



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA AMARAL DA ROCHA

TRAJETÓRIAS DO TRABALHO DO PEDAGOGO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU (1995-2020)

UBERLÂNDIA

2023

VÂNIA AMARAL DA ROCHA

TRAJETÓRIAS DO TRABALHO DO PEDAGOGO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU (1995-2020)

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais.

UBERLÂNDIA

2023

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

R672
2023 Rocha, Vânia Amaral da, 1973-
TRAJETÓRIAS DO TRABALHO DE PEDAGOGO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU (1995-2020) [recurso
eletrônico] / Vânia Amaral da Rocha. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.42>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Morais, Prof. Dr. Sérgio Paulo ,1972-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

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



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 05/2023/348, PPGED				
Data:	Quinze de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:55
Matrícula do Discente:	11913EDU046				
Nome do Discente:	VÂNIA AMARAL DA ROCHA				
Título do Trabalho:	"TRAJETÓRIAS DO TRABALHO DE PEDAGOGO TÉCNICO ADMINISTRATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU (1995-2020)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"HISTÓRIA SOCIAL E HISTÓRIA ORAL: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; Lilliana Soares Ferreira - UFSM; Fabiane Santana Previtali - UFU; Mario Borges Netto - UFU e Sérgio Paulo Moraes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sérgio Paulo Moraes, 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):

Aprovado(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 **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 17:43, 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 **Liliana Soares Ferreira, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 09:01, 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 16/02/2023, às 09:43, 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 **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2023, às 16:30, 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 **Mario Borges Netto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2023, às 09:45, 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, informando o código verificador **4268260** e o código CRC **F7BCB7E1**.

*Dedico essa Tese a pessoa com a dignidade humana mais preciosa a quem eu tenho em minha vida, o meu filho **Vinicius**, como legado de uma mãe positiva, paciente, persistente e AMOROSA.*

*Ao meu esposo **Vidigal**, por ser o meu escudo de proteção e abrigo do meu AMOR, há 27 anos.*

*A memória do meu pai **José Antônio**, e a presença da minha mãe **Maria Tereza** por eles, AMOR ETERNO.*

*Ao meu irmão **Juarez**, PARCEIRO de todas as horas.*

*Aos **Pedagogos e Gestores** entrevistados nessa pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos este mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo [...] (JODELET, 2001, p. 17)

Início meus agradecimentos ressaltando que o desenvolvimento desta tese foi acompanhado e sustentado pelo amor da minha família, que compreendeu as horas de conversa e lazer que não pudemos compartilhar em razão de um propósito maior. Dessa forma, agradeço ao meu esposo, Vidigal; ao meu filho, Vinícius; à minha mãe, Maria Tereza; ao meu irmão, Juarez e sua esposa Maria José; e a todas as pessoas queridas por tornarem minha vida melhor e mais feliz, partilhando comigo desafios e alegrias.

Agradeço, de modo especial, ao orientador desta tese, Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais, por quem tenho elevada gratidão, pela orientação precisa e leitura cuidadosa e criteriosa de cada linha deste texto, fazendo todas as indicações necessárias ao melhor desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. Que sorte a minha ter tido como orientador um professor competente, acessível, atencioso, dedicado, acolhedor e compreensivo.

Aos(Às) pedagogos(as) e gestores(as) que, ao consentirem que eu os entrevistasse, propiciaram uma reconstrução mais realista e imparcial de suas memórias e experiências profissionais na UFU, trazendo à tona inquietações, aspirações, ritos e símbolos coletivos que foram fundamentais para a construção desta tese.

Aos docentes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU e aos colegas de turma, pelo aprendizado e experiências vivenciados no curso de Pedagogia (1995-1999), nas especializações *lato sensu* (2000-2002 e 2005-2007), no mestrado (2003-2005) e no doutorado (2019-2022).

Aos queridos mestres da banca de qualificação, pelas contribuições apresentadas para o desenvolvimento desta tese: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena e Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali.

Aos componentes da banca de defesa – Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira, Prof. Dra. Fabiane Santana Previtali, Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas, Prof. Dr. Mário Borges Netto –, pelo aceite ao convite, pela leitura acurada do texto e pela emissão de parecer positivo, com reflexões e sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ao amigo Prof. Dr. André Francisco Alcântara Fagundes, vinculado à Faculdade de Gestão e Negócios da UFU, pela pertinente contribuição na revisão dos dados tabulados.

À equipe do Hospital Veterinário da UFU, representada pelo diretor, Prof. Dr. Diego José Zanzarini Delfiol, por ter autorizado o meu afastamento das atividades profissionais para cursar o doutorado.

Aos coordenadores e colegas integrantes dos grupos de pesquisa: Estado, Democracia e Educação – GPEDE (2017-2019); Experiências e Processos Sociais – GPEPS (2019-2022); e Trabalho, Educação e Formação Humana (2020-2021).

Aos queridos colegas de turma, que dividiram comigo os desafios do doutorado: à amiga Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, pela imensa alegria da convivência no mestrado e também no doutorado em Educação da UFU; à Paula Junqueira da Silva Rezende, por contribuir com amplos debates e reflexões nas aulas; e a Marco Antônio de Santana, colega disciplinado e comprometido.

Aos técnicos administrativos da UFU, pessoas queridas e competentes que contribuíram com esta pesquisa: James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, do Programa de Pós-Graduação em Educação; Otaviano Ferreira Guimarães, do Setor de Audiovisual; Luciano Lamounier Faria, da Divisão de Apoio Operacional (Divao); Rosa Maria da Silva Ferreira, da Divisão de Estruturação de Dados e Informações (Diedi); Suhellen Souza Martins, da Divisão de Carreira dos Técnicos (Dicat); Eduardo Moraes Warpechowski, do Setor de Diagramação e Ilustrações da Divisão de Apoio ao Planejamento Institucional; Ilza Maria da Silva Alves, da Divisão de Assistência e Orientação Social (Diase); Juliana Santesso Bonnas, da Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (Dirac). E ainda a Daniel Gonçalves Cury, da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (Faefi), doutor em Educação, a quem agradeço por ter aceitado conversar comigo sobre sua pesquisa, cujo objetivo foi conhecer e analisar o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) lotado na educação superior ofertada pela UFU.

À professora aposentada da Faculdade de Educação da UFU, Olga Damis, por ter aceitado conversar comigo e realizar uma reflexão teórica sobre a formação e a perspectiva de identidade do(da) pedagogo(a) na visão oficial dos educadores e dos projetos institucionais.

À pedagoga e professora da Palavra Perfeita Escola de Redação, Fátima Oliveira Mendes, por quem tenho imensa gratidão pelas aulas e pelos ensinamentos fundamentais da escrita do texto dissertativo.

À Sarah Sabino, pela transcrição das entrevistas realizadas no ano de 2021 e as revisoras; Hellen Cristine Almeida Silva e Rebeca Costa Silva Simonini.

À professora Dagmar Tasca Dutra, pela revisão linguística do texto, à escritora Ivone Assis, pela revisão do memorial acadêmico, à Lúcia Helena Coimbra Amaral, pela revisão final da tese e à Maira Nani França Moura Goulart, amiga e bibliotecária documentalista da UFU pela preciosa contribuição na adequação do texto às normas da ABNT.

Às amigas Giovanna Bastos, Bianca Lopes e Natália Lopes, Camila Pires e Raquel Gosuen, pelo apoio no momento mais difícil que passei durante a Pandemia, quando minha mãe foi acometida pela COVID-19, o que agravou as patologias que ela já possuía.

À Valéria Santos, amiga querida, competente e admirável diarista, melhor parceria nos momentos festivos e nas dificuldades.

A todos os que torcem pela minha felicidade e pelo meu sucesso e, acima de tudo, a DEUS, absoluto e verdadeiro, a quem não precisamos ver para que tenhamos esperança, e que nos leva à convicção de lutar para alcançar nossos propósitos de vida guiados pelo firme princípio da fé.

“Um dia você vai entender que a
Felicidade depende apenas do Amor.

O Amor que você decide dar,
O Amor que você decide aceitar e o
Amor que você decide compartilhar”.

Wandy Luz (2022).

RESUMO

A presente tese está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU) e vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação – TSE. O problema aqui discutido surgiu a partir das seguintes indagações: por que se tem um pequeno quantitativo de pedagogos técnico-administrativos na Educação Superior da UFU? Por que grande parte da comunidade acadêmica desconhece a existência do cargo em questão e o trabalho que esse profissional desenvolve na instituição? A partir dessas questões iniciais e de seus desdobramentos, foram investigadas as experiências profissionais vividas por pedagogos e pedagogas e percebidas por gestores e gestoras da universidade, propondo-se os seguintes objetivos: recompor, por meio da investigação empírica, o processo histórico das condições sociais em que o(a) pedagogo(a) se constituiu como trabalhador(a) na Educação Superior da UFU; compreender qual o trabalho do(da) pedagogo(a) na universidade, por que e de que forma ele o realiza; além do significado desse trabalho na percepção dos(das) gestores(as). A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, realizada por meio de técnicas advindas da História Oral, o que permite adentrar no processo social do objeto de estudo tomando por base os depoimentos dos sujeitos participantes. Dessa forma, foi possível interpretar saberes e experiências que se constituem em diferentes percepções, ressignificando cada trajetória por meio das narrativas provindas dos pedagogos e pedagogas que trabalham nesta universidade. A temática está ancorada nas ideias de teóricos de base como Marx; Marx e Engels; Mészáros; Oliveira; Saviani; Thompson; e ainda em autores contemporâneos, fundamentais para se compreender o objeto de pesquisa. Para a análise das narrativas, foi feita uma leitura interpretativa-compreensiva. Foram entrevistadas 11 pessoas, quatro pedagogos (três homens e uma mulher) e sete gestores (dois homens e cinco mulheres) da UFU. As experiências narradas validaram a relevância da pesquisa e motivaram o estudo. A partir da análise dessas narrativas, compreendeu-se que a constituição das trajetórias em tela exige, sim, a ressignificação defendida nesta tese. As vozes que ecoaram, originárias dos profissionais entrevistados, permitiram-nos conhecer e compreender as inquietações desses técnicos administrativos, que demonstraram frustração por não desenvolverem as atividades específicas atribuídas a seu cargo. Assim, foi possível desvelar uma parte ampla e complexa da trama de saberes e práticas da formação em Pedagogia que não se efetiva na prática profissional nesta instituição. Ao final, munidos de evidências substanciais, foram realizadas propostas no intuito de responder com alternativas e possibilidades capazes de gerar melhorias no trabalho dos(das) pedagogo(as) técnicos administrativos da UFU, o que também influencia diretamente na qualidade do ensino nesta universidade.

Palavras-chave: Pedagogo; Ensino superior; Universidade Federal de Uberlândia; História Oral; Trabalho Administrativo.

ABSTRACT

This thesis is part of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED/Faced/UFU) and associated to the line of research *Trabalho, Sociedade e Educação – TSE*. The problem discussed here arose from the following questions: why do we have a small number of technical-administrative pedagogues in Higher Education at UFU? Why is much of the academic community unaware of the existence of the position in question and the work that this professional develops in the institution? Based on these initial questions and their consequences, the professional experiences lived by pedagogues and pedagogues and perceived by managers of the university were investigated, proposing the following objectives: to recompose, through empirical research, the historical process of the social conditions in which the pedagogue constituted himself as a worker in Higher Education at UFU; to understand what the pedagogue's work is at the university, why and how he/she performs it; in addition to the meaning of this work in the perception of managers. The methodological approach used was qualitative, carried out by techniques from Oral History, which allows us to enter the social process of the object of study based on the testimonies of the participating subjects. Thus, it was possible to interpret knowledge and experiences that constitute different perceptions, reframing each trajectory through the narratives coming from the pedagogues and pedagogues who work at this university. The theme is anchored in the ideas of basic theorists such as Marx; Marx and Engels; Mészáros; Oliveira; Saviani; Thompson; and also in contemporary authors, fundamental to understand the object of research. For the analysis of the narratives, an interpretive-comprehensive reading was made. Eleven people were interviewed, four pedagogues (three men and one woman) and seven managers (two men and five women) from UFU. The experiences narrated validated the relevance of the research and motivated the study. From the analysis of these narratives, it was understood that the constitution of the trajectories in question requires, yes, the resignification defended in this thesis. The voices that echoed, originating from the professionals interviewed, allowed us to know and understand the concerns of these administrative technicians, who showed frustration for not developing the specific activities attributed to their position. Thus, it was possible to unveil a broad and complex part of the web of knowledge and practices of training in Pedagogy that is not effective in professional practice in this institution. In the end, with substantial evidence, proposals were made in order to respond with alternatives and possibilities capable of generating improvements in the work of UFU's administrative technicians, which also directly influences the quality of teaching at this university.

Keywords: Pedagogue; Higher education; Universidade Federal de Uberlândia; Oral history; Administrative work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abrangência da internacionalização e interinstitucionalização da UFU: acordos de cooperação para intercâmbio	90
Quadro 1 - Nível exigido de escolaridade dos cargos e percentual de progressão por capacitação no PCCTAE	103
Quadro 2 – O cargo de Pedagogo no PUCRCE e no PCCTAE	113
Quadro 3 – Descrição do cargo de Pedagogo e de Técnico em Assuntos Educacionais.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição funcional – docentes e técnicos administrativos em 1978 e 2020.....	93
Tabela 2 - Escolaridade dos servidores Técnico-Administrativos em 2006	105
Tabela 3 – Perfil dos entrevistados por gênero, idade e tempo de trabalho na UFU	110
Tabela 4 – Comparativo: número de servidores efetivos x pedagogos	114
Tabela 5 – Quantidade de pedagogos ingressos na UFU entre 1995-2020.....	114
Tabela 6 – Percentual de crescimento do quantitativo de servidores efetivos, discentes e pedagogos	115
Tabela 7 - Quantitativo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais na UFU	116
Tabela 8 – Técnicos Administrativos com graduação em Pedagogia em 2020	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
Acorh	Assessoria e Coordenação de Recursos Humanos
Adufu	Associação de Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
AIB	Aliança Integralista Brasileira
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANL	Aliança Nacional Libertadora
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
Cebim	Centro de Ciências Biomédicas
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cehar	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológicas
Cepes	Centro de Pesquisas Econômico-Sociais da Universidade Federal de Uberlândia-UFU
Cetec	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Corregedoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Condir	Conselho Diretor
Congrad	Conselho de Graduação
Conpep	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
Consex	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consun	Conselho Universitário
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do

	Brasil
Diado	Divisão de Apoio Docente
Dicat	Divisão de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Diedi	Divisão de Estruturação de Dados e Informações
Dirac	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
Dirap	Diretoria de Acompanhamento de Pessoal
Dirpa	Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração e Carreiras
EaD	Educação a Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Faced	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Forgepe	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Gestão de Pessoas das IFES
Forundir	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Geres	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
Ies	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifets	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e mais
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NA	Nível de Apoio
NAFSA	National Association of Foreign Students Advisor
NM	Nível Médio
NS	Nível Superior
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privado
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
Proae	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Progep	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proplad	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
Propp	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Proreh	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RJU	Regime Jurídico Único
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SESu	Secretaria de Educação Superior

Siafi	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
Siape	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica
Sintet	Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia
SP	São Paulo
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TAED	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Trabalho, Sociedade e Educação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UnU	Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Apresentação da tese	20
1.2	Problema, hipótese e objetivos da pesquisa	21
1.3	Percurso metodológico	22
1.4	Referencial teórico.....	30
1.5	Estruturação da tese.....	33
2	A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO	35
2.1	A reestruturação do capitalismo global e o avanço das políticas neoliberais	38
2.2	Os desafios da educação e as concepções pedagógicas	42
3	DINÂMICAS E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL	56
3.1	Referenciais pedagógicos históricos.....	57
3.2	A educação e os referenciais políticos hegemônicos	59
3.3	A concepção pragmática de educação	61
3.4	A Educação e a Pedagogia sob um novo enfoque	62
3.5	À procura de uma identidade para o curso de Pedagogia	63
3.6	Problematização da relação entre teoria e prática na Pedagogia	70
4	ALTERAÇÕES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DE 1968	76
4.1	Alterações no modelo de universidade demandadas pela mundialização do capital	78
4.2	Educação pública brasileira no século XXI	80
4.3	A Universidade Federal de Uberlândia – UFU	87
4.4	Internacionalização e interinstitucionalização da UFU	90
4.5	Os planos de carreira instituídos na UFU após a federalização.....	92
4.5.1	<i>O Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE</i>	93
4.5.2	<i>O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE</i>	99
5	A TRAJETÓRIA DOS PEDAGOGOS E A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DA UFU	109
5.1	A condução das entrevistas	109

5.2	Apresentação dos(das) pedagogos(as) e gestores(as) entrevistados	110
5.3	Vinculação entre o debate teórico e as entrevistas	111
5.4	A função da memória na reformulação da identidade profissional do Pedagogo	128
5.5	Reflexos da formação na prática profissional do Pedagogo	134
5.6	Condições de trabalho do Pedagogo na universidade	139
5.7	O Pedagogo na UFU: desviado de função ou subsumido às determinações do capital para o mercado de trabalho?	145
5.8	O anseio do Pedagogo por cumprir seu “real” papel na educação superior	149
5.9	O trabalho do Pedagogo na percepção dos(as) gestores(as)	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	173
	ENTREVISTAS ORAIS	185
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	186
	APÊNDICE A – MEMORIAL ACADÊMICO: ALINHAVANDO MEMÓRIAS	193
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	206
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PEDAGOGOS	207
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA - GESTORES	208
	ANEXO A – ESTRUTURA ORGANIZAÇÃO DA UFU EM 2020	209
	ANEXO B – CATEGORIAS FUNCIONAIS NO PLANO ÚNICO DE CLASSIFICAÇÃO E RETRIBUIÇÃO DE CARGOS E EMPREGOS-PUCRCE	212
	ANEXO C – CLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE PROGRESSÃO NA CARREIRA POR TITULAÇÃO E QUALIFICAÇÃO NO PUCRCE	215
	ANEXO D – PERCENTUAIS DE INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO	216

1 INTRODUÇÃO

“Acalme sua alma. Aprender é pra sempre,
o corpo sente o que passa na mente.
Respeite o seu tempo, entenda você.
Agradeça por poder viver”
(ACALME., 2021).

1.1 Apresentação da tese

A presente tese, intitulada “TRAJETÓRIAS DO TRABALHO DO PEDAGOGO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU (1995-2020)” está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU) e vinculada à linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação (TSE). Trata-se, aqui, especificamente, do trabalho do profissional de Pedagogia como técnico-administrativo da educação superior da UFU em atividades de planejamento, gestão, assistência pedagógico-didática e teórico-científica, como a pesquisa e a elaboração de projetos acadêmicos. Este estudo contempla o(a) pedagogo(a) que não está em atividade profissional na docência.

O recorte temporal (1995-2020) escolhido se deu por se tratar do período de atuação dos(das) pedagogos(as) participantes da pesquisa na educação superior desta universidade. O objeto da investigação foi examinado em um movimento dialético de análise, observando o contexto amplo e geral das relações sociais de trabalho e considerando a transformação da legislação que rege as atividades do profissional formado em Pedagogia lotado como técnico-administrativo na educação superior da UFU. As análises realizadas demonstraram que a comunidade acadêmica desconhece quais são as reais atribuições dos(das) pedagogos(as) na universidade. Esse aspecto pode ser analisado sob o ponto de vista das especificações na descrição sumária do cargo em questão pelo Ministério da Educação (MEC), contemplando, com maior ênfase, atividades voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, a estruturação da carreira dos cargos técnico-administrativos favoreceu a distribuição de vagas desse cargo para ocupar outros cargos, em específico, o de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE). Por meio dos depoimentos colhidos, foi possível conhecer e compreender as inquietações desses profissionais, que evidenciaram frustração por não desenvolverem as atividades específicas atribuídas a seu cargo. As considerações da pesquisa sinalizaram que as inquietações de pedagogos e pedagogas poderão ser minimizadas,

desde que haja um movimento de reconhecimento da relevância do problema tratado neste estudo pela comunidade acadêmica, com ações efetivas para que ele possa ser solucionado.

1.2 Problema, hipótese e objetivos da pesquisa

As motivações para este estudo estão relacionadas à minha formação no curso de Pedagogia, com atuação profissional no cargo de Pedagogo¹ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme apresentado no Apêndice A. O problema discutido aqui surgiu a partir das seguintes indagações: por que se tem um pequeno quantitativo de pedagogos técnico-administrativos na Educação Superior da UFU? Por que grande parte da comunidade acadêmica da universidade desconhece a existência desse cargo e o trabalho que o profissional da área desenvolve na instituição? A partir dessas questões iniciais e de seus desdobramentos, foram investigadas as experiências profissionais vividas por pedagogos e pedagogas e percebidas por gestores e gestoras, tendo como propósito os seguintes objetivos: (a) recompor, por meio da investigação empírica, o processo histórico das condições sociais pelas quais o(a) pedagogo(a) se constituiu como servidor na educação superior da UFU; (b) compreender qual o trabalho desse profissional, por que e de que forma ele o realiza; além (c) do significado desse trabalho na percepção de gestores e gestoras.

A base epistemológica e metodológica que norteou o desenvolvimento da pesquisa defende o pressuposto de que as análises sejam realizadas e concebidas como um produto histórico-social, que se constrói na dinâmica das interações sociais. A construção de hipóteses ocorreu ao longo do processo de investigação, conforme a perspectiva de Rosenthal (2014, p. 22):

A lógica da generalização, assim como a lógica da descoberta e da verificação de hipóteses alcançadas ao longo da investigação do caso particular, conta com regras e critérios diferentes dos da pesquisa quantitativa, na qual o que está em jogo é o exame de hipóteses já disponíveis e a padronização de instrumentos metodológicos. Em sentido estrito, à pesquisa social qualitativa corresponde uma lógica de descobrir, isto é, de gerar hipóteses e teorias sobre o objeto em questão, e isso ao longo do processo mesmo de investigação; a ela corresponde uma lógica contrária, ou seja, a apresentação de hipóteses logo no início da pesquisa. Daí o pressuposto de abertura do procedimento: ao invés de se chegar a uma padronização dos instrumentos, alcança-se um modo de proceder que orienta observações ou entrevistas – seja em entrevistas individuais, seja em

¹ A palavra Pedagogo, assim como Técnico Administrativo, foi utilizada no gênero masculino e com letra inicial maiúscula em algumas partes do texto, em virtude de seguir a forma de denominação do cargo no serviço público federal.

discussões em grupo – pela especificidade e relevância dos próprios entrevistados ou observados, dando-lhes o maior espaço possível para a configuração da situação.

Em face dessas considerações, o modo de proceder que orientou a presente investigação partiu do pressuposto de que, no caso da UFU, a estruturação da carreira dos cargos técnico-administrativos pode ter impulsionado o redimensionando das vagas do cargo de Pedagogo para outros, em especial para o de Técnico em Assuntos Educacionais, que tem como requisito de ingresso a formação em qualquer licenciatura, ao contrário do cargo em questão, que requer formação exclusiva em Pedagogia. Sendo assim, esse pode ter sido um dos fatores de caráter estrutural que justificaria o número reduzido de pedagogos(as) em atuação na educação superior desta universidade.

1.3 Percurso metodológico

O percurso metodológico para a realização desta pesquisa levou em consideração as relações entre a lógica do capital e a concepção ontológica do trabalho, tendo por base os pressupostos do materialismo histórico-dialético. A abordagem utilizada foi a qualitativa, que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). Além disso, conforme a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), o procedimento de análise dos dados, numa pesquisa qualitativa, envolve a obtenção destes e o contato direto do estudioso com a situação estudada, pois o pesquisador qualitativo preocupa-se com o processo, e não simplesmente com o resultado do produto, constituindo o significado sua preocupação essencial, devendo ir além de uma visão simplória e superficial. Nas palavras de Krawczyk (2012, p. 7):

As maiores dificuldades encontradas nas pesquisas qualitativas produzidas nas últimas décadas consistem em identificar e construir analiticamente os processos sociais e educacionais por meio do diálogo com perspectivas teóricas e com a produção científica coletiva nacional e internacional, possibilitando ao pesquisador sair do contexto particular do estudo em questão e da mera descrição da realidade tal qual se manifesta, para alcançar a compreensão do fenômeno como processo social.

Por conseguinte, a produção de entrevistas dialogadas permite adentrar no processo social do objeto de estudo, já que as fontes orais possuem uma relação histórica com as

ciências humanas, com a preocupação constante de contextualizar, cultural e socialmente, pessoas, grupos e suas práticas, o que possibilita apreender as motivações e os valores dos entrevistados e auxilia a elucidar atitudes, comportamentos e práticas sociais.

A História Oral, utilizada como método para a análise das entrevistas dialogadas, é um recurso metodológico de origem recente, surgido em meados da década de 1950, inicialmente na Europa, nos Estados Unidos e no México, e que passou a ser usada a partir da Segunda Guerra Mundial, com o avanço de instrumentos de áudio e gravação, como o gravador de fita (PINTO, 2016). A História Oral permite compreender, por exemplo, por meio da escuta e análise de aspectos observados nas entrevistas, os saberes e as experiências de determinado grupo de pessoas. Ela funciona, então, como um mecanismo capaz de acessar experiências pessoais do sujeito que, em sua grande maioria, não estão registradas nos documentos escritos (SILVA, 2017).

Desse modo, um debate importante da História Oral diz respeito ao seu pertencimento, isto é: quem faz a História Oral? Percebe-se que, para acadêmicos, há relação entre os conteúdos históricos e as entrevistas, de forma que se deve tratá-la como uma metodologia com fundamentos e postulados, o que faz com que ela possa ser considerada, de certa forma, exclusivista. Por outro lado, a tendência é que ocorra a apropriação desse recurso e uma maior acessibilidade ao conhecimento para os interesses públicos, possibilitando enquadrá-la na chamada História Pública – que transita por diversos setores acadêmicos, mas se vê acolhida por diferentes públicos – com interesses distintos (PAES; MURA, 2019).

É interessante discorrer brevemente sobre a História Oral no Brasil, introduzida, de fato, apenas na década de 1970, com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV-CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Hoje, o CPDOC conta com um amplo banco de dados envolvendo fitas, discos e filmes, que contribuem para a consolidação da História Oral no país.

Posteriormente, foi criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO, 2021), reunindo pesquisadores principalmente das áreas de História, Ciências Sociais, Antropologia e Educação. Atualmente, já existem mais instituições brasileiras que trabalham com a História Oral e, cada vez mais, essa metodologia se aproxima da história pública no Brasil, país que tem como característica uma marcante desigualdade social. A História Oral, portanto, é uma forte fonte de contribuição para o fazer histórico, que considera relevante a visão e a vivência das classes excluídas economicamente e, por consequência, ausentes também da educação e da política na construção histórica brasileira em seus diferentes aspectos.

A História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura (QUEIROZ, 1988, p. 19).

Ao se falar em História Oral, torna-se relevante citar o autor contemporâneo Paul Thompson, expoente pioneiro no uso da História Oral como metodologia de pesquisa, por apresentar importantes contribuições teórico-metodológicas à História e às Ciências Sociais. Na visão desse autor, são poucos os historiadores que se preocupam atualmente em discutir criticamente os problemas sociais do passado, de modo a contestar o sistema social e político e, dessa forma, compreender os problemas de hoje com o intuito de promover mudanças. Para Thompson, esse perfil é consequência da despreocupação histórica com a vida das pessoas comuns e suas visões de mundo. O autor acredita que as histórias pessoais do indivíduo comum são tão, ou até mais, importantes do que a história geral que já se conhece (SILVA; ROLKOUSKI, 2006).

Uma vez que é da natureza da maior parte dos registros existentes refletir o ponto de vista da autoridade, não é de admirar que o julgamento da história tenha, o mais das vezes, defendido a sabedoria dos poderes existentes. A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro (THOMPSON, 1992, p. 26).

Segundo o pensamento de Thompson, uma das maiores contribuições da História Oral seria a ampliação das fontes históricas com o intuito de fomentar um debate mais amplo sobre a perspectiva do indivíduo dentro de um grupo ou de demonstrar a importância do sujeito na sociedade. Nessa perspectiva, a História Oral se utiliza de fontes orais na História e nas Ciências Sociais coletadas por meio de entrevista com um indivíduo ou com um grupo de pessoas que compartilham experiências e memórias. Esse método oferece ao historiador um esquema de registros incomuns, isto é, áreas de possibilidades compartilhadas para uma representação da realidade mais difícil de gerir e de organizar, porém mais fidedigna, ao colocar o homem como protagonista de sua narrativa, reconhecendo a subjetividade de cada pessoa, registrando não somente determinado evento, mas também o significado dele para a narrativa do entrevistado (PORTELLI, 1996).

Por meio da História Oral, foi possível adentrar nas particularidades existentes no contexto histórico da Universidade Federal de Uberlândia observando indicativos de

autonomia universitária na estruturação dos planos de carreira dos Técnicos Administrativos Educacionais das Ifes, em especial em relação ao cargo de Pedagogo, objeto deste estudo. Em hipótese, consideramos que esses elementos de “gestão” e de política institucional, advindos, sobretudo, de tal estruturação, emprestaram características peculiares à referida atividade profissional na UFU, configurando-se como aspectos condicionantes importantes para a compreensão dos objetivos elencados nesta tese.

Além disso, outra característica da História Oral é a importância de se considerarem os diferentes conjuntos de relações, os quais servem de base para a construção dessa metodologia, observando a relação dos sujeitos através do diálogo entre entrevistador e entrevistado, a relação entre o tempo em que acontece a entrevista e o tempo no qual ocorreu o evento discutido, recorrendo ao aspecto da memória, à relação entre história pública e privada acerca de determinado acontecimento. Nesse sentido, ao levar em consideração essas relações, é possível entender e analisar mais profundamente o conteúdo das entrevistas (PORTELLI, 2016).

Ainda um aspecto diz respeito às discussões sobre a validade das fontes utilizadas: trata-se da confiabilidade dos fatos trazidos pelo entrevistado, pois a visão de mundo do sujeito é subjetiva e nem sempre está em perfeito acordo com a realidade, misturando memórias a campos imaginativos. Entretanto, para muitos estudiosos, essa subjetividade também faz parte do contexto de informações que a História Oral pode produzir (PORTELLI, 1996).

Nesse contexto, é possível entender que a metodologia da História Oral questiona os papéis das fontes históricas, e por conta de sua visão diferente do fazer histórico tradicional, levanta diversas discussões e debates que trazem à tona inquietações, aspirações, ritos e símbolos coletivos. As entrevistas possibilitam que aqueles que não foram por muito tempo ouvidos encontrem uma oportunidade para a expressão de suas angústias e de seus anseios.

Sendo assim, nas entrevistas com os(as) pedagogos e gestores(as) da UFU, procurou-se dialogar a respeito do contexto da vida profissional, do enfrentamento de barreiras, resistências, da invisibilidade do cargo, bem como da forma como os profissionais fazem seu trabalho e como se veem enquanto sujeitos na história da UFU. “O que há de mais importante sobre a natureza dialógica do trabalho de História Oral é que ele não termina com a entrevista, ou mesmo com a publicação: ele precisa encontrar maneiras de ser útil aos indivíduos e às comunidades envolvidas” (PORTELLI, 2016, p. 21). Por essa razão, a compreensão das dimensões do trabalho do(da) pedagogo(a) nesta universidade fez-se por meio da metodologia na tipologia História Oral Temática, que versa prioritariamente sobre a participação do

entrevistado no tema escolhido, e constitui instrumento eficaz para o estudo de processos históricos imersos no tempo presente.

A História Oral Temática parte de um assunto específico, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Procura buscar a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha uma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam ou revelam aspectos úteis à informação temática (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 197).

A História Oral Temática é aquela em que se tem um tema central, e as entrevistas se endereçam ao entendimento e desenvolvimento de tal tema. É comum que as Histórias Oraís Temáticas sejam realizadas com um grupo de indivíduos inseridos em um mesmo contexto ou situação. Entende-se, portanto, que ela possui uma temática central, e procura se desenvolver por entrevistas, configurando-se, nesse sentido, como o gênero que mais atende às demandas do maior número de projetos.

Ademais, um dos pontos que a diferencia das demais tipologias da produção de fontes orais é a preparação e condução das entrevistas, que se utilizam de questionários e roteiros que delimitam os assuntos a serem debatidos durante o depoimento do entrevistado, ocorrendo, portanto, maior interferência por parte do entrevistador, a fim de direcionar o indivíduo a comentar os temas que lhe são interessantes. No entanto, tais intervenções por parte do indivíduo que conduz a entrevista não significam rigidez na hora de discutir o tema, falta de educação ou falta de liberdade de fala, e apontam para a necessidade de existir uma base teórico-metodológica do assunto para se realizar tal projeto (BONI, 2013). Dessa forma, a História Oral Temática atendeu ao propósito desta pesquisa, uma vez que permitiu o acesso ao trabalho executado pelos(as) pedagogos(as) da UFU, permitindo compreender o porquê de eles realizarem tal trabalho e questionar se o fazem de forma consciente.

Em razão de se tratar de uma pesquisa qualitativa, a UFU, vinculada às diretrizes legislativas do MEC, tal como as demais Ifes, foi escolhida como instituição a ser pesquisada.

Importante considerar que a legislação que organiza a carreira do Pedagogo nas Instituições Federais de Ensino Superior é unitária e corresponde à das demais Universidades Federais. Nesse aspecto, não haveria sentido procurar outras instituições federais para fazer uma análise da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Além disso, não se trata de um estudo comparativo, tal como habitualmente discutido por Davies et al. (2000), Green (2004) ou Haupt e Kocka (2004) entre as

universidades federais e as universidades estaduais ou privadas. Excluindo-se o aspecto macro da legislação, a pesquisa buscou as agências dos sujeitos nos contextos sociais de suas próprias existências sociais (THOMPSON, 1981).

Considerando-se o movimento de análise proposto nesta pesquisa, é indubitavelmente importante citar Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador inglês e participante do movimento político conhecido como “Nova Esquerda”. O pensamento de Thompson parte do princípio da dialética histórico-marxista, considerando a produção do conhecimento o resultado das relações que os homens estabelecem uns com os outros em um determinado contexto social.

Para o autor, o mundo real é aquele em que os significados são produtos de um sujeito com dimensões e evidências sociais coletivas. Portanto, Thompson, na análise do processo histórico, compreende o pensamento dos homens e a relação destes com o “ser social” e a “consciência social”. Assim, ele considera o papel do sujeito no entendimento da história e também destaca as contribuições das experiências vividas por eles (MARTINS, 2006).

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

Thompson (1963) traz, em seus trabalhos, o vínculo entre a experiência da agência humana e a cultura, destacando a pertinência de se entender a relação entre esses dois conceitos no desenvolvimento histórico. Ele busca, de certa forma, dar voz e destaque às vivências do sujeito, colocando-as em evidência.

Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1963, p. 203).

Tendo em vista esse pensamento, é possível compreender o que seria, para Thompson, a “História vista de baixo”, corrente teórica que objetiva a produção de um pensamento histórico a partir do ponto de vista dos homens e das mulheres que até então eram considerados ordinários, mas que seriam tão sujeitos do fazer histórico quanto os conhecidos

sujeitos estudados convencionalmente. Para a realização dessa “História vista de baixo”, é indiscutível o papel da compreensão da fala dos homens que fazem parte desse grupo social, a fim de conferir aos marginalizados o seu lugar de construção histórica, trabalho esse relevante para a interpretação da “História Oral”, conceito recente que objetiva, a partir da análise de aspectos observados por meio de entrevistas com homens comuns, compreender os saberes e as experiências desses indivíduos. Esse conceito passa, então, a ser um mecanismo capaz de acessar experiências pessoais do sujeito que, em sua grande maioria, não estão registradas nos documentos escritos (SILVA, 2017).

No percurso metodológico, foi realizado também o levantamento de dados para a obtenção de indicadores institucionais sobre a composição funcional da UFU e a carreira dos servidores técnico-administrativos, em especial, sobre a carreira de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais. Eles foram obtidos por intermédio da Divisão de Carreira dos Técnico-Administrativos (Dicat) e da Divisão de Estruturação de Dados e Informações (Diedi) da Diretoria de Acompanhamento de Pessoal (Dirap), vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep-UFU). Já os dados referentes aos discentes foram obtidos na Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (Dirac).

Diante dos objetivos propostos e da hipótese de pesquisa levantada, delimitaram-se quatro períodos de referência para a análise dos dados produzidos: (i) o ano de 1978, quando a UFU foi federalizada – para conhecer o quadro funcional e acadêmico inicial; (ii) o ano de 1987, pela implantação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), que trata da Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987; (iii) os anos de 2005-2006, com a implantação do atual Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE); e (iv) o ano de 2020, recorte final da pesquisa.

No período do levantamento de fontes, foi realizada uma consulta no site do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União (CGU) e averiguado o quantitativo de pedagogos da UFU. A partir desse levantamento, buscaram-se equivalências de perspectivas procedendo-se a uma análise da narrativa dos entrevistados, visto que se trata, aqui, de uma pesquisa qualitativa, portanto sem a preocupação com equivalências numéricas ou de teor proporcional, pois são as histórias individuais reveladas através da História Oral que frequentemente questionam as generalizações históricas (ROSENTHAL, 2014). O número de técnicos administrativos no cargo de Pedagogo em toda a UFU, no ano de 2020, totalizava oito: um na Educação Básica, um na Educação Profissional e seis na Educação Superior. Dos seis pedagogos em atuação na Educação Superior, um está lotado no *campus* do Pontal, na cidade de Ituiutaba-MG, e cinco no *campus* Santa Mônica, em Uberlândia. Ressalta-se que os

outros dois *campi* da UFU, localizados nas cidades de Monte Carmelo-MG e Patos de Minas-MG, não dispunham de nenhum pedagogo até 2020.

É importante frisar que as informações sobre a lotação dos pedagogos na UFU foram obtidas por meio digital, no Portal da Transparência do Governo Federal – um site de acesso livre, no qual o cidadão pode encontrar e utilizar informações e dados disponíveis sobre assuntos relacionados à gestão pública do Brasil. Os dados obtidos no Portal da Transparência são provenientes de órgãos como o Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi) e o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape). Importa dizer também que o convite aos(as) pedagogos(as) e gestores(as) para participarem desta pesquisa foi feito por meio de mensagens enviadas ao endereço eletrônico desses profissionais. Ressaltamos que o site oficial da UFU disponibiliza os contatos dos servidores das suas diversas unidades administrativas e acadêmicas.

A investigação empírica foi realizada por meio de entrevistas, uma técnica de caráter qualitativo pertencente ao universo metodológico da História Oral, no entanto não foi possível contemplar os seis pedagogos na amostra, porque uma delas é a autora da presente pesquisa, e outro, embora tenha manifestado a concordância em conceder a entrevista, precisou adiá-la várias vezes por motivo de problemas de saúde na família no contexto da Pandemia de COVID-19 em 2020, e posteriormente se aposentou, continuando envolvido nos cuidados de saúde com seus familiares. Assim, a amostra foi composta por quatro pedagogos (um homem e três mulheres) em atuação na Educação Superior da UFU e por sete gestores (dois homens e cinco mulheres) desta instituição.

De acordo com Frisch (2000) e Rouverol (2000), as entrevistas produzidas para a “História Oral” requerem interpretações de narrativas individuais que não solicitam coeficientes de esgotamento ou saturação, tal como discute Alberti (2013). A pretensão inicial desta tese era obter todos os depoimentos por meio de entrevista presencial, todavia, devido ao isolamento e ao distanciamento social propostos para evitar a propagação da COVID-19, as entrevistas foram realizadas e gravadas de forma virtual, por meio do portal do serviço de conferência web da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), e conduzidas dentro de um processo dialógico consistente e flexível. Em seguida, elas foram organizadas e analisadas com o intuito de construir significado para o tema de pesquisa.

As entrevistas com os(as) pedagogos e gestores(as) apresentaram como objeto de interesse o contexto institucional específico no qual o entrevistado se encontrava, e não a totalidade do seu campo de experiência. Dessa maneira, os questionamentos recaíram sobre as vivências, as tarefas, as atividades, as responsabilidades e os conhecimentos relativos à

atuação desses profissionais na UFU. Os participantes² da pesquisa não foram identificados em nenhum momento. Ademais, as entrevistas foram estruturadas, programadas, gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra e revisadas pelos participantes, para favorecer a fidedignidade a elas. O tempo de duração foi entre cinquenta minutos e duas horas.

Importa ressaltar que, para assegurar que as análises das narrativas dos participantes pudessem contemplar os diferentes elementos que envolvem o objeto de investigação, procurou-se interpretar os depoimentos considerando as bases sobre as quais se materializavam, em uma constante problematização desveladora da realidade prática, capaz de fazer emergir a historicidade do tema de pesquisa, bem como de refletir sobre as relações estabelecidas no contexto sociopolítico-econômico local e mundial.

Respeitando o aspecto ético na realização das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), e explicado aos participantes a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, riscos e possíveis benefícios, assim como garantida plena liberdade para decidir sobre sua participação no estudo. Os entrevistados foram avisados de que poderiam retirar seu consentimento em participar a qualquer momento, sem prejuízo algum. Desse modo, foi possível analisar os dados institucionais correlacionando o referencial teórico ao entendimento das experiências profissionais vividas pelos(as) pedagogos(as) e percebidas pelos(as) gestores(as) da UFU, corroborando a perspectiva de Thompson, por entender que as relações sociais precisam ser vividas para serem pensadas, e não pensadas para serem vividas: “a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática” (THOMPSON, 1981, p. 129).

1.4 Referencial teórico

O arcabouço teórico desta pesquisa sustenta-se na concepção materialista da existência humana, na perspectiva histórico-dialética de produção de conhecimento científico. A abordagem seguiu os referenciais da linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Os fundamentos para compreender o objeto de estudo foram buscados nos teóricos de base e em estudos contemporâneos, destacando-se os seguintes autores: Almeida (2012); Alves (2007); Anderson (1995); Antunes (2004, 2014, 2018); Aranha (2012); Belloni (2000); Brzezinski

² Foram utilizadas letras e números fictícios, para que não houvesse identificação dos participantes.

(1996); Cacciamali e Tatei (2016); Catani e Oliveira (2000); Chauí (2001); Chesnais (2015); Cunha (2007); Freitas (2018); Frigotto (2011); Furlan (2008); Gomes, Warpechowshk e Souza Netto (2003); Leher (2014); Libâneo (2006, 2021); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Previtali e Fagiani (2019); Marx (1983); Marx e Engels (1982); Mészáros (2002); Moraes (1998); Oliveira (2006); O'Rourke (2008); Peroni (2003); Saviani (2003, 2005, 2006, 2008b, 2010, 2014, 2017, 2021); Thompson (1981), Trindade (1999); entre outros.

Tais referenciais teóricos favoreceram o entendimento de que, com a evolução das forças produtivas, as relações sociais sofreram alterações, já que, no período das sociedades feudais, predominou a subsistência, pois não havia a preocupação com a produção de excedentes para fins comerciais. Apenas quando a produção excedia em certo grau as necessidades de consumo ocorria algum tipo de troca, de tal modo que, conforme a organização da produção foi sendo desenvolvida, passou a ser voltada exclusivamente para o processo de troca, dando origem à sociedade capitalista (MARX; ENGELS, 1982).

Os teóricos sobre os quais esta pesquisa foi embasada nos permitem entender que, nessa nova sociedade, a capitalista, configuram-se duas classes sociais: a dominante e a dominada. A classe dominante, detentora dos meios de produção, é aquela que extrai excedente de lucro pelo trabalho da classe dominada e explorada no exercício do trabalho. Essas duas classes entram em constante troca. A dominante, representada pelo capitalista, compra a força de trabalho, adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e a dominada, representada pelo trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato, o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção, que são propriedade do capitalista (SAVIANI, 2006).

Assim como na ideologia liberal há contradições, no sistema capitalista também, influenciadas pela educação, contradições essas que envolvem o homem e a sociedade, o homem e o trabalho ou o homem e a cultura. “Eis como a sociedade burguesa se constitui numa sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (SAVIANI, 2006, p. 38). O capitalismo é acompanhado de crises, que embora afetem severamente a economia, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que permitem que ele se adapte às contradições presentes, com a capacidade de prosseguir em sua trajetória.

A intensificação da crise do capitalismo a partir da segunda metade do século XX gerou meios de ampliação da flexibilização do trabalho e dos direitos trabalhistas. A

introdução do trabalho on-line em escala global vem se caracterizando pela elevação do número de trabalhadores terceirizados, voluntários, intermitentes, sem jornadas predeterminadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração física, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical (ANTUNES, 2018).

Dessa forma, ocorre um movimento caracterizado, por um lado, pelo trabalho ultraqualificado no âmbito informacional e cognitivo para um contingente reduzido; e, por outro, por modalidades de trabalho progressivamente mais instáveis, marcadas pela informalidade, pela precarização e pelo desemprego estrutural. Existe uma classe de trabalhadores qualificados, como os funcionários públicos e os profissionais liberais, por exemplo, que se posicionam entre esses dois extremos e que poderá desaparecer em decorrência das alterações temporais e espaciais que atingem as plantas produtivas, ou de serviços, em todas as partes do mundo (ANTUNES, 2018).

No Brasil, as repercussões da crise mundial intensificaram-se a partir de 2008, com os mais altos índices já vistos de trabalho terceirizado e informal, o que gerou, em decorrência, a precarização das condições de trabalho, o aumento do subemprego, do desemprego estrutural, de assédio no ambiente de trabalho, de acidentes, mortes e suicídios (ANTUNES, 2018).

Em uma sociedade em que as relações capitalistas contemporâneas vêm promovendo a abstração do trabalho, alimenta-se a cultura de que, no sistema em questão, não há lugar para todos. Consequentemente, é possível concluir que o modelo, por si só, é excludente. Assim, o individualismo torna-se regra, não por questões originadas no indivíduo, mas sim pela adaptação ao sistema social vigente (O'ROURKE, 2008).

Segundo Marx e Engels (1982), na produção social da vida, os homens, independentemente da sua vontade, entram em determinadas relações necessárias de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. Portanto, entender as atuais transformações pelas quais passa a humanidade é certamente um desafio, mas também é uma primeira condição no sentido de transformá-la.

Saviani (2008a) entende que é a partir da socialização dos meios de produção que se considera fundamental a socialização do saber elaborado. Para ele, a participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

As análises ora apresentadas apontam para a inevitabilidade de compreender que a educação é também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, com

potencial de ser não só um elemento de reprodução, mas também um instrumento impulsionador da tendência de transformação da sociedade.

1.5 Estruturação da tese

A tese foi estruturada em partes interligadas, sendo a primeira de caráter introdutório. A segunda trata da análise do contexto macro do capitalismo mundial e das transformações no mundo do trabalho, a fim de compreender o contexto de mundialização e reestruturação do capital, o avanço das políticas neoliberais, assim como a inserção dessas políticas no Brasil.

Essas análises suscitam a necessidade de compreensão dos embates entre educação e trabalho e da relação entre eles, das quais emerge o objeto mais específico deste estudo: a educação, a pedagogia e as especificidades do saber pedagógico. Desse modo, a reconfiguração no mundo do trabalho e as mudanças nas leis e legislações nos auxiliam a responder às indagações da pesquisa, considerando-se a práxis pedagógica e os problemas da relação entre teoria e prática. Já por intermédio do estudo da história da educação, da Pedagogia e das concepções pedagógicas, foi possível que nos aproximássemos dos fundamentos históricos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, fio condutor para a compreensão da linha de estudo utilizada nesta pesquisa.

Optou-se, aqui, pela análise do contexto educacional e das concepções político-pedagógicas presentes no país, com ênfase na trajetória das universidades públicas brasileiras a partir de 1968, destacando-se a constituição da Universidade Federal de Uberlândia. Nessa ótica, a análise da estruturação da carreira e dos cargos técnico-administrativos em Educação, associada às entrevistas realizadas na pesquisa empírica, possibilitou interpretar as experiências profissionais vividas pelos(as) pedagogos(as) e percebidas pelos(as) gestores da UFU, pois, ao tratar do campo de atuação desses profissionais na educação superior, vêm à tona as dificuldades enfrentadas por eles nos dias atuais.

É fato que, de forma geral, o(a) pedagogo(a) não docente se defronta com desafios para cumprir o seu papel na educação superior. Entende-se que a forma como ocorre o trabalho nesta instituição de ensino desorganiza a identidade desse profissional e o saber aprendido durante o itinerário formativo. Nessa perspectiva, um de seus maiores desafios diz respeito ao que gera o conflito de identidade, haja vista que existe uma visão equivocada sobre quais são as atribuições desse servidor por parte da comunidade acadêmica.

Por essa razão, é expectativa desse profissional que haja clareza sobre a sua atuação – já prevista na descrição do cargo no edital que convoca para o concurso – , expectativa essa

não raras vezes frustrada quando ele adentra o ambiente de trabalho e se percebe como “apagador de incêndios”, não lhe sendo dado o direito de cumprir o papel para o qual se preparou durante o curso de graduação em Pedagogia, nem de exercer atividades junto aos docentes e discentes, atuando e interagindo com o objetivo de atender às necessidades próprias de cada um de forma a contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma dinâmica, prazerosa, ética e o mais completa possível.

É importante ressaltar que as aspirações do(da) pedagogo(a) atuante na Universidade Federal de Uberlândia são legítimas, pois o que esses servidores reivindicam é apenas que lhe sejam dados o direito e a oportunidade de colocar em prática seu importante e imprescindível papel no aprimoramento da análise e na compreensão das situações de ensino com base em seus conhecimentos teóricos. Ou seja, o que esse profissional deseja é a vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o seu trabalho, o que influencia diretamente na formação do aluno.

2 A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Nesta pesquisa, o trabalho pensado como categoria de análise remete ao entendimento do homem como sujeito que produz seus meios de subsistência na sua relação com a natureza e com os outros homens. O trabalho é, portanto, a atividade vital para produzir e reproduzir a vida humana, e as formas como os homens se mantêm e sobrevivem são produtos históricos. Desse modo, em cada época, os meios de produção da vida material e a estrutura social que dela decorre constituem a base histórica, política e intelectual da sociedade. O grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas pode ser reconhecido a partir das transformações ocorridas na forma de organização do trabalho (MARX, 1983).

Resumindo, o trabalho se constitui como a atividade humana por meio da qual, na sua relação com a natureza e entre si, os homens produzem sua própria existência criando, nesse caminho, um mundo socialmente organizado. O processo de trabalho implica a ação de um coletivo de trabalhadores sobre um objeto visando determinada finalidade e, para tanto, utiliza-se de diferentes instrumentos ou recursos. A administração, portanto, se configura como uma atividade propriamente humana inserida e adequada ao processo de trabalho que, de modo geral, significa a utilização racional dos recursos e a ação coletiva dos trabalhadores intencionalmente estruturada e coordenada tendo em vista a finalidade do processo que exige, por conseguinte, dada sua dinâmica, uma reflexão constante para que as mudanças necessárias sejam efetivadas ao longo do caminho. No entanto, ressalta-se, o trabalho assume forma concreta específica de acordo com o modo de produção em que se desenvolve. Não se pode esquecer, assim, que, na modernidade, a lógica do capital é imperante e, portanto, fundamento da organização e gestão do processo de trabalho (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 227).

Esse pensamento traduz a ideia marxiana que tem como característica a formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta na forma social capitalista. A visão histórico-ontológica da formação do homem perpassa toda a obra de Marx e Engels, pois trata-se do fundamento essencial do método – materialismo histórico-dialético – e da crítica da economia política.

A formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano

incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

A objetivação do ser humano ocorre na primeira atividade humana, que é a sua relação com a natureza, dando origem ao trabalho. Este é uma condição inerente ao homem, e o produto dele é a produção de um objeto previamente existente em sua mente. Mas, com o decorrer do tempo, ocorreram diferentes formas de apropriação do processo produtivo, o que gerou o surgimento de classes sociais distintas. Essa fragmentação em classes desencadeou a divisão do trabalho, acarretando a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação. Sendo assim, nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes.

A sociedade moderna é resultante de um movimento que se constituiu a partir do desenvolvimento contraditório da sociedade feudal na primeira metade do século XIX, quando ocorreu a mudança do eixo da produção do consumo para as trocas, do campo para a cidade, e da agricultura para a indústria. Esse fato determinou o surgimento de um novo modo de produção, com uma nova estrutura social, a sociedade capitalista, na qual uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana passa a ocorrer sob o domínio de uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Um dos principais objetivos de Marx foi o de entender as raízes do capitalismo para propor, como solução, o socialismo científico. A superação do sistema capitalista não significaria o fim do trabalho, mas sim o encerramento da alienação do próprio trabalhador e ainda da própria objetificação do trabalho, que é a atividade transformada em objeto.

Nessa acepção, é certo que o resultado do trabalho é a realização do sujeito e a sua transformação em um objeto social. A objetivação, enquanto única forma de o homem se desenvolver, torna-se alienante. Mas isso não significa que necessariamente a objetivação

produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação. Assim, o processo de superar o sistema capitalista minimizaria todas as problemáticas, sobretudo a coisificação do ser (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

Os autores ora citados destacam que, após o processo de encerramento das relações capitalistas de produção, seriam superadas as relações sociais alienadas, alterando-se, conseqüentemente, as relações dos seres humanos com o trabalho, tanto com os produtos já existentes na cultura como com os gerados pela atividade do indivíduo. Dessa forma, para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se com outro indivíduo pelo que nele há de humano; a humanidade do outro torna-se uma necessidade da humanidade de cada um.

Previtali e Fagiani (2019, p. 71) destacam que o capitalismo é um sistema econômico, político, social e ideológico que exige um elemento constituinte da sociedade na dinâmica das lutas de classe, o Estado. A forma social e política do Estado de Bem-Estar Social, assim como do Estado neoliberal, em fins do século XX, são expressões das lutas de classe pelo controle social do trabalho na sociedade burguesa.

A sociedade burguesa que surge com o capitalismo industrial é a sociedade mais social que se constituiu no decorrer da história humana. O que significa é que nesta formação social ocorre o recuo significativo das barreiras naturais em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. A natureza é, cada vez mais, natureza social ou socializada, no sentido de ser constituída, em si e para si, por determinações sociais. Cada vez mais o ser social imprime a sua marca na paisagem natural. E ainda: a natureza tende a sofrer, deste modo, as determinações de uma ordem de metabolismo social voltada para a acumulação ampliada de mais-valia (ALVES, 2007, p. 16).

