_cosemp_-_campus_ipora_269/conteudoN/7257/livro_cosemp_2016.pdf) e [http://cdn.ueg.edu.br/source/viii\\_cosemp\\_-\\_campus\\_ipora\\_328/conteudo\\_compartilhado/10586/combinepdf.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/viii_cosemp_-_campus_ipora_328/conteudo_compartilhado/10586/combinepdf.pdf).

espírito de valorização da carreira docente nos cursos de formação de professores quem historicamente, sempre foram secundarizados pelas políticas educacionais em relação aos demais cursos de formação de profissionais liberais que apresentavam *status quo* no campo do trabalho remunerado. Quando convidada a participar do programa pela PRG, entendi que aquele era o momento de fazer a diferença qualitativa e emancipadora no curso de Geografia na UnU onde sou lotada até os dias atuais. Considerava-me no projeto como CA que não privilegiava a prática em detrimento da formação teórica, e as reflexões junto aos alunos vinculados ao programa perpassaram uma visão progressista e libertadora. Nesse caso, pautei as orientações das metodologias que denunciavam o descaso com a escola pública e refleti, com a professora da rede básica e os futuros professores, sobre a condição da escola de tempo integral e suas concepções epistemológicas. Ademais, estimei os licenciandos e a supervisora à produção acadêmica, em que tinham a meta de motivar toda a escola a reelaborar atividades para fazer a comunidade (interna e externa) desenvolver e/ou “resgatar” o sentimento de pertença no que tange à instituição. O “ponto de partida” era sempre a observação da paisagem da escola, cujo fundamento é a fenomenologia.

Todavia, ao me deparar com as leituras críticas de Mateus (2014), Mateus, Oliveira e Sodré (2015) e Medeiros e Pires (2014), me senti como a peça de um tabuleiro de xadrez, movimentada pelo Estado e por interesses internacionais. Ao final de seis anos, passei a me questionar: até que ponto fomentei, por meio dos relatórios e das publicações, argumentos que favoreceriam o Pibid como o “salvador da pátria” frente às mazelas da educação, ao formar professores melhores do que aqueles advindos das universidades? Até quando nós, bolsistas do programa, estimulamos o desmonte das licenciaturas no seio da UEG? Como os documentos norteadores do Pibid acenavam para uma política educacional gerencialista de formação docente? Como, transvestido da astúcia de cunho social, o programa provocou a diferenciação meritocrática entre os sujeitos das licenciaturas? Quais outras contradições estão no bojo do Pibid? A partir disso, extraí as considerações exclusivamente positivas que sustentavam meus argumentos sobre o programa.

## 4.2 PROJETO DE EXTENSÃO

Com base nos aspectos positivos da formação dos novos professores de Geografia por meio da experiência no Pibid, em 2018 e 2019 levei o “Projeto Qualidade ambiental e percepção da paisagem pela comunidade” às escolas-campo de estágio. Nesses termos, as ações previstas me levaram a investigar, juntamente com os licenciandos e alunos da escola, a realidade

sociocultural e os elementos da constituição da paisagem escolar. Assim, esperávamos estimular os agentes-sujeitos a perceberem a prática elitista dominante do Estado, no que se refere à educação de qualidade.

#### 4.3 PROJETOS DE PESQUISA

Durante minha carreira docente, os projetos desenvolvidos com financiamento da UEG correspondem à minha trajetória acadêmica anterior, cujos temas variaram em questões sobre educação, cultura e movimentos sociais do campo. De 2006 a 2010, minhas reflexões se pautaram pela compreensão da dinâmica socioeconômica e cultural no espaço agrário regional; por conseguinte desenvolvi, em 2009 e 2010, o projeto “A territorialidade em movimento: a construção da identidade dos assentados do PA Padre Nilo”; em 2008 e 2009, “A questão agrária regional e o processo de territorialização dos projetos de assentamentos rurais no entorno de Iporá/GO”; e em 2006 e 2007, “Vivência em assentamentos rurais: o cooperativismo e as diferenças do agronegócio familiar, a reterritorialização do campesinato e o cooperativismo via reforma agrária” – tais iniciativas marcam a área de concentração no mestrado e, por isso, a influência sobre a investigação crítica dos objetos de pesquisa. De 2010 em diante, meu foco começou a mudar as discussões sobre formação e práticas docentes, influenciadas pela minha breve permanência no ensino fundamental em Goiânia.

De 2010 a 2011, desenvolvi a pesquisa “Os desafios do professor iniciante na rede pública de Iporá e do entorno: o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar”, como reflexão a partir de minhas impressões durante os anos letivos de 2008 e 2009 no ensino de geografia na rede pública municipal de Goiânia. Nesse caso, me propus a estudar com os alunos da graduação em Geografia da UEG – Câmpus Iporá sobre como eles lidavam com as adversidades nas salas de aula e superavam as dificuldades reveladas no processo de ensino e aprendizagem em suas primeiras experiências no magistério.

A experiência no Pibid como CA durante seis anos consecutivos (2012 a 2018) resultou, em 2018, na proposição do projeto de pesquisa “O Pibid e a formação de professores na UEG – Câmpus Iporá: resultados dos editais n. 11/2012 e Edital n. 61/2013 da CAPES/MEC” (Anexo C) à PRPPG da UEG, com o objetivo de analisar as contribuições do Pibid no período de 2012 a 2018, em se tratando da formação docente nos cursos de licenciatura da UEG em Iporá e da trajetória acadêmica e profissional dos ex-bolsistas dos editais. A experiência nesse estudo de caso contribuiu sobremaneira para problematizar o Pibid a partir das singularidades e enxergar no programa as suas “bonitezas” sem, contudo, verificar a necessidade de trazer à luz as



contradições materializadas na formação de professores em Iporá.

Convém salientar que a realização desta pesquisa foi possível devido ao afastamento docente por quatro semestres (abril de 2021 a março de 2023 – Anexo A). Após enfrentar burocracias do Estado gestor e duas negativas ao exercício do meu direito, a licença integral foi concedida e, depois de um letivo inteiro de 2019 em viagem, com idas e voltas semanais entre Iporá a Uberlândia, para cumprimento dos créditos das disciplinas e, em virtude da calamidade pandêmica da Covid-19, em que 2020 foi marcado pelas atividades docentes remotas e em concomitância ao acompanhamento de meus filhos também nessa modalidade educacional improvisada, pude me reorganizar para a pesquisa somente em meados de 2021.