Por meio do entendimento do sistema capitalista de produção e de suas transformações estruturais decorre a compreensão dos embates enfrentados pelos trabalhadores nos dias atuais, em especial, no caso desta tese, do trabalho do(da) pedagogo(a), nosso objeto de estudo.

Os sinais de uma crise estrutural do capitalismo impactam diretamente na educação. As crises são inerentes ao capitalismo, elas são responsáveis por aguçar as contradições que movem seu próprio desenvolvimento. No entanto, elas não são fatores suficientes para ameaçar sua existência, pois o próprio sistema apresenta mecanismos capazes de contornar essas situações. Nesse sentido, há diferentes tipos de crises, como a geral, que não chega a afetar radicalmente o conjunto do sistema, e a estrutural, que afeta drasticamente o sistema como um todo. A atual crise do capitalismo é considerada estrutural, tendo em vista seu

caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo contínua ou permanente e seu modo de se desdobrar rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente (MÈSZÁROS, 2002). Nessa perspectiva, encontra-se o papel da educação, que é fortemente impactada pela crise estrutural do capitalismo.

A educação moderna, que surge com o processo de desenvolvimento do capitalismo, sobretudo a educação pública, tende a acompanhar os moldes do sistema capitalista, induzindo as pessoas a atenderem às novas demandas do capital, conforme exige o processo produtivo dominante. Ao longo do tempo, vão ocorrendo implementações de novas estratégias de organização e funcionamento como forma de superação de crises. Tais medidas têm o principal objetivo de intensificar o domínio do capital e, ainda, de enfrentar as exigências do mercado globalizado e competitivo que marca o padrão de acumulação capitalista.

A escola, mediante o sistema capitalista dominante, historicamente vem se organizando de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo, gerando, com isso, prejuízos incalculáveis à formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que a incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação de sua essência, pois à medida que traz para sua realidade mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema ela contradiz sua especificidade de instituição formadora ao gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana (KUENZER, 1995 apud ALMEIDA, 2012, p. 4118).

Entende-se, dessa forma, o porquê de as escolas públicas brasileiras adotarem estratégias no ensino como o controle do tempo, as especializações, a supervisão, dentre outras. Isso ocorre porque, desde o início do século XX, quando predominava o modelo produtivo taylorista e fordista, a sociedade industrial passou a exigir um perfil de trabalhador capaz de desempenhar funções que atendessem às características desses modelos. O trabalho, por conseguinte, torna-se a base principal no processo educacional, afinal ele molda o trabalhador para engrenar na produção capitalista.

2.1 A reestruturação do capitalismo global e o avanço das políticas neoliberais

A reestruturação do capitalismo global e o avanço das políticas neoliberais começaram a ganhar espaço a partir da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista passou por uma longa e profunda recessão, combinando,

pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Esse cenário gerou adversidades para o corpo social, pois a alternativa encontrada para solucionar a hiperinflação, o desemprego e a crise econômica vigente no século XX foi manter um Estado forte, com capacidade de romper o poder dos sindicatos e de controlar o dinheiro, mas restrito em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Esse contexto neoliberal foi disseminado por todo o globo. Na Inglaterra, por exemplo, o governo de Margaret Hilda Thatcher (1979-1990), com uma visão política liberal e anticomunista, foi expoente entre os países de capitalismo avançado e empenhou-se publicamente em pôr em prática o programa neoliberal. Como destaques nesse contexto também Ronald Wilson Reagan (1981-1988), nos Estados Unidos, e Helmut Joseph Michael Kohl (1982-1998), na Alemanha, o qual derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também deram uma guinada à direita. Observa-se que a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período (ANDERSON, 1995).

O ideário neoliberal passou a incluir como componente central o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. Nota-se esse fato em virtude de que os governos neoliberais desse período adotaram medidas como: emissão monetária, elevação das taxas de juros, rebaixamento drástico dos impostos sobre rendimentos altos, abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, criação de níveis de desemprego massivos, imposição de uma nova legislação antissindical e corte dos gastos sociais. Além dessas medidas, ocorreu o lançamento de um amplo programa de privatização, começando pela habitação pública e passando em seguida para indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água, medidas essas meramente controladoras na tentativa de se restaurar a economia desses países (ANDERSON, 1995).

Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de Bem-Estar Social do tipo europeu, a prioridade neoliberal era a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia da nação e, por essa via, derrubar o regime comunista na Rússia. Já no continente europeu, os governos de direita desse período – amiúde com fundo católico – praticaram em geral um neoliberalismo mais cauteloso e matizado que o das potências anglo-saxônicas, mantendo a ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou no enfrentamento deliberado com os sindicatos (ANDERSON, 1995).

Segundo o autor citado, a partir daí, governos explicitamente de direita radical começaram a pôr em prática políticas neoliberais, sendo seguidos pelos demais governos,

inclusive os que se autoproclamavam de esquerda, que se aproximaram desse ideário. O neoliberalismo começou tomando a social-democracia como sua inimiga central em países de capitalismo avançado, configurando-se uma hostilidade recíproca entre os neoliberais e os sociais-democratas. Mais tarde, no entanto, os governos social-democratas se mostraram mais resolutos em aplicar essas políticas.

Sendo assim, em todos os países, seja nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, entre outros que adotaram o neoliberalismo como ideologia, após a crise econômica do pós-guerra houve êxito em relação aos índices econômicos. Todavia, nem todos os resultados foram positivos, uma vez que a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos. Essencialmente, pode-se dizer que a desregulamentação financeira, um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva.

Mais adiante, em 1991, o capitalismo avançado entrou novamente em uma grande recessão; a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a reassumir dimensões alarmantes, inclusive na Inglaterra e nos Estados Unidos, enquanto o endividamento privado das famílias e das empresas chegava a níveis sem precedentes desde a Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, a expectativa seria de conter o avanço neoliberal, mas, pelo contrário, ele ganhou força em outras nações do mundo. Seu dinamismo não se esgotou, pois foi capaz de se reinventar para manter a integridade dos países em crise. Houve, assim, uma nova onda de privatizações na Alemanha, na Áustria e na Itália (ANDERSON, 1995). Por conseguinte,

Durante 15 anos economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado, conseguida apenas no contexto pós-guerra em 1973. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como a ideologia neoliberal hoje (ANDERSON, 1995, p. 12).

De fato, a soberania neoliberal impõe limites drásticos à democracia de massas, ao modelo de Estado de Bem-Estar Social e aos sindicatos. Isso ocorre, uma vez que as organizações sociais ameaçam a liberdade exacerbada de exploração do trabalho e a imposição de ideologias que mascaram as contradições do sistema capitalista.

As principais características da doutrina política neoliberal são: redefinição e limitação das funções do Estado e de suas despesas; redução do número de funcionários públicos, o que, por exemplo, impõe a revisão dos sistemas previdenciários, bem como de toda a legislação social; e desregulamentação e privatizações, por meio das quais se alega submeter serviços públicos à vigilância saneadora da concorrência. A reforma do Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que este indevidamente se insere. Em contrapartida a essas práticas, torna-se necessário um movimento de massas em que uma pequena burguesia atingida pela crise exerça um papel decisivo, assim como parcelas do proletariado e do subproletariado, marginalizadas por essa mesma crise (MORAES, 1998).

O fundamentalismo de mercado neoliberal firma suas bases de apoio numa aposta perigosa, a hipótese de que o mercado não regulado produz crescimento contínuo, amplia as oportunidades econômicas e sociais, assim como as escolhas e o acesso ao consumo. Diante dos riscos das apostas, da insegurança e das flutuações econômicas do mercado, o sucesso depende justamente da não garantia de sobrevivência, uma vez que é dessa forma que germinam o empenho e a criatividade dos empreendedores (MORAES, 1998, p. 123).

A política neoliberal não é a da mobilização neofascista, mas pode ser o pavimentador dessa outra via da contra-revolução. Apatia política e desilusões com as saídas convencionais, desmanche de tradições políticas, sociais e culturais que outrora costuravam e resguardavam a sociedade, ausência de saídas progressistas confiáveis, elas mesmas mergulhadas na desilusão e na desmoralização, tudo isso prepara o caminho para a emergência de um louco que tenha soluções radicais, aquelas que parecem ser o único ponto firme num mundo em que tudo naufraga, grito que parece ter espírito num mundo sem espírito. “O fascismo é assim, de certo modo, um sintoma de males profundos, mas tem o cuidado de não se apresentar como sintoma, mas, antes, como remédio amargo, necessário e o único que nos sobra” (MORAES, 1998, p. 125, grifo do autor).

Outro fator primordial a ser pontuado é que a inserção das políticas neoliberais no Brasil é atribuída ao ano de 1990, quando se inicia o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), consolidando-se com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência em 1995. Nesse contexto, ampliou-se o processo de reestruturação produtiva mediante a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução de métodos “participativos”, com técnicas inspiradas no toyotismo, como as formas flexíveis de acumulação. Apesar de tais estratégias serem adotadas pelas empresas brasileiras exportadoras de produtos para se inserirem com maior competitividade

no mercado internacional, elas desencadearam a ampliação da flexibilização, da informalidade e da precarização da classe trabalhadora com os desígnios do capital financeiro e do ideário neoliberal.

2.2 Os desafios da educação e as concepções pedagógicas

As diferentes concepções educacionais, de modo geral, buscam expressar a visão de homem, mundo e sociedade em um determinado período histórico. Dessa forma, para entender os desafios da educação e da Pedagogia, é indubitável voltar-se para um momento histórico em particular e compreender como se deu a dinâmica educacional pelo mundo, de modo a analisar aqueles países cujos modelos e práticas influenciaram as demais nações e deram origem ao atual sistema de ensino brasileiro.

Destaca-se, nesse âmbito, o período da Revolução Industrial, que gerou uma urbanização acelerada, escancarando a necessidade de trabalhadores qualificados, pois aqueles que antes se situavam no meio rural passaram, nesse momento, a procurar por empregos nas cidades, que exigiam uma maior complexidade da mão de obra. Dessa maneira, o desenvolvimento do capitalismo fomentou uma maior busca por conhecimento e alfabetização, com o objetivo de uma ascensão social através do destaque individual no trabalho remunerado. Além disso, o aprimoramento do capitalismo contribuiu para uma grande desigualdade social, que direcionou para a necessidade de políticas de educação pública voltadas para a classe do proletariado.

A partir desse entendimento, é preciso considerar que cada nação desenvolveu sua educação de maneira particular, e é interessante discorrer sobre os países europeus que passaram pelo processo de democratização da educação com investimentos no ensino público para entender como ela se desenvolve hoje no mundo.

Conforme Aranha (2012), a Alemanha se interessava por uma escola unificada, aberta e acessível, e buscou integrar os graus de ensino, o que conduziu o país a dar atenção à educação elementar, resultando em um ensino secundário eficiente e com baixo analfabetismo. Porém, tratou-se de uma educação rigorosa e autoritária, extremamente focada na disciplina.

Por outro lado, a autora revela que na França, desde a Revolução Francesa, o país defendia a educação pública, entretanto, durante o governo de Napoleão, foi adotada uma política autoritária e centralizadora de ensino, em que o foco foi direcionado ao ensino secundário e às universidades, de forma que a educação elementar permaneceu privada.

Posteriormente, foi adotado no país, a fim de atender à demanda por uma educação infantil gratuita, o ensino monitorial, porém esse sistema educacional teve sucesso por pouco tempo.

A França se inspirava no modelo alemão, partindo para grandes mudanças na educação da nação com o aumento no número de estudantes nas universidades. O ensino monitorial, previamente citado, foi iniciado na Inglaterra. Nesse modelo, um grande número de crianças é reunido e o professor não ensina a todos, mas apenas a uma parcela de alunos selecionados, considerados os mais adiantados, e estes é que têm a função de repassar seus conhecimentos para os demais. Esse sistema tinha como objetivo ampliar a alfabetização de forma gratuita para as classes mais pobres, e foi adotado por apresentar custos baixos e alta disciplina para os estudantes, porém ele não era muito eficaz, pois não levava ao desenvolvimento do raciocínio e da inteligência, apenas condicionando os jovens a determinados comportamentos e conhecimentos (ARANHA, 2012).

Na Inglaterra, adotou-se por muito tempo esse modelo, bem como foram criadas escolas públicas que, *a priori*, eram frequentadas majoritariamente pelas classes altas. Essa situação só se modificou quando o Estado se pronunciou sobre a obrigatoriedade e exigência de gratuidade do ensino.

Já nos Estados Unidos, no começo do século XIX, foram instaladas escolas públicas, universidades e instituições politécnicas, contribuindo para o crescimento econômico da nação. Posteriormente, foi direcionada atenção para o ensino primário e secundário, e a educação pública foi incentivada em todo o país, o que levou a uma configuração bem definida do sistema educacional americano, que tinha como objetivo uma função equalizadora da educação (ARANHA, 2012).

De uma maneira geral, as teorias pedagógicas modernas estiveram associadas aos principais marcos da história, como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais e a industrialização. O processo educativo estava assentado na manutenção de uma ordem social mais estável, à luz da racionalidade, buscando a emancipação humana pela libertação da ignorância e do obscurantismo por intermédio do saber (ARANHA, 2012).

Para compreender como as mudanças econômicas e sociais motivaram a educação pública, e como a sua construção se deu em diferentes nações da época, é importante também analisar o contexto cultural, que impacta diretamente na maneira com que os homens enxergam a importância da educação e as metodologias para a propagação do conhecimento.

Além de sofrer a influência das alterações econômicas e sociais a que já nos referimos, o pensamento pedagógico do século XIX precisa ser compreendido a partir do estágio em que se encontravam naquele momento a filosofia e as ciências, bem como da revolução cultural caracterizada pelos ideais românticos, que se opunham de certa forma ao racionalismo iluminista. Enquanto na Ilustração a razão é tudo, para os românticos ela é apenas um dos aspectos da força espiritual humana, que se compõe também da imaginação, da incerteza, do contraditório (ARANHA, 2012, p. 343).

No contexto da época, o sistema de ideias vigente, o racionalismo representado por Immanuel Kant (1724-1804), um dos pensadores mais influentes da Europa moderna, que defendia a razão no centro do mundo, passa a ser contestado pelo romantismo, que critica o foco na razão e reivindica a natureza sensível e emocional dos homens. Esse ideário impacta na pedagogia com o conceito – amplamente discutido em seus significados – de *Bildung*, que objetiva a formação humana integral, almejando a completude do indivíduo (ARANHA, 2012).

As diferentes interpretações repercutem na definição do sistema educacional, sendo indubitavelmente necessário comentar as três principais tendências de interpretação: o positivismo, o idealismo e o materialismo.

Segundo Aranha (2012), os positivistas seguem a rigor o cientificismo, de forma a estudar apenas fatos e matérias observáveis e comprováveis. Essa corrente impacta na educação, principalmente relacionando a pedagogia à ideia de progresso, considerando o ensino um processo evolutivo no qual o indivíduo desenvolve suas potencialidades, desde que existam condições favoráveis para isso. Esse pensamento permeou de forma marcante o ideário das escolas estatais, e sua influência pode ainda ser observada nos sistemas educacionais adotados pelo mundo.

Os idealistas destacam o subjetivo e o mental, e a educação é encarada como um meio de espiritualização humana, devendo, portanto, formar o homem integralmente, de forma que ele seja capaz de se organizar e conciliar razão e emoção. Já o materialismo histórico sustenta a tese de que a única coisa de que se pode afirmar a existência é a matéria, e os fenômenos são resultados da interação dessa matéria. Essa corrente motivou os teóricos do socialismo, tendo resultados na pedagogia, defendendo uma educação universal e politécnica, que buscasse a democratização do ensino e uma escola única, capaz de valorizar o conhecimento voltado para a transformação da realidade e proporcionasse a conscientização da classe oprimida sobre sua própria opressão.

Para entender a formação do sistema educacional analisando sua construção pela ótica econômica, política, social e cultural, é importante levar em consideração os principais

pedagogos cujas ideias se fazem presentes nas teorias da educação: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), e John Dewey (1859-1952).

Pestalozzi (1746-1827) exerceu grande influência na Europa e nos Estados Unidos como um dos defensores da escola popular extensiva e da ideia de que uma formação completa não se resume apenas à instrução, mas precisa conduzir o indivíduo à elevação, à plenitude do ser. Ele defendia o estímulo ao desenvolvimento espontâneo e natural do indivíduo a partir da crença nas potencialidades inatas de cada aluno. Dessa forma, para alcançar o entendimento dos conceitos, seria necessário partir da vivência intuitiva da criança (ARANHA, 2012, p. 354-355).

Por outro lado, Herbart (1776-1841) defendia fortemente a educação como ciência, tendo sido considerado o precursor da psicologia experimental voltada para a pedagogia. Para a psicologia herbartiana, a educação moral não pode ser distanciada da instrução, levando à lógica de uma unidade mental entre querer e pensar. Herbart desenvolveu a teoria da educação da vontade, cujo método de instrução se constitui de cinco passos formais que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (ARANHA, 2012, p. 356-359).

Froebel (1782-1852) contribuiu para a educação concentrando sua atenção na fase anterior ao ensino elementar; ele foi o fundador dos jardins de infância. O pedagogo destacava a relevância de atividades lúdicas por perceber o impacto delas no desenvolvimento sensório-motor na primeira infância e a importância desses primeiros anos para a formação humana (ARANHA, 2012, p. 355-356).

Já a perspectiva educacional de Dewey (1859-1952) é progressista e voltada à preparação para a vida, preocupada com a formação profissional e intelectual, buscando o aperfeiçoamento das qualidades por meio das experiências adquiridas. Ele defendia a formação crítica levando em consideração teoria e prática, atestando a importância de o educador estar atento à individualidade dos educandos (ARANHA, 2012, p. 452-456).

Cabe mencionar ainda o filósofo contemporâneo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), crítico dos modelos educacionais adotados, considerados por ele vazios e distanciados da vida. Ele alerta para o excesso de disciplina e para os riscos de um ensino excessivamente pragmático, subordinado às ideologias do Estado. O pensamento de Nietzsche exerceu influência nas abordagens que compreendem o existencialismo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (ARANHA, 2012, p. 361).

As correntes de pensamento mencionadas anteriormente, racionalismo, positivismo, idealismo, materialismo e existencialismo, refletem uma visão geral de homem, mundo e sociedade. Além disso, orientam a prática educativa em determinado período histórico e refletem as concepções pedagógicas fundamentadas na pedagogia tradicional, na pedagogia nova, na pedagogia tecnicista e na pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2021) define a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras como a educação é compreendida, teorizada e praticada. Para ele, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. As principais concepções educacionais na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, analisadas por Saviani (2021) são: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica, concepção produtivista, concepção crítico-reprodutivista, concepção dialética ou concepção histórico-crítica. Essas visões foram introduzidas a partir do final do século XIX, porém suas bases fundantes são anteriores às temporalidades propostas por Aranha (2012), localizando-se nos períodos históricos conhecidos como Idade Média e Idade Moderna. Saviani (2021) defende que a pedagogia tradicional se caracteriza pela visão estática, igualista e essencialista do homem, com uma prática pedagógica centrada no professor, que transmite os conteúdos aos alunos dando ênfase à disciplina e à memorização.

Distinguem-se, no interior da concepção tradicional, duas vertentes: a religiosa e a laica. A vertente religiosa da pedagogia tradicional tem origem na Idade Média. Sua base filosófica característica são as correntes do tomismo e do neotomismo que constituem a referência fundamental da educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja Católica, o protestantismo participe do processo de laicização, de crítica à hierarquia e de defesa do livre arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa. A vertente laica da pedagogia tradicional centra-se na ideia de natureza humana. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa, que considera a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista, que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. Entre as correntes pedagógicas ligadas a essa vertente destaca-se o intelectualismo de Herbart: os cinco passos formais do método herbartiano sintetizam os procedimentos didáticos que ainda subsistem nas redes oficiais de ensino desde o século XIX (SAVIANI, 2021, p. 3, grifo do autor).

Diferente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova concebe a natureza humana de forma mutável, determinada pela existência. De inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia, tem ênfase nos métodos, na espontaneidade e no interesse dos alunos. Essa pedagogia entende que a escola em si deve ser reformada para se ajustar às mudanças da sociedade, que não é estática e sim dinâmica, submetida a diversas transformações.

A pedagogia tecnicista é analisada por Saviani (2021) como expressão da concepção produtivista e analítica representada pelo positivismo lógico na versão estrutural-funcionalista. De acordo com o autor, a pedagogia tecnicista permaneceu hegemônica na segunda metade do século XX e “[...] postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Nesse contexto, é indubitável que tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico” (SAVIANI, 2021, p. 5). Acrescenta que “[...] as análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano”. Para Saviani,

O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, que visa dotar a escola de um alto grau de produtividade, potencializando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2021, p. 5).

A pedagogia tecnicista reflete sobre a possibilidade de uma teoria não reprodutivista, capaz de desenvolver e não de reproduzir, valorizando o papel da escola. Isso porque a própria escola está subordinada aos interesses capitalistas, e o saber preconizado é influenciado pelos grupos dominantes. Desse modo, o ideal seria desenvolver atividades capazes de promover a transformação e a inovação.

Como observado, a educação acompanha a sociedade, isto é, já que ela está num meio social do modo de produção capitalista, ela tende a acompanhar o movimento contraditório desse corpo social. Nessa lógica, o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento é dificultado, uma vez que ele fica limitado a poucos, tornando-se excludente. Assim, somente trabalhadores conscientes da necessidade de uma educação de qualidade podem – e são capazes de – transformar a sociedade e a educação. Essa consciência deve ser coletiva, portanto, de classe, pois o sujeito histórico não é o indivíduo, mas a classe social, sujeito coletivo.

Saviani (2021, p. 27) entende a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso quer dizer que a própria educação coincide com a origem do homem. A relação do trabalho com a educação é vista como uma relação de identidade. Com o desenvolvimento das comunidades ao longo dos anos, as divisões foram ocorrendo, sobretudo a divisão dos homens, ao mesmo tempo em que se desencadeou a divisão da educação. Segundo o autor citado anteriormente, “[...] o modo de produção capitalista, incorporando as formas de expressões escritas na própria organização da sociedade, gerou a necessidade de generalização da educação escolar, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.” (SAVIANI, 2021, p. 27).

Nesse processo, a escola tornou-se uma das principais formas de educar, apesar de não ser a única forma de promover esse ato. De acordo com a concepção histórico-crítica da pedagogia, a instituição de ensino é considerada um elemento extremamente importante para o desenvolvimento histórico da humanidade: ela é a forma mais desenvolvida de valorização educacional. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de adequar o papel da escola à busca por um saber elaborado e não pelo conhecimento espontâneo, como se preconizava nas outras correntes pedagógicas.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum (SAVIANI, 2021, p. 29).

Com esse entendimento, a partir do final da década de 1970, Saviani (2021) desenvolveu uma concepção pedagógica que permitia superar os limites da visão crítico-reprodutivista por entender que a tarefa da educação é desenvolver indivíduos mediante a prática social. O autor buscou um método pedagógico para essa prática.

O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual, sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas, é necessário buscar instrumentos que nos permitam enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método, que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados (SAVIANI, 2021, p. 30).

Com a incorporação desse método ao ensino, a educação passa a incluir a prática social, de modo a cumprir seu papel pedagógico de dar liberdade ao próprio ato de aprender. Este método procura incorporar os conhecimentos pedagógicos articulando-os com os modos de produção da existência humana ao longo da história. Assim, a fundamentação da pedagogia histórico-crítica configura-se como uma proposta revolucionária de conceber a educação.

Nessa perspectiva, a pedagogia saviniana, com o instrumento pedagógico de luta, traz na sua essência lucidez e atividade, que são fundamentais para a tomada de consciência segura da práxis educativa no âmbito da escola capitalista, portanto, é uma pedagogia de potencial transformador. Porém essa possibilidade está condicionada a uma “unidade consciente” entre teoria (marxismo, educação e pedagogia) e prática (ação docente fundamentada nos objetivos da teoria), sem a qual terá dificuldade de realizar-se. Isto é, o trabalho educativo coerente com Pedagogia Histórico-Crítica necessita, antes de tudo, de uma clara reflexão teórica (consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, consciência da práxis), manifestada na ação docente, para que a prática social se constitua transformadora, consciente e orientada com as finalidades e a tarefa desta pedagogia (PRADO, 2017).

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, apresenta potencial transformador, e se propõe a superar os incontáveis desafios da construção da educação brasileira, pautada sobre intensos debates teóricos e diferenças de opiniões, em um contexto histórico de enormes transformações na política e na economia ao longo dos anos, gerando instabilidade na formação do sistema educacional, com alteração contínua das perspectivas teóricas aplicadas. Lembremos que concepções pedagógicas como a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e a pedagogia histórico-crítica expressam distintas interpretações do pensamento educacional: liberal, radical e revolucionário.

Saviani (2008a), no artigo “História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário”, trata da evolução da história da educação e de sua importância para a historiografia brasileira. Em sua abordagem, à luz da perspectiva materialista e histórica, revela que a origem das instituições educativas surgiu na ruptura do comunismo primitivo, com as diferentes apropriações dos meios de produção da terra, com o surgimento da divisão de duas classes sociais, a detentora dos meios produtivos e as desapropriadas deles. Saviani (2008a) entende que a educação surgiu em duas vertentes, a primeira como processo de educação intelectual, a fim de ocupar o ócio da classe que não trabalhava e apenas sobrevivia pela exploração da mão de obra de outros trabalhadores; e a segunda, como método de ensino preparatório, para qualificar produtivamente esses trabalhadores.

Com essa origem, o modo de produção capitalista realizou uma mudança decisiva na educação confessional e o Estado passou a ter um papel fundamental nesse processo, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passaram pelas mais diversas mudanças.

Para Saviani (2008a), o processo de conhecimento da história educacional é de extrema importância para a formação do ser humano, para que ele entenda em plena consciência o que a educação realmente é, e, ainda, para demonstrar que os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Dessa forma, a recuperação dos conhecimentos histórico-educativos já produzidos é buscada para um balanço que evidencie suas principais manifestações. De fato, a construção de uma memória histórica da educação brasileira é devida a três propósitos: a procura pela preservação da memória; o ensino de história da educação e a produção historiográfica propriamente dita. Em relação à primeira vertente, ele afirma que vários institutos e organizações buscam coletar, arquivar e publicar documentos para que os pesquisadores possam investigar todo o período com o intuito de estudar e preservar a memória histórica e geográfica do país.

A possível implementação de “História da educação” na carga horária de cursos preparatórios para educadores tem efeitos didáticos e busca cobrir, por meio de recortes determinados, toda a história da educação brasileira, desde as origens até os dias atuais. Logo, a produção de uma historiografia é uma nova fase de estudos introduzida no campo da história, com o objetivo de pesquisar mais a fundo sobre a educação e a área de história da educação, além de procurar desconstruir superstições acerca da educação brasileira. Essas iniciativas, sobretudo as pesquisas, tendem a cada vez mais se tornarem resilientes, uma vez que a política educacional que se busca implementar em nosso país tende a secundarizar a importância dos estudos de caráter histórico. O princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade é a radical historicidade do homem, uma vez que a história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa, pois o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada (SAVIANI, 2008a).

Por conseguinte, entender a evolução da educação é muito mais do que saber, é preservar uma memória histórica nacional. Dessa forma, é nítido que a historiografia da educação brasileira é de extrema importância para conhecermos suas raízes, sua origem e sermos capazes de enxergar e analisar que os problemas que educadores enfrentam nos dias de hoje são produto das construções históricas no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância representada pela década de 1930, quando Getúlio Vargas assume o governo no Brasil, alterando a situação política em que o país se encontrava. Durante esse período, o cenário político passou por diversas mudanças, prevalecendo as ideias populistas de Vargas e seu caráter autoritário, com tendências fascistas (1937-1945).

No ano que assume o país, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde, e nomeia o ministro escolanovista Francisco Campos, marcando a primeira tentativa de organização da educação nacional.

Os decretos que efetivaram a reforma de Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, tratavam da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial (ARANHA, 2012, p. 535).

Ainda na Era Vargas, durante a ditadura do Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas do Ensino, com novas reformas para a educação no Brasil. Entre os principais resultados da reforma, é importante citar a criação do ensino supletivo, relevante para a queda do analfabetismo; a estruturação da carreira docente, regulamentando o curso de formação de professores; e a reestruturação do curso secundário, que passou a contar com quatro anos de ginásio e três de colegial.

Entretanto, houve muitas dificuldades em aplicar a lei, de fato, em razão de sua inadequação à realidade brasileira. Dentre as mudanças do ministro Capanema, é interessante comentar a sistematização do ensino profissional, que se encontrava sucateado e atrasado, e que foi dividido em dois tipos: um mantido pelo Estado e outro pelas empresas, cabendo à União somente à supervisão deles. Esse novo sistema obteve sucesso devido ao anseio da população de baixa renda pela profissionalização, que ainda era incentivada com pagamento pelo sistema privado (ARANHA, 2012, p. 535).

É mister pontuar que em uma sociedade capitalista dividida em classes, a distribuição de recursos destinados ao ensino não se dá de forma igual para a população, e, sem aprendizado, parte do povo não encontra formas de ascensão na vida. Em se considerando ainda a colonização voltada para a exploração, com forte presença da escravidão, a diferença de acesso ao conhecimento entre classes é ainda mais acentuada.

Saviani (2005, 2008b) acredita que pedagogias tradicionais como a Escola Nova, ou a pedagogia tecnicista, não são críticas nem levam em consideração o comprometimento político e ideológico da educação com a classe dominante. No entanto, apenas a partir da

década de 1970 é que se começa a discutir a forma como a estrutura econômica coordena a educação no país.

No Brasil, o educador e escritor Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um dos pioneiros em apontar a qualidade da educação comprometida pela divisão de classes sociais e propor a defesa de uma educação que incentivasse a criticidade do aluno.

Paulo Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir dos bens produzidos. Se a vocação humana de se realizar só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (ARANHA, 2012, p. 595, grifo da autora).

Nesse aspecto, Paulo Freire divide a pedagogia em dois tipos: a pedagogia do dominante e a pedagogia do oprimido. A primeira se configura como uma forma de manutenção da estrutura de privilégios, e a segunda, como uma prática para a liberdade. Esse movimento de libertação deve partir dos oprimidos, através de uma educação política, que conscientize o indivíduo como pertencente à classe oprimida.

Desse modo, a educação deve ser, portanto, realizada a partir de uma concepção problematizadora, na qual o processo de conhecimento não seja algo a ser repassado de professor para aluno, mas sim uma troca de saberes, um recurso dinâmico que leve em consideração a individualidade de cada um e o diálogo entre os indivíduos na sala de aula, constituindo-se em um conhecimento crítico e reflexivo, capaz de questionar a estrutura e de desafiar os privilégios.

Muitas críticas foram e ainda são direcionadas ao método de alfabetização de Paulo Freire, porém é inegável a relevância do educador e filósofo para a pedagogia brasileira, considerando a mudança de perspectiva acerca da educação, que precisa estar atrelada à política. Atualmente, a concepção progressista tem grande conexão com o pensamento de Paulo Freire, e tem como objetivo tornar o ensino acessível às camadas populares a fim de transformar a realidade social.

Observa-se, portanto, que as políticas voltadas para a educação acompanham o cenário político do país, de forma que, ao longo dos anos, desde o fim da monarquia no Brasil, o sistema educacional enfrentou diversas mudanças e transformações, bem como a política, cuja democracia frágil gerou imensa instabilidade no Brasil.

O sistema educacional foi constantemente modificado até chegar ao que se observa atualmente. Portanto, é relevante destacar que um problema que perdura ao longo dos anos é o dualismo educacional brasileiro, com as classes mais ricas tendo acesso a um ensino diferenciado em relação às classes menos favorecidas economicamente. A princípio, separados em ensino profissional e ensino acadêmico, e, atualmente, distintos pelas diferentes condições propiciadas por cada tipo de ensino, estando o ensino público extremamente precarizado quando comparado com o particular. A partir do entendimento de que a educação está em constante mudança pela sua íntima relação com o contexto histórico, é evidente que novos rumos pedagógicos e educacionais sejam traçados em conformidade com as grandes transformações no século XXI.

É interessante, portanto, analisar as transformações da transição do século XIX para o século XX para compreender as necessidades atuais do mundo do trabalho e sua relação com a educação.

O século XX se caracterizou pelas reformas no modo de pensar, agir e, conseqüentemente, trabalhar e se relacionar, configurando-se como um período com grande destaque na ciência e tecnologia, o que transformou rapidamente o cenário mundial, subvertendo o espaço e o tempo anteriormente conhecidos, aproximando povos e conectando ideias e acontecimentos. Tais inovações desencadearam a globalização de pensamentos e da economia, alterando rapidamente a forma com que os homens se relacionam uns com os outros, com os objetos, com a natureza, com a razão e consigo mesmos.

Entre as conseqüências dessas mudanças, é possível citar, no contexto do trabalho, a valorização ainda maior do conhecimento e o crescimento do setor de serviços. Além disso, a utilização de máquinas para o trabalho repetitivo e braçal passou a exigir um novo trabalhador, polivalente e com maior capacidade de se adaptar às necessidades do mercado.

A comunicação e a difusão de conhecimento estão cada vez mais aceleradas, o que torna a troca e busca de ideias uma necessidade a ser consumida rapidamente, valorizando a imagem em detrimento da escrita. Além disso, o volume de informações é cada vez maior e amplia o alcance de conhecimento de mundo, universalizando experiências, porém, ao mesmo tempo, pode alienar e descaracterizar culturas, homogeneizando práticas, vestimentas e comportamentos.

Essas mudanças provocaram uma crise singular. Podemos dizer que as dificuldades hoje enfrentadas pelos adolescentes são diferentes dos conflitos de gerações de outros tempos. Ou seja, poucas vezes na história nos defrontamos com uma crise de paradigma. Um paradigma é um modelo, um

conjunto de ideias e valores capaz de situar os membros de uma comunidade em determinado contexto, a fim de possibilitar a compreensão da realidade e a atuação a partir de valores comuns. Nesse sentido, uma crise de paradigma se define pela mudança conceitual dos modelos que satisfaziam essa comunidade, ao mesmo tempo que a caracterizavam (ARANHA, 2012, p. 634).

Aranha (2012) discute a crise de paradigma vivenciada pela atual geração, com a transição da modernidade para o mundo contemporâneo. Observa-se que elementos antes emancipatórios se tornaram forças de regulação. Amostra de tal ocorrência é a valorização da ciência, que trouxe a possibilidade de intervenção mais efetiva no mundo, e a dominação da natureza, gerando grande transformação na realidade e, por conseguinte, alterando o curso da humanidade. Entretanto, como consequência disso, é possível perceber a desvalorização de saberes não científicos, voltados para o sentido das coisas e da vida.

Ora, a razão instrumental visa à dominação da natureza para fins práticos e lucrativos, sendo fácil constatar que a ciência e a técnica estão a serviço do capital e do poder. Por isso, a sua lógica é a da eficácia, do sucesso, do ganho, do progresso, exercida com tal força que nem sempre percebemos que o predomínio da razão instrumental introduz uma “irracionalidade” no modo de vida contemporâneo. Os fins realmente humanos foram esquecidos, ou pelo menos ocupam lugar secundário, enquanto tudo o que deveria ser meio e instrumento passa a ser princípio e fim (ARANHA, 2012, p. 637, grifo da autora).

Além disso, a autora enfatiza que o privilégio dado à ciência cria o sentido de competência baseado nos conhecimentos da pessoa sobre determinado assunto, fazendo com que aqueles que sabem muito assumam posições de decisão. Em contrapartida, para ela, esse indivíduo especialista apresenta um saber fragmentado, sem uma visão ampla do que acontece à sua volta. “Não restam dúvidas de que os acontecimentos do final do século XX provocaram perplexidade e desorientação, sobretudo em pais e professores cujos parâmetros se encontram em estado de desagregação” (ARANHA, 2012, p. 640).

Em relação às mudanças e à crise de paradigmas vivenciada pelo mundo, o grande desafio da educação é entender o novo contexto, de forma a reconstruir o atual modelo educativo com base nas demandas pós-modernas. Desse modo, não é necessariamente modificando todos os pilares educacionais, mas sim reconhecendo a necessidade de atualização e utilização das novidades que surgem como ferramentas para melhorias que uma transformação positiva pode ser realizada. Além disso, outro dilema da educação diante do novo mundo é o desafio de educar uma geração sem levar em consideração apenas as

exigências do mercado de trabalho, mas também uma formação geral e crítica, que possibilite ao educando a capacidade de refletir, criar, analisar e emitir opinião de forma consciente.

Nesse sentido, os novos recursos tecnológicos devem servir como instrumento de transformação da estrutura escolar, de maneira a não apenas inserir tecnologias, mas a utilizá-las como parte da construção do conhecimento do aluno, propondo a ele um novo papel, mais participativo e dinâmico, para que se torne um sujeito ativo na sua própria formação.

3 DINÂMICAS E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL

As primeiras experiências de formação profissional do magistério em nível superior se iniciaram com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e com o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931.

O Decreto nº 1.190, de 1939, criou a Faculdade de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos, atendendo a uma proposta de ensino universitário profissionalizante com duas finalidades: formar técnicos para atender a demanda do Estado e do sistema de ensino a exercer a docência no ensino secundário e nos cursos normais, aos quais foram acrescentados mais um ano de estudos em didática (FURLAN, 2008). Com o decorrer do tempo, a Faculdade de Filosofia passou a abranger em sua estrutura os seguintes cursos: Filosofia, Ciências, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia, único curso constituído por uma única seção e nome idêntico. Segundo o art. 19 da Lei 1.190/1939, os componentes do curso eram os seguintes:

Art.19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional.

Segunda série 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar.

Terceira série 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação (BRASIL, 1939).

Todo licenciado em Pedagogia era bacharel. Ao bacharel de cada curso era facultativa a complementação pedagógica para obter o título de licenciado. O curso de Didática, com duração de um ano, validava aos egressos lecionarem no ensino secundário e em cursos normais. As disciplinas eram: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos e sociológicos da educação (FURLAN, 2008).

Os cursos das primeiras faculdades criadas no Brasil visavam à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. A duração do curso de bacharel era de três anos. Caso o aluno quisesse fazer também a licenciatura, era acrescentado mais um ano na formação, com o método 3 + 1. Vale ressaltar que o bacharel em Pedagogia

era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência.

3.1 Referenciais pedagógicos históricos

Diante do contexto da modernização do Estado brasileiro, a educação foi transformada em um serviço público articulado para manter a hegemonia de uma nova sociedade cujo processo de industrialização carecia de mão de obra qualificada, necessária para que a sociedade civil se organizasse na reivindicação da ascensão social.

A pedagogia, antes mesmo de se constituir como um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo. Os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa (CRUZ, 2008, p. 42-43).

Os Institutos de Educação ofereciam cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão para romper com a formação tradicional de profissionalização do magistério.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira integraram o grupo de intelectuais que organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Tal documento expõe as bases pedagógicas renovadas e a proposta de reformulação educacional defendida pelo grupo. Entretanto, o grupo responsável pelo “Manifesto” nada tinha de homogêneo, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que representavam projetos educacionais construídos a partir de concepções filosóficas distintas. Inspirado em Durkheim, Fernando de Azevedo defende que um sistema pedagógico está implicado na estrutura da sociedade em que se insere, e, como essa, sofrerá processo de homogeneização e diferenciação. Nesse sentido, propõe que se parta de uma cultura geral, comum no ensino elementar, para diversificações posteriores no ensino médio e/ou universidade. Azevedo associa diversas correntes, como o racionalismo cartesiano e o iluminismo kantiano ou o positivismo de Durkheim e a escola socialista para defender que à escola caberia a formação de elites. Para Anísio Teixeira, que fora discípulo de Dewey, a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Defendia uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Anísio Teixeira insurgia-se contra a organização dual da educação brasileira, marcada notadamente pela segregação entre a formação da cultura popular e a pseudoformação da elite

nacional. Para Anísio, o ensino secundário não poderia representar um ensino seletivo, rígido, destinado a alguns indivíduos, mas um ensino voltado para a preparação dos quadros médios da cultura técnica e geral, para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual (CRUZ, 2008, p. 43, nota de rodapé).

Enquanto isso acontecia, havia um conflito de interesses entre educadores laicos e católicos, pois os últimos tentavam impedir o envolvimento crescente do Estado e seu poder de intervenção por meio do ensino religioso nas escolas públicas. Nessa perspectiva, no curso de Pedagogia, todo licenciado era bacharel.

Em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), que tinha como um dos principais objetivos “a renovação e a ampliação da cultura e os estudos desinteressados”. As atividades voltadas à pesquisa foram estimuladas, mesmo com baixos recursos financeiros, com o objetivo de desenvolvimento social. A UDF surgiu com um princípio diferente das outras universidades do Brasil, inclusive a USP, caracterizando-se por tentar colocar em prática “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empenhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989, p. 195 apud SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, p. 2, grifo dos autores).

Entre as transformações que ocorreram na sociedade brasileira relativas à tecnologia e à cultura, associadas ao contexto político das primeiras décadas do século XX, podemos citar a criação das primeiras universidades. O Decreto Lei nº 9092, de 1946, favoreceu a ampliação da escolaridade com a exigência de quatro anos obrigatórios para a conclusão do curso de Pedagogia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Com isso, os três primeiros anos do curso passaram a integrar disciplinas optativas como Didática e outros componentes curriculares voltados para discussões pedagógicas. Mesmo com esse decreto, os diplomas continuavam sendo feitos separadamente, para que, caso fizessem bacharelado, os alunos pudessem escolher somente disciplinas optativas no quarto ano. Já quem fizesse licenciatura, optaria pela inclusão da formação pedagógica (BRASIL, 1946).

Ao propor um projeto de reforma geral da educação no Brasil, em 1946, o ministro da Educação nomeou uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho, que encaminhou um anteprojeto à Câmara Federal que ficou um período de treze anos em disputa. Posteriormente, em 1959, houve a divulgação de um novo manifesto em defesa da escola pública, redigido por Fernando Azevedo, que foi assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes.

3.2 A educação e os referenciais políticos hegemônicos

Com a Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuarem firmemente em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. Em 1937, no Rio de Janeiro, foi concretizado o projeto de criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com o desejo de formar uma única entidade representativa, forte e legítima para promover a defesa da qualidade do ensino, do patrimônio nacional e da justiça social (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020).

Na Era Vargas, as organizações dos partidos políticos no âmbito da sociedade civil eram orientadas pelos representantes da direita, que formavam a Ação Integralista Brasileira (AIB), de inspiração fascista. Já Aliança Nacional Libertadora (ANL), de esquerda, apresentava uma luta ideológica com movimentos de massas contrários à ascensão do fascismo segundo o modelo italiano.

No Brasil, os regimes políticos vigentes apresentavam uma tendência de distribuição das concepções ideológicas. Assim como havia representantes de um regime segundo o qual a sociedade civil deveria impor normas para as relações sociais sem a mediação do Estado, havia outros cujos representantes pretendiam que o Estado fosse considerado o princípio e o fim do processo político (CUNHA, 2007).

Nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945), destaca-se a criação de cinco universidades no Brasil. Esse governo se apresentou como um simpatizante do totalitarismo, que crescia na Europa com os regimes fascistas de Mussolini, na Itália; e de Hitler, na Alemanha (POMAR, 1999).

Já nas décadas de 1940 e 1950, houve uma grande mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, com a pretensão de ampliar os limites de uma democracia restrita, justificada pela acelerada industrialização e urbanização, que exigiam treinamento e qualificação de mão de obra, havendo demanda social por escolarização.

Promulgada e homologada pelo Congresso, a LDB nº 4024, de 1961, mostrou-se submissa aos interesses da iniciativa privada. No artigo 59 dessa lei, estava previsto que a formação dos professores destinados ao ensino médio deveria ser feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1961).

Os pareceres 251/1962 e 292/1962 foram os primeiros a estabelecer a diferença entre licenciatura e bacharelado e a instituir os componentes curriculares em cada uma dessas ofertas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962a, 1962b).

O Parecer CFE nº 251, de 1962, sob a autoria do professor Valnir Chagas, indicava as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962a). Com a promulgação desse parecer, o curso passou a ter duração de três anos, com uma base comum no currículo mínimo e uma parte diversificada de um ano para Didática e Prática de ensino obrigatória.

O Parecer CFE nº 292, de 1962, de mesma autoria, fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura e propôs uma mudança no curso de Didática com a inserção das disciplinas de Psicologia da adolescência e da aprendizagem, Elementos da administração escolar, Didática e Prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962b).

Já o Parecer CFE nº 12, de 1967, tratou da formação de professores para disciplinas específicas do ensino médio (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1967).

Entre as décadas de 1960 e 1970, durante o regime militar, houve profundas mudanças no ensino no Brasil com as reformas no ensino superior. Nesse período, a Reforma de 1968 reformulou o ensino superior, e a Reforma de 1971, o ensino primário e médio, alterando inclusive a denominação de ensino primário e médio para 1º e 2º graus. Dessa forma, os princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade e as necessidades do mercado definiram o perfil dos especialistas dos sistemas de ensino e as funções por eles desempenhadas.

As reformas geriram a parte diversificada do curso de Pedagogia, em que cinco habilitações básicas foram desdobradas na prática em oito: Magistério do Ensino Normal – Orientação educacional e Administração de escola de 1º e 2º graus; Administração de escola de 1º grau; Supervisão de ensino; Supervisão de escola de 1º e 2º graus; Supervisão de escola de 1º grau; Inspeção escolar; Inspeção de escola de 1º grau; Inspeção de escola de 1º e 2º graus. Os cursos se dividiram em duas modalidades: licenciatura plena, com 2.200 horas; e licenciatura curta, com 1.100 horas, com o objetivo de formar especialistas para atuar nas escolas de 1º grau. Quanto à titulação, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou como título único o de “licenciado”, considerado como um especialista que recebeu formação para efeito de ensino.

No âmbito político, de 1961 a 1964, durante o governo de João Goulart, o pensamento da sociedade brasileira se dividia entre seus apoiadores – que defendiam as causas trabalhistas – e opositores –, representados pelos setores conservadores da igreja e do empresariado. Durante o ano de 1964, o alto escalão do exército, apoiado pelos governadores Magalhães Pinto (MG), Carlos Lacerda (RJ) e Adhemar de Barros (SP), depuseram o presidente João

Goulart, um dos raros políticos considerados autenticamente democráticos na história de uma República excludente e autoritária como a brasileira. Em seu governo, houve “[...] o alargamento das liberdades, a expansão dos direitos de cidadania, o encorpamento e a autonomização, ainda relativa, da sociedade civil” (SEGATTO, 2014).

As mudanças se tornaram radicais com o golpe de Estado de 1964, dando início à era da ditadura de governos militares autoritários, que perduraram até 1985. Nesse período, o Brasil alinhou-se aos Estados Unidos da América (EUA) e criou condições para a entrada do capital estrangeiro à custa de empréstimos que aumentaram a dívida externa.

3.3 A concepção pragmática de educação

Em 1969, a Resolução CFE nº 2 estabeleceu o direito de o portador do diploma de licenciatura em Pedagogia exercer atividades correspondentes ao magistério na escola de 1º grau (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969b). Brzezinski (1996) alerta para o fato de que, com essas mudanças, houve uma fragmentação do curso, ficando as disciplinas de fundamentos da educação de um lado e, de outro, as habilitações específicas, concebendo uma tendência de formação tecnicista e outra generalista.

Com a aprovação da Lei nº 5692, de 1971, ocorreu a alteração da concepção e dos objetivos do ensino primário e secundário. O artigo 30 apresenta um esquema de formação de professores diferenciado (BRASIL, 1971). O CFE acatou uma série de indicações do conselheiro Valnir Chagas para extinguir o curso de Pedagogia no formato até então conhecido, passando a vigorar cinco níveis de formação de professores: 1) formação de nível de 2º grau, para atuar de 1ª a 4ª séries; 2) formação de nível de 2º grau com mais um ano de estudos adicionais – professor polivalente, apto ao magistério até a 6ª série do 1º grau; 3) formação superior com licenciatura curta, para preparar o professor para lecionar no 1º grau; 4) formação superior com licenciatura curta mais estudos adicionais, para lecionar até a 2ª série do 2º grau em alguma área específica; e 5) formação superior com licenciatura plena, para habilitar o professor a lecionar até a última série do 2º grau.

As indicações de Valnir Chagas foram revogadas em 1979 pelo ministro da Educação Eduardo Portella, mas houve mobilização dos educadores, que se organizaram no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação marcados pelas decisões do CFE. Em 1980, criou-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

3.4 A Educação e a Pedagogia sob um novo enfoque

No final da década de 1970, ganhou força um movimento organizado por educadores brasileiros nos meios acadêmicos que coincidiu com um processo de abertura política pelo qual passava a sociedade, movimento esse debatido em encontros, seminários e conferências. O objetivo desses movimentos era a defesa da educação pública, e o que se buscava era influenciar na definição de políticas de formação do profissional da educação.

Foram criadas nessa época entidades representativas como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (Anfope); a Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (Anpae); e o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir).

Buscando respeitar a autonomia das IES, a ANFOPE tem buscado dar conteúdo e oferecer suporte para um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação e defende uma organização curricular que tenha como fundamento, dentre outros: a docência como base de formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio da formação; a vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2004, p. 18 apud DAMIS, 2008, p. 97).

Em relação ao projeto institucional – a partir de 1980, as experiências desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) puderam contribuir com a construção de fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos para a formação do(da) pedagogo(a) –, compreendia-se “[...] o curso de graduação em Pedagogia como lócus específico de formação do profissional para atuar na docência, seja em nível de sala de aula, seja em nível institucional escolar e não escolar” (DAMIS, 2008, p. 98). Cabe destacar que no encontro realizado em Belo Horizonte em 1983 foi elaborado um documento basilar que fundamentou ações do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores. Entre os princípios contidos nesse documento, a docência era requerida como uma das habilitações do curso de Pedagogia, e, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais habilitações.

A educação passou a ser entendida como um processo social e a Pedagogia como uma ciência da educação, ampliando e redimensionando o papel de pedagogos e pedagogas e criando condições para que a educação acontecesse assentada em um processo capaz de produzir reflexão teórica aliada à práxis das ações educativas e pedagógicas.

3.5 À procura de uma identidade para o curso de Pedagogia

A década de 1990 foi um período de reformas educacionais no país, particularmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996). Na contramão do pleito, a lei indicava para o curso de Pedagogia o bacharelado profissionalizante, destinado à especialização em gestão administrativa e coordenação pedagógica. Nesse momento, a relação entre licenciado e bacharelado era um debate que estava apenas começando. As questões básicas foram sendo resolvidas com o decorrer do tempo, até que, em 1990, houve a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, e, a partir daí, a identidade do(a) pedagogo(a) voltou a ser discutida, uma vez que por um tempo havia sido deixada de lado, haja vista que a essência do curso Pedagogia estava comprometida.

A questão da identidade do Pedagogo volta às discussões, aflorando impasses que não caminharam para uma redefinição da legislação sobre o assunto, mas sim tentaram conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo. Em vista disso, várias instituições passaram a iniciar processos de reformulação dos cursos, tentando amenizar os efeitos do tecnicismo sobre a educação, e principalmente, sobre a formação dos professores (FURLAN, 2008, p. 3869-3870).

Assim, a formação do especialista dar-se-ia na pós-graduação *stricto sensu*, quando seriam formados pesquisadores ou educadores do ensino de 3º grau. Toda a proposta era pautada no sentido da superação da concepção tecnicista, com a formação de professores como educadores e a formação para a docência como bases da identidade do Pedagogo. O núcleo comum seria mantido, com alteração apenas do nome para “base comum nacional”; essa era a proposta para os cursos de formação de educadores (FURLAN, 2008, p. 3869).

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Pedagogia encaminhou ao MEC e ao CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares com a defesa da formação ampla para o Pedagogo, de maneira que todos os(as) professores(as) deveriam ser pedagogos(as), bacharéis e licenciados(as) ao mesmo tempo para atuar no magistério, na gestão educacional, na produção

e na difusão de conhecimento das áreas da educação, assumindo a função de professores(as), gestores(as) ou de pesquisadores(as). No âmbito da especialização, seriam preparados os profissionais para o campo não docente, tanto para os espaços escolares quanto para os não escolares.

Nesse momento, a relação entre licenciatura e bacharelado era um debate ainda incipiente, conforme já dito. Em destaque estavam os conflitos desencadeados pela tentativa de estruturar a essência do curso e de procurar a identidade dos educadores, levando em conta a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o que gerou um certo esgotamento.

Chegou-se à conclusão de que algo faltava, e que isto era um elemento fundamental para a solução do problema. E a questão da identidade do Pedagogo não estava esclarecida, tanto que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, esta questão voltou a aflorar, quando a LDB 9394/96 introduziu novos indicadores, visando à formação de profissionais para educação básica, especialmente no artigo 62, que introduz os Institutos Superiores de Educação, ISEs como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica. O artigo 63, inciso I, inclui dentre as atribuições destes institutos a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, Inciso II). Essa Lei contraria tudo o que estava sendo feito até o momento, e todas as discussões com os movimentos não foram levadas em consideração (FURLAN, 2008, p. 3870).

Com essa nova possibilidade de formação de professores, a discussão acerca da necessidade ou não do curso de Pedagogia volta a ser colocada em pauta.

Em meio a um contexto conturbado, o MEC insiste em assegurar a existência do curso, uma vez que havia solicitado à Secretaria de Educação Superior (SESu) que encaminhasse as propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, entre eles, o de Pedagogia. Logo, coube às universidades encaminhar essas propostas com base em suas próprias interpretações e experiências.

A ANFOPE redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, em que insiste que o locus privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser a universidade, com a indicação para que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre Pedagogos e os demais licenciados. Estes são os dois únicos limites fixados no documento, que defende como princípio o respeito às iniciativas das instituições para organizar suas propostas curriculares, levando em conta a

base comum nacional e considerando a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (FURLAN, 2008, p. 3871, grifo da autora).

Nessa acepção, tal proposta foi bem analisada pela comunidade acadêmica, uma vez que a comissão conseguiu contemplar de maneira clara as funções do curso naquele período e também a possibilidade de atuação do Pedagogo em diferentes áreas no campo da educação. A definição da identidade desse profissional foi analisada por Furlan (2008) em quatro períodos cronológicos. O primeiro, de 1939 a 1972, foi considerado o período das regulamentações, cujo principal objetivo era uma definição para o curso e para os profissionais egressos dele, buscando uma identidade para a pedagogia:

O curso, desde seu nascimento, enfrentava, segundo Silva (1999), a suspeita ora da dúvida, ora da discussão, se realmente o curso de Pedagogia tinha ou viria a ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Desde a época de sua criação, o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto à sua identidade. Não se conseguia perceber a expansão do campo de atuação deste profissional, ficando claro apenas que o licenciado era para atuar em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções (FURLAN, 2008, p. 3865).

Em vista disso, começou-se a pesquisar mais a fundo a Pedagogia e a delinear também uma nova função ou um novo campo de trabalho para o curso. O currículo era um aspecto de grande insatisfação entre os alunos, haja vista que o curso oferecia poucas possibilidades de instrumentalização para a prática de suas funções no mercado de trabalho, principalmente a de técnico em educação, de tal maneira que não se conseguia definir se tal técnica era falha e dificultava o acesso do técnico ao mercado de trabalho ou se era o próprio mercado que era indefinido pela imprecisão do curso, não conseguindo absorver seus egressos.

Isso ocorreu porque os profissionais da educação dessa época eram vistos como desenvolvimentistas. O que se tinha em vista era dinamizar a economia do país, ou seja, a educação passou a ser pensada como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e também de progresso social, o que gerou um maior “inchaço” no mercado trabalhista em vista de todas as especialidades ofertadas pelo curso, como atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar.

O segundo período, de 1973 até 1978, foi caracterizado por Furlan como o período das indicações, marcado pela transformação das antigas tarefas, antes concentradas em variadas alternativas de habilitações, em novas áreas pedagógicas.

O terceiro período, de 1979 até 1998, foi denominado período das “propostas”, em que a existência e a identidade do curso de Pedagogia estiveram em pauta. O Brasil, nessa época, passava por uma ditadura imposta pelo regime militar. Os professores e os estudantes se organizaram então e constituíram um movimento para resistir às reformas realizadas pelos ditadores. Inicialmente, o movimento foi marcado por reivindicar a redemocratização do país e o fim do regime militar. No começo era uma organização fraca, formada por poucos professores e estudantes, mas, com o decorrer do tempo, foi arrebanhando forças com o apoio de muitos, tendo como participantes, inclusive, representantes de outras licenciaturas além da Pedagogia. O movimento foi se consolidando e passou a ter papel fundamental na definição das normas para a formação dos profissionais da educação, visto que suas ações passaram a ser reconhecidas por órgãos como o MEC e o CFE (FURLAN, 2008).

O terceiro período representou, portanto, o momento em que os professores não só resistiram às diversas mudanças decorridas no período do regime militar, como também organizaram movimentos para a defesa do curso de Pedagogia envolvendo os estudantes universitários em prol de mudanças. Cabe, aqui, destacar que, em 1988, foi elaborada a nova e atual Constituição Brasileira, que promoveu diversas mudanças, destacando oficialmente a gratuidade do ensino público como direito público subjetivo, a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, o atendimento em creches e pré-escolas pelo Estado e a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público. Além disso, garantiu-se maior autonomia para as universidades e a determinação de uma porcentagem da receita para ser direcionada ao ensino.

A Constituição de 1988 previa a elaboração de uma lei complementar para tratar das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões sobre a identidade do pedagogo e sobre o curso de Pedagogia foram pautadas e resultaram em um documento para nortear os trabalhos a serem realizados a partir de então. O documento tinha como título “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)”, e deu extrema visibilidade ao movimento, que tinha como proposta central uma profunda redefinição não apenas dos cursos de Pedagogia, mas também da relação estabelecida entre o bacharelado e licenciatura. “A ideia central, que permanece em pauta até hoje, defende que os diversos cursos de formação dos profissionais da educação sejam organizados a partir de um núcleo comum para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (FURLAN, 2008, p. 3868-3869).

O marco da Constituição caracterizou o quarto período cronológico, de 1999 até os dias atuais, apresentado por Furlan (2008) para a definição da identidade do Pedagogo. Ele foi

denominado período dos decretos, em defesa da Pedagogia. Em 1999, o Decreto presidencial nº 3.276 estabeleceu que a formação de professores para as séries iniciais passaria a ser realizada exclusivamente nos cursos superiores (BRASIL, 1999). Após diversas discussões confrontantes entre as comissões internas do MEC e as associações da área da educação – Anfope, Anped, Anpae, Forundir, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) –, foram aprovadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) e instituídas pelos pareceres CNE-CP número 05/2005 e CNE-CP número 03/2006, e pela Resolução MEC-CNE número 01/2006. Assim, a partir de 2006, o curso de Pedagogia conquistou e recuperou, ainda, o que havia perdido, sua função como licenciatura:

O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia em que fica definido que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas. As diretrizes curriculares de 2006 deixam claro que a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada pela docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do Pedagogo. As habilitações foram extintas, e o curso de Pedagogia – licenciatura – deverá agora formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. O Pedagogo agora deverá ter uma formação teórica, com diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Por ter uma formação mais abrangente, o Pedagogo ainda continua sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença. Sua importância se faz notória graças a uma formação integral, onde campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política tornam este profissional preparado para enfrentar a escola tal qual está posta hoje: diversificada. Outra questão ressaltada nas diretrizes é a reafirmação das universidades como locus privilegiado de formação de professores. O curso passa de 2.800 horas para 3.200 horas. As diretrizes conseguiram ampliar o conceito de docência (FURLAN, 2008, p. 3873).

Em outra abordagem sobre a história dos cursos de Pedagogia e sua trajetória diante dos posicionamentos políticos e mudanças culturais e sociais ocorridos no país, Scheibe e Durlí (2011) discorrem sobre as legislações vigentes relativas ao curso de Pedagogia, destacando as questões curriculares e o contexto sociocultural nos quais o curso esteve inserido desde 1939, quando foi criado, até os dias atuais, haja vista ser formador de professores, muitos deles advindos das classes menos favorecidas economicamente. Este é também um diferencial, a reflexão sobre as diversas classes sociais que o curso atenderia, evidenciando-se os aspectos socioculturais dos egressos do curso e a jurisprudência das legislações que de tempos em tempos entram em vigência e orientam os currículos.

As autoras discutem os momentos mais expressivos da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, desde o movimento dos educadores das décadas de 1920 e 1930, pensando pela formação do professor primário em nível superior; pelas alterações nas Leis nº 4024 (BRASIL, 1961), nº 5.540 (BRASIL, 1968) e nº 5692 (BRASIL, 1971); até o período pós-década de 1970, quando qual aconteceram inúmeras discussões a respeito da formação do curso; além das definições atuais e do debate mais acirrado do movimento reformista a partir da década de 1990. Scheibe e Durli (2011) destacam que as mudanças impetradas pelas leis, relativas à historicidade do curso e à identidade do pedagogo, expressam as características da sociedade em um determinado período histórico, seja no aspecto cultural, político ou social, visto que a Pedagogia é um curso cuja performance passa pelo ser em construção.

A sociedade se move, se modifica e os costumes, as leis, os valores vão se transformando ao longo do tempo. A Pedagogia acompanha o desenvolvimento do homem, já que é uma área do conhecimento que está atrelada filosoficamente ao ser. A partir do momento em que se dá vazão ao conhecimento, nada permanece igual, todo pensamento vai sendo enriquecido, fortalecido e transformado com o tempo. A história do curso de Pedagogia precisa ser compreendida dentro do contexto da história da formação dos professores no Brasil, pois essa história é evidenciada pelas necessidades que foram sendo postas para a formação superior dos profissionais de educação, como também pelas tendências que se fizeram presentes no campo educacional em cada período de sua existência (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A identidade de curso foi se alterando por meio de disputas em diversos momentos da história da educação no Brasil. O Pedagogo foi definido como o professor habilitado a atuar no ensino, na organização dos sistemas, das unidades e dos projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, constituindo-se a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Esse perfil evidencia que a docência é a base da identidade profissional de todo educador. Tal formulação, aprovada em 2006, traduz o direcionamento para a normalização operacional do curso, mas ainda há grandes desafios a perseguir para que os projetos pedagógicos sejam considerados. Experiências curriculares em andamento precisam ser acompanhadas pelas instituições formadoras e pelos pesquisadores da área educacional para serem discutidas, avaliadas e, se necessário, reconfiguradas.

O curso de Pedagogia abrange uma multiplicidade de conhecimento e reflexões sobre as concepções de homem, de educação, de sociedade e de mundo nas discussões sobre currículo e habilitação, concepções essas amplas, complexas e antigas. As ambiguidades e as

indefinições quanto à identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo e questões relacionadas à formação ampla multidimensional ainda não foram superadas pelos educadores. Com oitenta anos da existência do curso de Pedagogia no Brasil, não há dúvidas de que desde o começo essa área enfrenta problemas e dificuldades, que aos poucos têm sido resolvidas, mas muitas ainda persistem até os dias atuais.

Os diferentes contextos de formação do Pedagogo no Brasil, abarcando diferentes visões, foram analisados por Damis (2008). A autora faz uma reflexão teórica sobre o papel do Pedagogo como profissional que atua na docência e sobre sua prática educativa, desenvolvida em âmbito escolar e não escolar. Sua reflexão abarca três visões: a do projeto oficial, que representa a posição do MEC-SESu e do CNE; a do projeto do movimento organizado dos educadores, que representa a crítica ao projeto oficial e relata estudos e experiências de profissionais organizados em entidades nacionais e que constroem a formação do Pedagogo por meio de debates, pesquisas e produção de conhecimentos; e a do projeto institucional, que representa a posição das Instituições de Ensino Superior na formação do Pedagogo.

Segundo Damis, a concepção de formação do Pedagogo, caracterizada pela desvinculação entre o bacharelado e a licenciatura, se mantém desde a primeira regulamentação do curso presente no Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, quando “[...] foi instituída a formação e conferido o título de bacharel em Pedagogia em um Curso de três anos de duração após o qual se poderia optar pelo Curso de Didática e obter o diploma de licenciado para atuar no ensino Normal” (DAMIS, 2008). Conforme a autora, na atual LDB, nº 9394/1996, artigos e um parágrafo único definem, especialmente, o nível, as modalidades e o lócus institucional de formação do profissional para atuar na educação básica como professor e como Pedagogo.

Nesses artigos da Lei, já se identifica uma desvinculação que afetará a formação do Pedagogo. De um lado, a formação do professor de toda a educação básica, inclusive da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em Curso Normal Superior, será realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena nas universidades e nos institutos superiores de educação. De outro lado, ao Curso de Pedagogia foi destinada a incumbência da formação do profissional para atuar na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional da educação básica. Neste caso, a especificidade adotada para a formação do Pedagogo na LDB acabou contribuindo para manter/criar uma desvinculação na formação dos profissionais que atuam na prática educativa, seja escolar ou não escolar. De um lado, um espaço institucional está destinado à formação do professor para atuar na sala de aula e, por outro, há o espaço de

formação do Pedagogo, do bacharel em Pedagogia, destinado à atuação em nível institucional (DAMIS, 2008, p. 89).

Pode-se destacar que, da aprovação da LDBEN, em 1996, até 2005, os docentes e estudantes do curso de Pedagogia conviveram com o fato de que as Diretrizes Curriculares para nortear a formação do Pedagogo não se encontravam definidas nem aprovadas. Outro detalhe era a exigência da LDB da criação de Institutos Superiores de Educação destinados especificamente à formação de professores da Educação Básica, o que reforçou a desvinculação entre licenciatura e bacharelado na formação do Pedagogo, situação essa alterada pela Resolução 01/2006, que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de Pedagogia, tornando-os centrados na docência.

Depois das DCN, o Curso de Pedagogia é reduzido a lócus de formação do professor da infância e do profissional para ‘outras áreas’ que exijam ‘conhecimentos pedagógicos’. Também se observou uma tendência cada vez maior de subsumir a ciência da Educação à Didática. Dito de outro modo, desde o início do curso, a Pedagogia e a Didática embatem-se em busca de um lugar ao sol e, com as DCN de 2006, este objetivo parece se concretizar (FERREIRA, 2022, p. 643).

A primazia da Didática em relação à Pedagogia é apontada por Ferreira (2022) como fator determinante para a imprecisão do curso no que se refere ao seu objeto e às características do egresso. A autora entende que as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao criarem uma forma “disfarçada” de manter a licenciatura e o bacharelado juntos, fazendo com que os egressos possam ser, ao mesmo tempo, generalistas e especialistas, prejudicou ainda mais a identidade do curso.

3.6 Problematização da relação entre teoria e prática na Pedagogia

O debate sobre o trabalho do Pedagogo em espaços não escolares sinaliza a relevância dessa pauta na formação inicial de professores, com a busca de conhecimento das teorias educacionais e da indissociabilidade entre teórica e prática no trabalho desse profissional em espaços escolares e não escolares. Tendo em conta essa questão, o livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, escrito por Saviani em 1973 e editado até 2008, defende a tese de que a educação se torna impossível quando se considera apenas o aspecto empírico do homem como ser situado e determinado pelas condições do meio natural e cultural. O homem, enquanto um

ser livre, é capaz de intervir em determinadas situações para modificá-las, logo, ele tem o direito intervir na vida de outrem com intuito educativo (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422).

Analisado no âmbito da consciência pessoal, o homem não é limitado às suas condições situacionais e pessoais, ele é capaz de pôr de lado suas próprias opiniões e pontos de vista para colocar-se numa perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais. Dessa forma, coloca-se a questão da legitimidade no processo educacional, em que pessoas livres se comunicam a fim de obter a maturação humana (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Os autores enfatizam a importância da filosofia da educação, que tem o objetivo de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo a explicitar seus fundamentos, esclarecendo a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliando o significado das soluções escolhidas. A filosofia é extremamente importante para a formação do homem e, conseqüentemente, para a formação do educador, que deve ser um profundo conhecedor da natureza humana. Nessa perspectiva, a filosofia é a forma mais bem produzida do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422).

Conforme Saviani e Duarte (2010), a educação é o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano. Ela se insere nesse processo de construção de uma nova sociedade, haja vista que ter como objetivo de trabalho a construção de seres humanos e a própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente compõe os princípios do processo educacional:

[...] a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

A formação humana, na perspectiva histórico-ontológica, é entendida como um processo por meio do qual os hábitos e costumes de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.

No Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, a educação esteve presente, no entanto, de formas diversas, atendendo às exigências das conjunturas de cada momento. Durante todo esse período de tempo, procurou-se esclarecer qual é a identidade do Pedagogo e, por mais que essa identidade esteja ainda indefinida, buscar respostas para isso é

indispensável tanto ao próprio curso como à área de atuação desse profissional, configurando-se como um processo de construção contínua. Segundo Saviani (2017), preocupado com a perspectiva ontológica do processo de formação humana, o trabalho pedagógico tem o importante papel de contribuir para que os sujeitos sociais se apropriem dos conhecimentos que são necessários para o pensamento crítico e efetivo na sociedade.

Do ponto de vista crítico-social, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) entendem que a formação do sujeito social é o objeto da educação e compreende o Pedagogo como o profissional que apresenta uma reflexão teórico-prática sobre educação e ensino em suas diversas modalidades e manifestações:

O curso de Pedagogia deve formar o Pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença de meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 38-39, grifo dos autores).

A denominação do Pedagogo *stricto sensu* é apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) para caracterizar a defesa da formação ampla para esse profissional e não apenas contemplar a especificidade para a docência, que ele caracteriza como presente nos Pedagogos *lato sensu*.

A caracterização de Pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, Pedagogos *lato sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando, portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e curso de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 39).

Na perspectiva do autor, a Pedagogia, como uma área específica do exercício profissional de práticas educativas, apresenta distinções que se inter-relacionam. Isso significa que, para ele, o trabalho pedagógico e o trabalho docente requerem formações diferenciadas: um campo de formação teórica para os Pedagogos abarcando as práticas educativas, e outro para a docência. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) defendem que as Faculdades de Educação ofereçam o curso de Pedagogia para formar Pedagogos *stricto sensu*, e os cursos de licenciatura *lato sensu*, para a formação dos professores da educação básica.

Diante da complexidade das práticas educativas existentes na sociedade, observa-se uma crescente demanda por profissionais para atender às necessidades de formação voltadas para as constantes transformações no mercado de trabalho. A atuação do Pedagogo é imprescindível para o apoio aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula e também para atender à demanda de atividades de planejamento, gestão, administração dos sistemas de ensino, supervisão, assistência pedagógico-didática e atividades teórico-científicas como a pesquisa e a elaboração de projetos escolares e acadêmicos.

Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do Pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno de questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação *não diretamente docentes*. Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 61, grifo dos autores).

Sendo assim, quais seriam os fatores condicionantes para a redução do número de Pedagogos não docentes? Por certo, há uma diversidade de práticas educativas que requerem ações pedagógicas intencionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) sinalizam o paradoxo atual, em que a sociedade se torna cada vez mais pedagógica, com um grande impacto das inovações tecnológicas nos meios de comunicação e difusão cultural e científica, mas, em contrapartida, o número de Pedagogos não docentes vem diminuindo sensivelmente, seja no setor público ou no privado.

Hoje nossas Faculdades de Educação estão repletas de filósofos, sociólogos e psicólogos da educação e esvaziadas de Pedagogos, mesmo porque aqueles raramente se reconhecem como Pedagogos. Juntando esses ingredientes, acentuou-se a tendência que vinha se delineando desde os anos 1920 com o

movimento escolanovista de empobrecimento dos estudos específicos da teoria pedagógica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 64).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) revelam, ainda, a insistência da ênfase no trabalho docente presente nos Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação; o movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e do currículo; a negação da existência de conhecimentos teóricos e práticos que caracterizam a cientificidade pedagógica; e a recusa em se admitir um campo de atuação profissional mais amplo para o Pedagogo; além da intolerância decorrente da “[...] subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor da tese: para que haja uma boa aprendizagem, os conteúdos/métodos de cada matéria bastam?” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 65).

Cada vez mais, na contramão do crescente desmerecimento da Educação como política pública, faz-se importante abordar o lugar social da Pedagogia, sua abrangência, pertinência e importância, sempre questionadas. Retomar essa questão diz respeito a colocá-la em pauta com o intuito de chamar atenção para o que, muitas vezes, passa sem ser percebido, e opera no âmbito da Educação: a Pedagogia não é abordada de modo claro nas políticas educacionais e as compreensões sobre a área se mantêm obnubiladas e até confusas. Essa ausência reverbera também na educação formal ofertada no país, posto haver entre uma e outra – Educação e Pedagogia –, uma relação de pertença e de inclusão, por se entender que Pedagogia é a ciência da Educação (FERREIRA, 2010, 2017).

Assim, há uma “pedagogização” da sociedade, em especial no que tange às políticas públicas de saúde, antirracistas, contra a violência de gênero, dentre outras, que possuem como resolução de problemas a formação/educação. Contudo, muitas vezes, esse importante espaço é ocupado e o trabalho realizado por profissionais que não possuem formação em Pedagogia.

O curso de Pedagogia sofreu mudanças ao longo de sua história, mudanças essas ocorridas em virtude das reconfigurações do mundo do trabalho, apresentando proposições formativas orientadas pelo pragmatismo escolanovista, pelo tecnicismo e, atualmente, pela teoria do capital humano em sua fase educativo-formativa, com o desenvolvimento de habilidades e competências – neoescolanovismo.

As evidências ora apresentadas demonstram que a forma assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista é responsável pelas reorganizações curriculares do curso de Pedagogia. Sendo assim, é inevitável compreender o trabalho do Pedagogo na educação superior no contexto das alterações do mundo do trabalho, que começaram a se intensificar em decorrência do amplo processo de reestruturação produtiva que tem sido direcionador das

práticas educacionais. Para podermos avançar com as análises, é necessário que se explicita a dimensão das mudanças no contexto histórico das universidades públicas brasileiras a partir de 1968.

4 ALTERAÇÕES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DE 1968

Dentre as alterações ocorridas no ensino universitário no Brasil, destaca-se o impacto nas políticas educacionais decorrentes do Tratado de Bolonha (1999), que gerou, entre muitos outros, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica transformou o cenário nesse nível de formação com a descentralização do ensino pelo princípio das metodologias ativas de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, modificando o papel do professor em sala de aula e alterando a perspectiva do processo ensino-aprendizagem na educação superior.

Anteriormente, o golpe de Estado de 1964 havia dado início à era da ditadura, com governos militares autoritários que perduraram até 1985. No contexto sócio-histórico brasileiro pós-golpe de 1964, foi aprovada a Reforma Universitária de 1968, que propôs reformulações nas universidades públicas federais e nas universidades particulares para atender ao movimento que lutava pela restauração da democracia e pela expansão do ensino superior. A Lei 5.540, responsável por essa reforma, propunha investimentos para modernizar e expandir as universidades brasileiras, sobretudo a pós-graduação, com o propósito de impulsionar a economia e o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968).

No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), a Reforma Universitária de 1968, segundo Saviani (2014), trouxe soluções realistas e medidas operacionais com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema. Baseada no modelo da Universidade Humboldt³, estabeleceu a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime integral de ensino, a dedicação exclusiva dos professores e a valorização do profissional da educação por título e produção científica. Também no ensino superior privado houve uma expansão significativa com essa reforma.

Entre as condições que tornaram possível a emergência do novo ensino privado, a existência do Conselho Federal de Educação – CFE desempenhou um papel relevante. O CFE foi fortalecido pela aprovação da LDB, em 1961, quando deixou de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Era composto majoritariamente por personalidades ligadas ao ensino privado, com disposição favorável para

³ A Universidade Humboldt é a mais antiga universidade de Berlim, fundada em 1810 pelo linguista e educador prussiano Wilhelm von Humboldt, cujo modelo universitário influenciou fortemente outras universidades europeias e ocidentais.

acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas. A grande maioria dessas solicitações emanava da iniciativa privada não confessional, que vinha atuando no ensino primário e secundário e fora comprimida, no final dos anos de 1960, em função do crescimento da rede pública (MARTINS, 2009, p. 22).

Como parte desse histórico de mudanças, consta a fundação, no ano de 1981, em Campinas-SP, da Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes, uma entidade representativa de instituições de ensino superior e institutos de educação básica, técnica e tecnológica. Sua proposta era ser autônoma em relação a partidos políticos e ter a organização de base associando a luta dos docentes à de outros trabalhadores, com o reconhecimento de direitos sociais para todos os brasileiros. Após a promulgação da atual Constituição Federal, a entidade passou a ser denominada Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) também apresentou, em 1983, a seguinte proposta:

[...] apreender o impacto da Lei nº 5540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico administrativo e vinculação com a comunidade. Tratou, portanto, basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores (BARREYRO, 2004, p. 19).

Tal acontecimento se deu num contexto de redemocratização do país e da emergência de um mercado educacional globalizado em que as universidades acentuaram o debate sobre a Reforma Universitária e o ensino público gratuito. Em 29 de março de 1985, por meio do Decreto nº 91.177, foi criada a Comissão Nacional da Educação Superior, e, em 6 de fevereiro de 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres) (BRASIL, 1985). Ao contrário do Paru, o Geres previa certo controle das instituições pelo Estado, associando os resultados da avaliação à distribuição de recursos públicos. A proposta do Geres ao estabelecer parâmetros para obter benefícios financeiros por meio da prestação de serviços pagos pela sociedade se caracterizou como um meio de desobrigar o governo do financiamento do ensino superior.

Neste contexto, acontece um movimento grevista em contraponto às Reformulações da Educação Superior. O governo tentou utilizar o instrumento de avaliação do desempenho das Universidades, estabelecendo parâmetros para obter benefícios financeiros através da extensão universitária, que seria um veículo de transferência de conhecimento à sociedade, através da prestação de serviços pagos. Essa política educacional do governo o desobrigaria de financiar o ensino superior. Os(as) Trabalhadores(as) das Universidades contrários a esse modelo de gestão e financiamento deflagraram uma GREVE Nacional, capitalizando uma importante vitória ao conjunto da Classe Trabalhadora (FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2011, p. 9).

As propostas do Geres e do Paru começaram a revelar duas tendências emergentes – uma de caráter meritocrático, voltada mais para o controle e a hierarquização das instituições, traduzida em listas hierárquicas ou rankings para identificar e selecionar os “melhores”; e outra voltada para a identificação das insuficiências e potencialidades das instituições e do sistema, com vistas à melhoria e à mudança de seu funcionamento. “Em face de reações contrárias, oriundas tanto da comunidade científica e suas entidades quanto de universidades e entidades associativas, a estratégia não chegou a ser implementada” (BELLONI, 2000, p. 126).

Com a Constituição de 1988, houve a consolidação dos direitos políticos que vinham sendo reivindicados pela sociedade, dando abertura para a criação das associações representativas das diversas classes sociais. No âmbito das universidades federais, em 1989, foi fundada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que teve representantes na elaboração das principais políticas públicas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano Nacional de Educação (PNE); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); e a Lei de Cotas (ANDIFES, 2019).

4.1 Alterações no modelo de universidade demandadas pela mundialização do capital

A conjuntura política e econômica após o fim da ditadura militar no Brasil foi marcada pelo avanço do neoliberalismo, com a defesa da abertura do mercado, das privatizações e da atuação do Estado mínimo. Os planos econômicos propostos nos governos de José Sarney (1985-1989) e Fernando Collor (1990-1992) para pôr fim à inflação fracassaram diante da instabilidade econômica, do aumento da dívida externa, da hiperinflação e do

empobrecimento dos trabalhadores. No governo de Itamar Franco (1993-1994), contudo, por meio do Plano Real, implantado pelo ministro da Fazenda da época de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi possível reduzir a inflação, de forma que o sucesso do plano econômico favoreceu FHC na eleição à Presidência em 1995 e em sua reeleição, em 1999.

O ajuste à ordem neoliberal em prol da efetivação das privatizações nos governos de FHC⁴ conduziu o processo de reforma do Estado brasileiro, “[...] tendo sido, para isso, criado inclusive o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em 1995” (PERONI, 2003, p. 58-59). Esse plano se referia a três tipos de administração pública: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial. Essa última, por sua vez, apontava para a necessidade de reduzir custos e de aumentar a qualidade dos serviços por meio de estratégias: “a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros” (PERONI, 2003, p. 59).

A proposta do Mare de reforma do Estado brasileiro criou novas formas de administração estatal, definindo também os serviços não exclusivos do Estado, de propriedade pública não estatal ou privada. O projeto de transformar as universidades federais em organizações sociais regidas por um contrato de gestão, conforme o modelo gerencial de administração do Mare, classificava essas instituições entre os serviços não exclusivos do Estado, representando a grande estratégia de conceber as universidades federais como “[...] espaço privilegiado para a criação da propriedade pública não-estatal, assim como todas as instituições que prestam serviços sociais ou científicos” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 76). As organizações sociais, como fundações públicas de direito privado, expressam a autonomia fundamentada no gerenciamento empresarial, que subordina as universidades aos recursos provenientes do setor produtivo.

Após a tentativa malograda de realizar uma privatização branca das universidades públicas através da transformação voluntária das mesmas em instituições públicas não estatais, optou, diante da forte reação das universidades, por outra alternativa: a proposta de autonomia plena (TRINDADE, 1999, p. 32).

Dentre as alterações na forma de atuação do Estado brasileiro a partir da década de 1990, aquelas voltadas à redução de gastos com as universidades públicas consolidaram um novo padrão de educação superior no país, aproximando-o do modelo de universidade

⁴ Conforme analisado anteriormente, a década de 1990 foi um período de reformas no país no âmbito da educação, com a aprovação da nova LDBEN nº. 9394, de 1996.

operacional, modelo esse que difere bastante dos princípios que nortearam a constituição da universidade pública brasileira, caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Chauí (2001) identifica que, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional voltava-se diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados, para as empresas. Já a universidade operacional, por ser uma organização, estava voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Em outras palavras, a universidade está se distanciando dos princípios sob os quais foi concebida e tornou-se regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. A universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, portanto, sujeita a determinadas particularidades e à instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Além disso, é mister pontuar que as alterações no modelo de universidade estão diretamente relacionadas com as mudanças na forma de organização do trabalho, da política e da sociedade demandadas pelo processo de mundialização do capital. A LDBEN nº 9.394/1996 destaca a imposição de medidas de controle da qualidade do ensino por meio de avaliações sistêmicas, sistemáticas e externas do rendimento escolar das instituições de ensino a serem realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sancionado pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 1996). O Sinaes atendeu ao movimento de descentralização das responsabilidades do governo federal, levando à redução das verbas de manutenção, ao incentivo ao autofinanciamento e à produtividade, o que implica a subordinação da universidade à lógica do mercado e à visão economicista refletida pelo Banco Mundial, principal organismo de financiamento de projetos de desenvolvimento no cenário internacional, que vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras para direcionar o país à nova divisão internacional do trabalho.

4.2 Educação pública brasileira no século XXI

A primeira década do século XXI no Brasil foi marcada por concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, como o controle sobre os conteúdos propagados, sobre os métodos de sua produção ou socialização, assim como sobre a

autonomia e organização docentes. No âmbito político-econômico-social, uma das características mais evidentes foi a desregulamentação das leis trabalhistas e a perda dos direitos assegurados por via sindical aos trabalhadores, de forma que estes passaram a se submeter à precarização do trabalho e, conseqüentemente, à redução salarial, enfrentando a possibilidade de perder o emprego sem a garantia de auxílios financeiros governamentais. Analisando o contexto neoliberal brasileiro, Oliveira (2006) menciona os trabalhadores informais – aqueles que não trabalham com a carteira assinada e que não se inserem na “População Economicamente Ativa (PEA)”. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) o desemprego passou a representar 60% da força de trabalho no início dos anos 2000.

As práticas neoliberais resultaram na elevação das dívidas interna e externa, no aumento da favelização, da criminalidade, da pobreza, da dependência de álcool e drogas – com a acentuação do narcotráfico e do contrabando – e, sobretudo, do desemprego (OLIVEIRA, 2006, p. 280). O Estado tornou-se uma espécie de refém do novo poder econômico, centrado nas multinacionais produtivas e financeiras. Em vista disso, empresas estatais foram privatizadas, restando poucas exceções, como a Petrobras, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e os regionais de fomento. Ocorreu uma reforma da carreira dos funcionários públicos, gerando conseqüências pesadas em relação ao reajuste nos salários, com a modificação no estatuto do trabalho, buscando desregulamentá-lo (OLIVEIRA, 2006, p. 285).

No início dos anos 2000, a economia brasileira se defrontou com um baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e do emprego devido à instabilidade da economia norte-americana depois do ataque às torres gêmeas na cidade de Nova Iorque. De modo a reduzir o fluxo de entrada de capital no Brasil, promoveu-se uma queda nos preços das commodities, com exceção do petróleo, que manteve as barreiras protecionistas aos países mais ricos para os produtos agroindustriais e industriais de baixa intensidade tecnológica (CACCIAMALI; TATEI, 2016).

O fluxo de capital externo e os investimentos encolheram, os índices de risco do país subiram a níveis alarmantes, a taxa de juros internacional aumentou consideravelmente para os empréstimos brasileiros, a desvalorização do real foi expressiva, atingindo mais de 4 reais por dólar, o que levou a pressões inflacionárias, em parte devido ao aumento dos preços dos componentes importados utilizados nas atividades produtivas locais, provocando aumento da taxa de juros doméstica para freá-la. Houve também uma piora nos indicadores de mercado de trabalho no primeiro ano do governo Lula da Silva, com o crescimento da atividade econômica desacelerando, a

diminuição da População Economicamente Ativa (PEA) e o rendimento de trabalho reduzido (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 105).

Na conjuntura política brasileira, no ano de 2003, foi eleito presidente Luiz Inácio Lula da Silva, candidato filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), criado após a ditadura militar, com larga base entre os trabalhadores industriais e de serviços. Sobretudo as estatais se viram desgastadas pelo processo de privatizações e desregulamentações, havendo, ainda, nesse momento, a perda de empregos formais, com um intenso aumento do trabalho informal e a desqualificação dos privilégios dos servidores públicos, além do enorme desemprego. O Governo Lula (2003-2010) encontrou uma conjuntura instável, marcada por conflitos internos e ainda pela recessão econômica mundial. A financeirização e a privatização das estatais deram lugar a uma nova classe, criada para gerir os fundos de pensão – propriedade dos trabalhadores.

O governo eleito tinha projetos societários com objetivo de tomar medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentavam naquele período. A partir de 2004, Lula colocou em prática um regime de crescimento econômico com certa distribuição de renda, impulsionando o consumo interno, criando e ampliando programas sociais. Desse modo, o crescimento econômico, a acentuação de empregos formais, a expansão da oferta de trabalho com maior escolaridade e, principalmente, o aumento do salário mínimo real, embora tenham contribuído para a diminuição dos diferenciais da concentração da renda do trabalho, não superou o acirramento da determinação histórica das contradições sociais fundamentais (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 107).

O governo do petista foi marcado por programas sociais de grande impacto, como o “Bolsa Família”, que obteve aprovação recorde da população brasileira. No âmbito do funcionalismo federal, houve a abertura de concursos, a ampliação dos serviços públicos, recomposição salarial e a criação de um novo plano de carreira para os servidores. Lula foi reeleito e, no final de seu segundo mandato, apoiou a candidatura de Dilma Rousseff, também do PT, eleita a primeira presidenta do Brasil em 2010 e reeleita em 2014. No segundo Governo Dilma, denúncias de corrupção na Petrobras – maior estatal brasileira – afetaram a economia brasileira, gerando uma crise que atingiu os empregos assalariados, formais e informais, havendo elevação da taxa de desemprego e da informalidade, fatores esses que impulsionaram o impeachment de Dilma em 2016, assumindo a presidência seu vice, Michel Temer (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 111).

Referindo-se à primeira década dos anos 2000, Frigotto (2011) destaca a ocorrência de ações no campo político-educacional, como a criação de 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (Ifets). Segundo o autor, o Governo Lula apoiou o projeto pedagógico do Movimento Sem Terra, que propunha iniciativas com o importante objetivo de alterar a concepção e as práticas de educação no campo. Frigotto destaca, ainda, o plano de financiamento da educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com todos os limites da natureza dos recursos ligados ao Fundo e não constitucionais, incorporando a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados.

Pode-se afirmar que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Na “Educação”, a opção pela parceria do público com o privado certamente não favoreceu a reversão da dualidade educacional. Pelo contrário, como demonstra Cunha (2007), a tendência, desde a década de 1980, era de ampliá-la no ensino superior. Dessa maneira, apesar do forte impulso e incentivo à criação de universidades e programas federais, essas práticas não desencadearam mudanças no setor privado, e a tendência histórica de privatização continuou crescendo. Para Frigotto (2011, p. 238), nos governos Lula e Dilma, a “[...] opção pelo desenvolvimentismo, marco do não retorno não construído na atual conjuntura [...], não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm”.

Dessa maneira, o que ocorreu foi um processo de “[...] continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e investimento na melhoria de vida de uma fração da classe trabalhadora, que embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização” (FRIGOTTO, 2011, p. 238-239).

Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), embora tenha havido diferenciações significativas na expansão da educação superior, com aprovação de políticas voltadas para a descentralização, democratização e inclusão social, não foram observadas

mudanças na dinâmica neoliberal iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para Leher (2014), houve a continuação das medidas orientadas pelo Banco Mundial de diversificação e flexibilização do ensino superior. Outro fator relevante foi o fato de que o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi aprovado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho do mesmo ano (BRASIL, 2005a).

A parceria público-privada (PPP), que consiste na transferência de recursos públicos às instituições privadas por meio de isenções fiscais, foi implantada com a perspectiva de oferecer acesso à educação superior em instituições privadas aos estudantes de baixa renda, aos negros e aos egressos das escolas públicas. A parceria público-privada reorientava o dever do Estado na realização do direito à educação, com a ampliação da esfera privada em detrimento da pública. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, dentre as ações previstas, havia a ampliação de vagas na educação superior e a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esse programa previu a contratação de professores e a flexibilização dos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD): “Por caminhos diversos e aparentemente contraditórios, dão conteúdo à universidade operacional” (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), expandido durante a gestão de Lula (embora tenha sido criado no Governo FHC), era voltado para o ingresso de estudantes em faculdades privadas, tendo como condição para isso possuir renda familiar bruta de até cinco salários-mínimos e pontuação mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Fies funciona da seguinte forma: durante a graduação, o governo federal se responsabiliza pelo pagamento das mensalidades do curso. Após se formar, o estudante tem, então, o prazo de 14 anos para ressarcir ao governo a quantia correspondente ao curso. O atual PNE (2014-2024) mantém os projetos de expansão da educação superior sob a lógica que conduz a visão mercantilista, que desobriga o governo federal da manutenção desse nível de ensino, levando ao desmonte das universidades federais.

Chesnais (2015), em sua análise desse contexto, apresenta as características das mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram no século XXI, incluindo as inovações tecnológicas, que acabaram com muitos postos de trabalho; o domínio do comércio internacional por empresas transnacionais, que passaram a determinar as regras de contrato de trabalho nos países; a descentralização das atividades produtivas, comerciais e financeiras; a realização de determinadas atividades, como serviços e transporte, por empresas privadas

(antes privativas do setor público); o grande volume de capital concentrado em atividades de serviços, com destaque para os serviços financeiros; a inserção de países em desenvolvimento internacionalmente como exportadores de commodities, reserva de mão de obra e mercado consumidor.

Voltando para a configuração do mundo atual, há a exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados e especializados para ocupar os postos de trabalho, devendo estes serem capazes de lidar com as novas tecnologias introduzidas no processo de trabalho e de tomar decisões rápidas, porque o conhecimento e a constante atualização profissional são uma condição *sine qua nom* no mundo globalizado.

Nesse contexto de exigências, a realidade social é que grande parte da população mundial em muitos países não tem acesso aos sistemas de educação de qualidade para o mercado de trabalho, de forma que uma parcela significativa dos indivíduos chega à idade adulta analfabeta e, por sua vez, a classe dominante, para assegurar uma unidade ideológica dentro do sistema socioeconômico, reprime a classe dominada na tomada de consciência das contradições que imperam em sua realidade. Nessa lógica, o objetivo da classe economicamente favorecida é a manutenção do sistema de propriedade privada, favorecendo uma configuração de Estado que estimule a plena liberdade econômica, com a divisão entre capital e trabalho e relações sociais estabelecidas em termos de mercadoria. Essas atitudes obedecem ao modelo capitalista e neoliberal de formação e distribuição da riqueza, que utiliza meios distintos para a sua efetividade. Dessa forma, o horizonte ideológico é traduzido por ideologias sustentadas intencionalmente pela classe dominante.

Diante desse cenário, no âmbito educacional, em especial no ensino superior privado, isso se expressa pelo enorme salto quantitativo que se deu nos últimos anos, em que instituições confessionais de orientação religiosa e comunitária predominaram no ensino superior privado e passaram a ser legalmente instituições com fins lucrativos através de legislação instituída pelo governo federal. A universidade pública brasileira, em consequência, desde a sua origem, no século XX, assumiu características peculiares condizentes com os interesses econômicos vigentes, embora tenha tido uma expansão significativa nas primeiras décadas do século XXI, projetando-se ainda uma maior tendência de privatização da educação superior.

Nesse aspecto, segundo Chauí (2001), a universidade, concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano, tem se transformado em uma organização social vinculada ao mercado, uma universidade operacional voltada para resultados e para o produtivismo, avaliada não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal,

mas da particularidade das demandas do mercado. Frigotto (2011) apresenta três mecanismos articulados a essa questão. O primeiro refere-se à alegação de que a esfera pública é ineficiente, portanto, existem dependências a serem estabelecidas com parcerias entre o público e o privado. O segundo consiste no ataque à formação docente realizada nas universidades públicas com o argumento de que os cursos de Pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam ao professor as técnicas do “bem ensinar”. Já o terceiro trata das ações de organização do corpo de professores com políticas que conferem prêmios às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, forem capazes de alcançar os melhores desempenhos, remunerando alunos e professores. Assim, observa-se uma concepção mercantil no processo educacional, uma vez que se utilizam nos sistemas de ensino os métodos do mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Embora a educação nunca tenha sido tratada como prioridade no Brasil, urge ressaltar que nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva houve medidas que proporcionaram melhorias na educação, como a criação de universidades federais, o aumento no número de concursos públicos, a criação de programas educacionais, dentre outras. Entretanto, tais programas não se sustentam sozinhos, dependendo de certa forma da parceria público-privada, que implementa a lógica mercantil nas universidades tendo como parâmetros incentivos financeiros aos estudantes e professores. Com isso, pode-se entender que tem havido uma mercantilização do conhecimento na sociedade atual que atingiu o ensino e a pesquisa.

Saviani (2017) aponta que a tendência para a qual caminha a educação em geral, como também o ensino público, em particular, está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos, que tomaram a educação como objeto de investimento capitalista sob a envergadura do movimento “Todos pela Educação”. Do ponto de vista das ideias pedagógicas, essa tendência é representada pelo neoprodutivismo, com as variantes do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo e que circulam sob a forma de novas teorias travestidas de últimas novidades, como “pedagogias do aprender a aprender”. Elas aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do campo”, “pedagogia social ou “pedagogia da terra” e assemelhadas (SAVIANI, 2017, p. 42).

Saviani (2017) enfatiza que se promove a fetichização das novas tecnologias com a adesão da educação a distância, expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas redes de ensino público, as referidas “pedagogias” convertem-se em espaços

esvaziados da função própria da escola, ligadas ao objetivo de assegurar às novas gerações uma apropriação dos conhecimentos sistematizados.

É essa a tendência atual que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por muitos anos. Já a outra tendência analisada pelo autor situa-se no âmbito contra-hegemônico e corresponde à resistência de uma tendência dominante antes descrita, aliada aos esforços para introduzir, buscar e generalizar a escola unitária exigida pelo estágio atual das forças produtivas.

A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina o grau de desenvolvimento social. Em segundo, porque impõe exigências específicas que o processo educativo deve preencher para a participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo; e em terceiro, porque determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2017).

4.3 A Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A criação de uma universidade pública tem como principal objetivo fazer com que pessoas e grupos sociais marginalizados social e economicamente tenham acesso aos estudos universitários. Nesse contexto, as universidades federais e privadas são de extrema importância, tanto para o país quanto para a região onde se localizam.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) está localizada na cidade de Uberlândia-MG, situada no Alto Paranaíba, na região nordeste do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil. O índice populacional de Uberlândia a coloca na posição de 1ª maior cidade do interior e 2ª maior cidade do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, ela ocupa uma posição superior à de várias capitais brasileiras. No ano de 2020, de acordo com pesquisas realizadas pelo IBGE, a cidade alcançou o número de 699.097 habitantes. Em comparação com 2019, apresentou um crescimento de 1,12% na população, estimada anteriormente em 691.305 pessoas. A região apresenta um crescimento tão significativo que o boletim emitido pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (Cepes/UFU) aponta que a cidade poderá chegar a 1 milhão de habitantes em 2044, ou seja, em menos de 25 anos (CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS ECONÔMICOS-SOCIAIS, 2020; UBERLÂNDIA, 2018; UBERLÂNDIA..., 2020).

O crescimento populacional que vem ocorrendo na cidade de Uberlândia certamente é devido a seus fatores atrativos, destacando-a em relação às demais regiões, relacionados, por exemplo, à economia e à educação. Uberlândia é movida por anseios e mentalidades desenvolvimentistas, por isso recebeu incentivos financeiros para a criação de redes de ensino escolar municipal, estadual, federal e particular, além de conservatórios e universidades.

A UFU, sobretudo, cooperou com o desenvolvimento econômico, intelectual e social da cidade e do Triângulo Mineiro. Não há dúvidas, portanto, de que, para suportar o grande contingente populacional, faz-se necessário um maior controle administrativo da economia e, principalmente, maiores investimentos em educação, haja vista que o futuro da cidade projeta as gerações que estão por vir (GOMES; WARPECHOWSHK; SOUZA NETTO, 2003).

A UFU assegura autonomia didático-científica e gestão financeira patrimonial por intermédio do ensino voltado para a atividade teórica dentro da sala de aula, enquanto a pesquisa é o acréscimo e o aprofundamento do conhecimento por meio da prática. A extensão, por sua vez, busca estreitar os laços entre a universidade e a comunidade por meio de atividades em que sejam exteriorizados os conhecimentos e a prática adquiridos. Esse tripé torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento do conhecimento e para os avanços científicos no território nacional. Nessa perspectiva, a UFU é responsável por inúmeros progressos no âmbito cultural, social, político e econômico, cooperando demasiadamente para a cidade de Uberlândia e região. Sob esse viés, a adoção do sistema de cotas, que são ações afirmativas com o intuito de amenizar as desigualdades sociais, é um exemplo de possibilidade democrática de acesso ao ensino superior brasileiro.

Quanto ao histórico de formação da universidade, ela nasceu da proposta política de criar faculdades isoladas para pequenos grupos com grande poder aquisitivo, configurando um projeto desenvolvimentista na cidade de Uberlândia. O número de cursos foi então se expandindo, de forma que em treze anos de existência foram implantados oito cursos em Uberlândia e mais quatro na cidade de Monte Carmelo. Posteriormente, outros cursos foram adicionados, como o de História, em 1965; de Matemática, em 1967; de Biologia, em 1972; e de Psicologia, em 1975. Com a reunião dos primeiros cursos oferecidos, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU). Com o passar do tempo, novos cursos e novas faculdades foram sendo criados e passaram a integrar a UnU, como a Faculdade de Odontologia, em 1970; a Faculdade de Medicina Veterinária, em 1971; e a Faculdade de Educação Física, em 1972 (GOMES; WARPECHOWSHK; SOUZA NETTO, 2003, p. 21).

Os autores citados destacam que entre 1969 e 1975, a universidade perdeu um tempo precioso em sua federalização em razão de dúvidas jurídicas. Até esse momento, apenas a

Faculdade de Engenharia estava federalizada, uma vez que o MEC tinha recursos apenas para esse curso. Diante desse fato, tentaram “desfederalizar” essa faculdade e torná-la particular, porém houve resistência.

No ano de 1978, então, a UnU foi federalizada pelo Decreto-Lei nº 6.532, de 24 de maio, e passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Uberlândia, integrante da Administração Federal Indireta, podendo gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial nos termos da lei (BRASIL, 1978). Federalizada, no entanto, havia projetos para que ela não se tornasse gratuita, porque era o que deveria ocorrer posteriormente com as outras universidades. Assim, em 1979, o candidato a presidente do Brasil na época, João Baptista de Oliveira Figueiredo, esteve em Uberlândia e prometeu em praça pública que quando assumisse o governo iria regularizar a situação da universidade oferecendo a gratuidade de ensino, o que de fato aconteceu (GOMES; WARPECHOWSHK; SOUZA NETTO, 2003, p. 21).

Com a federalização da UFU, a universidade foi estruturada administrativamente, com a criação de seus órgãos, como a Reitoria, órgão máximo da administração de qualquer instituição de ensino superior, cujas principais competências são planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar todas as atividades da universidade, com o intuito de torná-la o mais produtiva possível. Assim sendo, os representantes da Universidade Federal de Uberlândia foram nomeados pelo presidente do Brasil. Na época, foram escolhidos Gladstone Rodrigues da Cunha Filho, professor da Faculdade de Medicina, e Ataulfo Marques Martins da Costa (GOMES; WARPECHOWSHK; SOUZA NETTO, 2003, p. 22).

Sob a égide da Lei 5.540, de 1968, os cursos da UFU foram organizados pelo regime de centros e departamentos e estruturados a partir de subáreas correspondentes (BRASIL, 1968). Eram eles: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (Cehar) e Centro de Ciências Biomédicas (Cebim). No Cehar, funcionavam os departamentos direcionados à área da educação: Fundamentos da Educação e Princípios e Organização da Prática Pedagógica. A organização em centros e departamentos foi substituída pela estrutura de Faculdades e Institutos, com a aprovação do novo estatuto da universidade no ano de 2000 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022a).

É importante ressaltar que os órgãos da administração superior da UFU são constituídos pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade, órgão de interlocução com vários setores da sociedade. Os demais conselhos superiores, órgãos máximos, consultivos e deliberativos são definidos pelo Conselho Universitário (Consun), órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU; pelo Conselho Diretor (Condir), órgão

consultivo e deliberativo no âmbito administrativo, orçamentário, financeiro, de recursos humanos e materiais; pelo Conselho de Graduação (Congrad), órgão consultivo e deliberativo para os assuntos da graduação; pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (Conpep), órgão consultivo e deliberativo para assuntos de pesquisa e pós-graduação; pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consex), órgão consultivo e deliberativo para as questões de extensão e cultura. Sobre a composição geral da UFU no ano de 2020, ver Anexo A.

4.4 Internacionalização e interinstitucionalização da UFU

Uma dimensão central da educação superior contemporânea é a da internacionalização, que possibilita a criação de redes internacionais de cooperação que atravessam as fronteiras de países e regiões. Como exemplo, a Figura 1 mostra a abrangência da internacionalização e interinstitucionalização da UFU.

Figura 1 - Abrangência da internacionalização e interinstitucionalização da UFU: acordos de cooperação para intercâmbio

Internacionalização e Interinstitucionalização

Acordos de cooperação

É o acordo celebrado entre a UFU e instituições estrangeiras para permitir o intercâmbio de pesquisas. São por meio desses acordos que nossos estudantes podem candidatar-se a vagas em instituições no exterior para realizar mobilidade internacional. Os acordos podem ser: **bilaterais**, em que os estudantes fazem parte de seus estudos no país participante do acordo e recebe o diploma da sua instituição de origem; de **duplo diploma**, em que o estudante recebe os dois diplomas, estando habilitado a atuar nos dois países participantes do acordo; e de **cotutela**: o estudante também recebe dois diplomas de igual teor, mas, normalmente, trata-se de um acordo específico para cada beneficiário.

Conheça os acordos de cooperação da UFU em <http://www.dri.ufu.br/instituicoes-parceiras>.

Os 10 maiores parceiros do Brasil em acordos de cooperação bilaterais:

- França: 38
- Portugal: 18
- Espanha: 17
- Itália: 11
- Colômbia: 10
- Argentina: 7
- México: 7
- Canadá: 6
- Estados Unidos: 5
- Coreia do Sul: 2



Acordo	2020
Acordos bilaterais	142
Acordos de duplo diploma	13
Acordos de cotutela	3

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2021).

A “internacionalização” é pensada sob a perspectiva de que o contexto político, econômico, social e educacional só pode ser compreendido em uma realidade muito mais ampla, ou seja, mundial. É relevante mencionar que, há 75 anos, existe National Association of Foreign Students Advisor (NAFSA). Essa entidade, que nasceu como uma associação americana, é hoje responsável pelo maior congresso de gestores de educação internacional do mundo. Nas conferências anuais, são debatidos temas pertinentes à internacionalização e realizados acordos de modo a articular novas parcerias de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação entre os países. A internacionalização é um exemplo da dinâmica histórica, econômica e educacional que mostra as determinações das relações de poder e dominação presentes com a mundialização do capital em prol da modernização desejada no modo de viver capitalista.

Desde a criação da Universidade Federal de Uberlândia, muitas transformações ocorreram dentro e fora da universidade, resultando em muitas inovações e em um grande desenvolvimento. A comunidade acadêmica, composta por docentes, discentes e técnicos administrativos, conquistou espaço político na instituição, utilizando sua liberdade de manifestação para expressar suas opiniões e reivindicações. A UFU tem grande relevância para Uberlândia e região, impulsionando a economia local com ações afirmativas voltadas para a diversidade cultural e a divulgação de pesquisas científicas realizadas nos projetos de extensão universitária. No segmento docente, foi por meio das reivindicações dos professores que a UFU criou a Associação de Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (Adufu), vinculada ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), com o objetivo de dar suporte para que os professores pudessem se reunir, dando sua contribuição para a resolução dos problemas enfrentados dentro da universidade (ANDES-SINDICATO NACIONAL, 2003; ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

No segmento dos servidores técnico-administrativos, em 22 de novembro de 1990, foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia (Sintet), vinculado à Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra). A representatividade da UFU se expressa também nos movimentos sociais organizados em Uberlândia, que também ocorrem em todo o Brasil, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Negro, o Movimento Estudantil, o Movimento Feminista, o Movimento Ecológico e o LGBTQIAPN+, que abrange pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer/questionando, intersexo, assexuais /

arromânticas / agênero, pansexuais / polisssexuais, não binárias e mais, conhecido pela sociedade como Movimento LGBT.

Apesar de todas os problemas enfrentados pelas universidades públicas, como a mudança do sistema previdenciário, o estrangulamento financeiro, os cortes nas bolsas de pós-graduação e a redução de apoio às pesquisas, houve e há resistência da comunidade acadêmica e entidades representativas para reverter essas situações, evitando o desmonte e a falência dessas instituições que, por mais que sofram constantes abalos, foram e são extremamente indispensáveis para a difusão do conhecimento científico, para a promoção do desenvolvimento social e econômico, sobretudo para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual (GOMES; WARPECHOWSHK; SOUZA NETTO, 2003).

É notório que a ausência de programas governamentais voltados para a educação superior oferecida pelas universidades federais é um dos condicionantes para a privatização desse segmento de ensino, por isso a necessidade de aprofundar o debate pela manutenção da autonomia e da gestão democrática da universidade pública brasileira. A ideia é que se fortaleça a resistência contra os ataques aos princípios constituintes que defendem a educação como direito de todos e dever do Estado, a gratuidade e igualdade de condições para acesso e permanência, o pluralismo de ideias e um padrão de qualidade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4.5 Os planos de carreira instituídos na UFU após a federalização

A Universidade Federal de Uberlândia, criada em 1970 e federalizada em 1978, realizou o primeiro concurso público para o quadro Técnico-Administrativo em 1987, um ano antes da promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade de concursos públicos (BRASIL, 1988). A Tabela 1 mostra a composição funcional de docentes e técnicos administrativos da UFU em 1978, ano da federalização da universidade, e no ano de 2020.

O crescimento do quantitativo de docentes e técnicos administrativos da UFU de 1978 a 2020 foi expressivo. No segmento dos técnicos quase triplicou, aumentando em 285,22%. Já no segmento docente, o aumento foi ainda maior, com um crescimento de 470,9%. Esse quantitativo poderia ser maior se não fossem os entraves das políticas dos governos neoliberais em defesa do modelo de Estado com o mínimo de investimentos em educação pública e gratuita, em particular no ensino superior.