Não pretendo romantizar que o usufruto da licença fez milagres e que consegui ser “produtiva intelectualmente”; porém, o simples fato de usufruir de um direito docente em tempos de desmonte da educação é, em si, um fôlego que abre precedentes para outros colegas assim o fazerem de fato – espero que minha licença seja uma esperança de organização coletiva sobre o acesso aos nossos direitos!

## **5 CONCLUINDO...**

Este memorial descreve e analisa, de maneira crítica, os percursos de minha formação e trajetória acadêmica e profissional. Assim sendo, considereei somente os contextos que justificam minha escolha pelo PPGED/FACED/UFU, no que concerne à LPTSE e ao GPEDE.

O lapso temporal entre a finalização do mestrado em 2002 e o ingresso no doutorado em 2019 foi por dois motivos: 1) comprometimento social em restituir à sociedade, por meio da docência, o conhecimento acumulado e produzido historicamente com recursos públicos, ao me dedicar à profissionalização no ensino superior; 2) e provimento da estabilização financeira, que me permitiu melhorar as condições de vida de minha família. Casada em 2010 e com dois filhos pequenos, optei por mergulhar na gestão acadêmica na UEG – em Iporá, mais precisamente nas atividades de ensino, extensão e coordenação do Pibid.

Apesar do êxito da aprovação no processo seletivo ao ingresso no doutorado, a realização do curso a partir de 2019 contemplou momentos de resistência e superação. A doença inesperada e a cirurgia emergencial de meu esposo para retirada de um tumor, às vésperas do início das aulas, além da distância geográfica de mais de 500 quilômetros entre Iporá e Uberlândia, constituíram os desafios vivenciados nesse contexto.

A pandemia de Covid-19 disseminou uma crise sanitária global e revelou a coisificação da saúde pelos chefes das nações, o que também constitui obstáculos a serem superados para

continuar a produção material da pesquisa. As mortes de familiares, amigos e anônimos impactaram o cotidiano da sociedade e o meu, em que o isolamento doméstico, com situações provocadas por essa necrocombinação, nos mostrou que os problemas sociais no Brasil se acirraram. Convém salientar que, em virtude dos impactos crescentes que desestabilizaram a frágil e jovem democracia, nos deparamos com a necessidade de os entender de fato.

Compreender a história do tempo presente significou um combustível intelectual e político para resistirmos e lutarmos contra a coerção do Estado e a legitimação de consensos ideológicos da elite nacional e internacional retrógradas que se fortaleceram no país. Pelo fato de a educação ser um campo científico e espaço em disputas, fiquei incomodada sobre o problema de maior relevância para desenvolver uma pesquisa em conformidade aos limites de prazos estipulados pela Capes e regulamentados pelo PPGED/FACED/UFU, em subordinação à agência.

Nesse sentido, demonstro aos leitores, no término desta pesquisa de doutorado, o meu processo de tomada de consciência de classe que foi constituído de maneira gradativa e a cada relação social historicamente vivida – ao questionar a interferência da aparência dos fenômenos sócio-históricos na minha vida, pude compreendê-los na essência. Portanto, finalizo este relato ao afirmar que, com o acesso à socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2011), me distanciei do saber sincrético, adquiri consciência de classe e me tornei indignada em relação aos interesses da classe dominante.

Acredito que esta tese, a qual reúne indignações quanto ao modo de produção vigente que transforma a educação em ferramenta e mercadoria, contribui para despertar outras indignações. Porém, a indignação da “massa” também precisa ultrapassar todas as janelas das casas de trabalhadores, especialmente os do segmento docente. O ato de indignarmos em relação à precariedade imposta à classe pode se tornar um ato de revolução, assim como também aspirava (e inspirava) Antonio Bosco de Lima (*in memoriam*), meu orientador. Assim, para desenvolvermos práticas sociais revolucionárias socialistas, a partir do terreno que ocupamos, é necessário tomarmos consciência que na sociedade capitalista a “A vida segue”, sempre em favor da ideologia da classe dominante - como ressaltou professor Bosco, em forma de poema (Anexo D).

Por fim, aguardo que esta indignação se transforme em ato político na luta de classes e acelere, na história da humanidade, o processo de transição do modo de produção dominante para outro solidário, comunal e não degradante como este, hegemônico e de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Chico; ROSA, Samuel. (In)dignação. *In: Skank*. Belo Horizonte: JG, 1992. Faixa 2.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. **Comunidade solidária**: três anos de trabalho. Brasília: Secretaria da Comunicação Social, 1998. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/comunidade-solidaria-tres-anos-de-trabalho>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais Pibid n. 11/2012**. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais Pibid n. 61/2013 – Retificado**. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GOIÁS. Lei n. 18.078, de 16 de julho de 2013. Altera as Leis n. 13.842, de 1 de junho de 2001, e 14.042, de 21 de dezembro de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 16 jul. 2013. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90189/pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

HARVEY, David (Org.). **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

MATEUS, Elaine Fernandes; OLIVEIRA, Vinicius; SODRÉ, Camila Christiane Clivati. “O Pibid me salvou”: a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 32-51, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/11639>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. **Periódicos do Mestrado em Educação da UCBB**, Campo Grande, n. 16, p. 165-179,

jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/514/408>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 2, p. 37-51, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ROSA, Samuel; AMARAL, Chico. Indignação. *In*: ROSA, Samuel. **Skank**. Rio de Janeiro: Independente/Chaos (Sony Music), 1992. 1 CD/1 LP. Faixa 2.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Paula Junqueira da; GONÇALVES, Willian Gomes; SILVA FILHO, José Vieira da. Iniciação Científica na Escola de Tempo Integral: a pesquisa sobre o consumo de álcool na adolescência e a formação de professores. **Sapiência**, Anápolis, v. 7, n. 2, p. 106-120, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8206>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TESSAROLO, Enzo Mayer; KROHLING, Aloísio. A passagem do Programa Comunidade Solidária para o Programa Bolsa Família: continuidade e rupturas. **CAOS – Revista Eletrônica das Ciências Sociais**, v. 1, n. 17, p. 74-92, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/caos/article/view/47030>. Acesso em: 7 jun. 2019.