Tabela 1 - Composição funcional – docentes e técnicos administrativos em 1978 e 2020

UFU	1978	2020	Percentual de crescimento
Técnicos Administrativos	1.149	2.967	285,22%
Docentes	433	2.039	470,9%
Total	1.582	5.006	-

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2020d).

A redução dos gastos com as universidades federais por meio de cortes drásticos no orçamento elevou o déficit de servidores, que não preencheram as vagas por falta de concursos e nomeações. A redução de despesas com pessoal impactou no aumento da precarização dos serviços públicos e afetou diretamente todos aqueles que precisavam desses serviços. A carreira dos docentes e técnicos administrativos das Ifes foi estruturada por meio de dois planos de carreira instituídos pelo MEC: o PUCRCE e o PCCTAE, analisados a seguir.

4.5.1 O Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE

O funcionário público, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser designado como servidor público, agente do Estado. O Regime Jurídico Único (RJU), previsto na Lei nº 8112, de 1990, estabeleceu o direito de estabilidade no serviço público, de forma que os servidores deixaram de ser celetistas e se tornaram estatutários (BRASIL, 1990). A relação jurídica no cargo público é, portanto, de natureza estatutária e institucional, o que significa que o Estado pode alterar legislativamente o regime de direitos e obrigações recíprocos existente à época do ingresso no serviço público.

Art. 243. Ficam submetidos ao regime jurídico instituído por esta Lei, na qualidade de servidores públicos, os servidores dos Poderes da União, dos ex-Territórios, das autarquias, inclusive as em regime especial, e das fundações públicas, regidos pela Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952 – Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União [(BRASIL, 1952)], ou pela Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 [(BRASIL, 1943)], exceto os contratados por prazo determinado, cujos contratos não poderão ser prorrogados após o vencimento do prazo de prorrogação (BRASIL, 1990).

O art. 5º da Lei nº 8112 estabelece os requisitos básicos para investidura em cargo público. São eles: I- nacionalidade brasileira; II- gozo dos direitos políticos; III- quitação com as obrigações militares e eleitorais; IV- nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; V- idade mínima de 18 anos; VI- aptidão física e mental. O § 3º desse artigo prevê que “[...] as universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica federais poderiam prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros de acordo com as normas e os procedimentos desta Lei” (BRASIL, 1990).

Segundo essa lei, a investidura no cargo público deve ser precedida de concurso público de provas ou de provas e títulos, conforme a natureza e a complexidade do cargo. Os primeiros concursos vieram com o PUCRCE, instituído pelo Decreto nº 94.664, de 23 de junho de 1987, em atendimento a dispositivos da Lei nº 7.596, de 10 de abril do mesmo ano (BRASIL, 1987a, 1987b). Em seguida, a Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987, do Ministério da Educação e Cultura, estabeleceu normas complementares para a execução do decreto acima citado (BRASIL, 1987c). Assim, para atender aos pré-requisitos para prestar um concurso público é necessário: ser brasileiro nato ou naturalizado; estar em dia com obrigações eleitorais e militares; ter pelo menos 18 anos de idade; ter aptidão física e mental; além da formação necessária exigida para o cargo desejado.

Vale destacar que, para a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (2011), o PUCRCE foi uma conquista resultante de pautas de várias greves, e sua aprovação e implantação realizadas em um momento político do país em que o Governo José Sarney – eleito de maneira indireta – buscava a equalização dos movimentos sociais para sua legitimação. O plano assegurava várias garantias, entre as quais, a concessão de afastamento do técnico administrativo de suas funções, assegurados os benefícios financeiros, para realizar qualificação formal em instituição nacional ou estrangeira.

A implantação do PUCRCE exigia o ingresso por meio de concurso público, o que representou uma mudança muito significativa na UFU.

A Entrevista G462 (9 agosto de 2021) relata que, antes de 1987, a contratação de pessoal na UFU era realizada por uma assessoria vinculada diretamente à Reitoria, a Assessoria e Coordenação de Recursos Humanos (Acorh). Não havia concurso público, as pessoas se inscreviam para o cargo no setor de cadastramento e a equipe de psicólogos da Acorh realizava os processos seletivos de acordo com as vagas que iam surgindo. Usavam-se várias metodologias para realizar os processos de seleção, como dinâmicas de grupo ou entrevistas individuais. Primeiro era feita uma seleção dos currículos para dar início ao

processo, porque normalmente eram muitos candidatos e não era possível a todos participarem de todas as etapas do processo seletivo. A Acorh tinha autonomia para selecionar os currículos e convocar aqueles que poderiam participar. Os primeiros concursos da UFU foram desafiadores para aquele grupo que estava ali e que não sabia muito bem como fazer isso, pois não estava acostumado com aquela forma de trabalho nem preparado para ela. Em conformidade com a Constituição de 1988, foi estabelecido que os concursados para o serviço público aprovados em concursos com validade de um ano seriam efetivados, isso no caso dos concursos para a área técnico-administrativa que ainda seriam realizados, porque na área docente era mais clara a questão do ingresso, já tendo havido concursos realizados para a Universidade Federal de Uberlândia.

A Acorh passou a ser denominada Pró-Reitoria de Recursos Humanos (Proreh) desde a implantação do PUCRCE, em 1987. Posteriormente, com a aprovação da Resolução Consun – UFU nº 30/2015, recebeu uma nova denominação: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2015). Vinculada à Reitoria, a Progep é a responsável pelo planejamento, desenvolvimento e gerenciamento de políticas voltadas à gestão de pessoas e processos de coordenação de pessoal docente e técnico-administrativo em Educação (TAE). As atribuições da Progep dizem respeito às ações que incluem o “Provimento e Acompanhamento das Carreiras, Capacitação e Qualificação Profissional, Administração e Movimentação de Pessoal, Controle e Registros, além de ações e projetos voltados à melhoria da qualidade de vida, à saúde e ao bem-estar social dos servidores” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022b).

A implantação do PUCRCE foi um desafio para a equipe da Proreh à época. Criou-se uma Comissão de Enquadramento que transferiu todos os servidores, tanto técnico-administrativos quanto docentes, para o plano em questão, como mostra o relato da Entrevista G462, de 9 agosto de 2021:

Foram meses e meses de trabalho porque foi feita uma descrição individual das atividades, da formação escolar, para que as pessoas entrassem nos cargos que estavam restritos, e aqueles cargos cujos nomes foram criados dentro do âmbito da UFU deixaram de existir. Todas as Universidades fizeram as suas comissões de enquadramento e trabalharam dentro do plano de carreira. Como tudo que é novo, gerou muitas discussões, muitas insatisfações, muitas pessoas foram enquadradas, principalmente no nível superior. Aqueles que já atuavam mesmo sem ocupar um cargo de nível superior, muitos foram enquadrados no nível superior e muitos não foram. A Proreh conviveu com essa insatisfação durante muitos anos na universidade; as pessoas diziam “no enquadramento o meu chefe não descreveu corretamente”, porque o chefe tinha que descrever, a pessoa tinha que

descrever também, e passava para a comissão analisar, quando a comissão tinha dúvida se convocava, tentava ser ali um juiz daquela situação. E muitas pessoas que acharam que deveriam, naquela época, ter sido enquadradas em um nível diferente daquele que elas foram enquadradas, houve tempo para recurso, foi muito tempo, mais de um ano esse processo, mas muita gente sempre se queixava quando acontecia alguma coisa na sua vida funcional, voltava àquela memória do plano, diziam “eu não fui enquadrado de forma justa e o outro que trabalhava em outro setor que era meu amigo teve enquadramento em um cargo melhor”, alguém que era do nível de apoio e conseguiu passar para o médio, alguém que era do médio e conseguiu passar para o superior, então foi muito trabalhoso, nenhum trabalho você consegue fazer 100% as pessoas ficarem totalmente satisfeitas, mas a comissão tentava analisar porque a determinação era essa, o enquadramento deveria ser feito pela atividade que o servidor estava exercendo e não pela formação que ele tinha, então as duas coisas tinham que ser consideradas, mas se ele tinha uma formação em nível superior e exercia uma atividade, por exemplo, de auxiliar administrativo, a orientação não era para que todos que tivessem cargos de nível superior ou todos que tivessem segundo grau completo fossem para o cargo que equivalia na época ao assistente e nem todos que estavam no apoio, que tivessem o ensino fundamental completo, poderiam mudar de nível. É obvio que cada nível que você estava acima o salário era melhor, então aqueles que não conseguiram, foi assim bastante complicado (Entrevista G462, 2021).

Apesar dos entraves enfrentados na fase inicial de enquadramento, o PUCRCE trouxe muitos avanços nas questões fundamentais e de importância, tanto para docentes quanto para técnicos administrativos, principalmente no que diz respeito à isonomia salarial, porque nem todas as instituições federais tinham um plano de cargos e salários estruturado. Quanto à ascensão profissional do TAE, para a promoção na carreira, o PUCRCE previa a realização de processos seletivos internos, desde que o servidor tivesse pelo menos doze meses de efetivo exercício (BRASIL, 1987a). Isso para que ocupasse outro cargo de nível superior ao anteriormente ocupado.

Em relação à progressão funcional na carreira, o PUCRCE apresentava 21 níveis de progressão, sendo cada progressão equivalente a um acréscimo de 5% do salário. Além disso, após cada cinco anos de efetivo exercício, o servidor fazia jus à gratificação adicional por tempo de serviço correspondente a 5% do vencimento salarial, até o máximo de 35%. O PUCRCE previa a concessão de licença especial remunerada, por seis meses, a cada dez anos de efetivo exercício no serviço federal, ou a licença sem remuneração, para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de dois anos (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 51).

As progressões entre os níveis eram permitidas ao TAE por três vias: por permanência no cargo ou emprego, por titulação e qualificação, e por avaliação de desempenho. A progressão por permanência no cargo considerava o nível imediatamente superior a cada

interstício de quatro anos, já a progressão por titulação e qualificação levava em consideração o curso formal realizado. O cargo ocupado para progressão em diferentes níveis funcionava como uma ferramenta de aceleração na carreira; já a progressão por avaliação de desempenho, concedia a progressão funcional do servidor por mérito por meios de avaliações de desempenho a cada dois anos, contados da data de admissão. Vale ressaltar que as formas de avaliação eram determinadas pelo departamento de gestão de pessoas de cada instituição de ensino (BRASIL, 1987a).

A implantação do PUCRCE fortaleceu a identidade dos servidores públicos das Ifes pois se tornou um grupo muito grande, com objetivos comuns. Até então, eram vozes isoladas, cada Reitoria pedia recurso financeiro para sua universidade, criava o seu plano, pagava bem os seus professores, ou não. Os salários eram os mais diferentes possíveis se for considerar o Brasil inteiro; das Universidades do Sul às Universidades do Norte, cada um tinha um salário ocupando o mesmo cargo, então isso é uma situação extremamente ruim, prejudicial, pois gerava disparidade e desigualdade entre as pessoas que realizavam as mesmas funções (Entrevista G462, 2021).

O PUCRCE caracterizava-se por ser um plano único que envolvia tanto as carreiras dos docentes quanto as dos Técnicos Administrativos em Educação. Esses últimos foram divididos em níveis, e os docentes, por titularidade. Os servidores TAE de mesmo cargo e os docentes com a mesma titulação passaram a receber exatamente o mesmo salário.

O crescimento do servidor técnico-administrativo na carreira ocorria por meio de algumas progressões por tempo, ou através de alguns cursos bastante limitados. Isso explica o número tão reduzido de Técnicos Administrativos em Educação – TAE com titulação de mestrado ou doutorado na vigência do PUCRCE. O estímulo salarial era muito pouco, somente os TAE que pretendiam seguir carreira no magistério manifestaram interesse nos cursos de mestrado e doutorado. A Entrevista G462 expõe:

Eu entendo que o PUCRCE foi um avanço imenso porque ele definiu as carreiras. Assim que o plano foi publicado foi definido todos os cargos e aí era preciso que todos fossem enquadrados naqueles cargos, principalmente os Técnicos Administrativos, então foi feito o enquadramento; existia um setor que era de plano de carreira e várias pessoas foram convidadas para criar uma comissão com os representantes da Reitoria, os servidores que trabalhavam com esse assunto participaram disso, mas, mesmo com todas as limitações desse plano, principalmente de crescimento do servidor técnico-administrativo, depois de muitos anos ele defasou completamente e ninguém crescia na carreira (Entrevista G462, 2021).

Como foi destacado, um fator de crítica ao PUCRCE foi referente à limitação do crescimento dos técnicos administrativos na carreira com a estruturação dos cargos e empregos nas Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes.

Não se pode tirar os méritos do PUCRCE pois ele possibilitou aos servidores estruturar uma carreira forte de Técnicos Administrativos das Ifes. Inclusive, as primeiras greves começaram somente após o plano, porque passou a ter uma categoria que precisava lutar pelos seus direitos da carreira de Técnico-Administrativo e muitas coisas foram conseguidas com muita luta, nada foi muito fácil não, nada veio de mão beijada do governo federal para os Técnicos Administrativos, sempre foi uma luta muito árdua, mas essa organização permitida e propiciada por esse plano ajudou muito, já pensou se cada um isolado fosse brigar por alguma coisa pela sua universidade? E aí se criou os orçamentos divididos para todas as universidades, existiam critérios de proporcionalidade que antes era tudo muito isolado então sobre vários aspectos, foi o primeiro passo para o nosso desenvolvimento e principalmente ter definido a questão do concurso público que foi uma coisa mais democrática que abriu o acesso a todos aqueles que preenchiam os requisitos do cargo, porque antes não era assim, era uma seleção feita pelas pessoas que estavam ali e acreditavam que estavam fazendo o melhor, escolhendo o melhor candidato para ocupar a vaga que estava em aberto. Mas, com o concurso, se abriu uma possibilidade para todos que quisessem, o trabalho foi imenso. Na época, acho que em 1989, quando iam fechar os concursos, a Proreh recebeu uma informação que teria pouquíssimos dias, e as filas viravam o quarteirão do *campus* Santa Mônica. Foi preciso pedir ajuda para várias pessoas de outros setores para ajudar a equipe da Pró-Reitoria de Recursos Humanos fazer as inscrições. Não havia essa facilidade em que hoje o próprio candidato vai no sistema e faz sua própria inscrição, então demandava muita gente para fazer isso. (Entrevista G462, 2021).

A implantação do PUCRCE contou com efetiva atuação do movimento sindical nas negociações com o governo federal em um período de várias greves mobilizadas pela Fasubra. Pelo olhar sindical, mesmo sendo um avanço significativo para os servidores públicos, o PUCRCE não contemplou a perspectiva de se constituir como uma política de Estado com elementos de gestão institucional e conceitos inovadores, tendo em vista o desenvolvimento institucional e uma carreira que implicasse o desenvolvimento pleno dos servidores públicos, além da definição das atribuições de cada cargo.

Para o caso específico dos Técnicos Administrativos, o plano classificou os cargos em três grupos: o grupo nível de apoio (NA), cujas atividades se caracterizam a apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de nível fundamental ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico; o grupo nível médio (NM), que compreende atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de nível médio ou especialização ou formação de nível fundamental, com especialização ou experiência na área; e o grupo nível superior (NS), compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes

atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação superior e registro no Conselho Superior competente (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 51).

A partir do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, e da Portaria, nº 475, de 26 de agosto desse mesmo ano, foi definida a classificação das categorias funcionais dos cargos e empregos do PUCRCE. Os grupos ocupacionais foram subdivididos em três: Grupos Nível Superior, Nível Médio e Nível Apoio, e os subgrupos correspondentes (Anexo B).

A implantação do PUCRCE definiu aspectos relevantes como: o ingresso na carreira, os níveis e as progressões; a definição das atividades dos docentes, dos técnicos e o regime de trabalho, ou seja, constituiu a base para a estruturação dos cargos e empregos nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) (Anexo C).

A partir de 2003⁵, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) se empenharam na campanha para a aprovação de um novo plano voltado para o desenvolvimento da carreira dos servidores das Instituições Federais de Ensino visando ir além da concepção de um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, que foi o PUCRCE. Em 2004, as negociações entre as entidades sindicais e o MEC, no contexto de uma longa greve nas Ifes, resultou no projeto do novo Plano de Carreira, que foi aprovado e instituído em janeiro de 2005 (FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL).

4.5.2 O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Ifes, o PCCTAE, foi instituído pela Lei 11.091, de 12 de dezembro de 2005. O capítulo III da Lei apresenta os seguintes conceitos:

Art.5º - Para todos os efeitos desta Lei, aplicam-se os seguintes princípios:

⁵ No ano de 2003, destaca-se que a Reforma da Previdência para os servidores públicos aprovada pela Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, constituiu a aceleração no processo de desestruturação das carreiras típicas de Estado, com o intuito de reduzir os gastos com o funcionalismo público.

- I - plano de carreira: conjuntos de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade;
- II - nível de classificação: conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, qualificação especial, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;
- III - padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação, cargo e nível de classificação;
- IV - cargo: conjunto de atribuições e obrigações previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor;
- V - nível de capacitação: posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizado após o ingresso;
- VI - ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento; e
- VII - usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas à Instituição Federal de Ensino que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados (BRASIL, 2005b).

Diferentemente do PUCRCE (BRASIL, 1987a), o PCCTAE, instituído em 2005, é exclusivo para os servidores Técnico-Administrativos em Educação-TAE, não envolvendo a carreira docente. Esta continuou sob a vigência do PUCRCE por muitos anos, até a instituição de algumas leis que criaram as carreiras específicas para o segmento dos docentes, extinguindo-o.

Até alguns anos atrás ainda havia meia dúzia de servidores em algumas universidades que se mantiveram no PUCRCE porque não era obrigatória a migração e eles ficaram com medo da mudança, mas possivelmente devem ter tido muitas perdas. Hoje em dia eu não sei te dizer como está, mas durante um tempo, em 2005, quando a UFU passou para o PCCTAE, que é um plano exclusivo dos Técnico-Administrativos em educação – os TAE. Não tem nada de docente lá, é exclusivamente dos técnicos e aí abandonou o PUCRCE para passar para o PCCTAE, mas até essa data de 2005, ambas as carreiras, docentes e técnicos, compartilhavam o mesmo plano de carreira, de 1987 até 2005 (Entrevista G462, 2021).

Embora o PUCRCE tenha vigorado por dezoito anos na UFU como plano único para docentes e Técnicos Administrativos em Educação, pode-se observar que, de fato, quase nada era semelhante na carreira desses segmentos. A Diretoria de Provedimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras (Dirpa) apresenta uma divisão que trata da carreira docente, a Divisão de Apoio ao Docente (Diado), e uma outra divisão específica para o pessoal técnico-administrativo – a Divisão de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (Dicat). As tratativas de cada carreira sempre ocorreram de forma separada; o que havia de comum eram

as licenças, como licença para afastamento para atividade política e afastamento médico. Vale ressaltar que, com a implantação do PCCTAE, a Dicat foi a responsável por administrar o novo plano de carreira e realizar o novo enquadramento, bastante diferente do PUCRCE.

O MEC, por meio de decreto, liberou a lista com os nomes dos cargos e o cargo equivalente ao que você ocupava. Alguns cargos mudaram de nome, por exemplo: o digitador deixou de existir, vários cargos deixaram de existir porque já havia uma defasagem muito grande, alguns cargos do PUCRCE não existiam mais no mercado, não existiam mais aquelas carreiras com o desenvolvimento da tecnologia e muito servidores ocupavam aqueles cargos, os famosos “desvios de função”, a pessoa ocupando um cargo na carreira e exercendo outro tipo de atividade, por várias razões, por exemplo, de ter extinto a atividade como houve com as lanchonetes, cantinas da UFU. Muitos setores deixaram de existir por diferentes razões, determinada atividade deixou de existir e a pessoa teve que continuar trabalhando, ela teve que ser encaixada em algum lugar para fazer alguma coisa que ela conseguisse fazer e que não tinha absolutamente mais nada a ver com o cargo que ela ocupava (Entrevista G462, 2021).

Conforme demonstra o relato, com os ajustes ou adequações ao PCCTAE, alguns cargos deixaram de existir, por exemplo, o cargo de digitador, que se tornou de auxiliar administrativo, como também outros mudaram de nomenclatura. Entretanto os servidores não alcançaram outro nível ou salário.

Um caso isolado que gerou bastante discussão e tantas idas ao MEC, que foi o cargo de vigilante, que era um nível no PUCRCE e mudou de nível e aumentou o salário, por entendimento da descrição da atividade e o risco de periculosidade, porque o PCCTAE levou em conta algumas coisas, risco, periculosidade, e foi o cargo que foi avaliado, foi o único cargo que as pessoas mudaram de nível e tiveram um aumento salarial, o resto foi só uma correspondência, do nome do cargo que ocupava, do PUCRCE para o PCCTAE, então, na verdade, o enquadramento foi esse. Eu entendo que um dos maiores, não sei se posso chamar de erro, mas problemas que ele trouxe e que ele não se propôs a resolver foi isso (Entrevista G462, 2021).

Com dez anos de vigência do PCCTAE, em 2015, na reunião do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas das Ifes (Forgepe), ocorrida em 25 de novembro de 2015, o representante da Coordenação Nacional da Fasubra apontou que até aquele momento a entidade não dispunha de uma proposta acabada para os diversos desafios dos PCCTAE: “[...] os padrões salariais ao tempo necessário para se atingir o topo da carreira de 22 anos e 6 meses; a discordância de divisão da categoria por questão de escolaridade; necessidade de matriz única e um ‘step’ de 5%; processo de racionalização dos cargos – como política de gestão de estado e manifestação contra a terceirização” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS

DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2015, grifo do autor). Nessa reunião, a pró-reitora de Gestão de Pessoas da UFU ressaltou o fato de que o MEC libera “pactuações” somente para dois segmentos da carreira do Técnicos Administrativos: os níveis D e E. Ela também frisou a importância de “[...] considerar a realidade e trabalhar a racionalização com estes cargos sem desconsiderar a discussão de alguns cargos extintos que trouxeram dificuldades para a gestão das universidades, como os Vigilantes” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2015).

Esse posicionamento da Progepe sobre a carreira dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (Tae) diz respeito a um item de pauta em discussão nas comissões criadas pelo fórum da época: o fato de a aglutinação de cargos ter acabado com o cargo de auxiliar administrativo nível C, cujo requisito para ingresso era o ensino fundamental completo, uma vez que, na atualidade, o total dos técnicos desse cargo já possuem o ensino médio completo. Dessa maneira, desde 2015, o MEC não abre vaga de concurso para o cargo de Auxiliar Administrativo nível C, embora as distorções de remuneração entre um cargo e outro ainda não tenham sido corrigidas. Uma questão bastante discutida nas reuniões do Forgepe é justamente um dos problemas estruturais do PCCTAE, presente na fala dos entrevistados da presente pesquisa. Isso quer dizer que o PCCTAE compreende várias carreiras e apenas uma matriz salarial, o que produz uma grande distorção e traz desafios para os gestores de pessoas das Ifes.

O PCCTAE tem uma base muito bem estabelecida, ele abrange várias coisas, os afastamentos, os cursos, eu acho que a maior deficiência dele é exatamente na tabela salarial, que é muito curta e que é muito desmotivadora porque ela se encerra rapidamente. Ele foi um avanço, porque acho que a gente vive de avanços; o PUCRCE era uma tabela salarial praticamente, já o PCCTAE não, é um plano de carreira, o outro não era, a gente não é mais só uma tabela salarial. Mas, nesse momento que o PCCTAE está bem estruturado, há necessidade de todos os órgãos, sindicatos, a Pró-Reitoria de Gestão, comissões e conselhos lutar para organizar o desenvolvimento da carreira, ter um grande plano de carreira para os Técnicos Administrativos, e assim, o incentivo para a melhoria da qualidade do trabalho dentro das universidades (Entrevista G462, 2021).

Dados de 2020 mostram que a UFU possui apenas dois grandes grupos de servidores Técnico-Administrativos, porque, na prática, só tem feito concurso para técnico com ensino médio completo ou superior. Cabe destacar que os cargos de nível de apoio foram extintos e, à medida que os ocupantes desses cargos foram se aposentando, a reposição passou a ser por

contratação de pessoal terceirizado. Essa prática foi se consolidando e não se observam no MEC indícios para reverter tal processo.

No que diz respeito à carreira dos TAE, o PCCTAE apresenta dezesseis níveis de progressão na tabela estrutural de remuneração. O Plano define quatro níveis de capacitação para os cinco níveis de classificação dos cargos – A, B, C, D e E. As três formas de incentivo ao desenvolvimento profissional são: progressão por meio de cursos de capacitação, progressão por avaliação de desempenho, e incentivo à qualificação. As progressões por capacitação e qualificação estão diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas no ambiente organizacional de atuação do servidor.

No processo de enquadramento no PCCTAE, tanto a educação formal quanto os cursos de capacitação foram beneficiados, pois os Técnicos Administrativos em Educação tiveram a oportunidade de apresentar à comissão de enquadramento os cursos já realizados com carga horária permitida para o cargo em exercício e para a progressão por capacitação. Aqueles que não tinham nenhum curso, principalmente os de nível auxiliar, sentiram-se motivados a buscarem cursos de capacitação para o crescimento na carreira e aumento do salário. O Quadro 1 mostra a progressão na carreira por capacitação, definida em quatro níveis. Conforme a classificação do cargo, é estipulada a carga horária de cursos de capacitação.

Quadro 1 - Nível exigido de escolaridade dos cargos e percentual de progressão por capacitação no PCCTAE

Nível de classificação do cargo	Escolaridade	Nível de capacitação	Carga horária de capacitação
A	Ensino fundamental incompleto	I II III IV	Exigência mínima do cargo 20 horas 40 horas 60 horas
B	Ensino fundamental incompleto + experiência de 6 a 12 meses	I II III IV	Exigência mínima do cargo 40 horas 60 horas 90 horas
C	Ensino fundamental completo + experiência de 6 a 12 meses ou curso técnico profissionalizante (para alguns cargos)	I II III IV	Exigência mínima do cargo 60 horas 90 horas 120 horas
D	Ensino médio completo + experiência de 6 a 12 meses ou curso técnico profissionalizante (para alguns cargos)	I II III IV	Exigência mínima do cargo 90 horas 120 horas 150 horas

E	Ensino superior completo + especialização (para alguns cargos)	I II III IV	Exigência mínima do cargo 120 horas 150 horas Aperfeiçoamento ou curso de capacitação igual ou superior a 180 horas
---	---	----------------------	--

Fonte: Elaboração própria, com dados da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005b).

O intervalo entre cada nível para apresentar o certificado do curso é de dezoito meses. Assim, a progressão por capacitação em apenas quatro níveis pode ocorrer apenas com oito anos de exercício profissional no cargo. Aqui, ocorre o mesmo caráter limitador do plano anterior, o PUCRCE, que apresentava apenas quatro níveis de progressão na carreira por capacitação.

Nós ficamos parados durante tantos anos sem poder crescer na carreira, e isso é uma discussão que eu acho que os técnicos não podem perder de vista, eles precisam discutir isso nas comissões internas e no sindicato. É preciso lutar por um plano de carreira que tenha mais espaço entre os níveis para que a gente possa ser estimulado a crescer, não pode ter quatro níveis, tem que ficar sempre nos desafiando. A carreira tem que crescer dentro de um espaço de tempo, porque o período de trabalho até a aposentadoria está cada vez maior (Entrevista G462, 2021).

A progressão na carreira por meio da qualificação em cursos de educação formal prevista no PCCTAE é a que mais tem incentivado os servidores Técnico-Administrativos em Educação a retomarem os estudos. A entrevistada G462 relata que, em 2005, ainda havia servidores sem a conclusão do ensino fundamental. A UFU ofereceu, por meio da Escola de Educação Básica – Eseba, cursos noturnos para que os servidores concluíssem o ensino fundamental ou o ensino médio. Houve também estímulo às especializações, com bolsas para fazer curso superior. Assim, como os cursos de capacitação devem estar relacionados às atividades desenvolvidas pelo servidor, a progressão por qualificação ou educação formal oferece o percentual máximo de incentivo financeiro quando há relação direta com o ambiente organizacional de atuação do servidor.

O Decreto 5.824, de 29 de junho de 2006, definiu os seguintes ambientes organizacionais do PCCTAE: Administrativo; Agropecuário; Artes; Comunicação e Difusão; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Natureza; Ciências Humanas, Jurídicas e Econômicas; Informação; Infraestrutura; Marítimo, Fluvial e Lacustre (BRASIL, 2006). A título de exemplificação, constam as tabelas com o percentual de incentivo financeiro por qualificação para os cursos na área de conhecimento com relação direta com o

ambiente organizacional e o percentual para cursos em área de conhecimento com relação indireta com o ambiente organizacional (Anexo D).

Conforme observado por esta pesquisa, houve aumento significativo no percentual de incentivo financeiro à qualificação. No nível de doutorado, por exemplo, em 2005, era de até 20% para área do conhecimento com relação direta; a partir de 2013, passou para 75% do valor, com base no cargo efetivo do servidor. Esse significativo aumento no percentual de incentivo financeiro estimulou a elevação do padrão de escolaridade formal dos servidores Tce com a titulação de especialização, mestrado e doutorado. A seguir, os dados referentes ao padrão de escolaridade dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFU em 2006, um ano após a implantação do PCCTAE; e quinze anos depois, em 2020 (Tabela 2).

Tabela 2 - Escolaridade dos servidores Técnico-Administrativos em 2006

Escolaridade	Quantidade 2006	Quantidade 2020
Alfabetizado sem cursos regulares	145	13
Ensino fundamental incompleto	436	50
Ensino fundamental	338	43
Ensino médio	1.352	361
Ensino superior incompleto	-	3
Ensino superior	1.032	60
Graduação (nível superior completo)	-	439
Especialização de nível superior	-	1.266
Mestrado	-	525
Doutorado	-	176

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2020d).

É possível observar que, em 2006, quando os servidores Técnico-Administrativos comprovaram a titulação para efeito de progressão, não foi registrado, nesse segmento, escolaridade nos níveis de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Em 2020, do quantitativo de 2.967 Técnicos Administrativos, 1.967 comprovaram titulação superior à graduação. Esses

dados são reveladores da relevância de um plano de carreira e cargos para o funcionalismo público.

O que eu observo, e que eu posso avaliar mais, são as mudanças no perfil de qualificação, de capacitação do Técnico Administrativo. Em relação ao Plano de Carreira, ele é um plano já um pouco antigo, desde 2005. Esse plano prevê ações de qualificação e capacitação para ter uma progressão salarial, e isso começou a despertar um interesse do servidor em se qualificar mais. Então hoje, por exemplo, são mais de 80% dos técnicos da UFU com, pelo menos, uma graduação. A UFU faz uma média de concessão de mais ou menos trezentas a quatrocentas concessões de incentivo à qualificação ao ano. Então o servidor está sempre buscando se qualificar e apresentar uma formação superior àquela que o cargo exige. E isso tem um impacto direto no fazer, no trabalho, no dia a dia do servidor. Qualquer ação ou participação de qualificação ou capacitação vai beneficiar o serviço público. Aquele servidor, em qualquer área que ele se capacite, isso com certeza vai trazer reflexos positivos no fazer diário dele. Então o que eu percebo é isso, um empenho maior do servidor em se qualificar, em se capacitar (Entrevista G134, 2021).

A avaliação do PCCTAE pelos(as) pedagogos(as) e gestores(as) entrevistados nesta pesquisa é bastante positiva. O que se destaca é apenas a necessidade de pequenas adequações, como a correção das distorções ainda existentes, como a limitação de progressão por capacitação. Um dos entrevistados chama a atenção para o seguinte fato:

Muitos servidores ingressantes já entram com uma qualificação de mestrado e doutorado para ocuparem cargos de nível médio ou de nível técnico. Isso gera aspectos muito positivos para a administração, sem dúvidas, mas, levando para o lado pessoal do servidor, isso também gera uma necessidade de reconhecimento de atuação na área em que o servidor está se qualificado que às vezes a instituição não consegue abarcar. Por exemplo, o servidor de nível técnico que é doutor e que gostaria de se envolver mais com pesquisas, ou gostaria de trabalhar numa área que fosse mais acadêmica. Numa instituição de ensino como a UFU, pública, em que existem carreiras muito bem determinadas, isso acaba gerando, às vezes, alguma insatisfação do servidor que queira ocupar uma posição e o plano de carreira não permite que ele ocupe. Porque infelizmente ainda tem aquela divisão, de que ao docente cabe o ensino, a pesquisa e a extensão e ao técnico cabe o apoio a isso. Então fica nessa dicotomia. Ao mesmo tempo que é muito bom o servidor ser muito qualificado e ele desempenha bem, mas ele tem uma qualificação tão superior, que ele poderia oferecer mais, e aí não tem como oferecer justamente pela limitação do cargo e pelas limitações que são impostas no nível de carreira (Entrevista G134, 2021).

Conforme informações da Divisão de Provimento e Acompanhamento de Técnicos Administrativos – Dipap da UFU, a faixa etária da maioria dos recém-ingressantes nesse

segmento varia entre 25 e 30 anos. Como se observa na Entrevista G134, realizada em 2 de março de 2021,

os jovens têm buscado no serviço público a estabilidade e a remuneração que, às vezes, no mercado privado tem gente que nem encontra. A realidade de Uberlândia, por exemplo, é uma cidade que até tem uma boa oferta de empregos, mas uma cidade com baixos salários. É possível ver aí na cidade que profissionais de nível superior são contratados para ganhar pouco mais que um salário-mínimo. Aí, em virtude dessa demanda do mercado privado, a UFU tem um número grande de candidatos aprovados em concursos com uma alta formação buscando cargos de nível médio, ou às vezes, de nível fundamental. Há na UFU vários servidores com formação no nível de mestrado e até doutorado atuando no cargo de nível fundamental, como é o caso do auxiliar em administração, o auxiliar em enfermagem. Talvez aceitem essa condição justamente porque no mercado privado não há esse reconhecimento e remuneração (Entrevista G134, 2021).

Na UFU, o cargo técnico-administrativo com maior número de servidores é o de Assistente Administrativo nível “D” – intermediário. A escolaridade para ingresso nesse cargo é o ensino médio completo, porém os ingressantes apresentam qualificação superior à exigida.

A universidade dispõe ainda de um processo seletivo interno para remoção quando o servidor deseja trocar de local de trabalho, desde que a troca seja para o mesmo cargo. Cabe à unidade administrativa ou acadêmica definir a gestão das suas vagas para os servidores.

Cabe ressaltar que a maior titulação exigida para a carreira técnico-administrativa em educação é a graduação, apenas para os cargos de classificação “E” da carreira, de nível superior. Embora sejam considerados no processo de progressão, os níveis de escolaridade correspondentes à especialização/residência médica, mestrado, doutorado e pós-doutorado não são requisitos para ingresso nas carreiras técnico-administrativas do PCCTAE. Portanto, uma vez que o contingente mais expressivo de escolaridade para ambos os sexos, a pós-graduação, não figura como critério de ingresso nos cargos, temos a comprovação de que a ascensão profissional mediante qualificação por cursos de educação formal é uma realidade na instituição, para ambos os sexos, decorrente de duas possibilidades: da entrada de pessoas com escolaridade superior à exigida para o cargo ou da busca dos servidores pelo desenvolvimento na carreira e, conseqüentemente, por uma maior remuneração (MARQUES, 2016, p. 84).

Na presente pesquisa, foi levantada a hipótese de que, no caso da UFU, com a estruturação da carreira dos cargos Técnico-Administrativos feita por meio do PCCTAE, pode ter ocorrido o redimensionamento de vagas do cargo de Pedagogo para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Esse é um dos fatores de caráter estrutural que justificaria o número reduzido de pedagogos(as) em atuação na educação superior da UFU, especialmente após a

instituição da Lei nº 11.091, de 12/1/2005, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior. As análises seguintes irão tratar da hipótese da pesquisa, responder às questões levantadas e desvelar os objetivos propostos.

5 A TRAJETÓRIA DOS PEDAGOGOS E A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DA UFU

5.1 A condução das entrevistas

Utilizando a metodologia da História Oral nas entrevistas realizadas para esta tese, dialogou-se sobre a vida profissional do(a) pedagogo(a) na Universidade Federal de Uberlândia, discutindo-se sobre o desconhecimento da existência desse cargo, sobre os obstáculos e resistências enfrentados por esse servidor na UFU, bem como sobre a forma como eles realizam seu trabalho e como se veem enquanto sujeitos na história da instituição. Por essa razão, com base em um roteiro preestabelecido, as entrevistas com os(as) pedagogos(as) se efetivaram no ano de 2020, e com os(as) gestores(as), em 2021.

Em primeiro lugar, inicialmente manifestamos agradecimento aos profissionais pelo aceite ao convite para participar da pesquisa e relatar sua experiência de trabalho na UFU. Foi enfatizada a importância deste estudo para o avanço das pesquisas na área da educação, bem como o debate que ele pode despertar a respeito da importância e da valorização do trabalho do(a) pedagogo(a) na educação superior desta instituição. Conforme protocolo estabelecido pelo Comitê de Ética da UFU, foi reforçado aos profissionais que, mesmo tendo concordado em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante poderia se sentir à vontade a qualquer momento para apresentar alguma discordância em relação a ela. É relevante destacar que todos os entrevistados foram bastante receptivos ao convite para conceder as entrevistas. Além disso, os(as) pedagogos(as) enfatizaram se tratar da primeira vez, na história da UFU, que receberam um convite para falar sobre o cargo e sobre as atividades por eles realizadas na instituição. Em vista disso, logo de início, foi solicitado ao entrevistado apresentar-se e falar sobre a sua formação acadêmica e trajetória profissional na universidade. Os depoimentos foram essenciais para elucidar as indagações levantadas nesta tese.

Os questionamentos feitos aos(as) pedagogos(as) foram norteados pelos seguintes pontos: motivos que levaram esse profissional a ingressar no curso de Pedagogia; impressões sobre a formação e as possibilidades de atuação profissional; condições de trabalho na educação superior; características e tipos de atividades desempenhadas no local de trabalho; e de que forma se percebiam no cargo de Pedagogo da UFU. Foi perguntado também sobre quais seriam os fatores que poderiam justificar o número reduzido de pedagogos(as) na universidade e se com a atual estrutura da instituição as atividades realizadas por eles(as) são semelhantes às aquelas desenvolvidas por técnicos de outros cargos, como Técnicos em

Assuntos Educacionais ou Assistentes administrativos, cujo cargo é de cunho essencialmente administrativo e cuja exigência para as atividades é o ensino médio completo. Foi perguntado também quais as unidades administrativas e ou acadêmicas que consideravam ter maior necessidade de atuação do Pedagogo e por qual motivo. Os depoimentos foram ricos em detalhes que renderam várias páginas de transcrição e constituíram um precioso conteúdo de análises para a pesquisa.

5.2 Apresentação dos(das) pedagogos(as) e gestores(as) entrevistados

Para conhecer o perfil dos entrevistados, foi elaborado um questionário com questões objetivas e roteiros nos quais se delimitaram os assuntos a serem extraídos durante os depoimentos. As informações do questionário foram relativas à idade, à formação acadêmica e ao tempo de trabalho na UFU até o ano de 2020 (Apêndices C, D e E).

Quanto aos(as) pedagogos entrevistados(as), eram três mulheres e um homem. Já em relação à idade, metade dos entrevistados estava na faixa de 30 a 40 anos, e metade entre 50 e 60 anos. Quanto ao tempo de trabalho na UFU, três entrevistados tinham entre oito e doze anos, e um entre vinte e trinta anos. Dentre eles, um era formado em Pedagogia e havia ingressado na UFU na década de 1990. Os demais se formaram na primeira década dos anos 2000. Um ingressou na instituição nessa primeira década, e os outros dois, no início da segunda década. A totalidade dos entrevistados graduou-se em Pedagogia em universidade pública, sendo que a metade deles fez ainda outro curso de graduação. Todos os quatro entrevistados realizaram pós-graduação *lato sensu* – três fizeram mestrado, e um, doutorado (Tabela 3).

Tabela 3 – Perfil dos entrevistados por gênero, idade e tempo de trabalho na UFU

Entrevistado	Gênero	Idade	Tempo de trabalho na UFU
P157	M	Entre 50 e 60 anos	Entre 20 e 30 anos
P239	F	Entre 35 e 45 anos	Entre 10 e 15 anos
P339	F	Entre 35 e 45 anos	Entre 5 e 10 anos
P452	F	Entre 50 e 60 anos	Entre 5 e 10 anos
G134	F	Entre 30 e 40 anos	Entre 5 e 10 anos

G253	M	Entre 50 e 60 anos	Entre 25 e 30 anos
G346	M	Entre 45 e 55 anos	Entre 15 e 20 anos
G462	F	Entre 55 e 65 anos	Entre 35 e 40 anos
G554	F	Entre 50 e 60 anos	Entre 35 e 40 anos
G654	F	Entre 50 e 60 anos	Entre 15 e 25 anos
G739	F	Entre 35 e 45 anos	Entre 10 e 15 anos

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Em relação aos(as) gestores(as), foram entrevistados dois homens e cinco mulheres. Destes, dois profissionais na faixa etária entre 30 e 40 anos, um entre 40 e 50 anos, três entre 50 e 60 anos, e um entre 60 e 70 anos. Em relação ao tempo de trabalho na UFU, um tinha menos de dez anos; três, entre dez e vinte anos; um, entre vinte e trinta anos; e dois, entre trinta e quarenta anos. A maioria deles tinha entre dez e vinte anos de trabalho. Dois haviam ingressado na UFU nos anos 1980, um na década de 1990, um na primeira década dos anos 2000, e três na segunda década. Quanto à formação acadêmica, 80% tinham formação na área de Humanas e 20% no campo das Biomédicas. Do total de sete entrevistados, 80% tinha titulação de doutor; 10%, de mestre; e 10%, de especialista (Tabela 3).

A análise dos depoimentos dos(as) pedagogos(as) e gestores(as) foi realizada estabelecendo-se uma vinculação entre as proposições teóricas dos textos norteadores e os dados institucionais, utilizando as dimensões metodológicas da História Oral Temática, a qual constitui um instrumento eficaz para o estudo qualitativo de processos históricos imersos no tempo presente.

5.3 Vinculação entre o debate teórico e as entrevistas

Ao avançar em direção as análises que nos permitiram conhecer as experiências vividas pelos(as) pedagogos(as) e percebidas pelos(as) gestores(as) da educação superior da UFU, cabe aqui retomar o debate teórico já desenvolvido nesta tese sobre as reformas educacionais após a aprovação da nova LDBEN nº 9394, de 1996. Para isso, destaca-se que, entre os impasses enfrentados na busca de uma identidade para o curso de Pedagogia, destacam-se três principais propostas para a formação do Pedagogo: a proposta voltada para a licenciatura, ou seja, de formar exclusivamente o professor; a proposta voltada para o bacharelado, com a formação do Pedagogo dentro da concepção da ciência da educação; e a

proposta voltada para a formação integral, abrangendo a licenciatura e o bacharelado. Assim, a proposta de formação ampla para o curso de Pedagogia defende que todos os professores sejam bacharéis e licenciados ao mesmo tempo, formados para atuar no magistério, na gestão educacional, na produção e na difusão de conhecimento da área da educação, podendo, assim, executar as funções de professor, gestor e pesquisador.

Em meio aos embates pós-promulgação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), quando os cursos de Pedagogia passaram a contemplar apenas o bacharelado, diante da defesa da licenciatura e da resistência dos professores às diversas mudanças, e com uma mobilização envolvendo estudantes e entidades representativas como a Anfope, o MEC estabeleceu que as universidades encaminhassem propostas para o curso com base em suas próprias interpretações e experiências (FERREIRA, 2022).

Desse modo, as propostas culminaram na aprovação, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, que asseguraram a formação

[...] para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim, a docência passou a ser a identidade consequente do curso de Pedagogia. Os conteúdos curriculares das habilitações, como supervisão pedagógica, supervisão educacional e orientação educacional, passaram a ser abordados nos cursos de graduação em Pedagogia em diferentes disciplinas, em especial naquelas voltadas para a área de Gestão Educacional. Contudo, cabe destacar que esses conteúdos foram direcionados para a política e gestão educacional, e não mais para as especificidades das habilitações.

É curioso observar que, paralela ao processo de debate sobre as alterações nas diretrizes do curso de Pedagogia, ocorreu uma nova denominação do cargo de Pedagogo das Ifes em 2005, quando foi implantado o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior, o PCCTAE. O Quadro 2 mostra essa alteração na denominação do cargo de Pedagogo após a vigência do PCCTAE.

Quadro 2 – O cargo de Pedagogo no PUCRCE e no PCCTAE

Situação no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE (1987-2005)			Situação Nova – PCCTAE (A partir de 2005)	
Nível	Subgrupo	Denominação	Nível de classificação	Denominação
Superior	2	Pedagogo/habilitação	E	Pedagogo/área
Superior	2	Pedagogo/Supervisão Pedagógica	E	Pedagogo/área
Superior	2	Pedagogo/Supervisão Educacional	E	Pedagogo/área
Superior	2	Pedagogo/Orientação Educacional	E	Pedagogo/área

Fonte: Elaboração própria, adaptado da Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005b).

Observa-se, por meio da tabela, que houve a mudança de denominação do cargo de Pedagogo. Antes do PCCTAE, as Ifes podiam abrir vagas de concurso para os cargos de Supervisor Pedagógico, Supervisor Educacional e Orientador Educacional. Com o novo e ainda atual Plano de Carreira, todos esses cargos foram englobados em uma única denominação: Pedagogo/área. Essa mudança corrobora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, quando foi aprovada a extinção das habilitações e consolidou-se a docência como base da identidade do curso de graduação em Pedagogia.

Atualmente, no que se refere às possibilidades de trabalho do Pedagogo no âmbito da docência, o curso de Pedagogia oferece formação para atuar na educação básica, que compreende: professor de educação infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos. E com a ampliação da formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, o graduado em Pedagogia poderá pleitear uma vaga no ensino superior para atuar na docência do curso (Pedagogia) e em outras licenciaturas. Além disso, a base curricular do curso oferece formação abrangente, com diversidade de conhecimentos e de práticas, o que habilita o Pedagogo a atuar em diferentes espaços onde se fizer necessária a sua presença.

Entretanto, apesar dessa possibilidade abrangente de atuação, a coleta de dados institucionais permitiu observar que a quantidade de técnicos administrativos no cargo de Pedagogo para a educação básica e superior não aumentou, proporcionalmente, à evolução do crescimento da universidade ao longo dos anos (Tabela 4).

Tabela 4 – Comparativo: número de servidores efetivos x pedagogos

Ano	Quantidade de docentes + total geral de técnicos	Quantidade de pedagogos
1978	1.582	6
1987	3.161	12
2005	4.676	4
2020	5.007	8

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2020d).

Cabe ressaltar que o número de 12 pedagogos em 1987 foi devido ao enquadramento de servidores com a implantação do primeiro Plano de Carreira, o PUCRCE, visto que o servidor com formação em nível superior em Pedagogia que exercia atividades pedagógicas e manifestou interesse pôde ser enquadrado no cargo de Pedagogo. Dados do Portal da Transparência do Governo Federal mostram que, a partir de 1995, não ocorreu aumento de vagas para o cargo, apenas reposição de aposentadorias ou mortes (BRASIL, 2019) (Tabela 5).

Tabela 5 – Quantidade de pedagogos ingressos na UFU entre 1995-2020

Ano	Quantidade ingressante
1996	1
2003	1
2008	1
2009	1
2010	1
2011	1
2012	1
2013	1

Fonte: Elaboração própria, a partir Portal da Transparência (BRASIL, 2019).

Destaca-se ainda que, no período de 2014 a 2020, não houve aposentadoria ou morte, portanto, não aconteceu concurso e, conseqüentemente, não houve o ingresso de pedagogos(as) na UFU.

Na Tabela 6, delimitaram-se quatro datas para a coleta e análise dos dados. Elas mostram a composição da UFU quando foi criada, em 1978; na implantação do primeiro Plano de Carreira, o PUCRCE, em 1987; na vigência do segundo e atual Plano de Carreira, o PCCTAE, em 2005; e a situação mais recente, de 2020. Os dados produzidos permitiram realizar a comparação, nos quatro períodos recortados, do percentual de crescimento nos três segmentos, dos servidores técnico-administrativos, dos docentes e dos discentes, e estabelecer a relação com o percentual de pedagogos(as) nesse mesmo período.

Tabela 6 – Percentual de crescimento do quantitativo de servidores efetivos, discentes e pedagogos

UFU	1978	1987	2005	2020	% Cresc.
Técnicos Administrativos	1.149	3.162	3.308	2.967	158,2%
Docentes	433	1.049	1.367	2.039	370,9%
Discentes	635	7.053	14.826	31.043	4.788,7%
Cursos de Graduação	635	6.982	13.470	27.692	4.260,9%
Cursos de Pós-Graduação	0	71	1.356	3.351	4.619,7%
Pedagogos	6	12	4	8	33,3%
Relação Pedagogos/Alunos	105,8	587,8	3.706,5	3.880,4	-

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados na Diedi e na Dirac.

Com relação à hipótese levantada na presente pesquisa – a possibilidade de haver um quantitativo bem maior de TAED em comparação com o de Pedagogos –, os dados produzidos comprovam-na e podem indicar na UFU uma visão de gestão que considera o cargo de TAED com possibilidade para ocupar espaços diversos da universidade por apresentar como requisito de ingresso formação em qualquer curso de licenciatura. Os dados da Tabela 7 mostra haver um número de servidores Técnicos em Assuntos Educacionais – TAE maior que o de Pedagogos.

Tabela 7 - Quantitativo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais na UFU

Cargo	Quantidade 1978	Quantidade 1987	Quantidade 2005	Quantidade 2020
Pedagogos	6	12	4	8
Técnicos em Assuntos Educacionais	6	30	16	40

Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2020d).

No depoimento transcrito abaixo, foi mencionado que as Unidades Acadêmicas são formadas por docentes nas coordenações, que parecem não entender as atribuições desses cargos.

A partir do momento que houve o enquadramento do PCCTAE, eu não me lembro a quantidade de Pedagogos, mas provavelmente não seria muito grande, mas houve uma preferência em enquadrá-los como Técnicos em Assuntos Educacionais, então naquela época, se você fizesse um levantamento você veria muito mais Técnicos em Assuntos Educacionais do que Pedagogos. A história vai lá de 1987, naquela época, era possível se você fosse Pedagogo, você ser enquadrado como Pedagogo, mas a Instituição não percebia isso, não sei se foram todas, mas ela não se deu conta de que colocar todo mundo no mesmo baú de Técnico em Assuntos Educacionais, que eram todos os cargos de licenciados, foi muito prejudicial para Instituição e depois a gente não conseguiu resgatar isso mais. Porque as transformações de cargo vieram há pouquíssimo tempo atrás quando se criou os *campi* avançados. Veio uma lei que permitiu a mudança de cargos, não a mudança de cargos no mesmo nível, não pode haver mudança salarial, então se aposenta um Geógrafo e eu quero um Pedagogo, eu posso pedir a transformação, mas tem que ter um cargo de Pedagogo desocupado no banco do MEC. Embora não tenha nenhuma diferença salarial entre todos os cargos iniciantes do nível superior, com exceção daqueles com carga horária de quatro horas que pode dobrar para oito, Médico, Médico Veterinário, Fonoaudiólogos, Jornalistas, que têm cargas horárias diferentes estabelecidas por lei, mas 98% dos cargos, todo mundo quis. Então, são uns entraves que não se justificam porque não acarretam despesa, aquilo que gera despesa para o governo, mexe com o orçamento a gente até compreende, o orçamento público é fechado, mas isso não gera despesa, então eu penso que falta uma luta, um convencimento disso porque lá no PUCRCE, então vamos voltar, o que aconteceu no PUCRCE, houve um enquadramento pela descrição das atividades que a pessoa exercia e pela formação, ela não podia falar “eu exerço uma atividade de nível superior mas eu não tenho” isso não era possível. Então, todos aqueles que tinham licenciatura e conseguiram passar para o nível superior que faziam alguma coisa semelhante, caíram nesse baú que se chamava Técnico em Assuntos Educacionais e criou-se um quadro mais ou menos fixo, porque pouquíssimas vezes foi possível aumentar o quadro de pessoal na UFU, ocorreu no momento de criação do *campus* de Ituiutaba, depois de Patos e Monte Carmelo, quando houve um aumento, mas alguns cargos iam sendo extintos em níveis de escolaridade

mais baixa. Depois dificilmente acontecia aumento de cargo, então até 2005 ficou como acontecia no PUCRCE, com um ou outro aumento de vagas, às vezes sem reposição de aposentadoria. Quantas vezes a UFU ficou um tempão com concurso sem poder fazer. Os concursos eram proibidos, então, sempre foi muito afetado pela política governamental. Em 2005, na passagem de um plano de carreira para o outro, quem era Técnico em Assuntos Educacionais continuou e os cargos de Pedagogos, os poucos que foram concedidos vieram por causa das novas vagas de *campi* avançados que foram solicitadas, mas muitos cargos solicitados no projeto de criação do *campus* de cada uma dessas cidades não foram atendidas, então hoje a gente tem essa situação, muitos Pedagogos com cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais, mas atuando até em unidades acadêmicas como Pedagogos. Inclusive tem gente com cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, mas que é Pedagogo por formação. Então, se você aprofundar um pouco na formação dessas pessoas que ocupam o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, você vai encontrar muitos Pedagogos, mas não foi possível no PCCTAE colocá-los como Pedagogos porque não podia mudar o cargo, só esse ajuste que foi feito, então essa situação nunca pôde ser corrigida (Entrevista G462, 2021).

O depoimento acima é revelador da comprovação da hipótese levantada nesta pesquisa. Vejamos que foi enfatizado que “a história vai lá de 1987”, ou seja, quando foi implantado o PUCRCE. Em outro depoimento, foi mencionada a seguinte observação:

Há uma evidência muito interessante nos últimos tempos, foram abertos concursos públicos para Técnicos em Assuntos Educacionais então eliminou a figura do Pedagogo porque Técnico em Assuntos Educacionais ele pode ser uma pessoa com formação em qualquer área de licenciatura. Você vê que já descaracterizou completamente a presença daquele profissional que pensa uma pedagogia universitária e olha só, por exemplo neste momento contemporâneo se vê dentro da Universidade Federal de Uberlândia mais ou menos dois por cento dos estudantes matriculados quase dois por cento é terceira idade, gente que tem 65 anos, daí em diante. É preciso ter uma abordagem pedagógica direcionada para esse pessoal, porque antigamente pensávamos que o ensino universitário era só para jovens, mas não é, tem pessoas voltando para fazer uma outra carreira, algum outro curso. Precisávamos então, ter uma formação adequada dentro da Universidade Federal de Uberlândia, e isso se ficar muitos anos discutindo currículo não vai chegar a tempo (Entrevista P157, 2020).

Segundo o entrevistado acima, a UFU descaracterizou a presença do Pedagogo e não considerou as demandas pedagógicas da realidade atual. Essa observação, de fato, corrobora os dados apresentados, que mostraram a redução do número desses profissionais ao longo dos anos. Já o depoimento abaixo resgata o movimento que pode justificar também a redução de Pedagogos na educação superior da UFU.

O Técnico em Assuntos Educacionais pode atuar aqui, ali sem que dizer que está em desvio de função, sem que ele reclame para ter funções pedagógicas. Eu penso que Pedagogo pode não ter num futuro breve possibilidade de trabalho no ensino superior da UFU. Quando os Pedagogos de hoje se aposentarem não vai ter concurso. Será mais um cargo extinto, como foi o de Auxiliar em Administração, o de Secretário e tantos outros. Infelizmente. Vejo que hoje os Pedagogos estão sendo formados só para serem professores na educação básica. Na gestão da educação superior, os Pedagogos não são mais bem-vindos, então é esse o recado que eu deixo agora, qual é, exatamente, o papel do Pedagogo no ensino superior? (Entrevista P452, 2020).

É preciso ressaltar ainda o fato que pode ser interpretado nas entrelinhas, a angústia implícita no relato do entrevistado ao perceber que sua profissão poderá ser extinta e que não há como vislumbrar perspectivas promissoras.

Face a exigência de que os currículos de qualquer curso devem ser reajustados, revistos, reavaliados periodicamente, é incoerente não ter o Pedagogo para participar e ajudar a rever os currículos, os projetos de educação. Qual unidade acadêmica que não precisa ter os seus projetos de educação? Acho que nenhuma. Quem é que faz isso lá? A secretária que ajuda, são só os docentes, uma comissão? Pensa se cada um tivesse um Pedagogo disponível para sua unidade acadêmica, para que ele cuidasse disso, olhasse esses currículos, sugerisse alterações, coordenasse uma comissão para fazer isso, orientasse as capacitações dos Técnico-Administrativos. Quem melhor que um Pedagogo que está dentro de uma unidade acadêmica e conhece o Técnico Administrativo que trabalha naquela unidade e o que aquela unidade precisa? Se ele pudesse ele diria “Olha, a gente podia capacitar o fulano que está aqui trabalhando com isso, encaminha para projeto esse pedido”, e dentro da própria Progep a formação pedagógica para capacitação, para todas aquelas coisas que ali faz, projetos acadêmicos, avaliação de desempenho, para tantas coisas que poderia ajudar a estruturar melhor os projetos, porque às vezes uma formação não tem tanto essa capacidade de lidar com projetos, de fazer um projeto dentro da melhor maneira possível, acho que o Pedagogo sabe fazer isso melhor do que o Psicólogo, por exemplo, então era juntar as forças e a gente fazer um trabalho melhor. Ter um Pedagogo em cada unidade é diferente de ter um Técnico em Assuntos Educacionais, porque a formação às vezes desse é em História, Geografia, Biologia, ele vai ser muito útil formado em Biologia no Instituto de Ciências Biológicas, às vezes na Medicina, na Genética e Bioquímica, ou, o formado em História vai ser uma beleza lá para os museus de história ou o da Geografia lá no Instituto de Geografia. Por exemplo, se a vaga é para a Geografia, deveria fazer o concurso para Geógrafo. Aí sim, poderia ser, mas nem assim acho que é legal ter o Técnico em Assuntos Educacionais. Então, essa tenda enorme que se chama Técnico em Assuntos Educacionais, mais prejudica do que ajuda. Toda vez que a UFU tinha uma vaga de Técnico em Assuntos Educacionais, podia ter a transformação para o cargo de Pedagogo, porque dependendo de onde estava vindo a vaga, a pessoa queria alguma coisa com um cargo na formação próxima de onde se aposentou. Atualmente, a UFU tem muito menos Técnicos em Assuntos Educacionais do que tinha quando o PCCTAE começou, aí foi readequando

para onde a vaga iria e essa batalha, não são tantas unidades, começaram poucas, mas foi desmembrando, Ituiutaba desmembrou em mais três, parece que Patos também, mas que fossem poucos, que fosse um Pedagogo para duas, três unidades, porque um para cada em termos de vaga eu acho que seria o mundo ideal, vamos dizer assim é uma utopia (Entrevista G462, 2021).

Percebe-se, portanto, a defesa das atividades pedagógicas do Pedagogo no ambiente universitário. No entender da entrevistada, o ideal seria um Pedagogo para cada unidade acadêmica. Todavia ela menciona que isso é “uma utopia”, o que traz indicativos do contexto relativo às mudanças no mundo do trabalho. A lógica de acumulação do capital impõe a redução drástica dos postos de trabalho e do número de trabalhadores formais. No âmbito do funcionalismo público, a tendência é enxugar ao máximo os encargos do Estado, e transferir para a iniciativa privada o oferecimento dos serviços essenciais à população que pode pagar para tê-los. No depoimento a seguir, é possível constatar o processo que vem ocorrendo com a extinção de cargos das Ifes.

O apoio pedagógico como área de atuação na assistência estudantil surge em 2010 com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Ele regulamenta o apoio pedagógico como uma das áreas da assistência estudantil. Com o Pnaes começa a ganhar destaque a criação da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional, que busca de alguma forma estruturar o apoio pedagógico na instituição, eu falo estruturar porque temos servidores que são formados em Pedagogia, mas tem o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Em uma instituição de 30 mil estudantes, se torna muito complexo a gente pensar em um apoio pedagógico na sua plenitude ou talvez da forma como deveríamos estar atuando, mas eu entendo que se a gente não “consegue atender individualmente, a gente vem buscando trabalhar estratégias de atendimento em grupo” (Entrevista G739, 2021, grifo nosso).

Infere-se, a partir do relato da Entrevista G739, o sentimento de desvalorização da profissão do Pedagogo e a não observância do importante papel que ele tem a desenvolver no ambiente de ensino da educação superior.

Desde o PCCTAE a ideia era transformar o Técnico em Assuntos Educacionais para outro cargo de nível superior, que não fosse dentro desse guarda-chuva com tantos cargos. Então, o último concurso nessa área deve fazer muito tempo, talvez uns 10 anos. Não havia mais interesse em fazer concurso nesse cargo, aí transformava, mas não era para Pedagogo, porque dependendo da origem da vaga, às vezes era algo completamente diferente daquilo que a pessoa que aposentou fazia. Então, esse cargo hoje, deve estar reduzido à metade do que já foi no PUCRCE, era muita gente que ocupava esse cargo e do PCCTAE para cá foi diminuindo cada vez mais, então agora,

como Pedagogo são tão poucos, a gente até teme o Técnico em Assuntos Educacionais, também estar indo por esse caminho, mas como o número era muito maior, porque como te falei, todo mundo que era licenciatura lá atrás, virou Técnico em Assuntos Educacionais. E aí eles eram um número muito grande, então a extinção deles vai demorar muito mais, mas o caminho, tenho certeza que é esse, e na hora que esses se aposentarem e fizerem um levantamento de quantos são, quantos faltam para aposentar, para tentar que esses Técnicos em Assuntos Educacionais pudessem ser revestidos, talvez, em Pedagogos, não só Pedagogos, mas que alguns, pelo menos, pudessem atender umas três unidades na parte de estruturação de currículos, ajudar a desenvolver projetos, porque não vai conseguir um para cada, isso aí como te falei, é uma coisa muito difícil, mas se pudesse algumas unidades ter esse apoio, quando elas tiverem nunca mais elas vão querer ficar sem (Entrevista G462, 2021).

Como foi mostrado, já na implantação do PUCRCE e do PCCTAE, havia um entendimento de que o cargo de TAE, por apresentar, como exigência de ingresso, formação em qualquer licenciatura, era um cargo que poderia possibilitar à instituição alocar o servidor em diversas unidades acadêmicas para exercer diferentes atividades, o que pode ser entendido como uma forma de desprofissionalização, de perda do perfil e flexibilização deste, ficando a instituição à mercê da tecnicidade.

As unidades acadêmicas são formadas por docentes em coordenações. Então os coordenadores de cursos são todos docentes, há um grupo de docentes que trabalham ali. E eles têm uma resistência em ter a participação do técnico no planejamento educacional da unidade, que era a função do Técnico em Assuntos Educacionais, e a atividade de um Pedagogo. O que a gente vê? A gente vê hoje, um Técnico em Assuntos Educacionais secretário de curso, é o que mais tem. É o que eu te falei, a questão da dificuldade do fazer, da atribuição. Há uma dificuldade de saber se esses técnicos estão trabalhando realmente com as atribuições do cargo. No cargo de Técnico em Assuntos Educacionais a exigência é qualquer licenciatura. Então, pode ser um licenciado em Ciências Biológicas, em História, em Matemática, em Letras, em Pedagogia, em qualquer área. Então o Técnico em Assuntos Educacionais, ele vem com uma formação que pode ser distinta daquilo que a unidade pretende com aquela pessoa. No último provimento, por exemplo, havia várias pessoas formadas na área de exatas, biológicas. Há uma percepção que as unidades acadêmicas e administrativas não têm interesse em fazer provimento na área de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais, não solicitam o concurso nessas áreas, quando alguém aposenta ou sai desses cargos, as unidades pedem transformação do cargo. No último concurso que teve, para reposição de aposentadoria, a unidade pediu a transformação do cargo. Então as unidades não entendem o trabalho do Pedagogo, não entendem o trabalho do Técnico em Assuntos Educacionais, e nem as atividades a serem desempenhadas. Na minha opinião pessoal, cada instituto, cada faculdade, deveria ter o seu Pedagogo, ou, pelo menos, um Técnico em Assuntos Educacionais para auxiliar os docentes a trabalhar a parte pedagógica. Mas hoje isso é centralizado, há uma divisão para tratar dos assuntos do docente e outra divisão para os Técnico-Administrativos. Então isso é centralizado, mas são alguns

Pedagogos, ou alguns Técnicos em Assuntos Educacionais que trabalham nessas divisões que são coordenadas por docentes. Os demais Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais estão espalhados pela universidade e nem sempre trabalham diretamente com aquilo que é atribuição do cargo. A ampla maioria está trabalhando como secretário de curso. Fica a impressão, como eu te relatei, a impressão é que cabe ao docente. E aí a gente vai para magistério, então cabe ao docente a parte pedagógica. Ensino, pesquisa e extensão cabem ao docente. Ao técnico, cabe o apoio, e aí esse apoio técnico muitas vezes ele chega só de forma administrativa. As áreas de laboratório, que são os técnicos de laboratório, na parte de exatas, biológicas, fica mais fácil delimitar o trabalho. Agora, na parte pedagógica, me parece que há uma dificuldade da instituição de entender qual é o papel desse profissional no ensino como um todo (Entrevista G134, 2021).

Por meio desse depoimento, pode-se observar a falta do conhecimento das atribuições tanto do cargo de TAED quanto do cargo de Pedagogo, pois muitos desses profissionais, com cargos de nível superior, estão desenvolvendo atividades como secretários de curso ou a mesma função de um Assistente de Administração, que é um cargo de nível médio. Como exemplo, foi relatado que, no último provimento para Técnicos em Assuntos Educacionais ocorrido na UFU, em 2012, ingressaram candidatos licenciados da área de Ciências Biológicas que foram alocados em uma unidade administrativa.

Como é que funciona hoje o provimento de Técnico-Administrativo na universidade? Nós não temos vagas novas, elas não são geradas. O MEC não oferece novas vagas para a universidade há muito tempo. O que nós temos é reposição de aposentadoria. Então, a vacância só se dá por aposentadoria, por falecimento. Um servidor saiu da instituição e foi para outra instituição, gera um código de vaga, fica vago e pode ser provido. Esse movimento tem limitações. Existem cargos no plano de carreira que estão extintos, ou seja, a pessoa se aposenta e não tem reposição. Na carreira, os cargos estão divididos em cinco níveis: nível “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. A maioria dos cargos, aliás, todos os cargos nível “A” e “B” estão extintos. E os cargos de nível “C”, os que não estão extintos, está proibida a reposição, em função de um decreto, lá do governo do Temer, que impediu novos provimentos. O cargo de Auxiliar em Administração, por exemplo, hoje a gente não pode prover mais. Um cargo que era muito importante para a universidade, que cobria várias lacunas aí na parte administrativa, e que hoje a gente não pode mais fazer provimento. Então, como é que funciona isso? Hoje, o provimento tem lidado com a ideia de que a vaga é de determinada unidade. Se a unidade perder a vaga, por questão de o provimento não poder ser feito, em virtude dessas limitações, o cargo foi extinto ou está proibido fazer concurso, aí a área tem que se adequar com o pessoal que tem. Então, é muito difícil fazer um remanejamento. A gente fala, é uma crítica muito grande que existe nas instituições públicas de ensino. Quando surgiu o plano de carreira, lá em 2005, foi determinado, na lei, a necessidade de dimensionamento de pessoal. Era necessário fazer um estudo para verificar as áreas que têm mais necessidade, que têm menos. Esse estudo não foi feito pela banca ali das universidades. Então, o que se tem é uma disparidade ali, algumas unidades têm gente demais, outras tem gente de menos. Mas a

instituição não consegue provar que a que tem mais está sobrando para poder tirar de lá. Então o dimensionamento é algo que as universidades deveriam ter feito. Foi previsto em lei, lá em 2005, essa necessidade, mas a maioria não atendeu. Na UFU não foi diferente, não se fez o dimensionamento de vagas. Hoje, se o técnico sai por n motivos, a unidade acadêmica avalia se é possível prover ou repor a vaga para aquela unidade. Cabe ao gestor da unidade reconhecer e dizer: eu preciso ou não desse servidor. Mas o que ocorre é que o gestor não quer perder pessoal, nunca quer perder a vaga. Sempre acha que precisa de mais (Entrevista G134, 2021).

Segundo o depoimento, pode-se observar que ocorre com frequência de a formação do Técnico Administrativo ser distinta daquilo que a unidade pretende. Isso pode ser um fator estrutural para justificar as possíveis disfunções ocorridas nos cargos Técnico-Administrativos. Desse modo, as unidades acadêmicas têm evitado o provimento de alguns cargos quando alguém se aposenta ou sai da unidade. Já que acontece regularmente a solicitação para transformar a vaga em outro cargo, cabe destacar que há o preceito legal de que a administração pública não pode designar servidor para o exercício de atribuições diversas das que se referem ao cargo de nomeação após aprovação em concurso.

Quando tem a oportunidade de uma aposentadoria, que a unidade acadêmica pode transformar a vaga do cargo, opta por cargo que está muito mais ligado à prática de laboratório, não demandam algo para dar sustentação na questão da estrutura pedagógica, da estrutura curricular da organização. Com a crescente informatização dos processos, eu comecei a perceber em cada unidade acadêmica, demanda para o cargo de administrador. Acho que foi o primeiro cargo, fora assistente e secretário, que as unidades acadêmicas começaram a perceber que poderia ajudá-los a fazer compras, ajudar no orçamento que eles têm, na organização administrativa das unidades. Mas as unidades acadêmicas não têm muito trabalho com gestão financeira, algumas são grandes e prestam serviços e recebem algum dinheiro e às vezes a formação daquele diretor que está ali não está relacionada com isso, então muitas na época solicitaram, eu acho que foi o primeiro passo para perceber que existem cargos administrativos que podem facilitar a gestão de um diretor acadêmico (Entrevista G462, 2021).

O que se pode extrair desse depoimento é que há maior preocupação, por parte dos gestores, com demandas administrativas do que pedagógicas, o que demonstra a prática “tecnocrática” do trabalho em uma instituição voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal tecnocracia caracteriza a forma de trabalho e o caráter atribuído à formação universitária. Por esse motivo, os cargos de ordem pedagógica ficam prejudicados.

Na pesquisa de doutorado intitulada “A (in)visibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais: percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de Uberlândia”,

desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU no ano 2019, o autor afirma:

A presente tese foi elaborada à luz das problematizações e inquietações originadas da experiência do pesquisador enquanto ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFU, que construiu/constrói sua identidade profissional num contexto de práxis caracterizado, dentre outros aspectos, por percalços, dificuldades, contradições e (im)possibilidades de realização das suas atribuições contempladas em lei (CURY, 2019, p. 320).

Conforme Cury (2019), a pesquisa revela a “existência de desvio de função e subaproveitamento do cargo TAED na UFU”. O autor argumenta que a disfunção é “motivo de insatisfação e ocorre por meio da imposição de atribuições voltadas para atividades burocrático-administrativas em detrimento das pedagógicas” (CURY, 2019, p. 332). Ainda segundo ele, as entrevistas realizadas apontaram que as principais atribuições do TAED na UFU deveriam ser:

Auxílio em trabalhos pedagógicos, como no caso de Projeto Político Pedagógico de cursos; acompanhamento do estudante em diversos aspectos, dentre eles o seu desempenho escolar; auxílio do professor quanto à sala de aula; pensar resoluções; inserção articulada com as unidades acadêmicas; auxílio em questões de avaliação, dentre outras, voltadas para a atuação na vertente pedagógica (CURY, 2019, p. 334).

É possível observar, de acordo com os dados coletados na pesquisa de Cury (2019), que há um entendimento de que as atribuições do cargo de TAED na UFU são voltadas para atuação na vertente pedagógica. De fato, as descrições e atribuições típicas desse cargo são bastante semelhantes às atribuições do cargo de Pedagogo. Todavia, o cargo de Pedagogo requer como requisito de ingresso a formação em Pedagogia; já o de TAED, a formação em qualquer curso de licenciatura.

No Quadro 3, que apresenta os requisitos de ingresso nos dois cargos, é possível observar, que as atividades do cargo de TAED são semelhantes às atividades atribuídas ao cargo de Pedagogo. Todavia, alguns apontamentos são necessários. Apesar de haver muitos TAED com graduação no curso de Pedagogia, há vários outros com formação em diversas licenciaturas, como: Geografia, História, Ciências Biológicas, Química, Física, Letras, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física e Psicologia (no caso desse curso, quando o aluno bacharel manifestou interesse também pela licenciatura e cumpriu as exigências do MEC de no mínimo 800 horas, acrescidas à carga horária do curso, sendo 500 horas de conteúdo específico de educação e 300 horas de Estágio Supervisionado).

Quadro 3 – Descrição do cargo de Pedagogo e de Técnico em Assuntos Educacionais

Descrição do cargo	
Nível de Classificação: E	
Denominação do cargo: Pedagogo	Denominação do cargo: Técnico em Assuntos Educacionais
Código de Classificação Brasileira de Ocupações (CBO): 2394-05	Código de Classificação Brasileira de Ocupações (CBO):
Requisito de qualificação para ingresso no cargo:	Requisito de qualificação para ingresso no cargo:
Escolaridade: curso superior em Pedagogia	Escolaridade: curso superior em Pedagogia ou outras licenciaturas
Outros:	Outros:
Habilitação Profissional:	Habilitação Profissional:
Descrição sumária do cargo	
Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão	Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando essas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão
Descrição de atividades típicas do cargo	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil • Elaborar e desenvolver projetos educacionais • Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional • Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar • Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas, participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino, executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional • Participar da divulgação de atividades pedagógicas • Implementar programas de tecnologia educacional • Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição • Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão • Utilizar recursos de informática • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional 	<p>Descrição de atividades típicas do cargo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino-aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral aos alunos • Elaborar projetos de extensão • Realizar trabalhos estatísticos específicos • Elaborar apostilas • Orientar pesquisas acadêmicas • Utilizar recursos de informática • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional

Fonte: Ofício Circular nº 15, de 28 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005c).

Há que se ressaltar que essas licenciaturas se diferenciam da Pedagogia por não contemplarem em sua base de formação os princípios e fundamentos educacionais e as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, tendo como foco formativo o trabalho pedagógico. Logo, a formação do Pedagogo abrange conhecimentos de outros campos de saber, como a História, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Política. Assim, o Pedagogo apresenta a formação integral necessária para a diversidade educacional nos tempos atuais.

Em meio à controvérsia sobre a invisibilidade do Técnico em Assuntos Educacionais, e também do Pedagogo, na comunidade acadêmica da UFU em razão do desconhecimento do trabalho realizado nesses cargos, surge a indagação: de que forma esses profissionais poderão buscar a construção das suas identidades profissionais? Essa inquietação está evidente também no seguinte trecho da pesquisa mencionada:

A invisibilidade do TAED é resultante, em especial, do desconhecimento por parte dos gestores, demais Técnicos Administrativos, alunos, docentes e pelos próprios ocupantes do cargo das características e atribuições da função, aspecto esse que colabora para sua inadequação e para o subaproveitamento de seus conhecimentos, formação e possibilidades de atuação (CURY, 2019, p. 333).

É pertinente destacar uma possível resposta à questão levantada na pesquisa de Cury (2019) apontada pelos próprios entrevistados: “[...] a criação de um Núcleo de Técnicos em Assuntos Educacionais – TAED, capaz de integrar e unir os ocupantes dessa categoria, tendo em vista aproveitá-los no sentido de expandir seu trabalho e seus conhecimentos para todos os cursos de graduação” (CURY, 2019, p. 334).

Fica evidente, portanto, que a proposta de criação de um Núcleo de TAED é bastante interessante para fortalecer a categoria e o cargo na instituição. Todavia, em virtude das condições estruturais ora apresentadas, talvez a proposta do núcleo possa obter uma dimensão mais abrangente se pensada de forma multiprofissional, composta por Técnicos em Assuntos Educacionais, Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais e talvez ainda outros profissionais, como Nutricionistas e Educadores Físicos.

Considerando que a Universidade Federal de Uberlândia é uma Instituição Federal de Ensino Superior com um dos maiores quantitativos de servidores TAED, ela não deveria possuir um número reduzido de Pedagogos. Entretanto, segundo os(as) gestores(as) entrevistados para a presente pesquisa, isso ocorre pelo fato de que a UFU não tem autonomia para transformar as vagas de um cargo para outro, pois existe um banco de vagas do MEC que

recolhe as vagas de todas as Ifes para serem realocadas, prioritariamente, em novos *campi* universitários. Por exemplo, como o cargo de Pedagogo não existe no banco de vagas do MEC, não há o que se fazer. Mesmo que a Ifes ofereça troca por outro cargo que tenha igual nível salarial e não gere aumento de despesa, não há legislação que permita essa flexibilização. Desse modo, é uma questão de ordem estrutural, determinada pela lógica do sistema vigente. Note-se tal fato por meio do seguinte depoimento:

Então o plano de carreira possibilitou um corpo técnico extremamente qualificado. Isso gera aspectos muito positivos para a administração, sem dúvidas, mas, levando para o lado pessoal do servidor, isso também gera uma necessidade de reconhecimento de atuação na área em que o servidor está se qualificando que às vezes a instituição não consegue abarcar. Então eu tenho um servidor de nível técnico, que é doutor e que gostaria de se envolver mais com pesquisas, que gostaria de trabalhar numa área que fosse mais acadêmica. E acaba que isso, hoje, numa instituição de ensino como a nossa, pública, em que existem carreiras muito bem determinadas, isso acaba gerando, às vezes, alguma insatisfação do servidor. Ele queria ocupar uma posição que, às vezes, nosso plano de carreira não permite que ele ocupe. Porque infelizmente a gente ainda tem aquela divisão, de que: ao docente cabe o ensino, a pesquisa e extensão, e ao técnico cabe o apoio a isso. Então a gente fica nessa dicotomia. Ao mesmo tempo que é muito bom o servidor ser muito qualificado e ele desempenha bem, mas ele tem uma qualificação tão superior, que ele poderia oferecer mais, e aí não tem como oferecer justamente pela limitação do cargo e pelas limitações que são impostas mesmo no nível de carreira. Não sei se eu consegui explicar (Entrevista G134, 2021).

A título de exemplificação, a Tabela 8 mostra o quantitativo de servidores Técnico-Administrativos da UFU com formação no curso de Pedagogia.

Tabela 8 – Técnicos Administrativos com graduação em Pedagogia em 2020

Nível	Quantidade
TAEs de nível “C”	16
TAEs de nível “D”	23
TAEs de nível “E”	25
Total	64

Fonte: Divisão de Carreira dos Técnico-Administrativos da Progep – UFU.

Do total de 64 Técnicos Administrativos em Educação – TAE com comprovação de curso de graduação em Pedagogia, até o ano de 2020, apenas oito, entre o quantitativo de 25

profissionais de nível E, estavam atuando no cargo de Pedagogo. Os demais ocupavam outros cargos administrativos na instituição. Tal quantitativo estava assim distribuído: um na Educação Básica, um na Educação Técnica de Saúde e seis na Educação Superior, sendo cinco em atuação em Uberlândia e um no *Campus* Pontal, em Ituiutaba/MG. Os outros dois *campi* da UFU, localizados nas cidades de Monte Carmelo e Patos de Minas, não dispunham de Pedagogos até 2020.

O número de Pedagogos na UFU é extremamente deficitário, eu entendo as dificuldades institucionais, principalmente no contexto político e econômico que nós estamos vivendo, mas eu entendo também, e aí eu faço uma crítica relacionada ao Reuni especificamente, porque o passado foi passado, o Brasil é esse país que não teve uma tradição de ensino superior, ele começa a fazer a formação das Universidades lá em 1930, depois reestabelece esse processo em 1960 com a criação da UnB principalmente, mas depois entra em um lapso temporal, de 1990 até o Reuni nós não temos criação de novas universidades, nós não temos expansão, criação de novos cursos, o país para literalmente no ensino superior. E aí vem o Reuni em 2004, que se iniciam as conversas dessa grande expansão das universidades federais, a interiorização principalmente, e ali eu acho que a UFU perdeu, não só a UFU, mas eu acho que as universidades como um todo perderam uma grande oportunidade de fazer um crescimento mais equilibrado das instituições. E aí não é uma crítica ao programa, eu acho o Reuni fantástico na questão do projeto, mas quando se deu autonomia para cada instituição, elas ficaram muito presas à questão de aumento de cursos, aumento de *campi* e aumento de docentes, então os Técnicos Administrativos, não houve uma preocupação específica na ampliação dos quadros técnicos e tampouco dos equipamentos coletivos, por exemplo, RU, biblioteca, centros esportivos, não entram nesse pacote do Reuni naquele primeiro momento e quando as universidades conseguiram perceber essa situação, que foi mais próxima de 2009/2010, elas despertam para isso e começam a requerer aumento do quadro técnico, a construção desses equipamentos, mas talvez num momento bem tardio, porque já vai pegando o final do Reuni, virada de gestões e aí eu faço um estudo bem comparativo, quando você pensa, por exemplo, em outros países, não que a gente tenha que ficar comparando, mas entender como outros países funcionam, primeiro o ensino superior como política de Estado, se você pega exemplos na Finlândia, Dinamarca, eles têm um Mapa de Planejamento de 30 anos de crescimento educacional, nosso planejamento é feito por gestões, então de quatro em quatro anos muda, essa é uma diferença, se você pega a Holanda, ela estrutura o que aqui a gente chama de unidade acadêmica, lá são centros, mas cada centro tem o seu núcleo de apoio, cada centro tem um Pedagogo, um psicólogo, um assistente social, lá o assistente social é diferente daqui porque é um país com menos desigualdade, aqui a gente requer muito mais da assistência social, mas que faz essa estruturação antes da criação dos cursos, você só cria os cursos se você tiver todo esse escopo de apoio. Nas universidades públicas em nenhum momento da trajetória histórica das universidades públicas há esse pensamento e quando a gente percebeu talvez tenha sido tarde demais, não acho que seja tarde demais para sempre, eu sempre tenho esperança de que as coisas vão mudar em algum momento, mas eu entendo que a gente perdeu uma chance, mas enfim, é o que temos nesse momento, é o que a gente vem

tentando agora fazer, uma estruturação, mas com dificuldade, não dá para falar “olha, a universidade consegue dar o apoio pedagógico adequado”, não, isso a gente não consegue por falta e por limitação de servidores e não só de servidores, mas de espaço físico, de recursos, a gente vem passando por cortes ano a ano, o que dificulta ainda mais a gente pensar algum tipo de expansão. E uma coisa que eu acho que estava planejado em existir, mas não planejado em como fazer com essa situação, é quando a gente muda o perfil do ensino superior com as cotas. Por exemplo, hoje na UFU nós temos 44% de cotistas, a UFU não é a mesma de 10 anos atrás, se você olhar as últimas pesquisas, a UFU está com 72% de estudantes com faixa econômica C, D e E, então são estudantes extremamente vulneráveis, não adianta a gente achar que a gente vai continuar fazendo a mesma metodologia pedagógica, inclusive em sala de aula, porque esse estudante não tem o tempo que o estudante de 10 anos atrás talvez tinha, porque tinha uma família que dava estrutura, o estudante da UFU hoje tem que trabalhar porque tem que ajudar a família, comer, e tem que sobreviver nessa situação. Além disso, ele vai fazer o ensino superior como um sonho, como uma busca de melhoria de vida, não é o estudante que teve uma base solidificada que teve um bom ensino fundamental, um bom ensino médio e que teve todo o aparato que talvez, dez anos atrás os estudantes tinham, não todos, mas a grande maioria e também há uma dificuldade da docência, da instituição em entender que a gente precisa de uma transformação cultural, se a gente não reconhecer que nós temos um grupo com n especificidades, mas que precisa de um olhar diferenciado, a gente não vai conseguir superar esse momento, porque os métodos de ensino também no ensino superior não se atualizaram para esse novo público. O apoio pedagógico acaba ficando, como que eu falei aqui, para apagar fogo, a gente identifica uma situação polêmica, complexa e tenta agir, às vezes conseguimos, às vezes não, porque talvez a situação já saiu do controle, o estudante dificilmente consegue retornar, ele já está com desempenho acadêmico muito baixo e já está com dificuldades de conseguir terminar inclusive no tempo do curso. Eu vejo que se as instituições não se reformularem, a gente vai ter muita dificuldade de manter os estudantes, o público que hoje nós temos dentro da instituição (Entrevista G739, 2021).

Diante dessa fala, que ecoa fortemente em consonância com o teor desta pesquisa, é válido propor um momento de reflexão sobre o trabalho do Pedagogo a fim de relevar a gama de atividades desenvolvidas por esses profissionais que, sem dúvida, são fundamentais para a melhoria dos processos de trabalho junto com docentes, discentes e toda a equipe técnica desta universidade.

5.4 A função da memória na reformulação da identidade profissional do Pedagogo

As entrevistas com quatro pedagogos (um homem e duas mulheres) foram realizadas no ano de 2020. Utilizando a proposta metodológica da História Oral Temática, seguiram o eixo temático da pesquisa, porém foi assegurado que o entrevistado se sentisse à vontade para se apresentar e relatar a reconstrução de suas memórias relativas às condições sociais de

formação acadêmica e profissional. Os relatos, em vários momentos, expressaram emoções e sentimentos significativos para o(a) pedagogo(a) quando falavam sobre a identificação com a educação e, principalmente, sobre o desejo de serem professores(as) alfabetizadores(as) na educação infantil. Pode-se inferir por meio das falas o processo de reformulação da identidade do Pedagogo, quando ele se reconhece como educador.

Primeiramente, eu queria agradecer o convite, achei muito importante e muito relevante o seu trabalho, e acho que a gente precisa realmente trazer para discussão essa questão do papel do Pedagogo na Universidade. Então eu vou contar para você como cheguei até aqui. Vou tentar apontar as questões mais importantes, e que têm a ver com o que é propriamente o cargo de Pedagogo. Eu optei por fazer magistério, gostava da ideia de ensinar e sempre gostei muito de criança. Ingressei no magistério, à época, de 4 anos; o primeiro ano era chamado básico, e depois optava para o colegial ou magistério. Então optei os demais três anos para o Magistério e depois disso, prestei o vestibular para Pedagogia na UFU e ingressei no curso. Eu tenho habilitação para trabalhar com as séries iniciais. Gostei demais do curso, achava maravilhoso, ainda mais que eu tinha feito magistério, já tinha tido muito contato com muito daquilo que era trabalhado no curso de Pedagogia, principalmente no que se refere às matérias de metodologia, porque o meu magistério foi muito bom, muito bem-feito, tinha muito orgulho de fazer Pedagogia. No primeiro ano do curso eu tinha colegas com dificuldade em matemática e física e eu sempre gostei muito de matemática, então eu dava aula particular em casa para colegas do magistério. Um dia a prefeitura municipal estava fazendo um cadastramento de famílias para ingressar no ano seguinte no ensino fundamental. Naquela época se cadastrava os estudantes e eu me inscrevi para fazer esse cadastro numa escola, fui para lá para fazer o cadastramento de famílias e nessa escola conheci a diretora, porque nos momentos vagos que eu não estava atendendo ninguém, eu me oferecia para ajudar na Secretaria e aí elas me punham para preencher o histórico, que hoje é preenchido de forma eletrônica ou no computador. Mas naquela época era manual, e aí elas acharam minha letra bonita e eu ficava preenchendo histórico o dia inteiro, aí chegava a família e eu saía para atender e depois voltava. Com essa história a gente foi se conhecendo, conversando e essa diretora falou para mim assim: olha, eu tenho uma amiga que é diretora de uma escola pequena e ela está precisando contratar professor para educação infantil. Você não quer ir lá conhecer? Aí falei não, estou no primeiro ano do curso, não tenho experiência. Ela disse, vai lá conhecer a escola e quem sabe dá certo, e aí fui falar com a diretora. A gente teve afinidade imediata uma com a outra e assumi esse cargo na educação infantil. A sala, na época, era dividida em duas partes, como se fosse o segundo período hoje, e o antigo pré-escola, eu tinha duas turmas na mesma sala. E essa experiência foi muito interessante porque os meninos menores queriam saber o que os maiores estavam fazendo e acabava que no fim do ano estava todo mundo no mesmo nível, porque não tinha como ser diferente, mas foram dois anos assim, muito felizes. Eu falo que essa experiência me fez aprender o que é ser professor. A escola, infelizmente, fechou, porque não tinha alvará de funcionamento, e depois eu tive uma experiência no Estado muito infeliz, porque eu tinha, na mesma turma, crianças de 7 e 17 anos, então era difícil trabalhar com essa realidade e como substituição de uma professora em licença de saúde. Nessa época mudou o

governador, e eu perdi o emprego. Continuei dando aula em um colégio particular. Eu fazia Pedagogia de manhã, e dava aula à tarde, no colégio. Logo prestei três concursos. Tive experiência de alfabetização na educação infantil, e outra com a qual aprendi o fazer pedagógico no cargo de supervisão, que implicava na formação de professores e instrutores numa instituição grande, privada, de ensino profissionalizante. Antes da UFU, tomei posse no Instituto como pedagoga, e trabalhava na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação. O trabalho realmente era pedagógico, eu trabalhava com o projeto político pedagógico dos cursos de pós-graduação e foi uma experiência interessante, porque quando entrei colocaram sete projetos político pedagógicos na minha mão, e falaram: olha tem gente que já formou e o projeto político pedagógico não está pronto (Entrevista P452, 2020).

É possível notar, nesse relato, a busca pela identidade profissional desde o início dos estudos, e o quanto essa busca foi intermediada por altos e baixos, por certezas e incertezas recorrentes do exercício profissional que não se esgotam no banco da universidade, mas que adquirem legitimidade e compõem elementos constitutivos para o delineamento dessa identidade.

Eu começaria do início da minha trajetória profissional, quando por volta de 15 anos, comecei o trabalho voluntário de alfabetização de crianças da área rural filhos de carvoeiro. Então, o início da minha trajetória profissional começou com trabalho voluntário de alfabetização de crianças da área rural. Eu não tinha metodologia nenhuma, tinha apenas 15 anos, mas tinha um desejo forte de ajudar aquelas famílias e aquelas crianças. A partir daí tive a oportunidade de fazer, não só o curso de Pedagogia, mas ao longo do tempo, pude me formar em outras áreas do conhecimento. Atuei no departamento pedagógico e administrativo de uma escola federal de ensino agrotécnico. Cursei a graduação em Pedagogia e o mestrado e doutorado são na área de educação. Quando vim para a UFU, já trabalhava no serviço federal em outro estado. Então assim, quando cheguei na universidade eu já estava com uma pequena caminhada nessa área, porém não tinha trabalhado, ainda com o nível superior, e ao chegar aqui, já não trabalhei diretamente com os estudantes, pois fui trabalhar na área de recursos humanos. Trabalhei com avaliação de desempenho e, depois disso, utilizei muito meu conhecimento na área de educação, para fazer a educação continuada dos trabalhadores da base, que tinham pouca escolarização. O trabalho feito com o pessoal da base foi um período muito rico, porque eu estava durante oito anos em um cargo de gestão (Entrevista P157, 2020).

Nota-se que, junto com a construção da identidade profissional, nasce a idealização e a vontade de realizar. A força advinda da formação universitária, a expectativa de atuação capaz de transformar vidas, mostrar caminhos e contribuir para o desenvolvimento e formação de outros, se frustrada no início da carreira, pode levar à descrença, ao total desânimo do profissional. Ainda que considerando as múltiplas identidades do pedagogo, a práxis inerente ao trabalho docente assumido por esse profissional é o que o move cotidianamente.

Pesquisei sobre os cursos que poderia ingressar, e quando entrei na Pedagogia, fiquei muito feliz. Prestei duas ou três vezes para Psicologia, e uma vez para Enfermagem. A princípio, queria atuar na área da saúde. Tinha aquela coisa, fazer outra pessoa feliz. Depois mudei para Pedagogia, também na perspectiva de cuidar da vida das pessoas. Antes de eu entrar no curso de Pedagogia, não tinha experiência na área da educação. Trabalhava no comércio varejista. Eu escolhi o curso, porque tinha muita vontade de trabalhar em escola, e ser professora na área da educação infantil. Boa parte do curso de Pedagogia, eu ficava pensando quando fosse trabalhar na escola, na primeira série. Amo muito essa área da educação infantil. A alfabetização é a área com a qual me identifico mais. Fiz a habilitação em supervisão pensando em ter mais oportunidade de trabalho nas escolas e contribuir para melhorar a condição das crianças quando suas famílias têm problemas. Durante o curso eu trabalhava na prefeitura, como educadora infantil de creche, era um trabalho cheio de vida, cuidava de crianças, contava histórias, cantava músicas e outras atividades com elas. A prefeitura pagava baixo salário, então eu quis mudar de área, e inicialmente, pela questão financeira, eu pensava em ter um salário melhor. Passei no concurso em outra cidade e fui redistribuída para a UFU. Eu trabalhava na área de projetos de cursos. Então, quando ingressei no cargo, senti uma mudança muito grande, tive que aprender outra postura, trabalhar sentada o dia todo, usando computador. É um aprendizado assim, que quando a gente faz Pedagogia, a maior parte do curso tem esse sentido de preparação para a educação básica, para a escola, aliás todo o preparo da gente é para trabalhar nas escolas. Então, assim, estranhei bastante quando fui trabalhar nesse ritmo de escritório de fazer atendimento telefônico, me surpreendi porque não sabia que era assim. Pensava que fosse diferente (Entrevista P339, 2020).

De acordo com o que se lê acima, é possível entender que o indivíduo possui uma identidade para si balizada pelo que ele pensa que é e pelo que ele expressa acerca disso. O próprio discurso sobre si mesmo intima o indivíduo a questionar suas ações e fazeres profissionais, embora nem sempre ele seja capaz de se posicionar e buscar soluções para os seus questionamentos. Essa realidade produz profissionais insatisfeitos e incapazes de se enxergar como autônomos.

O que me levou a escolher o curso Pedagogia foi porque eu queria trabalhar com criança, sempre gostei muito de criança, e desde novinha falava que queria ser professora. Quando me perguntava por que queria ser professora: porque gosto de ensinar. Desde o ensino médio, quando estava folheando aqueles guias de profissões, nunca nem ouvi falar em pedagogia. E aí me deparei com a descrição do curso, e pensei: é isso que vou poder fazer, Pedagogia, e vou trabalhar com criança. Prestei três vestibulares, sendo os dois primeiros em universidades particulares. Passei, mas não deu certo para cursar, e a terceira vez que prestei foi na UFU, e entrei. Na época entrar na UFU era para poucos, o vestibular era muito concorrido. Eu sempre estudei em escola pública, tanto que assim, apesar de ser uma excelente aluna, não achava que conseguiria passar no vestibular de uma federal, mas a partir do momento que coloquei na minha cabeça que ia fazer, falei: vou fazer e não vai ter nada para impedir. Eu sempre quis Pedagogia, e as três vezes que prestei foi para Pedagogia. Até coloquei História como segunda opção, mas

depois vi que não ia ser, tinha que ser Pedagogia mesmo. E aí, como tenho uma tia, a única que é formada em nível superior, em Geografia, hoje já está aposentada, ela tentou de toda forma me convencer a não fazer Pedagogia, pelo histórico que o professor não é valorizado, ganha muito pouco, aquela história toda, mas falei: vou fazer. Então foram momentos de grandes descobertas e falo que o curso me ajudou a me conhecer muito mais do que eu imaginava. Na minha história de vida, a pedagogia foi algo fundamental. No âmbito pessoal, uma amiga me disse que depois que entrei na universidade, aprendi a conversar, porque era muito tímida, ainda sou, mas era muito mais. É lá que a gente acaba tendo que superar esses medos, eu sofria muito por ansiedade. No final da graduação, na fase do estágio, queria fazer estágio na educação infantil, porém tinha que estar na escola durante o dia e eu não tinha condições de ficar devido ao trabalho. Então a única opção foi fazer estágio na Educação de Jovens e Adultos, à noite. Por isso, saí habilitada para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e não da Educação Infantil, que era o que eu queria. Fiquei frustrada, dediquei quatro anos e agora não vou poder trabalhar na área com a qual mais me identifico. Eu poderia ter voltado ao curso, e feito outras disciplinas, mas para quem mora em outra cidade é muito cansativo, a gente não vê a hora de chegar ao final de semana para poder descansar, porque é uma rotina muito puxada. Eu trabalhava pontualmente em alguns lugares, cobria as férias, porque na minha cidade, não sei hoje como está, mas na época quase ninguém queria dar serviço para quem era universitário, porque tinha que sair do serviço mais cedo, porque o ônibus saía do Ponto Central, lá na praça, às dezessete horas. Então trabalhei algumas vezes no comércio, e saía às 17 horas. Não queriam me liberar mais cedo. Era difícil para o universitário conseguir trabalho nesse sentido. Então fiz mais trabalho voluntário na Apae, na minha cidade. Dei aulas particulares, fui voluntária pela faculdade em um projeto do Hospital do Câncer. Estas experiências me permitiram ter flexibilidade de horários. E aí, quando chegou no final da graduação me peguei a questionar, mas agora que vou fazer, não queria trabalhar com crianças mais velhas, porque até nessa época da faculdade eu tive minha primeira oportunidade de cobrir férias de uma professora, e fui lecionar numa turma de terceiro ano. Nossa, foi uma experiência que falei: nunca mais vou entrar na sala de aula, não é isso que quero para minha vida. Caí de paraquedas, porque deixei meu currículo lá na secretaria num dia, no mesmo dia me ligaram perguntando se eu tinha interesse em pegar essas aulas para substituição de 45 dias. No outro dia fui de manhã, peguei os livros e comecei à tarde. Eu lembro disso até hoje, o que os meninos estavam estudando em matemática, polígono. Eu pensava: faz quantos anos que não estudo isso aqui, como é que vou explicar essa matéria para os meninos? Então fiquei muito assustada, porque não tinha experiência em sala de aula. Era uma turma da tarde, gostei dos alunos, só que fiquei só um dia nessa turma, justamente por causa do horário da faculdade, pedi para mudar para a turma da manhã, porque a escola não ia me liberar mais cedo, e o motorista não ia me esperar também. A turma da manhã era mais difícil da escola, tinha três alunos que eu rezava para faltarem, porque quando iam, não me deixavam dar aula. Eu era muito novinha, e como a professora deles já estava perto de aposentar, ela já tinha toda didática, uma postura diferente. Aí eu achava que os alunos não tinham muita fé em mim e pensavam: ela é muito novinha, e insegura. Foi muito difícil. Enfim, nunca mais entrei numa sala de aula, depois dessa vez. No curso de Pedagogia, a gente é direcionado para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais, pelo menos na minha época. Eu fiz uma disciplina optativa de alfabetização de jovens e adultos que era a área na qual fiz estágio. Em nenhum momento tive disciplinas voltadas para atuação no

ensino superior, tanto que assim, saí do curso pensando que o único destino que tem é escola, porque o foco era esse. Na minha turma, a maioria já lecionava, eram poucas que não. Eu me lembro que uma professora, a única que falou com mais sinceridade sobre o que íamos encontrar, e isso me marcou até hoje. Ela falou: vocês não pensem que vão chegar em sala de aula e vão pegar a teoria do Vygotsky e do Piaget e aplicá-las na prática, elas vão servir para embasar sua experiência, mas na escola, me lembro até dos exemplos que a professora deu, vocês vão ver que tem criança que vai por causa da merenda, tem criança que sofre violência e abuso, tem piolho, nariz escorrendo, às vezes ela está com fome. Tudo isso vocês têm que levar em consideração. Em 2006 eu tinha acabado de me formar e aí aceitei a coordenação de um projeto educativo na minha cidade. Foi meu laboratório, porque era eu e mais dois estagiários responsáveis por 105 crianças e adolescentes de 10 a 18 anos, ou seja, fui trabalhar com a faixa etária mais difícil, porque esse era um público que muitos deles eram encaminhados pelo conselho tutelar. E aí eu já estava nesse projeto e surgiu o concurso da prefeitura, prestei e nesse mesmo ano de 2006 passei. E aí pensei, não vou tomar posse, vou continuar no projeto que estou e vou fazer minha especialização. Recebi muita crítica, porque em cidades pequenas, o máximo que se pode conseguir é ser funcionário da prefeitura. Eu falo que foi a decisão que mudou minha vida, porque se tivesse assumido, eu tinha acomodado, e não tinha tido coragem para continuar estudando. Pedi a exoneração da vaga e continuei no projeto até 2008, quando passei no concurso de Pedagogo, e tomei posse na UFU. O concurso da UFU foi a decisão que mudou minha vida. Antes, tive experiência como coordenadora de um projeto de adolescentes e gosto de contar algumas das experiências para os alunos nos atendimentos que realizo na UFU. Quando veio o concurso da UFU, eu não estudava para concursos. Aí uma prima me mandou o link, falou para dar uma olhada, aí fiquei meio assim, vou fazer não, porque são só duas vagas, não vou conseguir, porque tem gente muito mais preparado do que eu, que nem estou estudando. Só que aí uma outra amiga me perguntou: de quantas vagas você precisa mesmo? Eu respondi: só de uma. Então, porque você não tenta, no mínimo vai ter mais experiência. Essas frases foram marcantes, porque foram elas que me deram um empurrão. Estudei com o material que tinha, do jeito que era possível. Quando cheguei para fazer a prova eu me lembro até hoje, que olhava para os candidatos e pensava que aquela pessoa ali deveria ter anos na educação. Colegas minhas de faculdade que eram as bam bam bam da sala, eu pensava: não vou passar, porque tem muita gente, é muito concorrido. Só que sempre tive algo positivo e conto isso nos meus atendimentos, porque os alunos acabam assim tendo a gente como referência. E aí falo, gente eu passei por algo muito parecido, então você pode conseguir também, apesar de toda ansiedade que eu tinha, na hora decisiva ali, me dava o meu melhor. Se chegou até aqui agora esquece quantas pessoas estão concorrendo, se estão melhores preparados ou não, dá o seu melhor independente do resultado. Quando saiu o resultado eu não sabia se estava chorando de alegria ou de tristeza, porque não esperava passar e aí no primeiro momento, chorei de euforia. Lembro-me que uma das primeiras perguntas que me fizeram quando cheguei aqui foi o que o Pedagogo faz na universidade. Olha, para ser bem sincera, quando prestei o concurso para o cargo de pedagoga, eu não peguei detalhes sobre a descrição das atividades. Até mesmo porque eu não pensei que ia passar, tanto que eu fui reler o plano de carreira devido ao e-mail que recebi de você, Vânia, para participar da sua pesquisa de doutorado. Daí vi que é muito voltado para a educação infantil, a atuação na Educação Básica. E aí fiquei tentando encontrar onde é que eu encaixo na descrição.

Talvez ali onde descreve: executar outras tarefas da mesma natureza e nível de complexidade; assessorar projetos de extensão. Porque, de fato, assim, não fica claro qual é a nossa atribuição no ensino superior, e esse tipo de conteúdo programático. Ao chegar no local de trabalho, eu pensava assim: mas o que vou fazer aqui qualquer um pode fazer, não há nada específico, relacionado à pedagogia. Eram atividades mais técnicas, então o que eu podia fazer, qualquer um podia fazer, não exigia conhecimento específico da área da pedagogia. Posteriormente, ao mudar de setor, fiquei responsável pelos projetos voltados para os alunos (Entrevista P239, 2020).

Por esse relato, observa-se que a memória demanda uma reelaboração do presente para que possa ser evocada e assumida. Ela funciona também como uma oportunidade de reflexão e de novas formulações sobre o passado vivido. Nesse sentido, a metodologia da História Oral favorece o processo rememorativo e, por sua vez, colabora para a compreensão do processo histórico, tão importante para que se efetivem mudanças e melhorias no presente.

5.5 Reflexos da formação na prática profissional do Pedagogo

Libâneo (2006), ao refletir sobre a formação do Pedagogo, entende que há uma construção social desse profissional voltada para a educação infantil. Segundo ele,

Essa visão é ultrapassada e reducionista e se ampara no senso comum disseminado, muitas vezes, pelos próprios Pedagogos, que entendem a Pedagogia apenas como o modo de ensinar, quando na realidade ela é um campo do conhecimento que trata sobre as diversas aprendizagens, ou seja, o Pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar (LIBÂNEO, 2006, p.215).