QUANTIDADE DE RESUMOS	ORDENAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES	ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	UF	AUTOR	TÍTULO
1.	1	2013	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	OHIRA, MARCIO AKIO	FORMAÇÃO INICIAL E PERFIL DOCENTE: UM ESTUDO POR MEIO DA PERSPECTIVA DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA
2.	8	2014	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	LUCAS, LUCKEN BUENO	AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA
3.	25	2012	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	MT	ALBUQUERQUE, MARLOS GOMES DE	DA FORMAÇÃO POLIVALENTE AO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA EM JI-PARANÁ (1988-2012)
4.	43	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	OLIVEIRA, LUCIANO DENARDIN DE	MODELO TEÓRICO PARA A INTERAÇÃO PROFESSOR-CIENTISTA A PARTIR DA ESCOLA DE FÍSICA DO CERN: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE FLECK
5.	70	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP	LUSSICH, CLEONICE DE ALMEIDA CUNHA	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
6.	72	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	RAMOS, EVODIO MAURICIO OLIVEIRA	PROFESSORES BACHARÉIS DA SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADES DOCENTES
7.	80	2015	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	PARANHOS, MARCOS DE MIRANDA	PARAMETRIZAÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DE CURVAS E SUPERFÍCIES PARA USO EM MODELAÇÃO MATEMÁTICA
8.	98	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC	SOARES, ANDREY FELIPE	A CULTURA E A ARTE NA ESCOLA E OUTRAS HISTÓRIAS...

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados obtidos na Capes (2022). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

QUANTIDADE DE RESUMOS	ORDENAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES	ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	UF	AUTOR	TÍTULO	DESTAQUE
1.	10	2012	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – RIO CLARO	SP	MARCATTO, FLAVIA SUELI FABIANI	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	NÃO CONTÉM O DESCRITOR
2.	14	2012	CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	MAISTRO, VIRGINIA IARA DE ANDRADE	FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SEGUNDO A VISÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NÃO CONTÉM O DESCRITOR
3.	17	2011	EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – ARARAQUARA	SP	YACOVENCO, MARIA ANGELICA SAVIAN	RECUPERAÇÃO ESCOLAR: UM TRABALHO EFETIVO COM ALUNOS EM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	NÃO CONTÉM O DESCRITOR
4.	48	2012	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – RIO CLARO	SP	SANTOS, JOÃO RICARDO VIOLA DOS	LEGITIMIDADES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (OU: ASSIM FALARAM ZARATUSTRAS: UMA TESE PARA TODOS E PARA NINGUÉM)	NÃO CONTÉM O DESCRITOR
5.	73	2012	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – RIO CLARO	SP	ANGELO, CLAUDIA LAUS	UMA LEITURA DAS FALAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A AULA DE MATEMÁTICA	NÃO CONTÉM O DESCRITOR
6.	113	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	CHAVES, ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA	IMPRESSÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA E PARTICIPANTES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)	CONTÉM O DESCRITOR NO TÍTULO, NO RESUMO E NAS PALAVRAS-CHAVES

7.	119	2012	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	ALBUQUERQUE, FERNANDA MEDEIROS DE	HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA: POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL	CONTÉM O DESCRITOR NO CORPO DO TEXTO E NAS PALAVRAS-CHAVE
8.	133	2014	GEOGRAFIA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	GIROTTI, EDUARDO DONIZETI	ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: O PRODUTIVISMO-APLICACIONISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA	CONTÉM O DESCRITOR NO CORPO DO TEXTO E NAS PALAVRAS-CHAVE
9.	142	2012	CIÊNCIAS NATURAIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – CAMPOS DOS GOYTACAZES	RJ	COSTA, KARLA CYNTHIA QUINTANILHA DA	A AVALIAÇÃO SOB DUAS LÓGICAS: UM ENFOQUE NO ENSINO DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ	CONTÉM O DESCRITOR NO CORPO DO TEXTO E NAS PALAVRAS-CHAVE

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados obtidos na Capes (2022). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

QUANTIDADE DE RESUMOS	ORDENAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES	NATUREZA JURÍDICA DA IES	ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	UF	AUTOR	TÍTULO
1.	2	ESTADUAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	ALEXANDRINO, DANIELA FANTONI DE LIMA	O PIBID E A DEFICIÊNCIA: ENTRE AÇÕES E TENSÕES
2.	4	FEDERAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	NIQUINI, CLAUDIA MARA	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
3.	5	ESTADUAL	2013	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	CARVALHO, MARCELO ALVES DE	UM MODELO PARA A INTERPRETAÇÃO DA SUPERVISÃO NO CONTEXTO DE UM SUBPROJETO DE FÍSICA DO PIBID
4.	6	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC	URIARTE, MONICA ZEWE	O PIBID COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA SINFONIA
5.	7	FEDERAL	2015	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	JAHN, ANGELA BORTOLI	O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
6.	9	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	HERBER, JANE	DOCÊNCIA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/QUÍMICA
7.	11	ESTADUAL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	RIVELINI, ANGELICA CRISTINA	OS MODOS DE SER PIBID
8.	12	FEDERAL	2017	SOCIOLOGIA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	SANTOS, MARIO BISPO DOS	O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DA FORMAÇÃO DO SOCIÓLOGO À FORMAÇÃO



								DO PROFESSOR EM SOCIOLOGIA
9.	13	FEDERAL	2014	CIÊNCIAS E BIOTECNOLOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	COSTA, JANILDA PACHECO DA	PIBID-BIO-UFF: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE
10.	15	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	PANIZ, CATIANE MAZOCCO	O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS CRÍTICOS: O TRABALHO DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL
11.	16	FEDERAL	2014	QUÍMICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	TEIXEIRA JUNIOR, JOSÉ GONÇALVES	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA
12.	18	ESTADUAL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	CARVALHO, DIEGO FOGACA	O PIBID E AS RELAÇÕES COM O SABER, APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
13.	19.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	GONCALVES, GLAUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ	INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO PIBID: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA
14.	20	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	SALBEGO, JULIANA ZANINI	SOBRE ATRAVESSAMENTOS E VISUALIDADES EM AMBIENTES EDUCATIVOS: APROXIMAÇÕES COM O PIBID ARTES VISUAIS/UFSM
15.	21	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	RODRIGUES, CICERA SINEIDE DANTAS	TESSITURAS DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES

16.	22	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	HARDOIM, ROBERTA LOPES ALFRADIQUE	O PIBID E A UFF: CULTURA, IDEÁRIO E IMAGINÁRIO
17.	24	ESTADUAL	2014	ESTUDOS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	EL KADRI, MICHELE SALLES	ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' CHANGING IDENTITIES IN A TEACHING PRACTICUM: PIBID AND {COTEACHING COGENERATIVE DIALOGUE} AS OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL LEARNING
18.	26.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	SILVA, ILLDISNEI MEDEIROS DA	ENCEN...AÇÃO! – REESCREVENDO O ROTEIRO: POR UM ENSINO DE TEATRO QUE (DE)CODIFICA E INTERVÉM NA(S) CENA(S) COTIDIANA(S)
19.	27.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	SE	LIMA, JOÃO PAULO MENDONCA	UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL: O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO
20.	28.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PA	LACERDA, ALAN GONCALVES	AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: HORIZONTES RECONSTRUTIVOS AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO, LEITURA E COMUNICAÇÃO
21.	29.	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	BERTINI JUNIOR, NESTOR	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM CURSOS DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