Dessa forma, entendendo a Pedagogia como uma Ciência da Educação, pode-se inferir que parece haver uma redução do alcance do trabalho do Pedagogo, tornando-o insuficiente para cumprir o papel designado a ele, o que se reflete no depoimento a seguir:

Desse período todo na Pedagogia, o que eu localizo é um desafio para o Pedagogo universitário, porque nós temos um uma deficiência na própria formação. O Pedagogo é formado de uma forma muito generalista e nós temos aprendido que não gostaríamos de sair da universidade sem deixar, pelo menos um embrião daquilo que, no nosso entendimento, seria muito importante para ser considerado na pedagogia universitária, a meu ver, isso é algo a ser construído. A Universidade Federal de Uberlândia ainda não tem constituída uma pedagogia voltada para o universitário, e eu diria mais, nem sequer no ensino superior brasileiro temos isso. Então, o que fazemos enquanto resistência? Nós não aceitamos ser meros espectadores, nos

envolvemos nas questões epistemológicas, nas questões metodológicas que os docentes utilizam, em promover uma relação dialógica entre as práticas docentes e discentes, em trabalhar questões de ordem emocional, envolvendo docentes e o campo das relações entre estudantes e docentes. A UFU não percebe, a meu ver, o trabalho do Pedagogo por uma questão muito ligada à tradição da universidade, porque o ensino superior brasileiro é dominado basicamente pelos docentes, e o docente tem um grande preconceito contra o Pedagogo, inclusive eles não chamam pelo trabalho do Pedagogo dentro da universidade. Então há uma resistência muito grande, e como boa parte da administração da universidade é formada por docentes, isso reflete lá em cima também, tanto é que nós, dessa área, enquanto a gente não tem um punhado de títulos na mão, enquanto a gente não prova um punhado de coisas, a gente nem sequer consegue dialogar. Então a instituição parece enxergar assim como um bedel, como um apontador, e não como alguém mais para promover esse grande diálogo. Eu penso assim, porque a gente conhece bem esta realidade. *Como a sua pesquisa, aí eu não conheço outras pesquisas iguais. Acho que você está trazendo uma novidade para gente. Eu penso que isso é o despertar. Eu encaro tudo isso sobre uma visão pedagógica em especial do ensino superior como algo a construir, mas algo muito instigante porque é exatamente esta ausência. Esta lacuna é que pode provocar os pesquisadores a juntos construir pelo menos uma proposta.* Num primeiro momento, a instituição requer do Pedagogo apenas algum relatório quantitativo que não entra na parte qualitativa, pois os relatórios não abordam em momento nenhum uma pergunta, um campo, ou instigam a falar a qualidade do trabalho do Pedagogo. Hoje a universidade ignora completamente o que o Pedagogo faz no dia a dia, e eu penso que isso é um erro grave. Até me permita com toda liberdade que você está me dando de participar dessa entrevista até ampliar a sua questão. Estou me perguntando o que a instituição propõe para o esse profissional fazer, o que ele faz, e o que deveria estar fazendo, porque hoje a instituição é, com uma certeza, em meu nome, em nome do outro colega que trabalhamos exatamente com essas ideias, o que a instituição oferece hoje, é apenas o papel de um mero acompanhador, vou dizer uma palavra bem caipira, a instituição quer é transformar esse profissional em apenas alguém que faz acompanhamento, como alguém que faça anotações, depois que os resultados já aconteceram, como se a instituição precisasse que esse profissional hoje fizesse apenas isso ao final de um semestre, e ao final de um período qualquer. A instituição não quer saber qual o método que usou, ela quer saber apenas quantas pessoas foram atendidas e outra coisa, não querem saber da qualidade do trabalho. Então, para a instituição, para a Universidade Federal de Uberlândia, apenas isso basta. É interessante, porque realmente essa questão da resistência é, nesse sentido mesmo de promover esse diálogo, além da reestruturação de algum trabalho coordenado. Por exemplo, nós não temos um conselho profissional, um ponto importante e interessante que há algum tempo atrás o MEC tinha uma área dele, lá inclusive expedía uma carteira de identificação, e depois eles simplesmente extinguiram. Nós não temos também nenhum Conselho. Sabemos que o fato de ter Conselho não qualifica, mas pelo menos poderia trazer uma possibilidade de se criar formações adequadas, por exemplo, eu desconheço um curso específico para profissionais atuarem no ensino superior, algo assim, específico. Tem muitos métodos ou abordagens que são totalmente do ambiente tecnológico. Nós vivemos hoje, não só de tecnologia da comunicação, mas de tecnologia do conhecimento mesmo né, ou seja, temos um grande trabalho, por exemplo de mentoria nas empresas em que as pessoas mais experientes ensinam, que são mestres de outros mais novos. Dentro do ensino superior da universidade

deveria oferecer para os estudantes a mentoria em grupo, cursos de oratória para melhorar a comunicação, trazer autores que muitas vezes não são lidos no nosso meio para todas as áreas, e para dizer a verdade o nosso trabalho pedagógico hoje, é muito mais requisitado, dentro da universidade, nas Ciências Exatas e nas Biomédicas do que nas Humanas. Também, os estudantes que nos procuram com dificuldades na aprendizagem, raramente surge alguém que vem lá da área da pedagogia. Metodologias e procedimentos de estudos são temas que as Humanas não procuram, eu fico até pensando, nós das Humanas já sabemos muito disso e das Exatas pouco? Na área de Exatas e das Biomédicas eles se preocupam muito com a questão da gestão do tempo. Isso é campeão de demanda, ou seja, preocupam como fazer uma boa gestão do tempo, aproveitar o tempo. Ter o rendimento é outro tema muito procurado por eles. O próprio aproveitamento acadêmico, o rendimento. Eles se preocupam muito com o CRA. Eles se preocupam com esse coeficiente que é base para a pesquisa, para a iniciação científica. Eu não vejo isso em outras áreas. É interessante, porque é basicamente isso que eles querem aprender, como estudar. Eles não têm de maneira geral nenhum tipo de pudor em chegar e dizer: olha a gente quer aprender como estudar e ter a gestão do tempo. Algo que a formação nos cursos de Pedagogia, normalmente não é tratado. A pedagogia está muito no livro de teórico explicativo, algo muito no campo da historiografia que tem uma área da qual gosto muito, mas no campo político é muito forte. Mas assim o como é uma pergunta que incomoda extremamente. Essas áreas que deveriam ser, vamos dizer ter um envolvimento, uma motivação, um engajamento, porque para nós, a questão do processo cognitivo deveria pelo menos ser fundamental, então muitas vezes a gente fazer o óbvio é o que deveria ser o óbvio, nós deveríamos trabalhar com a série de questões cognitivas, de relação com a construção do conhecimento. Não a desconstrução do conhecimento. A reconstrução deveria ser o beabá do Pedagogo. O pessoal das Exatas é encantado com isso, mas eles não nos dão a oportunidade de exercer a nossa profissão. Hoje, eu digo para você que isso aí que a gente discute há tempo, já pelo menos há oito anos, que a gente vai conversando fortemente, que entendemos que o Pedagogo na universidade deveria ter dois lugares fundamentais, dos quais ele não deveria estar fora: dentro da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Ao nosso ver, seria importante, claro, na assistência estudantil também, seria o terceiro local, mas você vê hoje, nós temos, não sei você, que tem os números, mas me parece que dentro da assistência estudantil tem poucos profissionais. As demandas no campo pedagógico aparecem quando o estudante já está em perigo de reprovação, de jubramento ou quando ele começa a ter uma ausência muito forte. Enquanto nós deveríamos também fazer um trabalho, mesmo na assistência nessas áreas da pós-graduação ou da graduação, para trabalhar, por exemplo estudante com altas habilidades, que na universidade é muito pouco aproveitado, porque não se trabalha, por exemplo, pensando em apoiar pedagogicamente as pessoas que têm inteligência diferenciada, que tem habilidades altas. Não há essa visão. A instituição tem uma visão ainda muito assistencialista, para “salvar”. Salvar também aqueles que têm que fazer o trabalho para resgatar o prejuízo financeiro que o país tem com tanto de desistência, com um tanto de reprovação. É prejuízo financeiro, e do capital intelectual, e para o próprio estudante. Em uma ocasião, chamei um estudante de Matemática para me ajudar a criar uma equação, por exemplo, quando estudante ficava atrasando a conclusão do curso. Pegamos, por exemplo, o valor salarial, algo para motivar aquele profissional e fizemos uma equação. Essa era uma maneira da gente sensibilizar os estudantes atendidos, para mostrar a ele o quanto estaria perdendo ou deixando de

receber, mesmo financeiramente, se ele não atrasar o curso, se já tivesse atuando no mercado de trabalho, ou seja, é trabalhar essa questão motivacional em vários campos. Então, assim eu repito: tenho uma crença uma esperança imensa de que a partir de pesquisas iguais a sua, Vânia, levantando essas discussões, possam acontecer mudanças rapidamente. Essa palavra para mim hoje é fundamental, para todos nós, que rapidamente seja mudada a estrutura curricular, para que se proponha e ofereça aos formandos, na graduação, na licenciatura, algo que possa ser dirigido ao ensino superior, porque hoje, não temos. Depende da iniciativa de um ou outro, que deu certo e que tem interesse, mas não tem algo ainda sistematizado, não tem. O que eu coloquei sobre a postura dos docentes, realmente é uma parte da questão, a outra parte está primeiramente no curso de formação, como eu apresentei uma pequena crítica, um comentário de ver ainda a inadequação do curso de formação o que nós assistimos hoje, é uma infantilização mesmo da formação do profissional, porque se volta muito para ação esperada no ensino básico, isso é possível perceber claramente. Outro aspecto é que o ensino básico deveria ter um esmero na formação, coisa que não tem. A gente percebe isso, sem contar que as experiências historicamente desempenhadas por alguns que estiveram atuando na área do ensino superior acabaram confirmando aquele preconceito dos docentes de uma certa dificuldade, um despreparo teórico que deveria ter, mas que não tem, e a responsabilização disso não é do profissional, porque o curso já tem uma deficiência muito grande (Entrevista P157, 2020, grifos nossos).

Por esse ponto de vista, é possível perceber a falta de identidade no exercício profissional do Pedagogo, a despeito do caráter ideológico que possa permear os conflitos em relação ao encaminhamento a ser dado a esse profissional no âmbito da universidade. Não há como negar que, fundamentalmente, trata-se ou deveria se tratar, de questões referentes aos seguintes questionamentos: para que serve o Pedagogo, o que faz nesse ambiente, como deve ser reconhecido pelos profissionais de diferentes áreas, quais são os seus espaços de atuação? É inquestionável a existência de áreas nas quais deveriam ser previstos e de fundamental importância os conhecimentos pedagógicos.

Analisemos outra entrevista:

No curso de Pedagogia a gente é direcionado para lecionar na educação infantil, lá nas séries iniciais; pelo menos na minha época, tive uma disciplina optativa de psicopedagogia e pedagogia empresarial, mas eu não fiz nenhuma das duas. Escolhi Alfabetização de Jovens e Adultos, que era a área na qual fiz estágio. A experiência que tive como coordenadora de um projeto educativo com crianças e adolescentes de 10 a 18 anos foi um divisor de águas na minha vida em termos de aprendizado. Muitos adolescentes eram encaminhados pelo Conselho Tutelar, pois a família era desestruturada, tanto emocional quanto financeiramente. Nos atendimentos aqui na UFU, uso muito das histórias que ouvi naquela época, porque eram realidades muito diferentes da minha, então parava e pensava – e se fosse comigo, será que eu lidaria de uma forma diferente? Então, convivendo com essas realidades muito distintas, aprendi a dar muito mais valor às histórias das

peessoas, para entender que todo mundo tem um motivo para ser do jeito que é, e para ter feito as escolhas feitas, para chegar aonde chegou. Então tornei-me muito mais sensível à situação do outro e busco melhorar cada vez mais. Procurei principalmente fazer a diferença na vida dessas crianças, e hoje, dos alunos que atendo. Por um lado, foi bom, porque isso me fez enxergar outras possibilidades, porque até então, quando escolhi o curso, e durante todo o ele, eu tinha em mente que eu ia ser professora, e que ia trabalhar com criança. Depois que comecei a ter essas outras experiências, comecei a ver que existem outras possibilidades a explorar. Hoje, enquanto servidora, vejo que há um abismo entre a teoria e a prática, então essa questão de olhar o aluno na sua totalidade, entender essa questão, não falei, mas é o que me levou a ter um novo olhar com relação aos alunos que atendo. Passei a me sentir realizada depois que comecei a atender os alunos individualmente (Entrevista P239, 2020).

Nesse relato, é possível notar uma visão crítica dos princípios que fundamentam a prática do Pedagogo. A trajetória descrita demonstra o desenvolvimento da identidade profissional e as expectativas criadas pelo estudante de Pedagogia ao longo de sua formação acadêmica. De fato, quando as expectativas são realizadas, isso resulta no bem-estar do Pedagogo; quando não, podem se desencadear crises relacionadas à sua trajetória e identidade, até mesmo a já construída e consolidada historicamente, já que não é possível explicar o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm na identidade profissional que assumem.

Então, quando passei no concurso de Pedagogo, esperava no local ter aquele contato com professores, com alunos, com a família e com projetos diversos para o apoio pedagógico. Esta questão de ter esse ritmo de escritório, de espaço administrativo, e de ser alguém que vai dar suporte aos professores, ao que eles pedirem, não é o que eu esperava. Geralmente, os professores têm necessidade de questões administrativas. Os docentes buscam suporte administrativo, apoio nos serviços de secretaria, como preparar arquivos, certificados, organizar eventos, agendar salas, anfiteatro, que são coisas que podem ser realizadas por outro Técnico Administrativo, pois a função do Pedagogo é muito mais que a parte administrativa, ele tem uma formação ampla e complexa com conhecimento na área educacional, nas diferentes faixas etárias, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso. O Pedagogo poderá ajudar muito mais na área pedagógica, nos processos e projetos acadêmicos. Talvez deveria fazer parte, como ouvinte, ou ter possibilidade de voto, nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante – NDE, para contribuir com os docentes na busca de solução para os problemas de ensino e aprendizagem. Então, vejo que a atuação do Pedagogo acaba ficando subutilizada, e isso tem que ser posto em debate na instituição (Entrevista P339, 2020).

Com efeito, o Pedagogo é um dos responsáveis pelo adequado andamento do processo educativo, especialmente quando está inserido num ambiente educacional, como é o caso do presente estudo, no qual o cenário de pesquisa é uma universidade. Porém, é possível

observar, por meio da análise dos depoimentos, a incompreensão do fazer pedagógico diante das demandas requeridas no ambiente de trabalho, o que gera um sentimento de desvalorização e de incapacidade.

Com a implementação – durante o período de pandemia – do ensino remoto, a questão do apoio pedagógico ganhou força, se já era uma demanda existente, no ensino remoto ela explodiu. Nesse período, os estudantes precisaram de ajuda com essa nova realidade, e buscaram apoio, e isso demandou muito de uma forma bem significativa, a ponto de a gestão superior lançar mais um concurso, para mais duas vagas de Pedagogo no *Campus* Patos de Minas e Monte Carmelo. Principalmente os *campi* avançados, porque há uma procura bem superior ao de Uberlândia, talvez pela proximidade das equipes com os estudantes, é uma hipótese. Em Uberlândia são mais os estudantes que procuram apoio pedagógico e nos *campi* avançados ocorre o inverso, o Pedagogo é quem procura os estudantes pela facilidade de contato. Percebe-se, também, um déficit de processo pedagógico no perfil dos estudantes que nós temos nesses *campi*; são mais vulneráveis, têm dificuldade ou não tiveram a oportunidade de formação, uma base mais solidificada, principalmente nas áreas de Exatas, e que demandam atenção e esforço muito grande da equipe, para tentar ajudá-los nesse momento para que não ocorra o pior cenário, que é a evasão. É nesse contexto que buscamos nos desdobrar para atender à demanda que temos (Entrevista G739, 2021).

É evidente para o Pedagogo o seu papel, o seu fazer diário, os desafios que enfrenta e a organização de atividades que requerem conhecimentos que só o curso de Pedagogia proporciona.

5.6 Condições de trabalho do Pedagogo na universidade

O que o Pedagogo faz em uma universidade ou instituto federal certamente é uma pergunta de difícil resposta para os egressos do curso de Pedagogia. A centralidade da docência na formação do profissional denuncia a perda de identidade que o curso sofreu e tem sofrido e impacta na forma como os egressos enxergam a si mesmos e seu campo de atuação. Muitos só conseguem vislumbrar a docência na educação básica como possibilidade, como se percebe em várias falas dos entrevistados. Se questionados sobre a possibilidade de atuação na gestão e a formação para tal, dificilmente saberão explicar o que é próprio do trabalho do Pedagogo, pois há uma confusão teórica e muitos profissionais não conseguem enxergar o profissional fora da sala de aula, na gestão. Isso demonstra que os cursos estão pecando na formação desses egressos, em especial em relação à identidade do curso e à especificidade de sua atuação profissional.

Segundo a ótica de Libâneo (2021), a pedagogia está em baixa entre os intelectuais e profissionais do meio educacional, já que a identificam apenas com a docência, desqualificando-a de seus saberes específicos. Os próprios Pedagogos têm mostrado desinteresse nas especificidades dos estudos pedagógicos. Sem razão aparente, sociólogos, filósofos e psicólogos da educação que atuam nas universidades vêm se mobilizando pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia. Por outro lado, a sociedade atual é muito pedagógica, pois existem mídias, jornais, jogos educativos, imprensa escrita, vídeos, revistas, vinhetas, dentre outras, totalmente pensados e idealizados pedagogicamente. Além disso, no serviço público estatal, acontecem várias ações práticas pedagógicas, por exemplo: assistência social e até a medicina preventiva, que tem suas tarefas pedagogicamente planejadas. Diante disso, nota-se a disparidade dessa pedagogização no que diz respeito ao fazer pedagógico na universidade. Observemos os depoimentos seguintes:

Eu vivi uma situação em que pressionei a direção: falei, “Olha, eu não consigo ficar desse jeito, sem um trabalho fixo de pedagogia, sem uma função, não acho legal ficar desse jeito. Gostaria de ter uma função estabelecida, definida”. E aí foi outra briga, uma complicação, porque custaram a entender qual seria a função do Pedagogo. A equipe da área até sugeriu que eu fosse coordenadora e não foi possível, porque algum docente poderia não gostar de perder uma vaga de coordenação para um Técnico Administrativo. Aí me ofereceram um cargo que chamava de coordenador administrativo. Então era responsável pelo funcionamento estrutural. Quando uma lâmpada queimasse eu tinha que chamar a manutenção para trocar, uma porta de armário que caísse, o quadro quando saía do lugar, então assim, questões muito operacionais. Aos poucos fui buscando, literalmente, atividades que eu achava mais pedagógicas, por exemplo os planejamentos das professoras, das reuniões de diálogo e me propus acompanhar mais de perto as questões da Educação Especial. Eu sempre gostei muito de educação especial, não tinha experiência nessa área e eu ficava me enfiando nessas reuniões, nesses comitês e fazendo cursos on-line, porque não liberavam um técnico para fazer curso, só se fosse de manhã. E eu sempre brigando, “Olha, isso aqui não é minha função” e tal, e no final do primeiro ano, cheguei na direção e falei: “Não gostei dessa função. Não é isso que eu quero fazer, não me formei como pedagoga e nem fiz especialização em psicopedagogia para fazer o que faço, chamar manutenção para arrumar banheiro que estraga; eu sei que precisa dessa função, mas essa, qualquer pessoa pode fazer, não precisa ser um Pedagogo que tem nível superior no cargo para fazer isso, não estou desmerecendo o trabalho, mas não é isso que eu quero para minha vida”. E aí falei: “Olha, não quero. Eu queria que vocês pensassem de outra forma”. No ano seguinte aconteceu a mesma coisa, continuei correndo atrás de atividades que tinham a ver com educação e com a pedagogia. Na verdade, continuei fazendo esse trabalho. Então, ao final de três anos, eu propunha atividades e funções para direção e não eram aceitas, por exemplo, eu me ofereci inclusive para cuidar das questões de trabalho de campo, as viagens e todo o processo, desde escolher atividades de teatros, cinemas, mas a direção não aceitou e aí ia mudar de gestão e eu fiquei com medo de mudar o gerente, a direção, e eu não conseguir mudar o meu trabalho. Resolvi pedir

a remoção, eu estava muito chateada com aquilo tudo, e aí falei: “Ah, quer saber, vou pedir a minha remoção”. Estava mesmo frustrada por não trabalhar como pedagoga. O que eu fazia, qualquer pessoa poderia fazer, não é justo. A gente fica meio que à sombra do supervisor, por exemplo, vou te dar um exemplo muito prático, nós estamos mudando de gestão de novo e a gestão atual precisa deixar tudo documentado com relatórios de gestão com as atividades que foram executadas nesses quatro anos de gestão. Então a gente faz relatório de gestão coletando tudo aquilo que veio antes de eu estar ali, e tudo aquilo que veio depois e as previsões do que fazer até o final do ano. Nessa parte de previsões o supervisor entra, porque, afinal de contas, a gente projetou tudo isso juntos, mas anterior a isso, quem fez e estruturou esse trabalho foi o Pedagogo, a gente teve que fazer um documento de compilação de pesquisa, mas quem fica à frente é o supervisor, então, por mais que lá no grupo de trabalho coloque nós fizemos, nós realizamos, nós estruturamos, nós pensamos, o nós obviamente que quem está à frente disso, inclusive quem tem o nome na portaria, é o supervisor, um docente que tem doutorado. Assim a gente fica sempre à sombra de alguém e não sei, na verdade, se de repente eu já tivesse o doutorado, se isso aconteceria ou se acontece porque a supervisão é de um docente. Os técnicos são mais do que o dobro do número de professores, hoje são aproximadamente 1.700 professores e alguma coisa, e 3.300 técnicos, mais ou menos. Apesar de ser o dobro do de docentes, o número de técnicos que assume funções de gestão é muito pequeno. O Pedagogo então é minoria, porque como você pesquisou e descobriu que são seis no ensino superior. Veja bem, pegue o número de Técnicos em Assuntos Educacionais que tem no ensino superior, eu não sei o número, eu sei que é muito mais. *Então é possível ver, claramente em números, que o Pedagogo está sumindo dentro do ensino superior, e está sumido, por que ele exige que o trabalho seja pedagógico ou é por que não é versátil como Técnico em Assuntos Educacionais ou é por que não se enxerga um Pedagogo no ensino superior ou por que no ensino superior nós temos os professores que tratam das questões pedagógicas? Então essas são perguntas que eu venho me fazendo desde quando entrei no ensino federal. Agora você, Vânia, está tratando disso na pesquisa de doutorado. Se você me perguntar se existe lugar para Pedagogo na UFU, talvez não. Hoje eu enxergo que o Pedagogo na Educação Básica é muito mais bem-vindo até na educação profissional. Eu fico pensando talvez se eu tivesse atuando na educação profissional seria melhor, meu trabalho seria melhor aceito, porque o que que acontece na educação superior eu vou te contar um exemplo prático, eu escutei algumas coisas como a seguinte: “Olha, toma muito cuidado com quem você vai chamar para dar curso, porque os professores do ensino superior são muito exigentes, eles são doutores ou pós-doutores, então tem que ter muito cuidado”. Você pode chamar Pedagogos e profissionais que não tenham doutorado, por exemplo, desse nível. Então o que quero dizer com isso, existe também um preconceito com relação ao Pedagogo, e na minha opinião, de verdade, acho que para a universidade vencer coisas, por exemplo, evasão, retenção, abandono e esses vários problemas que a gente tem, eu não sei se você conhece, mas é uma questão que a gente tem aqui na UFU com os alunos que vêm de outros países, por exemplo do Timor-Leste. Teve um edital em 2018 para atender com atividades pedagógicas como se fosse reforço pedagógico, os estudantes matriculados nos vários cursos da universidade, que vieram do Timor-Leste, mas tinha também aluno que era de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, países de língua portuguesa, que estavam aqui e apresentavam muita dificuldade, não só com a língua, mas com entendimento técnico mesmo das disciplinas que eles tinham dentro dos cursos. Na época nos foi pedido*

projetos para auxiliar os cursos. Trabalhamos durante dez meses com esses estudantes do Timor-Leste, o que a gente ouvia desses estudantes basicamente era o não entendimento das questões pedagógicas dentro dos cursos. Segundo eles, os professores das disciplinas tinham estudantes que estavam há três anos na mesma disciplina. Como justificar uma coisa dessas, Vânia? Um professor ter um estudante que está sendo reprovado no curso anual, há três anos na mesma disciplina e não tinha perspectiva de aprovação? Qual é a leitura simples que eu faço disso: falta conhecimento didático pedagógico do professor. Ele não teve, na maioria dos casos, formação. Falo, não dos cursos de licenciatura, mas dos cursos de bacharelado. Então não tem um curso de bacharelado em que você sabe que seus professores têm formação didático-pedagógica. O que tinha que ter um Pedagogo, mas o preconceito é muito maior do tipo: como que eu vou aceitar um Pedagogo aqui, se esse Pedagogo, na maioria das vezes, não tem mestrado, ou doutorado, o que que esse Pedagogo vai poder trazer para mim, que sou um pós-doutor? Então, assim, é triste, é muito triste a gente viver isso (Entrevista P452, 2020, grifos nossos).

Nesse trecho, aponta-se o fato de que as condições de trabalho são geradoras, além de muitos desafios, de angústias e de perplexidades, pois são impregnadas de identificações, diferenças, de pertencimentos comuns, entre outros sentimentos. Daí a importância de se considerar o contexto em que os profissionais estão inseridos, suas capacitações e expectativas. Entende-se que o sujeito não é passivo, ou que simplesmente receba influências, mas que ele interage com o meio em que está inserido. Dessa maneira, esse processo é extremamente significativo para a construção da identidade desse profissional.

A gente faz de tudo, tem a parte administrativa pela qual a gente é responsável pelas demandas, e a parte pedagógica volta-se para os atendimentos aos alunos. As condições de trabalho não são ideais, mas é a realidade que a gente tem, e eu me sinto satisfeita. Tenho muito a crescer e aprender ainda e aprendo constantemente com os alunos que atendo, na troca de experiências com os meus colegas também, embora de áreas diferentes, que sempre a gente tem algo para acrescentar e receber como aprendizado. Hoje sim, estou realizada, mas posso dizer que às vezes fico frustrada quando me deparo com certas situações que vejo que nem todo mundo está preocupado com o ser humano, com aquele aluno que está sendo formado, se ele vai sair um pouco melhor da faculdade. Não só em questão de conhecimento, porque o conhecimento, hoje, está acessível para qualquer um que queira, diferente da nossa época, que era muito mais difícil. Hoje o aluno tem mais meios de acesso às informações. Eu falo para eles, porque no começo tinha professor que queria que a gente ficasse passando de sala em sala divulgando o que acontece na UFU, daí eu falo, a gente não está trabalhando com criança, aí você prega um cartaz e o aluno fala: eu vi, mas eu não li, então nota-se a falta de interesse da pessoa. Muitas vezes, quase que a gente tem que pegar na mão do aluno e falar vem cá, você viu, colocamos o cartaz e você não leu, se quer aproveitar as oportunidades tem que ficar mais atento, tem que ler os murais e receber os e-mails, tem que ler tudo. A maioria não está preocupada em ser um profissional de qualidade. Existe muito conhecimento, mas eu tenho que saber fazer um bom uso desse conhecimento, pois não vai adiantar se souber só para mim, como muitos

alunos falam, professor sabe demais, mas ele não tem didática para passar, ele sabe só para ele (Entrevista P239, 2020).

Nota-se que a construção dessa história é um movimento constante, processual e contínuo.

Vejo que o Pedagogo tem que conquistar espaços de atuação nos processos educacionais. A universidade é um espaço muito grande, tem muitos *campi*, várias unidades acadêmicas, poderia ter mais Pedagogos e uma política de atuação para esses profissionais. Não quero diminuir ninguém, mas aqui o Pedagogo é considerado técnico pelas particularidades das atribuições. Porque o ser pedagogo é muito mais que a parte administrativa e ter uma formação ampla complexa, muito conhecimento na área educacional em diferentes faixas etárias, criança, adolescente, jovem, adulto e o idoso, então assim, isso que tem de pôr em debate na instituição. *Se tivesse um grupo de estudo ou de trabalho entre os Pedagogos ou até mesmo com os outros professores em momentos de diálogo, para conhecer as demandas com mais necessidades de atuação do Pedagogo. Acho muito importante a presença de um Pedagogo na Reitoria, onde poderá ter contato com os projetos institucionais que demandam contribuições pedagógicas. Acredito que a presença de um Pedagogo nas Unidades Acadêmicas, para participar de algumas reuniões do Colegiado. Talvez deveria fazer parte como ouvinte ou ter possibilidade de voto nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante para, até mesmo poder discutir, junto aos professores, os problemas educacionais. Criar espaços pedagógicos para receber a comunidade uberlandense para atividades que agregam a relação universidade-sociedade. Propor trabalhos e projetos nas escolas carentes por exemplo de profissionais que ajudem a buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem. Como seria interessante se houvesse uma integração maior dos Pedagogos da UFU com a comunidade e as escolas. Em Uberlândia, por exemplo, tem várias brinquedotecas, geralmente, particulares, que desenvolvem atividades interessantes. Existem tantas boas iniciativas, e se a gente puder aprender com tais espaços, com outros profissionais. Percebe-se, em muitos momentos, que o Pedagogo se perdeu na profissionalização dele no momento em que não houve, nos cursos de formação em Pedagogia desses profissionais, uma ênfase maior sobre o trabalho realizado e voltou-se a formação para atuação em sala de aula da educação infantil e ensino fundamental e esqueceu um pouco de colocar a formação para atuação no ensino superior dentro de uma teoria pedagógica. E o próprio Pedagogo em atuação pode também não ter ocupado o espaço que ele poderia, talvez por falta de articulação com os colegas. O curso de Pedagogia que eu fiz foi todo direcionado para a escola, para atuação como professor, supervisor ou orientador educacional. Alguma coisa a ver com a pedagogia empresarial ou alguma oferta diferente era uma disciplina optativa, muito superficial. Dessa maneira, percebe-se que o curso de Pedagogia não define sua atuação além da sala de aula. Uma vez li um livro sobre valorização e reconhecimento do Pedagogo no Brasil. Vejo que o pouco reconhecimento não é só no ensino superior, mas na educação básica também, ou seja, até para quem atua na escola, que tem experiência, sabe também das dificuldades de se reconhecer o trabalho pedagógico. Às vezes a gente vai trabalhar e encontra muitas barreiras e obstáculos, se o Pedagogo não tem mestrado ou doutorado então, fica mais difícil ser reconhecido. Por exemplo, eu trabalhei em um projeto e quando passei a lista de presença para fazer os certificados o meu certificado*

foi de monitor, mesmo sendo responsável pela coordenação. Me foi dito que só docente podia ser coordenador (Entrevista P339, 2020, grifos nossos).

Primeiramente, ressalta-se a indefinição ou falta de identidade do profissional, pela razão de que o campo profissional do Pedagogo está constantemente sendo reavaliado e questionado desde o seu surgimento, além de, muitas vezes, sua atividade ser vista como secundária no ambiente universitário. Desse modo, ignora-se a habilitação desse profissional para promover intervenções na prática pedagógica e ocasionar ações capazes de gerar mudanças que, além de importantes, poderão também ser significativas e decisivas para a universidade.

Nos atendimentos que realizo com os alunos, as queixas são muito variadas. Vão desde o aluno que não consegue acompanhar o ritmo da turma, porque às vezes ficou muitos anos sem estudar, voltou agora, sendo um pouco mais velho do que a maioria da turma. Tem alguns que não conseguem estabelecer uma rotina de estudos para estudar tudo em cima da hora e outros já chegam com o senso de não merecimento de estar ali, então acha que é excluído, que não é bem-vindo na turma. A gente observa que a demanda dos docentes é muito pequena. O trabalho do Pedagogo é muito pouco explorado. O foco das demandas é o aluno, principalmente o aluno que está em condições de vulnerabilidade. São demandas que requerem o atendimento individual e acompanhamento durante todo o semestre. E aí isso já requer uma dedicação muito grande do atendimento pedagógico. Em relação aos docentes da UFU, se eles têm clareza da importância do trabalho do Pedagogo na instituição como apoio pedagógico, acredito que a maioria ignora, talvez eles até saibam da importância, mas não fazem muita questão. A gente percebe que há docentes da Engenharia, que por serem da área de Exatas, apresentam uma resistência maior, isso com base no que já ouvi dos alunos, e dos relatos da área de Engenharia. Eles se acham superiores aos demais, não se relacionam muito bem, é lógico que há as exceções, falo de forma geral. Sobre os professores eu recebi pouquíssimos para conversar sobre questões pedagógicas. Há um ano, um professor da área das Ciências Biológicas me procurou, relatando estar com dificuldades de planejamento de estudos para os alunos, e se eu poderia ajudar. Eles tinham montado um projeto à parte com outras áreas, acho que tinha até momento de não sei se Yoga ou meditação, era com outras áreas. Eles me perguntaram se eu poderia ministrar uma oficina, aí eu participei. No entanto, mesmo sendo uma demanda que veio do curso, participaram uns nove estudantes e aqueles professores que são muito engajados. Participei também de algumas reuniões sobre, justamente, o número de evasão. Às vezes, percebendo que em determinado curso os alunos estão muito desmotivados, há essa movimentação por parte de alguns, mas, às vezes, nem dentro do próprio curso todos comungam da mesma ideia; desse modo, cada um faz um trabalho de formiguinha, porque alguns professores não dão abertura, uns falam assim, eu tenho não sei quantos PHD. Os professores têm uma certa resistência com tudo que se refere à licenciatura, à didática de pesquisa. É o caso da Engenharia, são os professores da Engenharia que acham a atuação do trabalho pedagógico desnecessária. Dessa maneira, são muitos conflitos internos de áreas diferentes, que não se comunicam. (Entrevista P239, 2020, grifos nossos).

Diante do exposto, é possível observar que a desvalorização desse profissional está ligada a ações, causas ou motivos que se mantêm em movimento, ou seja, existe uma razão específica para sentir-se valorizado ou não, o que remete a pensar que faz parte de uma composição pessoal.

5.7 O Pedagogo na UFU: desviado de função ou subsumido às determinações do capital para o mercado de trabalho?

Considerando, ainda, a análise de Libâneo (2021), o campo investigativo técnico e profissional da Pedagogia no Brasil vive um paradoxo. No campo científico, essa profissão vem perdendo prestígio e espaço acadêmico em meio à transformação nas concepções de conhecimento em decorrência das inovações tecnológicas e comunicacionais. O Pedagogo exerce funções relacionadas à capacidade de decisão. Para responder às exigências colocadas pelo mundo moderno, são necessárias habilidades cognitivas, como pensamento abstrato, raciocínio lógico, percepção de mudanças e capacidade de adaptar-se a elas. No entanto, como o profissional pode desenvolver tais habilidades se lhe falta autonomia nos processos de tomada de decisão, e se essa autonomia depende da reconfiguração das práticas de gestão, que são centralizadoras? Esse paradoxo produz angústias e inseguranças no Pedagogo.

Vânia, quando você falou que o número de Pedagogos no ensino superior da UFU são apenas seis, fiquei até surpresa, porque eu não tinha conhecimento que o número de Pedagogos fosse tão reduzido. Fiquei chocada porque imaginava que fosse um número bem maior. Na época em que cheguei na UFU, havia muitos que entraram praticamente junto comigo, no cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais, com formação em outras áreas, como História, Educação Física, Geografia, assim, o cargo específico de Pedagogo ficou limitado, porque não é em qualquer área que se consegue desenvolver funções e atribuições dentro da função. Há Pró-Reitorias em que a presença do Pedagogo é de suma importância, principalmente as que estão ligadas diretamente com a vida acadêmica do estudante. Olhando para o meu passado enquanto estudante da UFU, não tive um apoio pedagógico na instituição, por questões pessoais de acordo com a minha realidade, porque era aluna do noturno e a divisão de atendimento não funcionava nesse turno. Há uma diferenciação, somente o aluno do período integral ou do diurno tem acesso ao acompanhamento de profissionais, como Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, Nutricionistas e outros. Parece-me que não há um trabalho, um diálogo entre os pedagogos para pensar num formato de projeto pedagógico mais amplo no ensino superior, para desenvolverem projetos e propostas integrados. *Os pedagogos não têm um canal de comunicação, interação entre eles. Falta interação* (Entrevista P239, 2020, grifos nossos).

Fica claro que as discussões se ampliam, porém os diferentes depoimentos retratam sempre as mesmas questões: o papel, a função, o trabalho do Pedagogo na UFU e o paradoxo entre o que deveria ser e o que realmente acontece.

Às vezes tem momentos de desgaste emocional, depressão, estresse, ansiedade, tristeza e mágoas. Já em muitos momentos, chorei e questionei a escolha nessa área. Devia ter me conformado onde estava, no trabalho. Queria trabalhar em escola, a gente tem os conflitos, mas hoje em dia, sabendo que todo lugar tem problema, tento ser uma pessoa mais positiva pois sei que Deus sabe mais sobre as coisas do que eu, estou onde eu precisava estar. A gente não pode mudar os planos para outros lugares. Estou tentando encontrar as pessoas que são mais parceiras para conversar, desenvolver projetos, trabalhos; docentes, discentes e técnicos de modo a desenvolver um trabalho que possa agregar contribuições para as diferentes unidades. *Vejo que um dos problemas que o Pedagogo enfrenta é mostrar sua importância na instituição. Muitos não sabem quem são os pedagogos, se são docentes ou técnicos.* As demandas apresentadas são atividades administrativas que são importantes, mas às vezes a gente se angustia porque tem uma formação completa e quer contribuir naquilo que o cargo define. Deveria ser uma atuação no aspecto pedagógico educacional, nos projetos de ensino, no entendimento da legislação educacional (Entrevista P339, 2020, grifos nossos).

Sob esse ponto de vista, avolumam-se reflexões acerca do papel do Pedagogo e da constituição de sua identidade profissional no ambiente acadêmico. Cabe ressaltar que ele possui diferentes campos de atuação, que sua formação permite um leque de conhecimentos que possibilitam ao profissional desempenhar distintas atividades no processo de ensino-aprendizagem. Obviamente, há que se definir seu papel/sua identidade para que ele atue de forma efetiva no contexto que lhe é de direito por formação, executando outras atividades de interesse da área, emitindo parecer técnico sobre assuntos de sua competência e assessorando em atividades específicas da área pedagógica.

São inegáveis as mudanças pelas quais a Universidade pública passa nos últimos anos, entre elas a ampliação de vagas e a diversidade do corpo discente, já que alunos de origens diversas, que antes não acessavam o ensino superior, hoje conseguem adentrar nos cursos universitários. Isso exige profissionais e processos pedagógicos que atendam a essa nova realidade, porém isso não está ocorrendo, visto que a função está se tornando residual.

Quando cheguei no local para onde fui removida, logo disse: preciso saber qual é o trabalho, dependendo do que for não quero ficar aqui, porque venho frustrada há quatro anos não consegui desenvolver um trabalho como pedagoga, então não quero passar por isso outra vez. Na conversa foi me apresentado que iria trabalhar como pedagoga em um programa de educação tutorial, que seria um trabalho pedagógico junto às coordenações de curso e aí fiquei muito feliz. Na prática fui observando que não era um trabalho

pedagógico, mas técnico, trabalho de acompanhamento técnico. Eu, novamente frustrada fazendo trabalho técnico, de Assistente em Administração. O que ouvi foi o seguinte: “Você é pedagoga, mas aqui dentro você é técnica. Respondi: “Se fosse um trabalho técnico eu teria prestado para Técnico em Assuntos Educacionais, eu não queria um trabalho técnico, mas pedagógico. *Penso: até quando tenho que brigar para entenderem que o Pedagogo tem uma função diferente, deve ter uma função diferente na educação e não um trabalho de Técnico Administrativo?* O que estou fazendo hoje nem trabalho de técnico em assuntos educacionais é, e sim um trabalho de assistente administrativo. Não estou desmerecendo cargo nem nível nenhum, mas olha, são cinco anos de serviço público, e não consegui até hoje fazer um trabalho como pedagoga. Na UFU tem muito doutor na casa dos 30 anos, que chega muitas vezes sem experiência didática, sem experiência de sala de aula e com o preciosismo dos 30 e de ser doutor aos 30. Percebo que a administração superior não reconhece o trabalho do Pedagogo. A gente fica meio que à sombra do supervisor e em desvio de função. As frustrações giram em torno do não desempenho da função de Pedagoga nos cargos ocupados, eu ficava frustrada fazendo trabalho técnico, trabalho de assistente em administração que era um trabalho muito técnico e nada de pedagógico. Eu estava em desvio de função. Eu sempre deixei claro as minhas expectativas e os anseios, que era pedagoga, e que queria trabalhar como pedagoga. Surge a pergunta: hoje nós estamos formando pedagogos só para a educação básica ou só para serem professores? Quer dizer que na gestão da educação superior os Pedagogos não são mais bem-vindos? Então é esse o recado que deixo: qual, exatamente, o papel do Pedagogo no ensino superior? Os números mostram claramente que o Pedagogo está sumindo dentro do ensino superior. A Eseba, por exemplo, Escola de Educação Básica, até pouco tempo não tinha Pedagogo para atuar como coordenador, orientador ou supervisor. Os pedagogos atuam em sala de aula das séries iniciais e da educação infantil, do fundamental até o 3º e do 4º ano. Inclusive nessa escola, a própria direção não tem formação em pedagogia e as assessorias da direção também não. Então não existia Pedagogo na escola (Entrevista P452, 2020, grifos nossos).

É imprescindível entender, a partir da leitura e interpretação dos relatos acima, o peso e o amplo significado do termo importância, que pode ter como sinônimos, notoriedade, levar em consideração, ter significância, entre outros. Já que os entrevistados deixam claro, durante suas falas, o sentimento de não serem importantes, torna-se necessário que se entendam as consequências de tal sentimento no desempenho e na repercussão das funções desses profissionais, visto que evidenciam o esforço de uma prática solitária e desenvolvida fora do ambiente ideal para o qual o Pedagogo é formado. Fica evidente, também, o quanto esse sentimento reverbera para além do ambiente profissional, alcançando, com muita ênfase, o âmbito social.

O capital determina o tipo de trabalhador que deseja para atender às suas necessidades na atual configuração do mundo do trabalho. Esta é a forma assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista, em especial no contexto da acumulação flexível de capital e do

neoliberalismo: um trabalhador técnico-instrumental, orientado e controlado por tecnologias e por racionalidades burocráticas mecânicas que pouco exigem a reflexão, o planejamento e a organização do profissional, tornando-o um autômato. Nesse sentido, o trabalhador não precisa de uma sólida formação na área de atuação, senão de uma formação flexível, adaptável às diferentes funções que possa vir a exercer dentro da organização e competente na resolução de problemas cotidianos. Funções essas parametrizadas pelo trabalho médio de auxiliar administrativo – dar respostas burocráticas aos problemas cotidianos da universidade. Isso não demanda uma reflexão acerca da organização do trabalho educacional-pedagógico que articule a concepção de formação humana, de sociedade e de cultura, o que dilui as especificidades do trabalho pedagógico.

Trata-se de um projeto político e econômico amplo, articulado às forças ideológicas e econômicas, que buscam sustentar o avanço da mundialização do capital, favorável em aumentar a lucratividade da universidade pública, sua adesão aos interesses de mercado e o controle sobre o conhecimento que nela é produzido e divulgado. Não por acaso, temos presenciado a universidade ser encaminhada de maneira rápida em direção ao processo que acentua suas potencialidades comerciais, cuja finalidade é garantir sua correspondência contínua ao projeto histórico burguês de aprofundamento da alienação humana e mercadorização da ciência e do próprio homem (ANES, 2021, p. 291).

As análises de Anes (2021) mostram que o controle capitalista da educação superior, de um modo geral, tem o objetivo de alterar a natureza das instituições universitárias para adequá-las aos moldes da produtividade neoliberal empresarial de caráter mecânico, dividido, inconsistente, que distancia o trabalho educativo da sua finalidade ontológica de formação de sujeitos e relações sociais voltadas para a essência humana. Nesse contexto, “parece uma utopia” vislumbrar, em um futuro próximo, a universidade pública brasileira de caráter gratuito sustentada nos pilares em que foi concebida para se constituir como lugar primordial de ensino, pesquisa e extensão e do saber crítico e sistematizado necessário para que a sociedade entenda o que caracteriza a exclusão social e tenha ferramentas para resistir e buscar alternativas de superação.

Por isso, a organização e a consciência social e política da classe trabalhadora se constituem em uma importante possibilidade de frear as alterações do sistema, que busca a qualquer preço a acumulação e reprodução do capital com a exploração das classes trabalhadoras. Há que se considerar ainda que, além da exploração da classe trabalhadora, ocorre a exclusão dos postos de trabalho, e que o funcionalismo público é composto por uma

classe que tende a desaparecer sob a lógica dos padrões da acumulação e reprodução do capital, defensor de uma mínima atuação do Estado.

5.8 O anseio do Pedagogo por cumprir seu “real” papel na educação superior

Na perspectiva de Gadotti (2000), a indústria do conhecimento, na era digital, somada à falta de homogeneidade no acesso aos bens eletrônicos, impossibilita uma visão humanista da educação, tornando-a excludente e não democrática, transformando-a em um instrumento de lucro e de poder econômico. Para combater essa visão capitalista, o ideal seria que os objetivos educacionais pudessem reverter essa situação e ter como principal meta tornar o conhecimento o mais democrático possível. Nessa perspectiva, são fatores motivacionais para os profissionais da educação: contribuir com o processo de ensinar a pensar, saber se comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática. Esses objetivos aparecem nas falas dos Pedagogos entrevistados.

Em relação à minha história na UFU, a minha grande alegria e motivação na instituição é quando o estudante, e eventualmente um ou outro docente se mostram interessados pelo trabalho pedagógico. Felizmente tenho percebido que o interesse entre os docentes tem aumentado. Minha motivação no cargo, percebo primeiro, muito mais na pequena diferença que tenho conseguido fazer para os estudantes. Então é uma motivação gigantesca quando estou em contato com o estudante, é muito transformador, porque também aprendo com eles o tempo inteiro, eles me trazem ensinamentos como uma pós-graduação me traria. Inclusive ando com muita expectativa e com uma certa falta dos atendimentos presenciais. Essa pandemia nos afastou e o ensino remoto está voltando. Eu adoro, por exemplo, fazer pontes, estar em contato com estudantes no atendimento individual, quando uso muitas formas de interagir, como o jogo de xadrez, o coaching e mentoria. Assim, a minha grande motivação hoje, na instituição, é o estudante, e quando também o docente se interessa pelo meu trabalho, é gratificante (Entrevista P157, 2020).

São evidentes os anseios do Pedagogo: compreender e ampliar discussões que se dão dentro da educação superior, identificar situações, propor debates em situações que envolvam docência, gestão e discentes, ou seja: cumprir o seu real papel.

Passei a me sentir realizada depois que comecei a atender os alunos individualmente, dentro de um espaço próprio. Mesmo sendo uma sala pequena, por exemplo, quando atendi uma aluna cadeirante, tive que tirar um

criadinho para afastar a mesa, porque não dava para fechar a porta, e a cadeira dela não passava. Posso dizer hoje, que sou realizado, pois percebo que consigo fazer diferença na vida dos alunos, me sinto útil nesse sentido, consigo ser uma boa referência para aquele aluno que a história de vida é muito parecida com a dos que têm dificuldade para estar ali, seja ela financeira, pessoal ou social. Seja o que for que tem uma base e teve uma estrutura melhor para poder estudar numa escola particular, dificilmente procura, a não ser que aconteça no meio do caminho dele, alguma situação muito forte, que o leve a perceber que não dará conta de lidar sozinho. Aqui tem muitos alunos do interior de São Paulo, por exemplo, principalmente no curso de Engenharia. Moram longe, às vezes vão para casa só nas férias. Sem sombra de dúvidas, o Pedagogo tem muito a contribuir na instituição. Esse é mais um desabafo meu. Hoje, observo que antes tinha a visão de estudante da UFU, hoje enquanto servidora, entendo que há um abismo entre a teoria e a prática, já que a teoria prega que o aluno precisa ser visto na sua totalidade. Quando entrei na UFU como aluna, me lembro que a servidora na época me disse: a partir de agora a sua identificação é seu número de matrícula, então você tem que decorar. Eu pensava: ai meu Deus, agora vou deixar de ser eu e vou ser o número de matrícula. Acho também lógico que vai muito do que como eu estava me sentindo e como eu levei em consideração o que ela me disse, às vezes nem foi essa intenção ali. Quando passei a fazer esses acompanhamentos com alunos, independente se bolsista ou não, tenho a possibilidade de olhar o histórico, faço questão de conhecer a história daquele aluno, tentar entender o que está por trás daquele número de matrícula, porque ele não é esse número. Uma coisa que percebi, e também faz parte da cultura, é pensar que o aluno bom é aquele que tem excelentes notas. Já atendi aluno com excelentes notas que você não tem noção do problema que aquele menino estava passando. O aluno estava pensando em suicidar, já tinha tentado mais de uma vez, fazia dos estudos uma válvula de escape e se cobrava tanto, porque se fosse mal nos estudos, não tinha nem motivo mais para viver, e ao passo que outros, às vezes não tinham um desempenho acadêmico no que se refere ao CRA, por exemplo tão alto, mas era um aluno que tinha potencial, mas não estava sabendo como explorar o potencial. Mas quando é possível incentivar, mostrar para ele que é possível, porque que ele não tenta por esse caminho, esse aqui não está dando certo, aquele menino deslancha, então percebe-se a necessidade de um olhar muito mais abrangente do que meramente dados, e bateu o olho, fala, tem média geral, tenho CRA tanto. Isso é uma visão minha, eu acredito que eu só tenho essa visão pela experiência que eu passei, então eu faço questão de conhecer o mínimo possível que seja desse aluno, saber como é, o porquê escolheu esse curso é de extrema relevância, e porque que ele tá aqui, se o preço que ele tá pagando realmente vale a pena, porque tem muito aluno que escolhe determinado curso porque é o sonho do pai ou porque gostaria de fazer um curso tal, mas aqui na região não tem e não tem condições de ir para fora, aí chega no meio do curso ele tá desmotivado ele se questiona se vale a pena continuar ou não, se não tá sendo perda de tempo. Ah, mas se eu desistir aqui o que a minha família vai falar, pelo menos eu vou ter um diploma. Então vou trabalhar com esse aluno, aí eu falo mais que tipo de profissional pretende ser, você vai ser só mais um, porque junto com você vão formar x colegas, x alunos e já formaram muito mais, de que modo você será um diferencial, como agregar conhecimento na sua vida e na vida das pessoas. Eu acredito que o trabalho do Pedagogo funciona melhor quando compartilhado com outros profissionais. Nós somos poucos, a gente trabalha em divisões diferentes, mas a gente deve pensar coletivamente, discutir as

questões pedagógicas e os dilemas que são comuns, o resultado será melhor (Entrevista P239, 2020).

Diante desse contexto, entende-se que o Pedagogo é um mediador fundamental para a emancipação do aluno menos favorecido, preparando-o para que seja capaz de cumprir seu papel social dentro e fora da universidade. Essa compreensão remete ao que Saviani (2003, p. 140) defende: a formação relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, tendo como base determinados princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que devem ser garantidos pela formação politécnica, como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Uma atividade que tem muita procura e os estudantes gostam muito é o curso de Planejamento de Estudos, porque de fato, o estudante entra principalmente com aquela mentalidade do ensino médio, quando ele tem tudo pré-formatado, tem uma apostila, os horários predefinidos, o professor cobrando os dias de prova, que é o ato de avaliação. Assim, quando ele entra na universidade perde essas referências, porque na verdade o aluno ganha autonomia, independência nos seus estudos. Agora, é ele quem faz o planejamento, determina as horas de estudo, não tem apostila. Há uma falsa ideia de que o estudante entra na universidade e vira adulto. Ele sai do ensino médio, passa no vestibular e de repente é um adulto. Mas não é isso, ele está em processo de formação, de amadurecimento, de descoberta. É uma ruptura muito grande para ele, não ter mais toda essa estrutura no seu entorno e aí muitos se perdem. Grande parte dos estudantes que procuram ajuda se perdeu nesse processo. Eles não sabem planejar, determinar um horário de estudo, que precisam se organizar no seu tempo, monitorar as diversões. Isso é normal. Todos nós fomos estudantes um dia. Não dá para eliminar essa parte da vida universitária, mas é preciso aprender a se organizar, e por isso, esse talvez seja o curso com mais adesão e resposta positiva. Percebemos estudantes com falta de base de um bom ensino médio e fundamental, que traria essas condições, mas também observamos casos de timidez, por exemplo, as disciplinas que tinham apresentação em público o estudante não desenvolvia – daí a necessidade de intervenção pedagógica no curso, conversar com o coordenador, com o professor para tentar encontrar outras possibilidades de avaliação para aquele estudante. Já foi observado, em muitos casos, que o estudante desenvolve perfeitamente, faz um outro tipo de análise, de avaliação e consegue se superar, pois a timidez se supera com rapidez. Dessa maneira, é preciso entender essas situações e ir calibrando e reformulando as possibilidades de avaliações. Há também grande demanda para o Apoio Pedagógico à Pesquisa, pois alguns estudantes, quando entram na pesquisa, sentem uma pressão muito grande, uma autocobrança extrema e aí eles param, literalmente entram em crise nesse momento, porque acham que não são capazes, que é muito difícil, têm dificuldade em seguir metodologias científicas, então o apoio pedagógico é fundamental para tentar ajudá-los, tanto na pesquisa quanto na monografia. Muitas vezes os professores, por terem uma demanda muito grande, não conseguem reconhecer casos específicos porque, de fato, é um apoio mais especializado, uma atenção mais adequada que muitas vezes o docente, com tanta demanda, não consegue dar. Outra frente de apoio pedagógico volta-se

para estudantes mais tímidos, mais introvertidos que têm dificuldades de falar em público ou mesmo de trabalhos em grupos, e se sentem às vezes excluídos, ou acabam sofrendo algum *bullying* nesse processo, e aí se isolam e conseqüentemente, afeta o desempenho acadêmico deles. O trabalho pedagógico em conjunto com a psicologia auxilia os estudantes, principalmente no apoio relacionado à questão de memória, leitura dinâmica, equilíbrio, inteligência emocional. Observamos uma das grandes problematizações, talvez seja uma geração que tenha muita dificuldade de entender as frustrações da vida e desistem com muita facilidade. Então, é importante fortalecer essa autoestima, fortalecer o equilíbrio emocional para que eles não pensem que o mundo vai acabar por causa de uma reprovação e continuem se empenhando, se dedicando, e tenham a capacidade de recomeçar (Entrevista G739, 2021).

Em conformidade com o registro, o profissional ressalta o importante e visível papel desempenhado pelo Pedagogo no dia a dia da instituição, especialmente junto aos alunos e em diversas situações enfrentadas por eles. É incontestável, dessa maneira, a importância dessa atuação/contribuição. No entanto, as expectativas não são condizentes com a realidade, pois ainda há barreiras a serem vencidas, já que o desenvolvimento do trabalho desse profissional ainda é visto de forma distorcida por integrantes da comunidade acadêmica, da equipe técnica, docente e discente.

É possível entender que, ao Pedagogo, cabe debater estratégias de ação para desenvolver atividades no âmbito interno, ou seja, em seus locais de atuação, com perspectivas de um trabalho interdisciplinar com outras áreas e até em outros departamentos, de forma a colaborar, assessorar e trabalhar com foco no desenvolvimento de pessoas, no aprendizado, na formação e acolhimento no universo acadêmico. Há que se reconhecer que as ações desse profissional são de suma importância na educação superior.

5.9 O trabalho do Pedagogo na percepção dos(as) gestores(as)

É evidente que o exercício de reconstrução de memórias dos processos formativos vivenciados pelos entrevistados, sejam eles acadêmicos ou da formação permanente, representa uma oportunidade para se refletir sobre e colocar em prática o que tanto se discute atualmente: uma educação de qualidade. Conforme se debate amplamente em incontáveis meios onde se divulgam ideias, opiniões e teses, os saberes da construção da Pedagogia passam pela teoria, porém só farão diferença na formação do discente se forem colocados em prática. Dessa maneira, as experiências narradas vão revelando os sentidos que cada profissional entrevistado confere aos seus saberes e práticas, tecendo uma rede de relações, revelando diferentes modos de entender o exercício de sua profissão, não apenas apresentando

uma compreensão do que ela é, mas também e principalmente, revelando interesse no que ela poderia ser e representar no âmbito da universidade.

Agradeço a gentileza e generosidade de você, Vânia, querer me ouvir e ouvir a minha história, porque nós estamos muito acostumados a nos tratarmos como número em um contexto, e é muito natural que isso aconteça, quando a gente pensa no conjunto do que é o sistema público, a Administração Pública, mas nós não somos números, somos números em um papel, mas somos além disso, história, trazemos uma história. Às vezes uma história contada, relatada, escrita, registrada, às vezes não, às vezes uma história que tem registros muito mais nas memórias individuais, não necessariamente nas memórias coletivas, mas que a gente precisaria aprender a trazer à tona, para aprender a identificar os sujeitos de um contexto, de uma história, de uma narrativa, donos de uma narrativa, e obviamente autores da sua própria história. Então, vou falar disso, vou falar de forma bastante livre, já que você abriu essa possibilidade, de forma muito tranquila, muito segura, de forma muito empática, que eu acho que é um elemento essencial a qualquer pesquisa, sobretudo para essas pesquisas que se propõem a nos revelar (Entrevista G346, 2021).