22.	32.	ESTADUAL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	MARTIN, GEORGE FRANCISCO SANTIAGO	CARACTERIZAÇÃO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM ESTUDANTES DO PIBID DOS CURSOS DE CIÊNCIAS NATURAIS
23.	33.	ESTADUAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	TERRON, GIOVANA AZZI DE CAMARGO	O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
24.	34.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG	CORREA, CARLA PATRICIA QUINTANILHA	FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
25.	35.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFSM/FURG)	RS	SOUZA, ROSANGELA VIEIRA DE	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA ENQUANTO LÓCUS DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ITINERÁRIO POSSÍVEL?
26.	37	ESTADUAL	2015	LETRAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PR	BALADELI, ANA PAULA DOMINGOS	NARRATIVAS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: O LEGADO DO PIBID
27.	38.	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	OLIVEIRA, SANDRA DE	SOU PIBID! TORNAR-SE PROFESSOR/A: MATRIZ DE EXPERIÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
28.	39	FEDERAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	PIRES, NAIR APARECIDA RODRIGUES	A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA: CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO NO PIBID MÚSICA

29.	40.	FEDERAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	ALLAIN, LUCIANA RESENDE	MAPEANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTUDO ATOR-REDE A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
30.	41	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	SOUZA, FABIANO DOS SANTOS	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID DE MATEMÁTICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NO PERÍODO DE 2009-2013
31.	42.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CE	PIEROTE, ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIREDO	SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE COORDENADORES E ALUNOS DO PIBID/UESPI: RESSIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL
32.	44.	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	GONZATTI, SONIA ELISA MARCHI	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO
33.	45.	ESTADUAL	2016	LETRAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	BELOTI, ADRIANA	A FORMAÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E PRÁTICA DOS CONCEITOS DE REVISÃO E REESCRITA NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA
34.	46.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	GONCALVES, RITA DE CASSIA SANT ANNA DE ATHAYDE	REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – PARA A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO
35.	47	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SP	ALMEIDA, RAFAEL NEVES	PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

36.	52	PRIVADA	2015	LETRAS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	RS	COLACO, SILVANIA FACCIN	A TRAVESSIA DO SER ALUNO PARA O SER PROFESSOR – PRÁTICAS DE LETRAMENTO PEDAGÓGICO NO PIBID
37.	53.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	MARQUEZAN, FERNANDA FIGUEIRA	A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: PROCESSOS FORMATIVOS DE EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
38.	54.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP	PUCETTI, SILVANA	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INTERFACE COM O PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS E SUPERVISORES
39.	56.	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	FALCAO, GIOVANA MARIA BELEM	SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
40.	58	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP	MARTINS, EDILAINE RODRIGUES DEAGUIAR	APRENDIZANS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM SUPERVIORES DO PIBID
41.	59.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	BA	SILVA, FABRICIO OLIVEIRA DA	FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
42.	60.	ESTADUAL	2018	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	SP	COSTA FILHO, RORAIMA ALVES DA	DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
43.	61.	ESTADUAL	2013	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL	SP	MENDES, ROSANA MARIA	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA

					PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)			MATEMÁTICA, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS COMUNIDADES DE PRÁTICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL
44.	62.	ESTADUAL	2018	ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	NOGUEIRA, KEYSY SOLANGE COSTA	REFLEXOS DO PIBID NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA ENVOLVENDO O CONTEÚDO OXIRREDUÇÃO
45.	63.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	MS	SOUSA, SANDRA NOVAIS	PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: HABITUS E CAPITAL CULTURAL EM MOVIMENTO
46.	64.	FEDERAL	2017	MÚSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	RODRIGUES, FERNANDO MACEDO	AS “PRÁTICAS INFORMAIS” E O “APRENDIZADO NÃO- FORMAL” NA OFICINA DE MÚSICA DO PROJETO PIBID/ESMU/UEMG
47.	65.	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP	ALMEIDA, CRISTINA CARVALHO	DE. O PIBID E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM COMPUTAÇÃO
48.	66.	ESTADUAL	2017	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	NASCIMENTO, ANA KARINA DE OLIVEIRA	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS E LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE POR MEIO DO PIBID
49.	67.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	AM	COSTA, KATIA MARIA GUIMARÃES	O PIBID COMO ESPAÇO DE PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA
50.	68.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PR	GOES, GRACIETE TOZETTO	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA

								GROSSA, EGRESSOS DO PROGRAMA
51.	69.	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP	QUEIROZ, ELAINE DE OLIVEIRA CARVALHO MORAL	PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR SUPERVISOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALUNO EGRESSO EM INÍCIO DE CARREIRA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
52.	74.	PRIVADA	2014	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	HONORIO, ADRIVANIA MARIA VALERIO	O PIBID E A INICIAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA
53.	75.	ESTADUAL	2018	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BOTÂNICA)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	TOWATA, NAOMI	PERCEPÇÃO AMBIENTAL E ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO COM LICENCIANDOS DE BIOLOGIA PARTICIPANTES DO PIBID
54.	76.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SP	MARQUES, EVELINE IGNACIO DA SILVA	A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID
55.	77.	FEDERAL	2016	LETRAS E LINGUÍSTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	SILVESTRE, VIVIANE PIRES VIANA	PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS E DE(S)COLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS EM UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID
56.	79.	ESTADUAL	2013	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	LARGO, VANESSA	O PIBID E AS RELAÇÕES DE SABER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
57.	81.	ESTADUAL	2017	DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA	SP	COLPAS, RICARDO DUCATTI	PIBID E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: AS TIC NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

					FILHO (RIO CLARO)			
58.	82.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	JOHANN, CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD	CARACTERÍSTICAS DOCENTES E AÇÕES FORMATIVAS NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DO PIBID
59.	83.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	SOUTO, NILTON LUIZ	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O PROGRAMA NO IFSULDEMINAS, CAMPUS INCONFIDENTES
60.	84.	ESTADUAL	2017	CIÊNCIAS NATURAIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	RJ	ALVES, VANESSA LEANDRO DE OLIVEIRA	A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA: UMA PROPOSTA NO CONTEXTO DO PIBID
61.	86.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	MENEZES, EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA	A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID – UECE
62.	88.	PRIVADA	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	RS	BOHRER, TEMIS REGINA JACQUES	AS TEORIAS IMPLÍCITAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES SUPERVISORES DE ESCOLA E DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PERTENCENTES AO PIBID DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR/RS
63.	89.	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	BA	ALMEIDA, MARIA DO SOCORRO DA COSTA	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS



								PROFISSIONAIS DE PARTICIPANTES DO PIBID: NARRATIVAS E PRÁTICAS
64.	90.	FEDERAL	2016	QUÍMICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	PINHEIRO, JULIANO SOARES	POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM GRUPO PIBID QUÍMICA
65.	91.	ESTADUAL	2016	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)	SP	JUSTINA, OLANDINA DELLA	O PAPEL DA SUPERVISORA DE ÁREA NA COFORMAÇÃO POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) – LÍNGUA INGLESA
66.	92.	PRIVADA	2018	POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	RS	HIRSCH, ISABEL BONAT	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO AVALIATIVO COM EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
67.	93.	PRIVADA	2018	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SP	FONSECA, DOUGLAS SILVA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID
68.	94.	FEDERAL.	2018	ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	PR	FERRAZ, DANIELA FRIGO	OS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO DESENVOLVIMENTO DE SUBPROJETOS PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ESTADO DO PARANÁ
69.	95.	FEDERAL	2018	DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	BOAS, FERNANDA LITVIN VILLAS	UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

70.	96.	PRIVADA	2013	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	SOUSA, ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE	APRENDENDO A SER PROFESSOR: A PRÁTICA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO E [RE]ELABORAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO
71.	97.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	RAMOS, MARIA ROSANGELA SILVEIRA	O PIBID DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR: ENTRE-LUGAR DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES
72.	99.	ESTADUAL	2018	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	SOUZA, MIRIAM CRISTINA COVRE DE	DIMENSÕES RELACIONAIS DA DOCÊNCIA PROPORCIONADAS A ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UEL
73.	100.	PRIVADA	2017	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	RS	PRESTES, ROSANGELA FERREIRA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DOCENTES: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS INTEGRANTES DO PIBID
74.	101.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	MENDONCA, SILVIA REGINA PEREIRA DE	REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA DE LICENCIANDOS VINCLADOS AO PIBID: DINÂMICA DE FORMAÇÃO
75.	102.	ESTADUAL	2017	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	ARAUJO, ROBERTA NEGRAO DE	A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID: UM ESTUDO À LUZ DAS RELAÇÕES COM O SABER
76.	103.	FEDERAL	2017	DAGIOS, MARCELE GARBIN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	DAGIOS, MARCELE GARBIN	A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PIBID UTFPR PATO BRANCO
77.	104.	ESTADUAL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	VOGEL, MARCOS	INFLUÊNCIAS DO PIBID NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE LICENCIANDOS EM

								QUÍMICA SOBRE SER PROFESSOR DE QUÍMICA
78.	105.	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	SP	RODRIGUES, MARCIO UREL	POTENCIALIDADES DO PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL
79.	106.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS,	MG	DELGADO, PATRICIA CELESTE DA SILVA	LICENCIANDOS DO PIBID E O AQUECIMENTO GLOBAL: REDES DE ACTANTES NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
80.	108.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	FERNANDES, CAROLINA DOS SANTOS	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: AS POTENCIALIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
81.	109.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	SANTOS, MARIANA DOS	AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE A DOCÊNCIA: O CASO DO PIBID-BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
82.	110	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM/FURG)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	ANTIQUERA, LILIANE SILVA DE	O APRENDER COM E SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NO PIBID MATEMÁTICA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

83.	112.	FEDERAL	2017	ENSINO DAS CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	PE	SILVEIRA, THIAGO ARAUJO	DA. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS E METAS DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE CIÊNCIAS
84.	114.	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	RIBEIRO, MARCUS EDUARDO MACIEL	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID DE QUÍMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
85.	115.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	FRAGA, LAURA PIPPI	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO DESENCADEADORA DA ATIVIDADE DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PIBID – INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
86.	116.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM/FURG)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	DARROZ, LUIZ MARCELO	OS IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES) NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL
87.	117.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	SILVA, ELIENE MARIA DA	. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOCENTE: UM ESTUDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID/CAPES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
88.	118.	FEDERAL	2016	ENSINO DAS CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	PE	BARROS, KALINA CURIE TENORIO FERNANDES DO REGO	INVESTIGANDO, A PARTIR DE PREMISSAS DA ENGENHARIA DIDÁTICA, UM PROCESSO

								FORMATIVO COM BOLSISTAS DE FÍSICA DO PIBID QUE ENVOLVE O DESENHO, A APLICAÇÃO E A VALIDAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM
89.	119	FEDERAL	2012	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	ALBUQUERQUE, FERNANDA MEDEIROS DE	HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA: POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
90.	120.	ESTADUAL	2013	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	OLIVEIRA, ANDRE LUIS DE	UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO
91.	121.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	TIGRE, DIANA MARTINS	OS SABRES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
92.	122.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	DEIMLING, NATALIA NEVES MACEDO	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
93.	123.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	CARVALHO, LETICIA DOS SANTOS	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES: TRAVESSIAS QUE SE ENTRECruzAM EM CONTEXTOS FORMATIVOS
94.	124.	ESTADUAL	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	SANTOS, VALERIA CAMPOS DOS	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: O CASO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL

95.	125.	FEDERAL	2017	LETRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	KIST, LIANE BATISTELA	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA À LUZ DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE
96.	126.	PRIVADA	2018	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SP	LOBATO, LUCIA HELENA DOS SANTOS	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS
97.	127.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	MT	CARDOSO, LILIAN AUXILIADORA MACIEL	OS PROCESSOS FORMATIVOS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UFMT: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA
98.	128.	ESTADUAL	2016	QUÍMICA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	SP	RIZO, WALACE FRAGA	REELABORAÇÃO DO CONCEITO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO POR LICENCIANDOS EM QUÍMICA EM ATIVIDADE NA ESCOLA PÚBLICA'
99.	129.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PA	FIGUEIREDO, RAIMUNDO OTONI MELO.	INTERCONTEXTUALIDADE E NA PRÁTICA EDUCATIVA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
100.	130.	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	NEVES, JOAO CANDIDO MORAES	O ENUNCIADO "OS ALUNOS NÃO APRENDEM MATEMÁTICA POR 'FALTA DE BASE'" EM QUESTÃO
101.	131.	FEDERAL	2015	ANTROPOLOGIA SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	SCHWEIG, GRAZIELE RAMOS	APRENDIZAGEM E CIÊNCIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA: UM OLHAR DESDE A ANTROPOLOGIA
102.	132.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	CARDONETTI, VIVIEN KELLING	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS: RESSONÂNCIAS DE INTERCESSÕES FÍLMICAS

103.	113	ESTADUAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	CHAVES, ANA MARIA BROCHADO DE MENDONCA	IMPRESSÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA E PARTICIPANTES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)
104.	134.	PRIVADA	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC	MELLER, VANDERLEA ANA	CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPRESSÃO DO MOVIMENTO DO SER
105.	135.	FEDERAL	2014	ARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	FIGUEIREDO, RICARDO CARVALHO DE	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM TEATRO A PARTIR DO PRÓPRIO ATO DOCENTE
106.	136.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PR	WOLSKI, DENISE THEREZINH.A RODRIGUES MARQUES	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
107.	138.	FEDERAL	2015	DIREITO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	ROCHA, JOAO BATISTA DE CAMPOS	. PELO DIREITO DE EDUCAR-SE EM DIREITOS HUMANOS
108.	139.	FEDERAL	2014	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	CARVALHO, ROBSON SANTOS	DE. AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM FOCO NAS HABILIDADES DE LEITURA
109.	140.	ESTADUAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	CHEVBOTAR, ALETEIA ELEUTERIO ALVES	A CONSTRUÇÃO DO “ESPAÇO PARA SER” EM SALA DE AULA
110.	141.	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	FUJII, ROSANGELA ARAUJO XAVIER	TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA
111.	142.	ESTADUAL	2012	CIÊNCIAS NATURAIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	RJ	COSTA, KARLA CYNTHIA QUINTANILHA DA	A AVALIAÇÃO SOB DUAS LÓGICAS: UM ENFOQUE NO ENSINO DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

					(CAMPOS DOS GOYTACAZES)			
112.	143.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ	FERNANDES, KARINE DE OLIVEIRA BLOOMFIELD	CURRÍCULO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESLOCANDO FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
113.	144.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	SILVA, LUCILENE JULIA DA	AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA
114.	145.	ESTADUAL	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	BARROS, MARINA VALENTIM	TÓPICOS DE FÍSICA QUÂNTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA INTERATIVA DE INSTRUÇÃO PELOS COLEGAS
115.	146.	ESTADUAL	2016	ESTUDOS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	SOUZA, ADRIANA GRADE FIORI	PRÁXIS DE ENSINO COLABORATIVO COMO LÓCUS DE ARGUMENTAÇÃO, DELIBERAÇÃO E APRENDIZAGEM
116.	147.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,	CE	FEITOSA, RAPHAEL ALVES	O CURRÍCULO COMO MANDALA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS FORTALEZA
117.	148.	FEDERAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	OLIVEIRA, ADRIANO DE	A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ): APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



								COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
118.	149.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	CREPALDE, RODRIGO DOS SANTOS	O DISCURSO DO OUTRO NA LINGUAGEM DO OUTRO: O HÍBRIDO NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO ENERGIA
119.	150.	ESTADUAL	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	CELLIS, TAGIANE MARIA DA ROCHA LUZ	SOBRE O ESPAÇO POTENCIAL INSTAURADO EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL
120.	152.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM/FURG)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	TAUCEDA, KAREN CAVALCANTI	O CONTEXTO ESCOLAR E AS SITUAÇÕES DE ENSINO EM CIÊNCIAS: INTERAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NA APRENDIZAGEM ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS
121.	153.	FEDERAL	2014	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (UFMT/UFPA)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	MT	GOMES, EMERSON BATISTA	APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA INVESTIGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE
122.	154.	ESTADUAL	2018	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	BA	DIAS, VIVIANE BORGES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE'
123.	155.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	SOBANSKI, ADRIANE DE QUADROS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
124.	156.	ESTADUAL	2018	GEOGRAFIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	FRIGERIO, REGINA CELIA	OFICINAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA: COSTURANDO

								NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA VIDA DOCENTE
125.	157.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	RS	LINDNER, LUCIANA MARTINS TEIXEIRA	OS IMAGINÁRIOS E OS TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES INICIANTE DE MATEMÁTICA
126.	158.	PRIVADA	2018	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SP	MARQUES, ADRIANA BRITO AGUIAR	UM ESTUDO DOS CONHECIMENTOS DE FUTUROS PROFESSORES PARA O ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO
127.	159.	PRIVADA	2016	CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	SC	ZILIO, KATIA CRISTINA SCHUHMAN	O PROCESSO BUSCA/PESQUISA NA INTERNET: GESTOS DE LEITURA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA
128.	160.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	BARBOSA, FERNANDO DA COSTA	REDE DE APRENDIZAGEM EM ROBÓTICA: UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE TRABALHO COM JOVENS
129.	161.	ESTADUAL	2017	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	LUCIANO, ANA PAULA GIACOMASSI	A ROBÓTICA EDUCACIONAL E A PLATAFORMA ARDUINO: ESTRATÉGIAS CONSTRUCIONISTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE
130.	162.	FEDERAL	2017	LINGUÍSTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	TOMAZELLA, CARLA MALUF	RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, IDENTIDADE E PRÁTICA PROFISSIONAL EM INÍCIO DE CARREIRA DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFSCAR
131.	163.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CE	SOUSA, JOSE MACLECIO DE	A ROSA DOS VENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS LUGARES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

132.	164.	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	MS	RAUBER, PEDRO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS IDENTIDADES/ DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS
133.	166.	ESTADUAL	2018	EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	RS	SANTOS, ELIANE GONCALVES DOS	A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA MEDIADA POR FILMES
134.	167.	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ES	ZANDOMINEGUE, BETHANIA ALVES COSTA	AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL
135.	168.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP	CAPORALE, SILVIA MARIA MEDEIROS	ESCREVER E COMPARTILHAR HISTÓRIAS DE VIDA COMO PRÁTICAS DE (AUTO) FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE MATEMÁTICA
136.	169.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	FERREIRA, JULIO CESAR DAVID	FICÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: SEUS ENTREMEIOS
137.	170.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR	FIALHO, NEUSA NOGUEIRA	FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA
138.	171.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM/FURG)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	SCHIRMER, SAUL BENHUR	ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E DIMENSÕES DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA
139.	172.	FEDERAL	2016	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	MT	RIBEIRO, MARCEL THIAGO DAMASCENO	SABERES CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS DE CONTEÚDO

								EXPRESSOS POR PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM QUÍMICA DA UFMT
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados obtidos na Capes (2022). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