Hoje a UFU dispõe em torno de cinco mil servidores, professores e técnicos administrativos. Além dos contratos terceirizados. Entre uma série de desafios que a instituição vem enfrentando devido à própria conjuntura, está a redução de vagas, tiveram decretos que impediram, extinguiram cargos, que impediram contratação de outros. Isso tem um impacto importantíssimo na rotina administrativa, porque na medida em que você tem um determinado cargo que não se repõe, como é que nós fazemos? Então tem uma série de cargos, hoje, que a única via que nós temos é a da terceirização, só que isso impacta no orçamento de custeio que é utilizado para energia, na rotina estudantil, cuidando da instituição de uma forma geral. Então, todas essas contas que vencem mensalmente, são obrigatórias e na medida que se tem que suprir uma deficiência de servidor com esse recurso, dificulta as possibilidades de atuar em outras áreas. São desafios como esse, principalmente, da redução de quadro, que a universidade, muitas vezes, cria um mecanismo e é até compreensível, às vezes, pela dificuldade que se tem de tratar isso. Até do ponto de vista político, institucional, muitas vezes as questões não são enfrentadas, são deixadas e vão sendo empurradas e, às vezes, chega um momento que não tem mais jeito. Para o Técnico Administrativo, há um Quadro de Referência de Servidor Técnico Administrativo, que é o QRSTA. Esse quadro, hoje, teve uma redução do quantitativo de servidores, por conta das distinções, das impossibilidades de provimento e, por isso, está dividido na instituição. Os servidores estão divididos nas unidades acadêmicas e administrativas. Então qual é a política hoje? Por exemplo, aposenta-se um servidor de determinada unidade acadêmica, a política institucional é que a reposição dessa vaga se dará lá. Entendendo que, se esse servidor compunha um quadro daquele órgão, daquele setor, esse servidor era essencial no desenvolvimento daquelas atividades. Entretanto, esse servidor, dentro da política institucional, hoje, a reposição se dará lá. É óbvio que a gente percebe, Vânia, que há discrepâncias entre uma unidade e outra. Mas isso, no olhar de fora. Às vezes, o diretor de uma unidade acadêmica administrativa fala: “Olha, a unidade lá, tal, tem mais gente, o pessoal fica mais ocioso, o pessoal lá fica mais tranquilo e tal...”. Esse é o olhar “externo” e não pode ser o parâmetro

para chegar lá e falar: “Diretor, me dá aí duas vagas para dar para o fulano de tal”. A instituição terá que tratar e ter um olhar para um dimensionamento de pessoal. Esse quadro, embora minimamente esteja distribuído e dando conta das necessidades de cada unidade acadêmica e administrativa, esse, talvez possa ser mais bem distribuído. Só que para isso, há de ter parâmetro, não se pode fazer isso de forma aleatória, simplesmente, de forma administrativa, chegar e falar: “Olha, você tem mais, eu vou passar para cá”, não. Será necessário construir os parâmetros, buscar um modelo de dimensionamento que possa se aplicar aqui na UFU, obviamente olhando as especificidades da instituição, avaliando o que o modelo tem de bom. Não será fácil levar essa discussão, porque quando você chega para um diretor de unidade dizendo: “Olha, você vai perder servidor”, mesmo que ele tenha uma situação confortável, mesmo que saiba que tem um quadro ali, é um quadro que daria para tocar a unidade, ou que haveria a possibilidade de movimentar um ou dois, fazer um rearranjo, uma recomposição, ele não aceita e não quer perder a vaga do servidor. Então você vê que as pessoas olham para o umbigo, elas querem defender aquilo que têm na rotina. Então não é uma discussão simples, mas precisa ser levada para o conselho superior debater. De forma geral, mais objetiva, hoje, a política institucional é essa: aposenta um servidor em um determinado setor, a vaga é retornada para aquele setor. Hoje, há também o processo seletivo interno de remoção para o servidor que gostaria de estar em um outro local. Hoje, o número de técnicos administrativos da UFU é insuficiente para a demanda que a instituição tem. Já era antes das extinções de cargos. Um dado importante é que o número de servidores, aí eu estou dizendo servidores RJU – Regime Jurídico Único, esse número não é suficiente. Pelo número de terceirizados, hoje, em torno de 1.400, todos são colaboradores que chegaram na instituição para compor uma força de trabalho que o RJU não dá conta. A UFU tem, por exemplo, cargo que foi extinto ou impedido de fazer concurso, como o de Auxiliar em Administração, que é um cargo que está espalhado por todas as unidades acadêmicas. Esse cargo de nível C não tem mais com o RJU, então, a cada servidor desse cargo que se aposenta, não tem mais como repor. Qual é o caminho? É buscar a terceirização, aí impacta naquilo que eu te disse, impacta no orçamento, isso gera uma cadeia complicada, pois requer tirar dinheiro de outras necessidades para poder cumprir. Então o quadro realmente não é suficiente. A deficiência é muito grande, hoje, várias universidades estão assim. Há necessidade de ter a recomposição desse quadro, um quantitativo de servidor bastante alto e que não existirá, pois está se tornando uma tendência natural, com esses decretos, as distinções, é que gradativamente as universidades terão menos servidores no formato do Regime Jurídico Único, e muito mais colaboradores terceirizados. Inclusive pelo próprio movimento que o governo faz, saiu uma portaria que estabelece quais os cargos que, prioritariamente, devem ser por meio de execução direta. O cargo de jornalista, por exemplo, não está no RJU, o caminho dessa demanda só é possível por meio de uma terceirização. Outro cargo de bastante servidor e que não existe mais, é o de Auxiliar de Laboratório. Não se tem o que fazer. Então, assim, o quadro Técnico Administrativo para dar conta das necessidades institucionais, tem que ser complementado. Um dado importante, a UFU tem uma folha de pagamento mensal que é praticamente 100 milhões por mês. Daí entende-se a importância da universidade na cidade e na região. Ela tem um papel importantíssimo social, econômico, em Uberlândia e na região (Entrevista G253, 2021).

De fato, é por meio das reflexões sobre a prática, a produção e o desenvolvimento do conhecimento que acontece o processo de conscientização e o desejo de mudanças.

Na realidade, vejo que todas as unidades da UFU que estejam associadas à educação fundamental do Pedagogo não de ter este profissional. Especificamente nas unidades que estão voltadas diretamente à educação. As divisões da Diretoria de Ensino por exemplo: a Divisão de Projetos Pedagógicos, a qual cria o projeto pedagógico, através do seu núcleo docente estruturante, do seu colegiado do curso e do seu conselho de unidade acadêmica, essa divisão responde pelas diretrizes da criação de um projeto pedagógico, um projeto de curso, ali há de ter um profissional que entende de educação. Então, em termos de estruturas administrativas vejo, sem questionamento algum, que nós tínhamos que ter um número muito maior de Pedagogos, citei a Divisão de Projetos Pedagógicos, mas posso também citar outras divisões como o Depae, a divisão que trata da educação dos alunos com necessidades especiais, então quem melhor poderia nos dizer, nos direcionar, para como lidar com a educação de um aluno por exemplo, portador de deficiência, que apresenta a cegueira, ou surdez, que apresenta o autismo, déficit ou superávit de aprendizagem, é outra divisão que vejo como fundamental que tenha acompanhamento do Pedagogo, a Depae. Vânia, as pessoas às vezes associam, sob o meu ponto de vista, de forma inadequada, o Pedagogo à parte de Educação Básica, e até mesmo ao ensino profissional. A UFU tem a divisão que é a Diepb, Divisão de Projetos Relacionados à Educação Básica e Profissional, na qual é fundamental a presença dos educadores, porque na realidade, um ponto importante para se compreender é que a base de todos os cursos bacharelados são as licenciaturas e a licenciatura forma diretamente os profissionais para a educação básica, fundamental e ensino médio, então por esse motivo os projetos relacionados às licenciaturas, quem melhor entende do fator educacional são os Pedagogos. E eu poderia citar n divisões, n localidades, porque concordo plenamente que se a UFU tiver um profissional específico, logicamente ganharia muito mais em termos de qualidade. Não estou dizendo que sou contrária a pessoas de outras formações contribuírem, não é isso, vejo que a contribuição de profissionais de outras formações é muito importante, inclusive para que hajam ganhos de qualidade, mas também na parte administrativa da universidade precisa contar com o educador, vejo a importância de termos um Pedagogo (Entrevista G 554, 2021).

De fato, o processo de conscientização é contínuo e progressivo. Essa aproximação crítica da realidade faz com que o profissional se torne mais consciente e problematizador, o que implica a transcendência da esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma posição epistemológica: a realidade se dá como algo que o profissional compreende, percebendo que existe possibilidade de transformá-la.

A Faculdade de Educação tem um Pedagogo Técnico-Administrativo, eu acho que foi uma vaga deslocada, foi um negócio acidental, e não há uma função muito clara para essa profissional que lá está, pois acaba apoiando a secretaria do curso de Pedagogia, e como foi criada a brinquedoteca, o Pedagogo dá esse apoio, já que é uma exigência do MEC, que todo curso de

Pedagogia tenha a sua brinquedoteca. Mas entendo que o lugar que menos precisa de uma vaga de Pedagogo é na Faculdade de Educação, porque a presença desse profissional é mais importante em outros cursos que realmente necessitam de alguém para fazer essa discussão. Então, eu não consigo te dizer da importância do Pedagogo Técnico-Administrativo na Faculdade de Educação, porque ali a educação é objeto de estudo e de prática pedagógica, percebo muito mais a necessidade em outros cursos, que são mais distanciados, que enfrentam muita dificuldade, como os coordenadores, especialmente aqueles mais jovens, ainda sem maturidade institucional, mas que enfrentam muitas dificuldades, sentem falta desse espaço reflexivo. Os coordenadores sentem muita falta de acolhimento, de falar sobre coisas que são cotidianas e que estão todos envolvidos na dimensão pedagógica, até como lidar com aluno que dá problema, que tem adoecimento mental, emocional e isso acontece muito. Não havendo espaço de acolhimento para essas dúvidas, o problema se acumula. Em muitos cursos os professores assumem a coordenação em uma dinâmica de rodízio, pois às vezes ele não quer ser coordenador, mas chega sua vez e tem que ir querendo ou não, porque é um lugar difícil, desconfortável, já que não há nenhuma formação para coordenação, para ser gestor. Não há uma cultura de preparação de gestores na universidade, o que também percebo como um grande problema, e às vezes isso é uma imposição da própria organização da Unidade Acadêmica. Trago esse assunto mais para mostrar a importância do seu objeto, porque que tem uma dimensão pedagógica, a importância do profissional que tem essa formação generalista mesmo, porque o currículo de Pedagogia proporciona essa amplitude de formação, a começar dos fundamentos, a Filosofia, a Psicologia, a Psicologia da educação, a Psicologia do desenvolvimento, a Sociologia geral, a Sociologia da educação, a Política e gestão da educação que faz uma Organização do Trabalho Pedagógico que é muito importante também, e aí tem a Organização do Trabalho Pedagógico 1, 2 e 3. Trata-se de uma formação muito densa do ponto de vista dessa compreensão da universidade como uma instituição social que tem compromissos políticos e sociais, sobretudo com o desenvolvimento humano. E aí esse profissional tem condições de olhar para essa realidade e trazer essas contribuições desde o micro, ali dos problemas da sala de aula, a esse macro do ponto de vista das políticas, e do que é exigido em um projeto pedagógico de curso e todas as interfaces e relações que isso tem, do ponto de vista do currículo, da prática pedagógica, do planejamento, da avaliação, da preparação de um plano de ensino, já que muitas vezes o professor nem conhece o projeto pedagógico do curso, às vezes ele sabe ali do pedacinho da sua disciplina, numa perspectiva muito fragmentada, que é uma herança cartesiana também, dessa fragmentação do conhecimento. Nessa perspectiva, o Pedagogo tem a condição de ajudar a fazer essas sínteses superadoras da totalidade necessária, de olhar para o curso nessa totalidade, de promover discussões sobre a importância, por exemplo, de cada disciplina na composição desse projeto pedagógico e de promover ações formativas a partir das dificuldades e das contradições que precisam ser superadas. Eu defendo muito que se tenha em cada curso esse Pedagogo, que atue como agente transformador, como esse intelectual crítico reflexivo que possa produzir e provocar a comunidade de cada curso a fazer reflexões, a produzir transformações nessa cultura que muitas vezes é reprodutivista, marcada por práticas pedagógicas técnico-instrumentais, não porque os professores querem que seja assim, mas exatamente pela ausência dessa formação, porque não lhes foi possibilitado ter essa formação. As pesquisas deixam isso muito claro, que os professores sentem falta desse espaço formativo, desses conceitos, sentem-se perdidos muitas vezes, não

têm um lugar de referência no qual possam se apoiar. Nesse caso o Pedagogo seria esse profissional de referência em que os professores teriam confiança de procurar, pedir ajuda, orientação e buscar apoio pedagógico para desenvolverem, de fato, uma prática pedagógica que seja emancipatória, nessa perspectiva de cumprir os compromissos que a universidade tem, que vão para além do desenvolvimento profissional, mas que alcancem o desenvolvimento humano, porque a universidade brasileira é organizada muito no modelo napoleônico, franco-napoleônico, e aí ela forma o profissional, profissionaliza, seu objetivo é profissionalizar, mas é preciso profissionalizar também o humano, é preciso educar as sensibilidades, porque do contrário vamos formar profissionais com visão nessa perspectiva neoliberal, de atender às demandas do mercado, e isso sabemos que tem sido desastroso do ponto de vista daquilo que se requer para uma cidadania responsável, para pessoas que, de fato, defendam o Estado Democrático de Direito, e esse sabe-se que está ameaçado. Dessa maneira, acredito que o Pedagogo é de suma importância (Entrevista G654, 2021).

No contexto atual, as universidades federais brasileiras têm sua realidade conturbada pela escassez de recursos financeiros. Entretanto, espera-se dos gestores eficiência nos resultados, com a desburocratização das atividades administrativas e a promoção da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão para atender aos reais desafios da sociedade.

Em 2020, dos quatro Pedagogos em atuação na educação superior da UFU, apenas um estava lotado em uma unidade acadêmica, os demais encontravam-se em unidades administrativas, desenvolvendo algumas atividades pedagógicas e outras desvinculadas das atribuições do cargo. Os locais de lotação desses profissionais eram: Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Pós-Graduação (Propp), Pró-Reitoria de Extensão (Proex), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proae). Em 2020, não havia Pedagogo na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) nem na Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (Proplad).

Anteriormente, nas falas dos Pedagogos, ficou evidente a percepção de haver resistência dos docentes à presença de um Técnico Administrativo Pedagogo na unidade acadêmica para orientar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas entrevistas com os(as) gestores(as), foi perguntado qual a percepção deles sobre isso. Por unanimidade, os entrevistados valorizaram a importância do trabalho do Pedagogo para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para eles(as), o ideal seria que cada unidade acadêmica da UFU dispusesse de um Pedagogo para orientação pedagógica a docentes e discentes. Reconheceram também a percepção de haver resistência de muitos docentes ao apoio pedagógico de um Técnico Administrativo Pedagogo. Disseram que parecer haver por parte da comunidade acadêmica da UFU uma visão bem limitada, que pensa no Pedagogo como um profissional que deveria trabalhar somente na educação infantil. Tendo em vista o quantitativo

de apenas seis Pedagogos em atuação na educação superior da UFU em 2020, foi perguntado aos gestores entrevistados qual a opinião deles sobre esse quantitativo e quais fatores poderiam estar relacionados à redução do número desses profissionais.

Lamento saber que tenha tão poucos Pedagogos na UFU, que é lugar que cria oportunidades para debates, para a integração, para o diálogo, para troca, é ali o lugar de atuação da pedagogia. A pedagogia tem uma capacidade de inventividade, de criação, de originalidade, de percepção da realidade que poucos cursos têm, porque ela aciona muitos elementos do campo profissional da antropologia, da sociologia, da história, da própria pedagogia, da educação, isso tudo que compõe o universo, então essa capacidade de dialogar, estou certa que a pedagogia consegue fazer (Entrevista G346, 2021).

Bom, o que observo na UFU é que primeiro é uma instituição muito nova, é novinha, ela tem como federalização apenas 40 anos, eu acho que no máximo 42, 44 anos como uma universidade federal, então o papel do Pedagogo, que é o responsável por toda a parte educacional, o profissional responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem, particularmente acredito que toda a comunidade da UFU enxerga que é onde os processos ocorrem. Mas eu também acredito que a universidade, como um todo, não saiba onde esses profissionais estão alocados, especificamente os papéis que eles desempenham, que são vários, porque se nós estamos em uma universidade em que a parte “educação” é fundamental, logicamente são os técnicos que estão na linha de frente. Então, acredito que a comunidade saiba da importância, conheça todo o aspecto, mas não têm a noção da alocação desses profissionais (Entrevista G554, 2021).

Nesse aspecto, surge a compreensão de que o Pedagogo deve ter uma ação articulada, focada na qualidade de ensino, e não apenas no trabalho restrito a algumas atividades.

Os próprios professores da universidade criticavam a licenciatura, o que na minha leitura era um grande problema, depois quero linkar isso ao processo de formação do professor universitário, é um problema ético da atuação do docente no ensino superior, quando esse professor ou essa professora que está em atuação formando outros professores ou outras professoras, depõe contra o processo de formação ou contra a docência da qual ele faz parte. Então, para mim, isso não é só uma questão de falta de formação, que deveria se dar no ensino, na pós-graduação, isso para mim é um problema de gravidade ética, quando você não compreendendo o que faz, do ponto de vista da sua própria escolha em ser docente do ensino superior, tenta dissuadir outros a não ser. Eu, inclusive, tenho estudado isso, sempre acredito que o que determina as nossas práticas sociais e culturais não é exatamente o que nós temos na nossa mão, os manuais, as políticas, não, o que determina as nossas práticas, inclusive as práticas profissionais, didáticas, pedagógicas e as práticas sociais e culturais, são as concepções que nós temos de mundo. Às vezes a gente tem uma concepção de mundo, de escola, se você pergunta para a professora, “Nossa, a experimentação, o ensino, a brincadeira, é importante no campo da aprendizagem da criança”,

todo mundo vai falar que é porque isso é politicamente correto. Você vai acompanhar o que essa professora ou esse professor está fazendo dentro de sala de aula, ele está em uma rotina conservadora de ensino, não vou falar tradicional, porque não gosto dessa palavra, mas conservadora de ensino, que não condiz com o discurso, porque talvez a nossa formação profissional, aquilo que nós estamos fazendo, não alcança o que é essencial, a gente trabalha lá com uma série de questões, de legislações normativas, técnicas didático-pedagógicas no campo profissional, blá, blá, blá, mas isso acaba não afetando as nossas concepções, porque a gente não permite que o outro se expresse, a gente não permite identificar no outro as lacunas para que a formação entre exatamente naquela lacuna e entrando nessa lacuna afete o seu entendimento de avaliação, de ensino, de escola, de aula, de estudante e por aí vai. E aí a gente acaba cometendo as mais graves distorções didático-pedagógicas dentro da sala de aula, porque obviamente a gente não tem essa formação, então, como posso dar essa informação para alguém? Tenho uma crítica, primeiro uma autocrítica que faço, sobre processo pedagógico de formação, é que por vezes, nós não criamos mais situações problematizadoras que possam identificar concepções e a gente gosta do discurso muito unilateral do professor, dos textos clássicos, dos marcos teóricos no campo pedagógico, psicológico e educacional como um todo e de organizar atividades didáticas muito nessa direção conservadora, esquecendo que talvez a formação deveria impactar concepções e representações e se ela não impacta, a gente pode falar lindamente de Paulo Freire, aí a pessoa chega na sala de aula nem lembra de Paulo Freire, ele só foi uma estética formativa, não uma provocação que altera concepções. Isso é até um pouco daquilo que entendo também. Essas coisas que são muito características do nosso país e que, na minha leitura, servem como elementos de desconstrução do processo educacional, como bem diz Darcy Ribeiro, “a crise na educação não é uma crise, é um projeto”, entendo que é um pouco nessa direção mesmo, existe um projeto de desmanche da educação brasileira, porque quando ela começa a avançar, parece que ameaça o *status quo* que está muito presente na cultura brasileira (Entrevista G346, 2021).

Sob o mesmo ponto de vista, considere-se que a formação docente é ato contínuo de reflexão sobre a própria prática, de forma que o profissional vive em permanente formação e aprendizado. Portanto, sempre é tempo para apreender e analisar a realidade, os fazeres e as necessidades de cada pessoa à sua volta, levando em consideração os limites e as pressões sociais existentes.

Já ouvi algo assim de diretor acadêmico: “Eu não preciso de Pedagogo, aqui somos suficientes para fazer o trabalho, somos doutores, pós-doutores”. Mas observo que o docente que assim se posiciona tem formação técnica e não pedagógica. É evidente que os docentes conhecem a parte técnica da estrutura curricular de suas disciplinas, claro que não é para o Pedagogo fazer isso, mas para ajudar na estruturação do projeto, no desenvolvimento do projeto, ajudar a coisa a andar mais rápido, a fluir mais, porque falta uma base pedagógica que talvez emperra o processo, porque observo que são bem demoradas as alterações de currículos na UFU (Entrevista G462, 2021, grifo da autora).

Avalio primeiro que é fundamental, extremamente importante, aumentar a quantidade de Pedagogos na UFU. Um fato a mencionar. Há poucos anos, houve um plano do governo federal, denominado Reuni, e a Universidade Federal de Uberlândia foi uma das últimas a aderir ao Reuni por ser uma das últimas, muitas projeções não ficaram adequadas, como a da necessidade do cargo de Pedagogo. Porque, se você tiver a oportunidade, inclusive na pesquisa, de fazer uma comparação da quantidade de Pedagogos existentes nas outras instituições federais, eu particularmente não fiz esse levantamento, mas acredito que estejamos em uma situação muito precária, e isso requer uma atenção especial para mais profissionais ocuparem o cargo de Pedagogo. Quando é considerado que na graduação, não vou falar da pós-graduação, a UFU tem 94 cursos presenciais e aproximadamente 10 cursos no formato EAD, para os quais é de fundamental importância a avaliação, o registro, o acompanhamento, o controle do Pedagogo. Então, na realidade, as atividades estão sendo desenvolvidas por outros profissionais que têm registros em outras categorias. Hoje, na graduação, são aproximadamente 25.000 alunos, 104 cursos de graduação, não falando da pós-graduação, que também entendo ser fundamental o papel do Pedagogo. Então, temos uma luta, uma demanda muito importante para mudar esse cenário (Entrevista G654, 2021).

É necessário reforçar a ideia de que a educação superior implica ações pedagógicas comprometidas com os problemas do aluno e com a realidade na qual ele vive. Dessa maneira, surge a elaboração da consciência sobre a necessidade da presença e do consequente papel do Pedagogo nesse ambiente de formação.

A pedagogia tem dificuldade de formar professores, sobretudo depois da mudança da legislação que diminui as atribuições do Pedagogo, e que a gente tem então, o curso de licenciatura também, às vezes até o abandono do ensino da educação infantil, com a não compreensão, ou a tentativa de sobrevivência do campo pedagógico. Ao mesmo tempo, está errado, pois localizamos no lugar errado a formação de professores no Brasil. Porque conforme entendo, essa formação deveria acontecer ligada ao campo pedagógico, por isso que minha defesa foi sempre que é necessário devolver a pedagogia para a formação de professores, não que eu defenda que todas as licenciaturas estejam em faculdades de educação, mas o que defendo aqui, é que a pedagogia, a abordagem pedagógica, a compreensão pedagógica, o universo pedagógico é a matriz epistemológica de qualquer formação de professores, a qual não deveria existir, se ela não existisse. Eu sempre penso o seguinte: olha, no curso de licenciatura em Matemática, não se forma matemáticos, mas professores de matemática, e o que une o professor de matemática com o professor de química, o de português, inglês, música é o elemento pedagógico, e se é o elemento pedagógico, essas profissões têm mais a ver entre si do que o professor de matemática com o matemático, porque não é só o campo do conhecimento que aproxima, é a atuação profissional do matemático não na escola, mas a atuação profissional do professor de história, biologia, de língua portuguesa é na escola, então essas pessoas bebem da mesma fonte e essa fonte é a pedagogia na sua complexidade. Não estou falando do curso de Pedagogia, mas na complexidade do que a gente pode compreender de conhecimento pedagógico e formação de professores. Por isso, tem que ser um programa que se pautar na prática, que consiga fazer com que o professor de Educação

Básica do Brasil se sente com os professores e as professoras de outros países e conversem, entendam o contexto deles, os limites, tentem desenhar sinergias e construam projetos de intervenção na sua realidade, mas que visite. É preciso pensar a escola na sua completude, na sua complexidade, não na sua especificidade. E temos que sair desse lugar de defesa de pequenos ares, temos que pensar em algo mais completo e complexo (Entrevista G346, 2021).

É evidente que, na percepção dos(as) gestores(as) sobre a formação do Pedagogo, os saberes idealizados ou necessários à prática processual são basicamente teóricos, específicos e não suficientes para a prática. Assim, essa carreira mostra-se crítica em sua fase inicial, além de ser, não raro, marcada por sentimentos de incapacidade e também de distanciamento em relação ao que deveriam ser as reais atribuições de um profissional da Pedagogia.

Uma das situações que percebo é nos desenhos que fazemos de universidade, supervalorizamos o ensino e a pesquisa, sobretudo a pesquisa, às vezes a gente não valoriza o ensino, por isso a gente tem que ficar falando mais do mesmo, porque falar da avaliação com tanta frequência, porque falar daquilo que deveria ser a nossa práxis, não que não tenhamos que falar, mas a gente tem que falar quase que ensinando, falo da pedagogia, mas também não excluí outras áreas, mas quando nos deparamos com um professor do ensino superior que vai atuar dentro de sala de aulas é possível observar que ele usa elementos da pesquisa como se o fato de ser um bom pesquisador garantisse a ele ser um bom professor. Isso não é assim. Óbvio que os elementos da investigação ajudam em algumas práticas e alguns olhares, mas o exercício da docência, seja na educação básica, seja no ensino superior, precisa urgentemente ganhar um *design* pedagógico informativo, lá na Medicina, na Engenharia, na Odontologia, onde quer que seja, porque não estamos no exercício da Medicina quando vamos para a sala de aula ensinar a formação de médicos, da mesma forma que não se está no exercício da engenharia, estou no exercício de ensino de engenharia, inclusive existe Sociedade Brasileira de Educação Médica, Sociedade Brasileira de Ensino de Engenharia, mas muitos de nossos colegas não sabem. Uma coisa que me assusta, Vânia, é que dentro do próprio campo das pesquisas educacionais, dos programas de mestrado e doutorado em educação, não necessariamente nos voltamos para a formação do professor universitário, estamos no campo da pesquisa e educação, porém ser uma excelente pesquisadora em educação também não significa ser um bom docente, se não tiver como objeto de formação a própria docência nesse mecanismo de autoformação. Isso é quase uma denúncia que faço do que tem acontecido nas universidades. Ainda não conseguimos formar, e aí quando você fala assim para mim, nossa, eu trabalho com avaliação, provavelmente o trabalho que a gente acaba fazendo com o professor universitário é o que se inicia do básico, não é o mergulho na complexidade processual da avaliação, é muito mais no “Professor, o que o senhor sabe, como que é avaliar?”. A ideia do ponto, a ideia da nota, do aprovar, dentro dessa coisa que muitas vezes, estou falando daquilo que é superficial e que quando a gente faz formação de professores universitários é o que as pessoas sentem e falam assim: “Então, quando eu devo fazer avaliação, quantas provas eu tenho que fazer?”. A compreensão de avaliação e prova, mas eu não vou entrar nessa questão, é só para dizer que esta é uma

lacuna profunda do ensino superior que tem levado, inclusive, a processos de evasão, de abandono, de insucesso, assédio moral de diferentes ordens dentro da sala de aula com alunos, com alunas, com gays, com negros, com a diversidade como um todo, porque nós não possibilitamos que as pessoas rompessem com as suas concepções, com as suas ideias sobre sociedade e se elas não rompem, quando entram em sala de aula, entra lá o professor de Engenharia que acha que o papel do professora é o mesmo de quando ele foi aluno. “Porém, quando se trata da formação profissional, existem alguns elementos, seja qual for profissional, há que se considerar a qualidade da formação. Muitas dimensões relacionadas à formação já são conhecidas, a conceitual, teórica, instrumental, prática, a dimensão investigativa. Essas dimensões devem se relacionar aos componentes curriculares, à dimensão normativa das profissões, à política e ética da profissão, à dimensão estética e cultural da profissão, especialmente das atividades complementares e se considerarmos cada uma dessas, elas estão ligadas a um determinado conjunto de componentes curriculares, sejam disciplinas, a dimensão curricular, a prática do estágio, a instrumental e laboratórios de oficinas que se desenvolve no estágio, mas faltava a dimensão sócio-referencial, se relacionar é algo que se aprende, relacionar com a sociedade não é algo que está posto, “Ah, mas eu sei me comunicar, logo eu sei me relacionar”, eu sei me relacionar com a escola, com grupos sociais vulneráveis, com a indústria, com os quilombolas, com os negros, com a multiculturalidade presente na nossa sociedade, não, não se sabe, quando a gente entra na universidade, eu sei o que a minha cultura permitiu que eu soubesse e quando a gente vai entrando nesse processo de inculturação pedagógica da formação, a gente entra em um universo muito particular, que é o universo daquela profissão, mas não necessariamente a gente aprende a estabelecer o diálogo com a própria escola, é um problema que nós temos no campo educacional, a gente vai na nossa arrogância, no nosso salto achando que a universidade sabe mais da escola do que ela mesmo, isso é uma falácia, a escola tem sua dinâmica. Em breve teremos a reformulação de todos os projetos pedagógicos, obrigatoriedade de 10% em atividades de extensão, mas não na ideia do voluntarismo, assistencialismo, mas fundamentada numa perspectiva pedagógica de aprendizagem de saberes relacionais e de diálogo com os diferentes grupamentos sociais e isso também no campo da cultura. Hoje, estamos trabalhando fortemente na relação da extensão com a pesquisa, desde a escolha dos objetos de pesquisa até no desdobramento dela, o que de fato tem contribuído para os campos educacionais de comunicação, direitos humanos, de trabalho, de meio ambiente, de cultura e de justiça que são as linhas da extensão, então a gente tem atuado muito nisso, tentando dar sentido para a pós-graduação para que todas as pessoas que saem dessa universidade formadas, seja na graduação ou na pós-graduação, se formem numa abordagem comprometida com a dinâmica social na qual a universidade está inserida. Essa é a maneira como estamos trabalhando, criando normativas, resoluções. Não nos preocupamos com quantidade, mas com qualidade, em desenvolver programas voltados para mulheres, imigrantes, idosos, gestantes, para o Hospital Universitário, programas voltados para a valorização da cultura, criados pelos próprios estudantes, para os museus como espaços possíveis e alargados da sala de aula, inclusive a própria compreensão de sala de aula, que a extensão vai trazer, eu sempre falo que a universidade está diante de uma mudança de paradigmas, talvez estejamos diante de mudanças dos paradigmas tão necessárias, porque vêm para nos tirar nosso imobilismo. Acredito que é preciso devolver a pedagogia à formação, e também precisa devolver ou garantir que as instituições de ensino tenham uma abordagem pedagógica

assegurada e garantida. Seis Pedagogos para o ensino superior de uma instituição do tamanho da UFU, seja oito, seja 20 ou 50 é muito pouco, e isso acontece também na Escola de Educação Básica, em que em algum momento teve a pedagogia, com a pedagoga ou o pedagogo sendo aquele que fazia a gestão escolar, a supervisão, orientação e de repente, na mudança da legislação, o professor, sem o conhecimento específico, ocupa esses lugares. A gente faz uma coisa só, desenvolvimento profissional, o desenvolvimento de pessoas, mas não um desenvolvimento qualquer, é desenvolvimento formativo pedagógico das pessoas. Assim, temos 33 ou 34 unidades acadêmicas, 90 cursos, deveria ter pedagogos e pedagogas por curso, pelo menos nas universidades, porque quem é que pensa o processo de construção de um projeto de formação e desenvolvimento profissional, o projeto é pedagógico, vamos pensar, se fosse um projeto de arquitetura, ele tem que ser construído por arquitetos, o projeto de engenharia por engenheiros, tem que ser acompanhado pelo seu profissional, o projeto pedagógico pode ser construído por um profissional que não seja Pedagogo, mas que não esteja sozinho nessa construção, mas é necessário que haja a análise do Pedagogo. Então, imagina um coordenador de curso que é professor, lembrando que é professor e que não se formou para ser professor mas para ser médico, de repente faz mestrado e doutorado, vira “professor” e assume coordenação de curso que tem uma abordagem pedagógica. Por isso que o MEC precisou criar os NDEs, porque as questões pedagógicas não estavam bem resolvidas, nos colegiados de cursos, acabou lidando só com as questões administrativas, só que o NDE não tem assentos para pedagogas e pedagogos, mas NDE é quem dá a base pedagógica do curso. Então, a gente usa a palavra pedagógica como senso comum, a gente não usa no sentido real dela. Diante da pergunta: é suficiente? Não, por que quem lida com os dramas pedagógicos dos professores no curso de Medicina é um outro médico? Quem lida com os dramas pedagógicos da aprendizagem, do ensino? Dentro de um curso de Pedagogia que seja, ou de um curso de Química, falo do curso de licenciatura, mas também do bacharelado, de Engenharia, de Odontologia. Nós estamos lidando com uma prática pedagógica sem a essência que é o profissional da pedagogia, a gente está muito longe de alcançar o que é ideal. Na minha compreensão de gestor educacional e de pesquisador no campo educacional, é necessário ao menos um Pedagogo por curso, se temos 90 cursos, ao menos 90 pessoas. É preciso lembrar que ainda tem o conhecimento pedagógico de acompanhamento dentro da Divisão de Formação Docente que deveria ter o Pedagogo, assim como na Divisão de Formação e Acompanhamento Psicopedagógico deveria também. Nesse sentido, percebe-se que a universidade está muito longe do ideal, a gente não faz ensino e formação se não tiver o profissional da educação (Entrevista G346, 2021, grifo da autora).

Certamente, ao Pedagogo compete propor metodologias inovadoras que permitam criar, descobrir, trabalhar com questões da realidade. Sobre esse profissional paira a responsabilidade de desafiar o aluno e as equipes com situações que exijam saber pensar logicamente, usar e relacionar conhecimentos, fazer e responder perguntas, além de interpretar o que lhe chega aos olhos e ouvidos e, também, se fazer entender e interpretar. Dessa maneira, é impossível renunciar à presença desse profissional no âmbito da universidade.

Eu entendo a Pedagogia como essa ciência, ciência da educação como a professora Pimenta diz, “da e na práxis”, que tem essa práxis como ponto de partida e ponto de chegada, iluminada pela teoria e aí o conceito de práxis. Pensando nessa unidade teoria e prática para produzir transformações e que tem a educação como o fenômeno a ser estudado e na configuração do curso de Pedagogia, tal qual ele está organizado, porque apesar de todos os retrocessos propostos pelo Conselho Nacional de Educação do ponto de vista das políticas de formação de professores, e agora o curso de Pedagogia é o próximo alvo e retrocede, mas o que está em vigor, ainda hoje, é a resolução de 2006, então o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, que tem a docência como a base da formação. E ao ser concebido assim, é um curso que tem por finalidade a educação escolar, mas nós sabemos que é um curso generalista, que abre possibilidades para a inserção profissional em várias áreas. Então, essas outras possibilidades profissionais que o curso forma, podem ser aprofundadas em cursos de especialização em complementação da formação para atuar nessas outras áreas, por exemplo, na Pedagogia Hospitalar, na Pedagogia Empresarial, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Superior também. Então, essa base da educação que se tem no curso de Pedagogia possibilita a construção de um alicerce para atuar nessas outras áreas. Do ponto de vista da densidade teórica do curso e aí há um aprofundamento no campo das políticas de educação, dos fundamentos da educação, das práticas pedagógicas, das metodologias, que possibilita essa formação densa e que dá essa base para que se possa atuar nesses outros contextos profissionais. Então, entende-se que a Pedagogia como Ciência da Educação promove essa densidade teórica que possibilita essa autonomia intelectual para atuação em outras áreas do conhecimento. É preciso ter esse aprofundamento teórico para ter uma formação, de fato emancipatória, com autonomia, para que se possa atuar em outras áreas. Mas percebo que estamos vivendo um retrocesso, porque a formação, conforme proposta pelo Conselho Nacional de Educação, é muito mais da perspectiva da padronização e da dimensão técnico-instrumental do que de uma formação crítico-reflexiva, porque nós temos dois projetos em disputa, um que é defendido pelo Conselho Nacional de Educação que tem marcadamente os interesses privados e mercantis e outro que é defendido pelos educadores, pesquisadores e professores universitários, que tem essa perspectiva de uma formação histórico-crítica, então a gente está nesse dilema, ou impasse. Em 2006 foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico (Nape) no qual trabalhou-se o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na UFU, pois entre os anos de 2006 a 2008, no Governo Lula, implantou-se o projeto de expansão das universidades, então houve o ingresso de muitos professores, um número expressivo. A UFU dobrou o número de docentes, assim, muitos entram na universidade inexperientes, e nesses projetos foi desenvolvido a pesquisa e depois a "pesquisa-ação" para trabalhar com a prática pedagógica deles, para criar o espaço de discussão dessa dimensão pedagógica, mas em 2009, as atividades do Nape foram encerradas. Foi um período muito importante para trazer essa discussão da dimensão pedagógica para a UFU e propor ações formativas para os professores. Havia um projeto com 600 e poucos professores, que passaram por experiências formativas, já que não tinham ideias sobre concepção e teoria pedagógica. Nem sequer têm noção, “quais são as bases teóricas que utilizam para elaborar a avaliação da aprendizagem”, eles falam “Eu não sei, eu avalio conforme eu fui avaliado”, então há uma reprodução de práticas pedagógicas que em grande medida são conservadoras e que trazem muitos problemas, pois esse profissional imita os professores que teve, porque por falta de uma formação sistematizada do

ponto de vista teórico-conceitual, vai reproduzindo vivências que teve como estudante. E se não há espaço para interrogar essas práticas, para desconstruir, fazer rupturas com esses paradigmas conservadores e pensar em uma proposta de paradigmas inovadores na docência, essa reprodução aumenta o número de evasão, de retenção. A UFU teve um programa para diminuir a evasão, o “Prossiga”, voltado para os docentes. Então, quando perguntava “Como você planeja?”, eu fico na dúvida do que é mais importante, porque não tem um apoio pedagógico, percebo que embora o curso de Pedagogia não tenha a finalidade de formar o Pedagogo para atuar na educação superior, a formação que é oferecida fornece uma densidade teórico-prática para esse egresso do curso de Pedagogia que tem condições de entender o projeto pedagógico, de entender essa dimensão formativa, de propor uma discussão sobre planejamento, sobre avaliação, sobre relação professor-aluno, de discutir, por exemplo, a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, a dimensão da didática como uma área de conhecimento importante da pedagogia, que tem como objeto o ensino-aprendizagem. Então, seria fundamental a presença desse profissional nos cursos para desencadear essas atividades, para promover ações formativas de acordo com a necessidade de cada contexto, porque cada curso tem uma necessidade, um contexto, os seus problemas, as dificuldades, então seria um profissional com essa capacidade de olhar essa totalidade, pensar as contradições, e sobre a importância de criar uma nova cultura formativa que pudesse responder aos problemas de cada um desses contextos. Sobre o Pedagogo na gestão superior, os poucos que têm observo fazem um trabalho muito mais técnico-burocrático do que formativo. Acredito que o Pedagogo é o profissional que contribui para fazer essas reflexões, pensar a universidade, pensar os problemas, ter uma atuação propositiva. A UFU tem muitos Pedagogos que têm mestrado, doutorado, então tem uma formação bastante densa que possibilita ter essa compreensão dos problemas, de fazer proposições e aí eu vejo que podem oferecer essa contribuição, que sai dessa dimensão mais burocrática para uma dimensão formativa, propositiva e crítica mesmo da atuação nos espaços que estão. Nesse momento de pandemia e pós-pandemia aprofundou ainda mais essas desigualdades sociais, econômicas e isso é claro que se reflete também nas desigualdades educacionais. Teremos desafios hercúleos pela frente, temos que enfrentar a evasão que é um fenômeno marcante, percebe-se pelo número de alunos nas turmas e isso nos coloca essa responsabilidade, porque a universidade pública tem esses compromissos inalienáveis, principalmente com as populações em maior vulnerabilidade. Então, é um momento que, cada vez mais, temos que fazer essa discussão e trazer essa responsabilidade e esse compromisso, porque não adianta a universidade abrir vagas, ter cotas, se nós não criamos condições para que os alunos permaneçam, não podemos dizer que há uma democratização da educação superior se não houver condições de permanência. Sabemos que essas condições ficam cada vez mais ameaçadas. A partir do momento que temos políticas de austeridade, do ponto de vista do financiamento, foi muito desastroso aquela PEC 95 editada no Governo Temer. Desde que tivemos o golpe político, midiático e parlamentar que culminou com o impeachment da Dilma, estamos vivendo um momento muito delicado do ponto de vista da educação e da educação superior. Então, isso exige esse comprometimento para tentar pensar quais são as soluções alternativas, e como nós estamos no centenário do Paulo Freire, tem o conceito do “Inédito viável” que ele publicou pela primeira vez no seu livro *Pedagogia do oprimido* em 1968 na primeira versão, quando ele fala que esse conceito nos coloca a possibilidade de agir de nos contrapor e de buscar na expectativa necessária que formas temos para encontrar

caminhos, então nós estamos sendo desafiados a isso: a encontrar esses caminhos, a fazer a resistência propositiva para defender uma educação superior que de fato seja pública, laica, de financiamento estatal, inclusiva e que forme pessoas para assumir a cidadania responsável, para defender a democracia e para que tenhamos justiça social, senão não vale a pena todos esses esforços. Em relação à resistência dos professores com respeito ao trabalho do Pedagogo, percebo que é preciso conquistar esse espaço, e espaço se conquista mostrando, com aquilo que o Paulo Freire nos ensinou, com a humildade, com trabalho, com a densidade teórica, a partir do momento em que o Pedagogo demonstra humildemente, e não arrogantemente que compreende, que tem esse domínio teórico, que tem essa capacidade crítico-reflexiva, ele vai sim conquistando esses espaços e trazendo as pessoas, somando esses esforços para que, de fato, a universidade cumpra a sua responsabilidade social nessa formação. Então, acredito muito nisso. Paulo Freire nos ensinou que esses espaços são conquistados a partir do momento em que se demonstra esse aprofundamento teórico, o Pedagogo tem que estudar muito, tem que ter realmente esse domínio teórico e argumentos que, de fato, possam contribuir para conquistar esse espaço em que a pedagogia se consolide e se estabeleça como essa ciência da educação, que consegue pensar em formas possíveis de fazer essas rupturas tão necessárias com essa educação conservadora e buscar a consolidação de uma educação crítico-emancipatória que faça sentido, que tenha compromissos com o desenvolvimento humano, é isso (Entrevista G654, 2021).

É possível verificar, por meio das falas, que no processo de ensino-aprendizagem são mobilizados diversos saberes, e estes deveriam ser reutilizados *no* e adaptados *para* o trabalho. Dessa forma, é na experiência do trabalho que o Pedagogo deveria alicerçar seus afazeres a partir da reflexão, da retomada, da reprodução e da reiteração daquilo que aprendeu, a fim de ser capaz de produzir sua própria prática profissional.

O curso, desde seu nascimento, enfrentava, segundo Silva (1999), a suspeita ora da dúvida, ora da discussão se realmente o curso de Pedagogia tinha ou viria a ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Desde a época de sua criação o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto à sua identidade. Não conseguia perceber a expansão do campo de atuação desse profissional, ficando claro apenas que o licenciado era para atuar em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções (FURLAN, 2008, p. 3865).

Um aspecto a ser avaliado quanto à formação do profissional no curso de Pedagogia diz respeito às poucas possibilidades de instrumentalização para a prática de suas funções no mercado de trabalho. É necessário definir se a formação é falha e por isso dificulta o acesso do Pedagogo ao mercado de trabalho, ou se este é indefinido justamente pela imprecisão da formação e não consegue absorver os egressos do curso. Há que se ressaltar que, dentre outras

funções, o Pedagogo possui o importante papel de mediar conflitos, visto que essa profissão permite circular por diversos espaços de interação social, por exemplo, escolas, universidades, indústrias, empresas, hospitais, presídios, ONGs. Ele pode contribuir ainda para que os sujeitos sociais se apropriem dos conhecimentos necessários no ambiente de trabalho, na área escolar, não escolar e pessoal, o que torna o trabalho do Pedagogo socialmente produtivo e constituinte de uma modalidade específica e diferenciada do trabalho educacional.

Tenho três comentários rápidos para fazer a você, Vânia: é a primeira vez, desde que estou na Universidade Federal de Uberlândia, que surge alguém para dialogar a respeito do meu fazer, segundo com muito entusiasmo, mesmo sem conhecer os detalhes da sua proposta de pesquisa, acredito que você vai ajudar muito nesse debate e o terceiro comentário é dizer que quando você terminar a pesquisa, por favor divulgue todas as formas, todas as maneiras, todos os canais, porque precisamos desse debate, certamente precisamos ter uma visão histórica, mas também não podemos nos furtar à urgência que a sociedade tem hoje, sob o risco de essa profissão desaparecer principalmente na Universidade Federal de Uberlândia, ela poderá desaparecer sem nunca ter existido, por isso, só tenho a parabenizar e agradecer esse momento de muita gratidão, de muita satisfação por poder falar um pouco do meu fazer, do nosso fazer porque coloco junto comigo, nessa conversa, os colegas, embora tenhamos abordagens metodológicas e epistemológicas completamente diferentes, mas que se encontram, se casam o tempo inteiro (Entrevista P157, 2020).

Vânia, quero antes da gente encerrar, agradecer novamente pela oportunidade de ter participado, de alguma forma, do seu trabalho, da sua pesquisa. Eu fico muito feliz por ainda ter pessoas que se preocupam em entender a trajetória do ensino superior, quais são as funções do Pedagogo, e se está feliz ou não. Qual é o reflexo disso para a vida pessoal e para a vida familiar? Essa iniciativa é muito importante, porque nós, enquanto seres humanos, não somos só trabalho. Apesar da sociedade, às vezes, nos fazer acreditar que o viver se constitui de trabalho, sabemos que a vida é muito mais do que isso. Dessa maneira, entendo que você foi muito sensível na sua escolha ao buscar entender como, especificamente, quando afunila a sua pesquisa para o Pedagogo do ensino superior. Apesar da trajetória tão difícil, a gente precisa ser percebido no ensino superior. Eu quero me colocar à disposição, caso tenha algo mais que eu possa contribuir (Entrevista P452, 2020).

Vânia, agradeço a você ter me proporcionado revisitar as minhas memórias, por ter sido muito gentil, e não técnica de ficar fazendo perguntas pontuais, isso a gente responde com frequência, para você compreender o todo e até com a delicadeza de ouvir além do que o seu tempo permitia. Para mim, trazer essas memórias é revisitar minha história, ela tem um significado muito importante das opções que eu fiz enquanto pessoa, então, isso te ajuda na sua tese, e a mim, ajuda muito, porque, quem somos, de onde viemos e o que queremos? E às vezes na gestão, a gente sofre muito porque o dia a dia é pesado, tem ataques, tem incompreensões e incompletudes, tem momentos que a gente sai daqui com angústia, mas tem momentos que a gente sai

muito feliz, como eu saio hoje, pelo que você me proporcionou que é revisitar um pouco a minha história, para a gente nunca esquecer quem nós somos. Por esse registro, fique muito à vontade de uso, eu não sou uma pessoa que tem dificuldade de “ah não, isso eu quero e isso não quero”, pelo contrário, já de antemão está autorizada a fazer uso completo daquilo que foi dito no campo da sua pesquisa, eu sempre acho que a nossa percepção da realidade mantém as nossas parcialidades isso é muito natural e quem trabalha com a história oral é um trabalho muito no respeito ao outro, então contigo não vai ser diferente. Obrigado de coração. Estou à disposição para o que você precisar em algum outro momento (Entrevista G346, 2021).

Vânia, espero contribuir. Às vezes até brinco, pesquisamos sobre o mundo, mas não nos pesquisam, não pesquisam a instituição e isso traz um lapso dentro da própria instituição, nada contra o mundo, tem que pesquisar mesmo, mas precisamos olhar um pouco para nossa casa também, aplicar o que se coloca em teoria e avaliar, fazer o diagnóstico e propor as mudanças necessárias. Então, fico muito feliz em saber que você está pesquisando sobre esse tema e que vai trazer contribuições, e quando você terminar quero que apresente o trabalho e haja a divulgação da pesquisa (Entrevista G739, 2021).

É possível observar, por meio dos relatos, o anseio por legitimidade e reconhecimento do verdadeiro papel do Pedagogo, e a ênfase no fato de que questões exclusivamente administrativas inviabilizam e distanciam do trabalho voltado para as questões pedagógicas e formativas, além das demais atividades que devem ser a base do trabalho desse profissional.

A partir da análise dos relatos advindos das entrevistas, é fortalecida a percepção que motivou esta pesquisa, de que, além de um grande aprendizado, esta seria uma grande oportunidade para conhecer um pouco da caminhada profissional dos(as) colegas, para partilhar suas angústias, motivações e projetos. Em cada resposta, torna-se evidente que ter ingressado no serviço público, especialmente no cargo de Pedagogo, na Universidade Federal de Uberlândia, foi um sonho realizado. Durante suas falas, os profissionais ressaltaram que, para eles, esse concurso representava o topo da carreira, e que, como pedagogos, imaginavam diferentes formas de atuar e contribuir para a instituição com o seu trabalho. No entanto, nem sempre a expectativa é condizente com a realidade que vivenciam atualmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais importante do que a chegada é a caminhada, e não há caminho sem metamorfose: ela é a ponte que torna possível a nossa travessia até os novos continentes a serem descobertos dentro de nós.
Kamila Behling (2018)

Nestas últimas considerações, além de procurar responder ao problema proposto pela pesquisa e de apresentar as conclusões oriundas de toda a investigação realizada, nossa intenção foi abrir caminhos para que os Pedagogos, cujo quantitativo de profissionais é mínimo na Universidade Federal de Uberlândia, passem a desenvolver suas atividades com o reconhecimento e a aceitação da comunidade universitária.

As vozes que aqui ecoaram – vindas dos profissionais entrevistados – permitiram-nos conhecer e compreender as inquietações desses servidores técnico-administrativos que muitas vezes se sentem frustrados por não desenvolverem as atividades atribuídas ao seu cargo. Assim, foi possível desvelar uma parte ampla e complexa da trama de saberes e práticas da formação do Pedagogo que não se efetiva em sua prática profissional nesta instituição. Conforme já dito, o número de profissionais atuantes na UFU é ínfimo diante do universo de alunos, servidores e demandas operacionais que se apresentam.

Foi possível constatar que, no âmbito desta universidade, a estruturação da carreira dos cargos técnico-administrativos favoreceu a distribuição e/ou o redimensionamento das vagas do cargo de Pedagogo para outros cargos, em específico, para o de Técnicos em Assuntos Educacionais. Esse aspecto de caráter estrutural pode ser analisado sob o ponto de vista da descrição sumária das especificações do cargo pelo Ministério da Educação – MEC, que prioriza atividades voltadas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, analisando a formação desse profissional, constata-se que a ênfase do currículo no curso de Pedagogia está pautada na docência, implicando a licenciatura como identidade consequente.

Outro ponto relevante identificado nesta pesquisa foi a dificuldade de a comunidade acadêmica entender quais são as reais atribuições do Pedagogo na universidade. Essa incompreensão acarreta uma crise de identidade, pois as atividades desenvolvidas pelo profissional nesta instituição não contemplam nem sua formação nem as especificações do cargo para o qual foi aprovado em concurso público. Além disso, o número reduzido de

Pedagogos na UFU dificulta uma luta conjunta em prol do fortalecimento da categoria na instituição.

É evidente, portanto, que as inquietações que provocaram o interesse para esta pesquisa poderão ser minimizadas, desde que haja um movimento de reconhecimento da relevância do problema pela comunidade acadêmica, e de que se reconheça também o grito de socorro advindo dos pedagogos e pedagogas entrevistados na presente tese. Nesse sentido, é justo, necessário e pertinente ressignificar o papel do profissional da Pedagogia nesta instituição, que, além dos cinco *campi* situados na cidade de Uberlândia, conta também com outros três, nas cidades de Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo. Primeiro, é necessário reposicionar o papel do Pedagogo, que precisa ser reconhecido pelo seu incontestável valor no atendimento às demandas atuais desta universidade, e, depois, defender que a formação específica e especializada no campo pedagógico é a única capaz de atender a tais demandas.

Tendo em vista as questões apresentadas, a presente pesquisa teve o intuito de responder aos desafios que se apresentam no universo desse cargo e de repensar o papel desse profissional na educação superior dentro da Universidade Federal de Uberlândia, considerando-se a legitimidade de suas reivindicações e o reconhecimento das importantes e necessárias posições que deve ocupar no âmbito acadêmico universitário. Legitimidade e reconhecimento esses que devem, sim, advir de uma trajetória profissional comprometida com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido, representada pelo empenho desses servidores em continuar estudando e se aprofundando para efetivamente se habilitar a esses papéis.

Além disso, é imprescindível entender que, identificados os atuais desafios nos cursos de formação da UFU, e simultaneamente a complexidade dos processos educativos que nela ocorrem, sozinho, o docente não conseguirá fazer o encaminhamento de todos os processos necessários a um ensino de qualidade, uma vez que, muitas vezes, tais processos extrapolam a sala de aula. Daí a necessidade de profissionais que, além de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, envolvam-se nos demais processos que extrapolam o campo da docência, alcançando outras áreas de conhecimento que o profissional da Pedagogia domina.

Acreditamos que ficou explícito nesta pesquisa o campo de estudo da Pedagogia e a especificidade do trabalho do Pedagogo na educação superior por meio de atividades de planejamento, gestão, assistência pedagógico-didática e também teórico-científica – como a pesquisa e a elaboração de projetos acadêmicos. Esse profissional está engajado em um complexo campo de conhecimentos que envolve, entre outros, os saberes da experiência pessoal presentes em uma ciência prática que só pode ser movida pela ação deste agente: o

Pedagogo. É necessário enfatizar ainda que o seu campo de conhecimento é composto fundamentalmente por teorias já sistematizadas e constituídas cientificamente, portanto amplamente confiáveis.