QUANTIDADE DOS RESUMOS	ORDENAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES	NATUREZA JURÍDICA DA IES	ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	UF	AUTOR	TÍTULO
1.	3	FEDERAL	2016	LINGUÍSTICA E LITERATURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL	CRUZ, DANIEL ADELINO COSTA OLIVEIRA DA	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) LETRAS-INGLÊS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: A QUE INTERESSES SERVE?
2.	23	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	MARTINS, WALERIA ANDRADE	PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS DE SABER-PODER NO CONTEXTO DO PIBID
3.	30	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	SP	ROS, CRISTINA VITORINO DA	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE O PIBID
4.	31	FEDERAL	2017	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	NASCIMENTO, KATIA HONORIO DO	VERSO E REVERSO NO PIBID-INGLÊS: REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
5.	36	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ	LIMA, SABRINA APARECIDA DE	ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
6.	49	ESTADUAL	2016	ESTUDOS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	CHIMENTAO, LILIAN KEMMER	ENTRE QUATRO BINÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE'
7.	50	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR	PENTEADO, ADRIANE DE LIMA	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
8.	51	PRIVADA	2015	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS	BRODBECK, CRISTIANE FENSTERSEIFER	DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NAS PRÁTICAS PIBIDIANAS DO SUBPROJETO BIOLOGIA E A PRODUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA REDENÇÃO

9.	55	PRIVADA	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	LIMA, FRANCISCO JOSE DE	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E MODOS DE INTERAÇÃO NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PIBID/MATEMÁTICA
10.	57.	PRIVADA	2016	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SP	CARVALHO, MARCOS PAVANI DE	UM ESTUDO DA INSERÇÃO DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID
11.	71.	ESTADUAL	2018	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	ROCHA, CLAUDIO CESAR TORQUATO	NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO NO CONTEXTO DO PIBID
12.	78	ESTADUAL	2016	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	GIMENES, CAMILA ITIKAWA	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS: POSSIBILIDADE PARA A PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL
13.	85	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	RS	KEHLER, GABRIEL DOS SANTOS	APAGÃO DOCENTE E PIBID: UM ENGAJAMENTO ESTRATÉGICO PRODUZINDO MODOS DE ENDEREÇAMENTO
14.	87	PRIVADA	2017	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	GO	ANDERI, ELIANE GONCALVES COSTA	A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO PIBID
15.	107	FEDERAL	2018	EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	SE	JESUS, JAIRTON MENDONCA DE	EFEITOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO/UFS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EGRESSOS PARTICIPANTES E NÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA DURANTE E DEPOIS DA FORMAÇÃO INICIAL
16.	111	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	GASPAR, MARIA DE LOURDES RIBEIRO	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DE SEUS ATORES
17.	133	ESTADUAL	2014	GEOGRAFIA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	GIROTTO, EDUARDO DONIZETI	ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: O PRODUTIVISMO-APLICACIONISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA
18.	137.	PRIVADA	2014	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	RJ	RODRIGUES, PRISCILA	EFEITO UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM PEDAGOGIA

					CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO		ANDRADE MAGALHAES	
19.	151.	FEDERAL	2017	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	RAMOS, TIAGO CLARIMUNDO	O ENSINO DE MATRIZ ENERGÉTICA NA EDUCAÇÃO CTS: UM ESTUDO COM PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS
20.	165.	FEDERAL	2017	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	COSTA, LORENNASILVA OLIVEIRA	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO HUMANA: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados obtidos na Capes (2022). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

## ANEXOS

### ANEXO A. Portaria n. 289/2021, que autoriza o afastamento integral para a qualificação docente

23/04/2021

SEI/GOVERNADORIA - 000020030262 - Portaria

Universidade  
Estadual de  
Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
Portaria n. 289/2021 - UEG

*Autoriza o afastamento integral para qualificação da docente que especifica.*

O REITOR INTERINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, e CONSIDERANDO:

1. A Resolução CsA n. 994, de 23 de novembro de 2016, que aprova o Regulamento do Afastamento para Qualificação dos Docentes Integrantes da Carreira do Magistério Público Superior da Universidade Estadual de Goiás;

2. a manifestação favorável da Coordenação *Stricto Sensu*, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (SEI n. 000019423815);

3. o Processo SEI n. 202000020012393,

RESOLVE:

Art. 1º Autorizar o afastamento integral para qualificação da docente PAULA JUNQUEIRA DA SILVA REZENDE, inscrita no CPF sob o n. 035.811.916-28, lotada na UEG Unidade Universitária de Iporá, para cursar pós-graduação *stricto sensu* em Educação, nível doutorado, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 1º de abril de 2021 a 31 de março de 2023.

Art. 2º A docente, obrigatoriamente, deverá:

I - reassumir, ao final de seu período de afastamento, suas funções na UEG, independentemente de notificação ou qualquer comunicação por parte da UEG;

II - continuar prestando serviço à UEG nos regimes de trabalho RTI ou RTIDP, por um período no mínimo igual ao do afastamento integral ou à metade do afastamento parcial, contado a partir da data em que reassumir sua função na Universidade, exceto para os docentes afastados em regime parcial de trabalho;

III - obter a titulação, no caso de mestrado ou doutorado, ou a certificação, no caso de pós-doutorado, no período regulamentar de conclusão previsto pelo programa de pós-graduação.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura, retroagindo seus efeitos a 1º de abril de 2021.

[https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=24662465&infra\\_siste...](https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=24662465&infra_siste...) 1/2

Continua...



...continuação

23/04/2021

SEI/GOVERNADORIA - 000020030262 - Portaria

CUMPRA-SE e PUBLIQUE-SE.

Gabinete do Reitor da Universidade Estadual de Goiás, 23 de abril de 2021.

PROF. DR. VALTER GOMES CAMPOS  
Reitor da Universidade Estadual de Goiás

Documento assinado eletronicamente por **VALTER GOMES CAMPOS, Reitor (a)**, em 23/04/2021, às 17:19, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000020030262** e o código CRC **7408F434**.



Referência: Processo nº 202000020012393



SEI 000020030262

ANEXO B. Portaria n. 473/2015, que designa os CAs dos subprojetos Pibid na UEG e atribui carga horária semanal às atividades desenvolvidas durante 2015



PORTARIA UEG/GAB N. 473, DE 7 DE ABRIL DE 2015.

*Designa docente para exercer função na Pró-Reitoria de Graduação da UEG*

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, consoante o art. 29 do Estatuto da UEG, aprovado pelo Decreto Estadual n. 7.441, de 8 de setembro de 2011, e CONSIDERANDO:

1. o Memorando n. 25, de 25 de março de 2015, emitido pela Pró-Reitoria de Graduação da UEG;
1. o Memorando n. 179, de 27 de março de 2015, emitido pela Coordenação de Avaliação e Gestão de Pessoas da UEG,

RESOLVE:


Art. 1º Designar docentes para exercer função de Coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEG, conforme estabelecido no Anexo Único desta Portaria, no período de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2015, atribuindo-lhes carga horária semanal de 10 h/s (dez horas).

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura, retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2015.

Art. 3º Revoguem-se as disposições em contrário.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, 7 de abril de 2015.

  
Prof. Dr. Haroldo Reimer  
Reitor

ANEXO C. Memorando PrP/CP-UEG n. 104/2018, que aprova o projeto de pesquisa



Memorando PrP/CP nº 104/2018

Anápolis, 25 de junho de 2018.

**De:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação / Coordenação de Pesquisa e Inovação

**Para:** Coordenação de Avaliação e Gestão de Pessoas (CAGP), Direção dos Câmpus Universitários, Coordenadores dos Projetos e Coordenadores Adjuntos de Pesquisa.

**Assunto:** Publicação da lista de Projeto de Pesquisa aprovados – Chamada de Projetos 2018/2, cuja vigência será iniciada em Agosto de 2018 com suas respectivas cargas horárias recomendadas de **PROFESSORES EFETIVO**.

Senhores(as),

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio da Coordenação de Pesquisa e Inovação, conforme Resolução CsU n. 058/2008 e a Resolução CsU n. 001/2015, em respeito aos pareceres emitidos pelos pareceristas Bolsistas Internos de Produtividade (BIP) e pelo Comitê Institucional de Pesquisa (CIP), e homologados pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG) em 13 de junho de 2018, vem informar o resultado das avaliações dos projeto de pesquisas submetidos e **APROVADOS** pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação bem como as cargas horárias aprovadas correspondente a cada projeto (Anexo Memorando PrP/CP n. 104/2018).

As cargas-horárias são recomendações com base no vínculo institucional e na titulação do coordenador do projetos conforme prevê a Resolução CsU n.1 de 4 de fevereiro de 2015, para o quadro permanente da universidade. Conforme prevê a Resolução CsU n. 001/2015, somente docentes com a titulação mínima de mestre, e

Continua...

...Continua...



somente professores em RTP - 30, RTI e RTIDP (quando do quadro permanente) poderão alocar carga horária para o desenvolvimento de projeto de pesquisa devendo-se considerar a carga-horária total permitida para o desenvolvimento de projeto de pesquisa.

**Ressaltamos** que o envio dos Relatórios Parciais deverá ser realizado anualmente e o envio dos Relatórios Finais deverá ocorrer até o último dia útil de vigência do projeto. **É de responsabilidade do coordenador do projeto** informar à PRPG, de imediato, quaisquer alterações no andamento das atividades de pesquisa, tais como: afastamento, suspensão, cancelamento, transferência de coordenação do projeto, transferência do projeto para outro Câmpus, prorrogação, captação de recursos via agência de fomento, etc.

Ficamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

  
 Prof. Dr. Anamaria Achtenin Ferreira  
 Coordenadora de Pesquisa e Inovação

  
 Prof. Dr. Ivano Alessandro Devilla  
 Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

FLAVIO ALVES DE SOUSA	Determinação da capacidade de armazenamento de água no solo (CAD) e grau de permeabilidade dos latossolos na alta bacia do ribeirão Santo Antônio.	Sim	Doutor	agosto de 2018 a julho de 2019	10 horas
LILIAM DE OLIVEIRA	DISCURSO FEMINISTA X DISCURSO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA E DA NOVA ARGUMENTAÇÃO	Sim	Mestre	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
MARCIA APARECIDA SILVA	Formação de professores de línguas materna e estrangeira	Sim	Mestre	agosto de 2018 a julho de 2019	10 horas
MARCIA APARECIDA SILVA	Tecnologias móveis e o processo de ensino e aprendizagem de línguas	Sim	Mestre	agosto de 2018 a julho de 2019	10 horas
PAULA JUNQUEIRA DA SILVA REZENDE	O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEG - CÂMPUS IPORÁ: resultados dos editais nº 011/2012 e Edital nº 61/2013 da CAPES/MEC	Sim	Mestra	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
RICARDO JUNIOR DE ASSIS FERNANDES GONÇALVES	Espaço e representações litero-geográficas do sertão goiano: pedagogias da terra nas narrativas de Bernardo Élis	Sim	Doutor	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
<b>UEG CÂMPUS ITABERAÍ</b>					
ALISON CARLOS FILGUEIRAS	ESTRATÉGIAS PARA ORGANIZAÇÃO, ARMAZENAMENTO E RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO DE PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL PARA O CENTRO DE MEMÓRIA DE GOIÁS	Sim	Mestre	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
<b>UEG CÂMPUS ITAPURANGA</b>					
LORENA FRANCISCO DE SOUZA	As temáticas raciais, de gênero e espaço nas pesquisas e produções sobre o ensino de Geografia no Brasil: panorama e notas em favor da formação cidadã	Sim	Doutor	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
MARCO TULLIO MARTINS	A Geografia e as Forças Armadas: a influência na ciência e na formação territorial brasileira	Sim	Doutor	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
WILDINARA KARLANE LUIZ DA SILVA	A fala do Xixá e região	Sim	Mestre	agosto de 2018 a julho de 2020	10 horas
<b>UEG CÂMPUS ITUMBIARA</b>					

ANEXO D. Poema “A vida segue”, de Antonio Bosco de Lima

**A vida segue**  
(Bosco de Lima)

E a vida segue  
Apesar dos nossos mortos,  
Apesar dos nossos rostos,  
Apesar dos impostos,  
Apesar do que nos é imposto.  
E a vida segue pela margem,  
Pela margem marginal,  
Pela sarjeta das ruas,  
Pelo ruído animal.  
Pelo necrocarnaval.  
E a vida segue pelas máscaras,  
caídas nas avenidas,  
pelas máscaras penduradas,  
Penduradas em varais.  
Pela dor de mais um funeral.  
A vida segue pelas covas nos jornais,  
Segue sob céu e catedrais.  
Sob dores, rezas, mandingas,  
Nos bares, nos shoppings, vitrinas.  
Praias, academias, bacanaís.  
Segue abraçada a impérios,  
Segue dolorida e não mais  
Que a vida que segue  
Em orgias e rituais.  
E a vida segue.

Fonte: <https://www.facebook.com/bosco.lima.73>. Publicado em: 14 set. 2020.