É preciso deixar claro que a metodologia proposta, História Oral Temática, por meio das entrevistas, possibilitou conhecer e analisar as experiências vividas pelos Pedagogos em atuação na educação superior da UFU e compreender a percepção dos gestores sobre o atual trabalho desses profissionais na instituição. O conteúdo dos depoimentos, associados ao referencial teórico, à pesquisa documental e à produção de dados institucionais, conduziu à comprovação da hipótese levantada e aos fatores condicionantes e estruturais da redução do número desses profissionais na Universidade Federal de Uberlândia. Entende-se que essa redução poderá gerar prejuízo aos alunos desta instituição, já que, conforme discutido ao longo desta tese, alguns professores universitários não recebem formação voltada para o processo de ensino-aprendizagem e, dessa maneira, os elementos constituintes das atividades docentes que compõem a dinâmica da sala de aula – como planejamento, metodologia, procedimentos didáticos e organização de estratégias de ensino, avaliação e, ainda, algumas características da interação professor-aluno – são desconhecidas para eles.

Evidencia-se, neste momento, portanto, a importância do papel e da presença do Pedagogo na universidade, de modo a romper com a mera transmissão de conhecimento como principal modalidade de formação acadêmica proporcionada aos alunos, auxiliando na reconfiguração da entrega do conhecimento e, conseqüentemente, na reconfiguração do próprio ensino.

É necessário destacar também o importante espaço de demandas para o Pedagogo técnico-administrativo no exercício das atividades voltadas aos discentes – acompanhamento dos índices de retenção e evasão na universidade; assistência estudantil, especialmente aos cotista e alunos da 3ª idade; além das atividades destinadas à capacitação e qualificação de servidores técnico-administrativos, como, por exemplo, análise comportamental com o fim de desvendar os talentos, as potencialidades e as limitações desses profissionais para que possam ser aproveitados em suas áreas de atuação, de maneira que sejam capazes de oferecer o seu melhor e se sintam realizados com o que fazem.

Lembremos que esse profissional também é apto para desenvolver e promover, ao longo de cada ano letivo, multiplicadores de conhecimento que podem se traduzir em eventos como semana de cuidados com a saúde e a estética, de práticas esportivas, dentre outras, envolvendo, por exemplo, finanças, autoconhecimento, vocações, música, dança, teatro, línguas, tecnologia e família (que só se aproxima da universidade no ingresso e na saída do

aluno). O Pedagogo pode, ainda, desenvolver projetos de extensão de relevância social, estreitando a relação entre a universidade e a sociedade. Dessa maneira, além de promover uma formação mais ampla, dinâmica e relevante para o aluno, a UFU também estaria dando lugar ao Pedagogo e valorizando-o para que esse profissional, além de encontrar o seu lugar de direito dentro da universidade, possa se sentir reconhecido e livre da ameaça de ver a sua profissão extinta.

É nesse contexto que se compreende que seja permitido ao Pedagogo desempenhar papel de protagonista no processo de ensino, atendendo às demandas da sociedade que, cada vez mais, cobra formação universitária ampla, democrática, acessível e capaz de garantir transformação social por meio do acesso ao conhecimento científico e da melhoria na qualidade do ensino que se oferece aos estudantes.

É evidente, no entanto, a falta de delimitação clara da atividade do Pedagogo na prática, o que aumenta a percepção de que algumas profissões são mais bem valorizadas do que outras e de que isso não é por acaso, pois os cursos de Pedagogia no Brasil, como vimos anteriormente, tendem a não ser considerados como uma formação fundamental para o profissional que atuará na educação superior. Nesse contexto, ressignificar o papel do Pedagogo na universidade é, ao mesmo tempo, recuperar e defender sua inserção e valor como profissional que pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nessas instituições.

No âmbito desta discussão, propõe-se, aqui, um novo olhar para o Pedagogo universitário, e que se defina o seu importante e fundamental papel de apoio e intervenção, devendo este estar entrelaçado com a prática docente, de modo a ajudar a diminuir o distanciamento entre o ensino científico e a prática educativa para a formação do profissional do futuro.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus,
não sou o que era antes”.
Marthin Luther King (2022)

REFERÊNCIAS

- ACALME sua alma. Intérprete: Ivete Sangalo. *In*: ONDA boa. Intérprete: Ivete Sangalo. Salvador: Universal Music International, 2021. Faixa 7 (4 min 21).
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2013.
- ALMEIDA, Cristiane Silva de. A relação entre trabalho e educação no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...] João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 4114-4131.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDES-SINDICATO NACIONAL (Brasil). **Cadernos ANDES**: proposta do ANDES/SN para a universidade brasileira: número 2. 3. ed. atual. rev. Brasília, DF: ANDES, 2003.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 277-295, abr. 2021.
- ANNA CLÁUDIA RAMOS. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.pensador.com/busca.php?q=Anna+Cl%C3%A1udia+Ramos>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **Apresentação**. Rio de Janeiro: ABHO, 2021. Disponível em: <https://www.historiaoral.org.br/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **História**. Uberlândia: ADUFU, 2020. Disponível em: <http://www.adufu.org.br>. Acesso em: 9 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **O sistema de universidades federais e a democracia**. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/o-sistema-de-universidades-federais-e-a-democracia-por-gustavo-balduino/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Ata 3ª Reunião Forgepe**. Brasília, DF: ANDIFES, 2015. Disponível em: http://www.forgepe.andifes.org.br/wp-content/uploads/2018/06/ATA_3_REUNIAO_PLENO_24_a_26_NOV_2015.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão a SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da Educação Superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**: RAIES, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-49, mar. 2004.

BELLONI, Isaura. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 103-130.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão de Antônio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Marcela. História oral temática: particularidades metodológicas. **Fala e escrita**, [S. l.], 29 jan. 2013

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.824, de 29 de junho de 2006**. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91177.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: Presidência da República, 1987a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 12 mar.2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9092.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União. Brasília, DF: Presidência da República, 1952. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1711.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540/1968, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540compilada.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978**. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-Lei n.º 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia”. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16532.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera os dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-Lei n.º 2.299, de 21 de novembro de 1986. Brasília, DF: Presidência da República, 1987b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Emendas constitucionais de revisão. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Portal da Transparência**. Brasília, DF: CGU, 2019. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/lista-consultas>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 475, de 27 de agosto de 1987**. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto n.º 94.664, de 23 de julho de 1987. Brasília, DF: MEC, 1987c. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/2919>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. [Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público]. Brasília, DF: CGGP, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CACCIAMALI, Maria Cristina; TATEI, Fabio. Mercado de trabalho: da euforia do ciclo expansivo e de inclusão social à frustração da recessão econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 103-121, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870007>

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS ECONÔMICOS-SOCIAIS. **Painel de Informações Municipais**. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: <http://www.ieri.ufu.br/cepes/publicacoes/Painel-de-Informacoes-Municipais>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. DOI <https://doi.org/10.7476/9788539303045>

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro Revista**, [s. l.], ed. 5, art. 2, p. 7-28, 2015. Disponível em: <http://outbrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, 1962a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-100, 1962b.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico. **Documenta**, Brasília, DF, n. 22, 1967.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; LOMBARDI, José Claudinei. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-**

line, Campinas, v. 16, n. 68, p. 224-238, 2016. DOI <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8647422>

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008, 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007. DOI <https://doi.org/10.7476/9788539304578>

CURY, Daniel Gonçalves. **A (in)visibilidade do técnico em assuntos educacionais: percalços e possibilidades de atuação na Universidade Federal de Uberlândia**. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/browse?type=author&value=Cury%2C+Daniel+Gon%C3%A7alves>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DAMIS, Olga. Reflexão teórica sobre a formação do pedagogo: o projeto oficial, o projeto dos educadores e os projetos institucionais. *In*: FORSTER, Mari Margarete dos; BROILO, Cecília Luiza. **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 87-101.

DAVIES, Sam; DAVIS, Colin J.; VRIES, David de; van VOSS, Lex Heerma; HESSELINK, Lidewij; WEINHAUER, Klaus. **Dock Workers: International Explorations in Comparative Labour History, 1790-1970**. Aldershot/Burlington: Ashgate, 2000.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL. **Carreira**. Brasília, DF: Fasubra, 2021. Disponível em: <https://fasubra.org.br/arquivos/carreira/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL. **Memorial 30 Anos**. Linha do Tempo. Brasília, DF: Fasubra, 2011. Fasubra Sindical. Disponível em: <https://fasubra.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da Educação: retomando uma discussão necessária. **RBEP: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 233-251, 2010. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.610>

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 10, n. 2, p. 174-190, 2017. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35504>

FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia, está presente?” “Ausente, professora!”: os sentidos ausentes de Pedagogia nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 636-654, 2022. DOI <https://doi.org/10.21920/recei72022827636654>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRISCH, Michael H. A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: o desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens. *In*: ALBERTI, V.; FERNANDES, T.; FERREIRA, M. (org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000, p. 167-177. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879-06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do Curso de Pedagogia no Brasil:1939-2005. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: Formação de Professores – edição internacional, 8., 2008, Curitiba. [Anais...] Curitiba: PUCPR, 2008. p. 1-14. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 4 jul. 21.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes; SOUSA NETTO, Miguel Rodrigues (org.). **Fragmentos, imagens e memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: Edufu, 2003.

GREEN, Nancy L. Forms of Comparison. *In*: COHEN, Deborah; O'CONNOR, Maura (org.). **Comparison and History**. Europe in Cross-National Perspective. New York: Routledge, 2004. p. 41-56.

HAUPT, Heinz-Gerhard; KOCKA, Jürgen. Comparative History: Methods, Aims, Problems. *In*: COHEN, Deborah; O'CONNOR, Maura (orgs.). **Comparison and History**. Europe in Cross-National Perspective. New York: Routledge, 2004. p. 23-40.

IBGE. **Censo demográfico do Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 12 abr. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.

KAMILA BEHLING. [S. l.], 2018. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/wandy_luz/. Acesso em: 9 jul. 2022.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 3-11, jul./dez. 2012. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v6i12.32270>

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004. Especial. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300011>

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Especial. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

MARQUES, Alinne Gomes. **Gênero e trabalho no setor público: um estudo de caso do segmento técnico-administrativo da UFU**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MARTHIN LUTHER KING. [S. l.], 2022. Disponível em: https://www.pensador.com/marthin_luther_king/. Acesso em: 9 jul. 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 113-126, ago./dez. 2006.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante!, 1982. t. 1, p. 30-69.

MÉSZARÓS, István. A produção de riqueza e a riqueza da produção. *In*: MESZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 605-629.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Reginaldo C. Neoliberalismo e neofascismo: é lo mismo pero no é igual? **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 121-126, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. *In*: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

O'ROURKE, P. J. **A riqueza das nações de Adam Smith: uma biografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

PAES, V. G.; MURA, Márcia. História oral e coletivos: perspectivas da produção de conhecimento das mobilidades em diferentes contextos de articulação. *In*: GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro (org.). **História oral: a democracia das vozes**. São Paulo: Pontocom, 2019. p. 275-299.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Fabiana. O que é história oral? **Capitolina**, [s. l.], ano 2, n. 24, 28 mar. 2016. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/o-que-e-historia>. Acesso em: 13 abr. 2021.

POMAR, Wladimir. **Retrospectiva do século XX: Era Vargas: a modernização conservadora**. São Paulo: Ática, 1999.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 9-26.

PRADO, Jeovandir Campos. **Prática social docente: para além das primeiras aproximações da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e estado gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lourdes. **A crise da democracia brasileira**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 72-88.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. *In*: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; SIMSON, Olga Moraes Von. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. v. 2.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Trad. Tomás da Costa, rev. Hermílio Santos. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

ROUVEROL, Alícia J. Entre texto e fotos: contando a história de Linda Lord e do fechamento da Penobscot Poultr. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 179-198. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879-06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAUJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 6, p. 191- 201, jan./dez. 2007.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 19-38. DOI <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.19-38>

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 3, set./dez. 2017, p. 653-662, p. 19-38. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008a. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina (RBBA)**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. DOI <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.104>.

SEGATTO, José Antonio. Crise política e derrota da democracia. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (org). **1964-2014: Golpe Militar, história, memória e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 41-62.

SILVA, Heloisa da; ROLKOUSKI, Emerson. Thompson e Joutard: duas vozes sobre as vozes do passado. *In*: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org.). **Mosaico, mapa, memória:**

ensaios na interface História Oral. 1. ed. Bauru: Canal 6/e-Ghoem, 2006. (Educação Matemática, v. 1).

SILVA, Ruan Nunes. A história vista de baixo: as autobiografias de Harriet Jacobs e Frederick Douglass. **Encontros**, [s. l.], ano 15, n. 29, p. 49-66, 2017.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 5, p. 1-6, 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Renato César de. **PCCTAE: uma análise do Plano segundo o comportamento do Técnico Administrativo na carreira e sob a ótica dos Gestores em uma Universidade Federal**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.561>.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

UBERLÂNDIA pode chegar a um milhão de habitantes em 24 anos, projeta Cepes. Uberlândia, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/12/07/uberlandia-pode-chegar-a-um-milhao-de-habitantes-em-24-anos-projeta-cepes.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de Dados Integrados**: ano 2018. Volume 1. Uberlândia Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/20238.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **História da UNE**. São Paulo: UNE, 2020. Disponível em: <https://une.org.br/2011/09/historia-da-une/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Anuário 2021**. Uberlândia: UFU, 2021. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2021_base_2020_versao_final_publicada.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estrutura Organizacional**. Uberlândia: UFU, 2020a. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/servicos/estrutura-organizacional>. Acesso em: 12 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral**. Uberlândia: UFU, 2020b. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONSUN UFU n.º 06, de 2016**. Criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). Uberlândia: UFU, 2016. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2016-6.pdf>. Acesso em 24 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONSUN UFU n.º 30, de 2015**. Aprova a denominação: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Uberlândia: UFU, 2015. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2015-30.pdf>. Acesso em 24 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Conheça a Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: UFU, 2022a. Disponível em: <http://www.ppped.faced.ufu.br/institucional/a-universidade>. Acesso em: 30 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Competência**. Uberlândia: UFU, 2022b. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/institucional>. Acesso em 12 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Divisão de Estruturação de Dados e Informações**. Uberlândia: UFU, 2020d. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/unidade/divisao/divisao-de-suporte-ao-sistema-siape>. Acesso em 24 abr. 2021.

WANDY LUZ. [S. l.], 2022. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/wandy_luz/. Acesso em: 9 jul. 2022.

ENTREVISTAS ORAIS

- G134. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 2 mar. 2021. 1 vídeo (54 min 6 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G253. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 25 mar. 2021. 1 vídeo (1 h 6 min 33 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G346. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 25 mar. 2021. 1 vídeo (1 h 42 min 54 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G462. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 9 ago. 2021. 1 vídeo (1 h 18 min 31 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G554. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 18 ago. 2021. 1 vídeo (42 min 54 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G654. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 28 set. 2021. 1 vídeo (1 h 11 min 20 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- G739. **[A percepção dos gestores(as) sobre o trabalho dos pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 18 ago. 2021. 1 vídeo (51 min 7 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- P157. **[Experiências profissionais dos Pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 27 ago. 2020. 1 vídeo (56 min 52 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- P239. **[Experiências profissionais dos Pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 18 set. 2020. 1 vídeo (1 h 29 min 27 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- P339. **[Experiências profissionais dos Pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 2 out. 2020. 1 vídeo (1 h 22 min 55 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.
- P452. **[Experiências profissionais dos Pedagogos(as) na Educação Superior na UFU]**. Entrevista concedida à Vânia Amaral da Rocha. Uberlândia, 9 out. 2020. 1 vídeo (2 h 1 min 43 s). Realizada no Portal de Conferência Web da RNP.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. **A importância da história oral como metodologia de pesquisa**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>

ANTUNES, Ricardo (org.). O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 137-155.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. 1. ed. atual. São Paulo: Boitempo, 2015.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, João Paulo Santos. A influência do toyotismo na reestruturação do sistema capitalista: uma análise gramsciana. **Universitas: Relações Internacionais**, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 35-56, jul./dez. 2009. DOI 10.5102/URI.V7I2.986

AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Revoluções do Século XX). Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qUePjw8L0qYC&oi=fnd&pg=PA15&dq=A+REVOLU%C3%87%C3%83O+CUBANA&ots=cV4IMfW2oj&sig=3i3U9jZrtWT-9ZQbaRJnZ9m3RnQ&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20REVOLU%C3%87%C3%83O%20CUBANA&f=false. Acesso em: 10 mar. 2020.

BIELSCHEWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. São Paulo: Record, 2000.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, Beverly Hills, v. 2, p. 141-163, Nov. 1981. DOI <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>

BRASIL. **Decreto nº 9.991/2019, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do ISEB e da CEPAL à Teoria da Dependência**. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/papers/2005/05.06.ISEB-CEPAL-TeoriaDependencia.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

CONFERÊNCIA de Bandung. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://www.diario-universal.com/2007/04/aconteceu/conferencia-de-bandung/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

CORSI, Luiz Francisco. A globalização e a crise dos Estados Nacionais. *In*: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar. A. (org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 102-108.

FALCÃO, Frederico José. O “relatório secreto” de Krushev e o partido comunista do Brasil (PCB): desestalinização e crise. ‘Usos do passado’. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 12., 2006, Rio de Janeiro. [Anais...] Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 1-7.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; PEDRERA, Ana Maria Montero. Curso de Pedagogia allí e aqui: estudo comparado entre os contextos espanhol e brasileiro. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 16, n. 38, p. 123-142, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i38.25671>

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, v. 1, p. 19-30, 1998. DOI <https://doi.org/10.51880/ho.v1i0.90>

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. DOI <https://doi.org/10.7476/9788575412879>

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

GATTI, Bernadete A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 14, p. 16-33, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

IANNI, Octávio. Globalização e neoliberalismo. **Em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. **Projeto História**, São Paulo, v. 22, p. 79-102, jun. 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>

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. DOI <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 1-37. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022. †

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio. Entrevista com o Professor José Carlos Libâneo: o Curso de Pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 624-636, 2022. DOI <https://doi.org/10.21920/recei72022827624635>

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos. **A atuação do técnico em assuntos educacionais e a proximidade com a função do pedagogo**: possibilidades de uma integração. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LOSURDO, Domênico. **Colonialismo e luta anticolonial**: desafios da revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2020.

LOSURDO, Domênico. **Guerra e revolução**: o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOSURDO, Domênico. **A luta de classes**: uma história política e filosófica. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal**: Marxismo e Educação Em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017. DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.24648>

MELLO, Alex Fiuza de. Teorias do neo-imperialismo: raízes da teoria marxista do capitalismo mundial. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 39-66, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/411/301>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, n. 155, p. 191-203, dez. 2006. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i155p191-203>

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2975>

MONIZ-BANDEIRA, Luiz Alberto. A CIA e a técnica do golpe de Estado. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (org.). **1964-2014**: Golpe Militar, história, memória e direitos humanos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 11-26.

MOROSINI, Marília C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. v. 2.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995. p. 13-21.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 147-169, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161072010.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Made in China**. Entrevista concedida a TV Cultura. Café Filosófico CPFL. [S. l.], 12 maio de 2019.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento de igualdade. **Projeto História**, São Paulo, p. 45-57, fev. 1997b.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. Entrevista concedida a Paulo Roberto de Almeida (UFU) e Yara Aun Khoury (PUC-SP). **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 26, p. 27-54, 2002. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/download/27504/15080/108229>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, p. 25-39, fev. 1997a.

O QUE É história oral? Professor Sebe explica. Apresentado por José Carlos Sebe Bom Meihy. Publicado por Editora Contexto. [S. l.: s. n.], 20 jan. 2015. 1 vídeo (5 min 32). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rl8CDDXFmTE>. Acesso em: 12 abr. 2021.

REVISTA UNIVERSIDADE & SOCIEDADE. Brasília, DF: Andes-Sindicato Nacional, n. 67, jan. 2021.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de Almeida; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; BOMBARDI, Érica; DPG Ltda; LABRES, Cleide Salme Márcia (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SAVIANI, Dermeval. Modo de Produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007a. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a. DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013b. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, n. 67, p. 36-49, 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Marinez de. Educação, Experiência e Emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. **Trabalho Necessário**, [s. l.], ano 12, n. 18, p. 98-119, 2014. DOI <https://doi.org/10.22409/tn.12i18.p8594>

SEIXAS, Jacy Alves de. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2013, Natal. **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: [s. n.], 2013. p. 1-16.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000200008>

SILVEIRA, Zuleide S. Edward P. Thompson: método, categorias analíticas e fenômenos educacionais. **Trabalho Necessário**, [s. l.], ano 12, n. 18, p. 42-69, 2014. DOI <https://doi.org/10.22409/tn.12i18.p8592>

SOUZA, Elizeu Clementino de. **História de vida e práticas de formação**: escrita de si e cotidiano escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim o Salto para o Futuro: história de vida e formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEED: mar. 2007. p. 3-14.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. Memorial. **Pro Proposições**, [s. l.], v. 2, n. 4, abr. 1991.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 123-129, maio/ago. 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson E Gramsci: história, política e processos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 jun. 2020.

APÊNDICE A – MEMORIAL ACADÊMICO: ALINHAVANDO MEMÓRIAS

I. Introdução

O meu “eu” de ontem e o meu
“eu” de hoje não se reconhecem.

Em meus escritos, meu “eu” de ontem e meu “eu” de hoje já não são semelhantes. Sou um composto de múltiplas vivências, extraídas de meu meio familiar, de meus estudos e do meu trabalho, em busca de me tornar, a cada dia, uma pessoa melhor.

Neste memorial dissertativo, um pouco de mim será apresentado e, ora ou outra, o leitor poderá notar múltiplas “Vânicas”, que nem eu mesma percebi que existiam. O importante é que nesta proposta não falte o básico do caminho traçado e percorrido até que eu chegasse onde estou. Portanto, neste contar memorialístico, reconheço, sem nenhuma dúvida, que a memória se entrelaça também aos esquecimentos, mas uma linguagem pautada em vivências e saudades faz com que as lembranças narradas ganhem a dimensão que a emoção construiu. Caso haja alguns esquecimentos, lembremos de João Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas*:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto (ROSA, 1994, p. 132).

Afinal, é deste contar, seguido de signos alinhavados, que este memorial surge e pode ser que, alguma vez, a linha da agulha arrebente. Este contar foi pautado nos saberes acadêmicos, assistido pelos professores, e por meio do qual busquei desenvolver uma costura linguística de minhas “vivências e significados” como pedagoga.

Ao longo desta escrita, apresento a minha origem familiar, a minha formação escolar e acadêmica, e descrevo as principais atividades desenvolvidas na minha carreira constituída na Universidade Federal de Uberlândia no período de 1995 a 2020. Destaco, aqui, as homenagens que recebi em reconhecimento ao meu compromisso no desempenho de minhas atividades profissionais na UFU, e elenco as experiências na docência, advindas da minha formação no curso de Pedagogia e na pós-graduação em Educação.

Início este contar com o meu nascimento, em 24 de abril de 1973, numa terça-feira, às 15h30min, no Hospital Santa Clara, na cidade de Tupaciguara/MG. Ao chegar a este mundo, recebi o nome de Vânia Amaral da Rocha, filha de José Joaquim Antônio (12/4/1943) e Maria Tereza do Amaral (9/7/1945). Tenho um único irmão, Juarez José da Rocha, nascido em 31/1/1972, pai dos meus sobrinhos, Júlia e Rafael. Minha mãe, muito presente em minha vida, reside comigo desde 2008. Recebe amor, carinho e cuidados de saúde em tempo integral.

Conheci meu marido, Vidigal Fernandes Martins, nascido em 6/6/1971, em Abre Campo/MG, Zona da Mata, quando eu estava com 21 anos de idade, e ele, com 23, em um baile de formatura em Uberlândia/MG, no dia 16/12/1994, marco da união de nossos olhares e nossos corações. A partir desses olhares, caminhamos juntos, compartilhando alegrias e desafios. Temos personalidades muito diferentes, mas uma maravilhosa afinidade pelos propósitos de vida, que são semelhantes. Nosso casamento veio cheio de sonhos, realizações e digo que até mesmo de muita sorte, pois, assim que retornamos da lua de mel, Vidigal foi contemplado com um carro zero quilômetro em um sorteio de supermercado pela Loteria Federal, e eu ganhei uma câmera fotográfica digital em outro sorteio nacional. No dia 12 de março de 2006, nasceu nosso único filho, Vinícius Rocha Martins, que expressa o melhor do nosso amor, um ser humano iluminado, admirável e muito querido.

Os melhores momentos da minha vida são compartilhados em família, com meus companheiros do dia a dia: meu esposo, meu filho, minha mãe; e também o foram com Kiko, nosso cãozinho, o qual nos acompanhou por 19 anos, dois meses e 26 dias. Kiko nasceu em 4/7/2002 e faleceu em 30/9/2021.

A minha realização pessoal e profissional é resultado de uma trajetória de muito esforço, persistência, determinação, coragem e amor. Estudar sempre foi prazeroso para mim. Iniciei minha trajetória escolar em 1980, no Grupo Escolar Braulino Mamede, em Tupaciguara/MG. Estudei no Grupo Escolar Artur Bernardes (1983) e no Colégio Estadual Sebastião Dias Ferraz (1984-1985). No início de 1986, aos 12 anos de idade, deixei minha cidade Natal e passei a residir em Uberlândia/MG, na residência de uma madrinha, irmã de minha mãe. Nos anos de 1986-1987, estudei na Escola Estadual Honório Guimarães, e o ensino médio cursei nos anos de 1988-1990, no Colégio Estadual de Uberlândia. Desde sempre, conciliei trabalho durante o dia com estudo no turno da noite. Precisei galgar a saga dos concursos e vestibulares até alcançar o trabalho no serviço público e a graduação no curso de Pedagogia na universidade pública.

Apresentação

Nome: VÂNIA AMARAL DA ROCHA

Filiação: José Joaquim Antônio (12/4/1943 – 20/6/1992) e
Maria Tereza do Amaral (9/7/1945).

Data e local de nascimento: 24/4/1973 – Tupaciguara/MG

Nacionalidade: brasileira

Profissão: Pedagoga

Endereço profissional: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

E-mail: vania@ufu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8876737940960842>

Formação Acadêmica

Curso: Pedagogia (49ª turma – noturno)

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Ano de ingresso: 1995 / Conclusão: 1999

Trabalho de Avaliação de Disciplina: monografia intitulada “Educação Especial: Escola Municipal Professora Maria José Mamede Moreira – estudo de caso”

Orientador: Prof. Dr. Cícero Alves Soares Neto

Ano de Defesa: 1995 – 1º ano do curso

Habilitações pedagógicas: Docência nas séries iniciais do ensino fundamental, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Educacional

Formação Complementar – Trajetória Acadêmica: Educação e Pedagogia em todas as instâncias

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, também conhecidos como cursos de especialização, de acordo com o artigo 44, parágrafo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996, são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Na UFU, essa modalidade deve ter duração mínima de 360 horas, edital público divulgado no Diário Oficial e na internet. Ao final do curso, o aluno obtém o certificado.

Especialização em Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Período de realização: 21/10/2000 a 9/3/2002

Carga horária: 380 horas

Título do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “O processo de avaliação de desempenho na percepção do gerente: um estudo introdutório na Universidade Federal de Uberlândia”

Orientador: Prof. Dr. Vítor Alberto Matos

Data da Defesa: 9/3/2002

Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Período de realização: 24/8/2005 a 31/8/2007

Carga horária: 460 horas

Título do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Avaliação Institucional na Universidade Federal de Uberlândia no contexto de implantação do Sinaes”

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

Data da defesa: 28/8/2007

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem as modalidades: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Os cursos de mestrado têm duração de 24 meses; e o de doutorado, 48 meses. No mestrado há defesa, em banca examinadora, da dissertação; e no doutorado, da tese.

Mestrado Acadêmico em Educação

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (PPGED – UFU)

Período de realização: 2003-2005

Título da dissertação: “Políticas de avaliação docente no ensino superior: o significado da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia”

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Data da defesa: 25/4/2005

Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (PPGED – UFU)

Período de realização: 2019-2022

Título da Tese: “Trajetórias do trabalho do pedagogo técnico-administrativo na educação superior na Universidade Federal de Uberlândia (1995-2020)”

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

Data da Defesa: 15/2/2023

II. Histórico pedagógico

Minha primeira experiência de iniciação à pesquisa me possibilitou participar de vários congressos e publicar trabalhos na área da Educação promovidos por diversas universidades brasileiras. Além disso, os conhecimentos da disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa”, cursada na pós-graduação *lato sensu*, foram significativos para a minha atuação na docência.

Ainda recordo que a iniciação à pesquisa, no primeiro ano da graduação em Pedagogia, em 1995, proposta nessa disciplina e ministrada pelo professor Cícero Alves Soares Neto, embora desafiadora, foi bastante profícua. O tema da minha monografia foi relacionado à Educação Especial. Eu realizei um estudo de caso em uma escola de alfabetização da rede municipal de ensino de Uberlândia, a qual desenvolvia, em 1995, o projeto denominado “Rosas Azuis”, proposto para a criação de condições estruturais na escola para o atendimento individualizado de crianças com necessidades educativas especiais. Essa pesquisa evidenciou que, em muitos casos, a família, ao procurar uma escola de ensino regular para alfabetizar seu filho, não tem conhecimento do grau de dificuldade que ele possa ter. Ainda há casos em que a família sabe e esconde a necessidade educativa do filho, a fim de evitar situações embaraçosas relativas à gravidade da doença da criança que pudessem dificultar ou impedir sua permanência na escola. A pesquisa enfatizou a importância de a criança com algum tipo de deficiência ingressar na escola regular o mais cedo possível, e também de a escola dispor de condições que permitam assistir as crianças em suas necessidades educativas.

O meu interesse em me aprofundar nos estudos de doutorado teve início em 2006, após a conclusão do mestrado. Eu pretendia concorrer ao processo seletivo da primeira turma de doutorado em Educação do PPGED-UFU. A barreira para que eu pudesse participar do processo seletivo foram os vários projetos em andamento no Hospital Veterinário, nos quais eu estava envolvida. A equipe do setor administrativo em que eu trabalhava era bastante reduzida, o que inviabilizaria minha ausência do ambiente de trabalho para cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas. Somente após treze anos surgiram condições profissionais favoráveis para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Tentei o doutorado em Educação em 2017, fui aprovada, mas não classificada dentro do número de vagas; então, em 2018, participei novamente do processo seletivo do PPGED/Faced/UFU, sendo aprovada e classificada na linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação – TSE.

O Programa de Incentivo à Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos previsto no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, contribuiu para a aprovação de meu pedido de afastamento das atividades profissionais para enfim cursar o doutorado em Educação na UFU. No primeiro ano do doutorado, em 2019, cursei as disciplinas obrigatórias e eletivas da composição curricular do PPGED/Faced/UFU, correspondendo a um total de 64 créditos, sendo 8 créditos (120 horas-aula) de disciplinas obrigatórias, e 12 créditos (180 horas-aula) de disciplinas eletivas. Conforme a Resolução nº 05/2008, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação – Conpep/UFU, que aprovou o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGED, as disciplinas obrigatórias são aquelas consideradas de fundamentação e estão vinculadas à área temática do Programa. Já as disciplinas eletivas são aquelas consideradas necessárias ao aprofundamento das questões teóricas-metodológicas relativas à linha de pesquisa. Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, a resolução citada prevê a realização de 12 créditos (180 horas-aula) referentes às atividades programadas, que são definidas pela linha de pesquisa da pós-graduação na qual o discente ingressou e foi matriculado.

Em março de 2020, exatamente um ano após o meu ingresso no doutorado, surgiu a Pandemia de COVID-19 (ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2), que afetou em grandes proporções a saúde populacional, a economia e a política em todo o globo. Este tem sido um período marcado por milhões de mortes, que tornou bem visível a desarmonia das relações entre os indivíduos da sociedade em todas as dimensões. Nos primeiros anos, um isolamento social rígido foi indispensável para conter a proliferação do vírus. Os lugares que poderiam causar aglomerações de pessoas em um único espaço foram fechados. Indústrias, lojas comerciais, escolas e universidades tiveram que se adaptar à “nova” realidade. A medida preventiva recomendada pelos especialistas de saúde foi a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições escolares do Brasil em todo período de ocorrência da pandemia. No âmbito educacional, a ausência das aulas presenciais impôs a busca de alternativas para a continuidade do ensino com uso dos meios tecnológicos. Alunos e professores tiveram que migrar do ensino presencial para o ensino remoto, normalmente feito no ambiente residencial. Na UFU, os Conselhos Superiores aprovaram as atividades de ensino em plataformas digitais e as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) foram a alternativa encontrada para suprir a ausência das aulas, implantadas como um substituto do ensino presencial. A COVID-19 continua indomável, embora mais amena. A ciência busca por respostas e cura.

Com essa situação, os docentes e discentes passaram a interagir por meio de atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, com o acesso do(a) professor(a) e do(a) estudante ao ambiente virtual de aprendizagem de forma simultânea, por intermédio de videoconferências e *chats*. Nas atividades assíncronas, não é necessário que docentes e discentes estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas, podendo se realizar por meio, por exemplo, de fóruns para discussões ou e-mail.

O contexto da Pandemia impactou bastante o ritmo de produção da minha tese, relacionado ao não funcionamento da UFU, ao fechamento das bibliotecas, à impossibilidade de empréstimos de livros, à ausência de local para estudo individual. Precisei, inclusive, pedir readequação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFU para a realização das entrevistas no formato virtual.

Durante esse processo, minha mãe foi detectada com COVID-19, e as sequelas da doença acentuaram ainda mais as patologias crônicas que ela já possuía. Além disso, o medo da doença gerou momentos de muita ansiedade e depressão, que afetaram a minha concentração nas leituras e na escrita da tese. Em meio ao contexto apresentado, cumpri, dentro dos prazos previstos, as atividades definidas do curso. Fiz todas as disciplinas obrigatórias e eletivas em 2019, obtive aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em 2020, e aprovação no exame de Qualificação do doutorado, ocorrido em 13 de maio de 2021. A defesa da tese ocorreu em 15 de fevereiro de 2023, quando a pesquisa passou pela avaliação e aprovação de uma banca examinadora composta por cinco docentes, três da UFU e dois de instituições externas.

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A minha trajetória profissional na cidade de Uberlândia foi iniciada aos 14 anos de idade. Trabalhei na área administrativa em três escritórios. Aos 18 anos de idade, prestei três concursos públicos: para a Prefeitura Municipal, para a Câmara Municipal e para a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, sendo aprovada em todos eles.

Inicialmente, em 1992, fui convocada para a posse no cargo de Oficial Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU, e atuei na Secretaria de Indústria, Comércio e Turismo.

No final de 1994, solicitei a minha exoneração do cargo que ocupava na Prefeitura e tomei posse no cargo de Assistente Administrativo na UFU, vinculado ao Hospital Veterinário – HOVET/UFU. No período de 1995 a 2005, atuei na recepção direta à população interna e externa que acompanhava os animais para a realização de procedimentos veterinários, respondendo pela emissão de fichas clínicas de atendimento aos animais, pela liberação de exames laboratoriais, pelo recebimento dos pagamentos, pelo atendimento das chamadas telefônicas e das demandas dos docentes, residentes e alunos plantonistas. Secretariava as reuniões do conselho consultivo e deliberativo e auxiliava nas demandas administrativas da diretoria e da gerência. Também era responsável pelas atividades de controle dos estágios curriculares obrigatórios e pelos plantões hospitalares realizados no hospital.

No ano de 2006, fui convidada a assumir a chefia do setor, passando a realizar atividades relacionadas ao acompanhamento da documentação institucional; ao desenvolvimento de projetos de extensão, convênios e parcerias; ao controle de estágios curriculares obrigatórios; e ao planejamento de metas e ações para compor o Plano Institucional de Desenvolvimento quinquenal (PDI).

Em 2009, recebi o convite para atuar na gerência administrativa, onde permaneci até 2016, quando fui promovida à coordenadora do Hospital Veterinário da UFU.

A minha primeira oportunidade de mudança de nível na carreira ocorreu em 2008, quando, por concurso, fui aprovada como Pedagoga na UFU, tomando posse no cargo em 2010. Essa conquista foi uma realização profissional muito comemorada, pois após quinze anos no cargo de Assistente Administrativo, começava uma nova carreira de nível superior na área de minha formação acadêmica.

V Homenagens recebidas e participação em projetos de extensão

A minha trajetória profissional na UFU tem sido construída com muitas realizações e experiências, que agregaram conhecimentos e aprendizados significativos. Dentre as honrarias que recebi pelos serviços prestados no serviço público na universidade, destaco o título de Cidadã Honorária e duas Moções de Aplauso pela Câmara Municipal de Uberlândia. Outra homenagem foi a comenda Honra ao Mérito entregue pelo Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal em retribuição ao trabalho administrativo desenvolvido por mim, viabilizando aos bombeiros militares de Brasília o treinamento em manejo, contenção e primeiros socorros a animais no Laboratório de Ensino em Animais Silvestres – Lapas-UFU.

Entre as demandas administrativas que tive no HOVET-UFU, destaco o projeto de extensão “Controle populacional de cães e gatos pelo método de esterilização cirúrgica”, com o qual colaborei, realizado no período de 2008 a 2018. Esse projeto ocorreu por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, em parceria com o Centro de Controle de Zoonoses e destinado à castração gratuita de animais, cães e gatos, machos e fêmeas, provenientes de ONGs de proteção animal e da população de baixa renda que reside no município de Uberlândia.

Durante os 24 anos consecutivos de trabalho no Hospital Veterinário da UFU (1995-2018), demonstrei compromisso e envolvimento com as atividades desenvolvidas, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica às necessidades do meu local de trabalho. Desempenhei diversas atividades da área administrativa, e ainda haverá um longo tempo de trabalho pela frente até a minha aposentadoria. Estou motivada, neste momento, a contribuir para que as atividades do cargo de Pedagogo na UFU sejam valorizadas e obtenham o reconhecimento devido.

Na minha trajetória profissional, consegui conciliar o trabalho no Hospital Veterinário com as oportunidades de atuação na docência em cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados à noite e/ou aos finais de semana, para obter experiência na sala de aula. Atuei nos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pela Fundação Carmelitana Mário Palmério (Fucamp), em Monte Carmelo/MG, sob a coordenação do Prof. Dr. Guilherme Saramago. As aulas ocorriam às segundas, quartas e quintas-feiras à noite.

Após encerrar minha jornada de trabalho na UFU, eu seguia, juntamente com outros professores, para a cidade de Monte Carmelo, localizada a 108 quilômetros de Uberlândia. O curso iniciava às 19h e terminava por volta das 23h. A viagem de retorno durava em torno de 1h30min, mas era acrescida de mais ou menos trinta a cinquenta minutos, para que o motorista deixasse cada professor em sua residência. Eu chegava em casa por volta de 00h40min, e ainda destinava um tempo para preparar as aulas seguintes.

No período de 2006 a 2010, ministrei aulas na Fucamp em cursos de pós-graduação *lato sensu*. No curso Inspeção e Supervisão Escolar, ministrei o módulo: “Direito educacional e a organização e funcionamento das instituições escolares e dos sistemas de ensino”. No curso Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, fiquei responsável pelos módulos: “Avaliação educacional: fundamentos didáticos e metodológicos da prática avaliativa institucional”, e “Avaliação educacional: fundamentos didáticos e metodológicos da prática avaliativa institucional”. No curso de pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização, ministrei o módulo: “Didática e

Metodologia do ensino e a aprendizagem das Ciências Naturais”. No curso de Administração e Gestão Pública, atuei no módulo "Gestão pela qualidade e produtividade no serviço público e a questão da avaliação de desempenho funcional". E no curso Gestão e Educação Ambiental, ministrei também o módulo “Metodologia da pesquisa científica”.

No ano de 2007, o Prof. Dr. Guilherme Saramago me concedeu também a oportunidade de ministrar a disciplina “Avaliação de desempenho humano no trabalho”, no primeiro curso de pós-graduação em Pedagogia Empresarial ofertado pela Faculdade de Campina Verde/MG (Facav). Também em 2007, a professora Luzia Marivalda Barreiro Costa, da Faculdade de Educação da UFU, quando coordenou o curso de especialização em Gestão Hospitalar, ofertado pelo Hospital de Clínicas da UFU, me convidou para ministrar a disciplina “Metodologia do ensino superior”. Ainda nos anos de 2007 e 2008, ministrei a disciplina “Metodologia do trabalho científico”, juntamente com a bibliotecária de referência da universidade, no curso de especialização *lato sensu* em Endodontia, da Faculdade de Odontologia da UFU.

Nos anos de 2007 a 2009, ministrei a disciplina “Métodos e técnicas de pesquisa”, nos cursos de pós-graduação ofertados pela Faculdade de Ciências Contábeis da UFU: MBA em Controladoria e Finanças, sob a coordenação do Prof. João Batista Mendes; e no curso de Contabilidade e Gestão Tributária, sob a coordenação do Prof. Dr. Lucimar Cabral de Ávila.

Já nos anos de 2007 a 2010, atuei nos cursos de pós-graduação do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam). Ministrei a disciplina “Métodos e técnicas de pesquisa” nos seguintes cursos: Planejamento e Gestão Tributária; MBA Auditoria e Perícia; e no curso de especialização em Gestão Estratégica e Contabilidade. No curso de especialização em Pedagogia Empresarial, ministrei a disciplina "Educação corporativa", e no curso de Empreendedorismo, a disciplina “Liderança”.

Essas oportunidades de atuação na docência da pós-graduação *lato sensu* foram valiosas para ampliar minha experiência profissional e manter o vínculo com os estudos.

IV. Memórias em permanente construção

“Somos feitos de pedaços de vida que nos constituem.
Temos a ilusão da completude, mas não somos completos,
e é essa falta que nos move rumo à criação. Sou um misto
de falta e amor. E isso me move a querer ir sempre em frente.
Sempre em busca de me tornar uma pessoa melhor”.
Anna Cláudia Ramos (2020).

Ao revisitar minhas memórias e resgatar minha trajetória de vida pessoal, de formação educacional e profissional, por vários momentos fui tomada pela emoção, e me preendi ao computador por horas a fio escrevendo e detalhando cada etapa vivida. A razão só aflorou no processo de revisão do memorial, quando percebi que o texto estava alongado demais. Assim, escolhi priorizar as conquistas acadêmicas e profissionais e reservar o detalhamento das vivências em família para um momento mais oportuno. Escrever sobre a minha família faz meu coração transbordar de amor e gratidão a Deus, que me presenteou com pessoas que eu amo e por quem sou igualmente amada. Os melhores momentos da minha vida, como já mencionei, foram/são vividos ao lado de minha família.

O trabalho é outro ponto forte na minha vida. Ao longo de 28 anos dedicados à Universidade Federal de Uberlândia, digo que a instituição é a minha segunda casa. A UFU está presente nas melhores conquistas da minha vida, e meu doutorado tornou-se uma contribuição para a história desta instituição e para a produção de outras pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema.

Chegou o momento de encerrar este memorial acadêmico, mas ainda fica o sentimento de que as memórias permanecem em construção, porque este registro reflete acontecimentos especiais da minha vida e também o recomeço de uma nova fase de aprendizado. Por tudo o que vivi, sinto orgulho e gratidão. A jornada ainda será longa, assim espero, por isso, me mantenho focada em meus propósitos e escolhas, pois sei valorizar meu saber e minhas vitórias. Persisto e persistirei no caminho do conhecimento, pois acredito que, em tempos difíceis, desistir parece o mais adequado, mas prefiro crer no meu esforço e seguir confiante, com coragem e determinação. Eu amo a mulher que me tornei, porque lutei para ser como sou.



Vânia Amaral da Rocha

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em Educação: “*O trabalho do Pedagogo no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos anos 2005 a 2020*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU: Prof. Dr. Sérgio de Paulo Morais e da aluna de doutorado Vânia Amaral da Rocha, na qualidade de Pesquisadora principal cujo contato poderá ser realizado pelo e-mail: vaniadovidigal@gmail.com. Nesta pesquisa propomos compreender o trabalho do Pedagogo na UFU. O objetivo primário da pesquisa é investigar o trabalho do Pedagogo no ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos 2005 e 2020. Os objetivos secundários consistem em: Recompôr por meio da investigação empírica o processo histórico das condições sociais que o Pedagogo se constituiu trabalhador no ensino superior da UFU; Apreender o que o Pedagogo pensa, faz, por que faz e de que forma o faz o seu trabalho na UFU; Depreender de que modo o Pedagogo relaciona as condições de trabalho no ensino superior da UFU nos anos de 2005 a 2020, com as transformações no contexto sócio-político, econômico local e mundial; Analisar como o Pedagogo se vê enquanto participante na história da UFU. A coleta de informações será por meio de entrevista que versará sobre as tarefas, as atividades, as responsabilidades, as experiências e os conhecimentos relativos à sua atuação na UFU. Em conformidade com a Resolução CNS 466/12 e a Resolução 510/2016, que trata do aspecto ético para a realização das entrevistas, ao apresentarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ofereceremos todos os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, os objetivos, métodos, riscos e potenciais benefícios, assim como será oferecido a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, sem prejuízo algum. Após apresentarmos o TCLE, você terá o tempo que achar necessário para decidir a respeito de sua participação, ou não, no processo de pesquisa. Se você aceitar participar da pesquisa, para prevenir o risco de sua identificação, utilizaremos nomes fictícios ou códigos. As entrevistas serão estruturadas, programadas, gravadas e, posteriormente, transcritas, organizadas e sistematizadas pela própria pesquisadora. O tempo de duração da entrevista será entre cinquenta minutos a uma hora e poderá ser realizada no local, dia e horário que você indicar. Ao final da pesquisa será entregue o relatório final ao Comitê de Ética em Pesquisa da (CEP-UFU). Os arquivos serão desgravados após cinco anos de armazenamento. Enfatizamos que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, na área da educação, há no mínimo o risco de o participante ser identificado. Esse risco será eliminado ao ser assegurado que em nenhum momento da pesquisa você será identificado. Os benefícios da pesquisa serão de cunho coletivo e social para o avanço do conhecimento científico. A pesquisa visa despertar o debate em defesa da importância e valorização do trabalho do Pedagogo no ensino superior. Esclarecemos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada das suas narrativas da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Vânia Amaral da Rocha, pelo e-mail: vaniadovidigal@gmail.com. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, n.º 2121, bloco A - sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....



Assinatura do orientador da pesquisa



Assinatura da pesquisadora principal

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1- Dados Gerais

Nome:

Data de nascimento:

Cidade e Estado de Nascimento:

Tem filhos? Quantos?

Data do primeiro emprego:

Data do ingresso na UFU:

Data de ingresso no cargo na UFU:

Local de lotação na UFU:

Data de início das atividades no local de lotação:

2- Formação acadêmica

Ano de graduação:

Tem formação acadêmica em outro curso de graduação, qual (is)?

Possui Especialização? () Sim () Não

Qual área?

Ano de conclusão:

Local (Instituição e cidade):

Possui outra Especialização? () Sim () Não

Qual área?

Ano de conclusão:

Local (Instituição e cidade):

Possui mestrado? () Sim () Não

Qual área?

Ano de conclusão:

Local (Instituição e cidade):

Possui doutorado? () Sim () Não

Qual área?

Ano de conclusão:

Local (Instituição e cidade):

3- Experiência profissional

Teve experiência profissional antes do ingresso na UFU () Sim () Não

Área de atuação:

Local:

Tempo de experiência:

Sobre a experiência profissional após o ingresso na UFU

Primeira lotação:

Tempo de permanência:

Houve mudança de lotação desde o ingresso na UFU () Sim () Não Qual setor?

Ocupou ou ocupa cargo de direção ou função gratificada na UFU () Sim () Não Qual:

Tempo de permanência na função gratificada:

Quais são as atividades relacionadas a sua função gratificada?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PEDAGOGOS

Primeira parte – Constituição da trajetória profissional

- a) O que te levou a escolher o curso de Pedagogia?
- b) Descreva a constituição da sua trajetória profissional?
- c) O que te motivou a realizar o concurso de Pedagogo?
- d) Quando você foi aprovado no cargo de Pedagogo, o que você sabia sobre as atribuições desse cargo?
- e) As atividades que você desempenha na UFU estão de acordo com a formação oferecida no curso de Pedagogia?

Segunda parte – O significado do trabalho do Pedagogo

- f) Como você percebe as possibilidades de trabalho para o Pedagogo nos dias atuais?
- g) Como você avalia a atuação do Pedagogo na educação superior?
- h) Na sua opinião, a comunidade UFU reconhece e valoriza o trabalho do Pedagogo?
- i) Na sua trajetória profissional - no cargo de Pedagogo da UFU - quais são as experiências desafiadoras, e quais são as motivadoras?

Terceira parte – O trabalho do Pedagogo na UFU

- j) Quais são as atividades que o Pedagogo realiza, que diferencia das demais categorias funcionais?
- k) Quais são os aspectos que você considera importantes para a profissionalização do Pedagogo?
- l) Você considera que o trabalho do Pedagogo na UFU está de acordo com as atribuições previstas nos requisitos para ingresso nesse cargo?
- m) Quais são as atividades que você desempenha no seu dia a dia?
- n) De que forma você avalia suas condições de trabalho na UFU?
- o) Você considera que o número de Pedagogos na UFU é suficiente para as demandas?
- p) Você considera que as atividades desenvolvidas pelos Pedagogos do Ensino Superior podem ser desenvolvidas por técnicos administrativos não Pedagogos?
- q) A condição de trabalhar na UFU, lhe permite ter uma vida social e familiar satisfatória?
- r) Você se percebe enquanto sujeito na história da UFU? De que forma?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA - GESTORES

Primeira parte – Constituição da Trajetória profissional

- a) Descreva sua experiência profissional antes do ingresso na UFU
- b) Apresente os motivos que o (a) levou a ingressar na UFU
- c) Apresente sua trajetória profissional na UFU destacando os fatos mais marcantes

Segunda parte – O significado de trabalhar na UFU

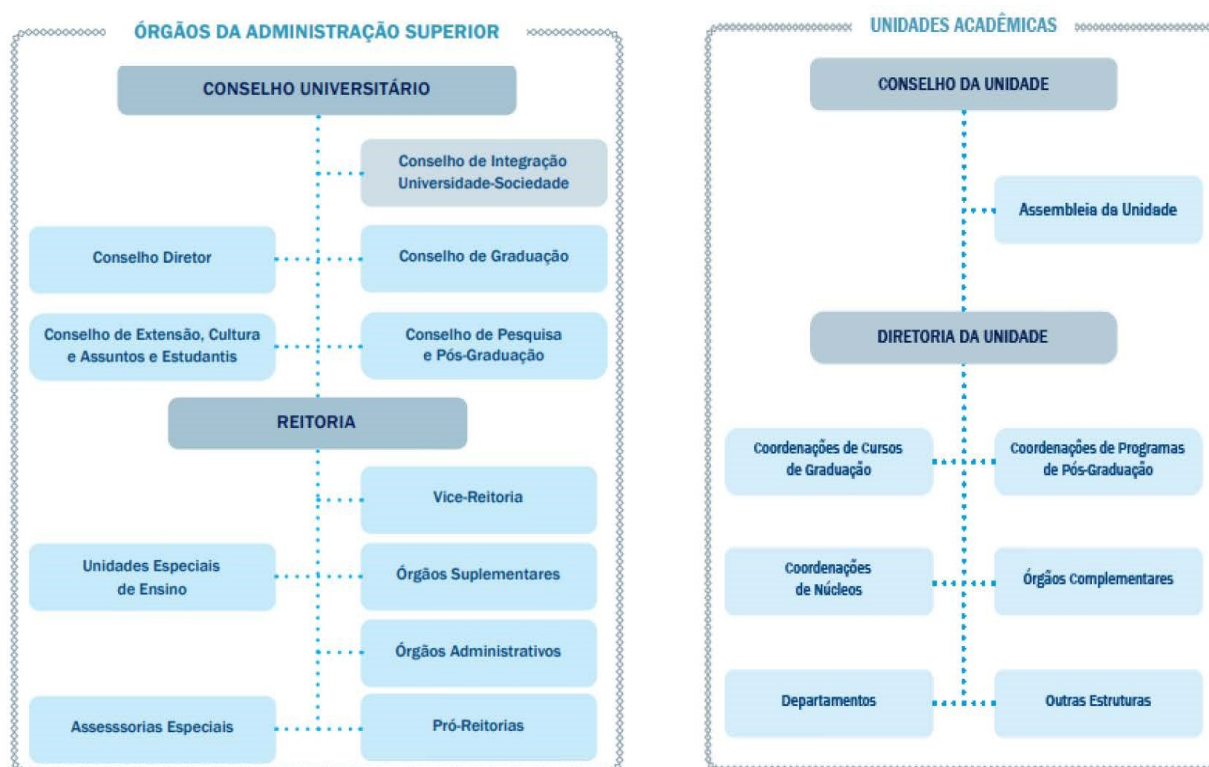
- a) Para você, qual é o significado de trabalhar na UFU?
- b) Comente os principais desafios institucionais da UFU e da sua gestão
- c) Você se percebe enquanto sujeito na história da UFU? De que forma?

Terceira parte – Sobre o cargo de Pedagogo na UFU

- d) A sua condição de gestor lhe permite ter conhecimento do processo de contratação de Técnico-Administrativo para o cargo de Pedagogo?
- e) Como você percebe a atuação do Pedagogo nos dias atuais?
- f) Quais os aspectos que você considera importantes para a profissionalização do Pedagogo na UFU?
- g) Em sua opinião, quais são as atividades do Pedagogo, relevantes para o ensino, pesquisa e extensão?
- h) Você considera que o Pedagogo - na UFU - está desempenhando atividades próprias desse cargo?
- i) Você considera que o número de Pedagogos em atividades - no ensino superior da UFU - é suficiente para as demandas?
- j) Na sua opinião, a comunidade UFU - docentes, discentes e Técnico-Administrativos - reconhecem a importância do trabalho do Pedagogo?
- k) Você considera que as atividades desenvolvidas pelos Pedagogos do Ensino Superior, podem ser desenvolvidas por Técnicos Administrativos não Pedagogos sem prejuízo para a função?

ANEXO A – ESTRUTURA ORGANIZAÇÃO DA UFU EM 2020

Conforme o atual Estatuto e Regimento Geral da [Universidade Federal de Uberlândia] (2020b), a estrutura organizacional vinculada à Reitoria é composta pela Vice-Reitoria; as Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica e a Escola Técnica de Saúde. Órgãos suplementares: Hospital de Clínica, Hospital Odontológico, Hospital Veterinário. Pró-Reitorias responsáveis por supervisionar e coordenar as respectivas áreas de atuação: Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPP, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEX, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PROAE⁶, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas-PROGEP e Pró-Reitoria de Planejamento e Administração-PROPLAD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020a).

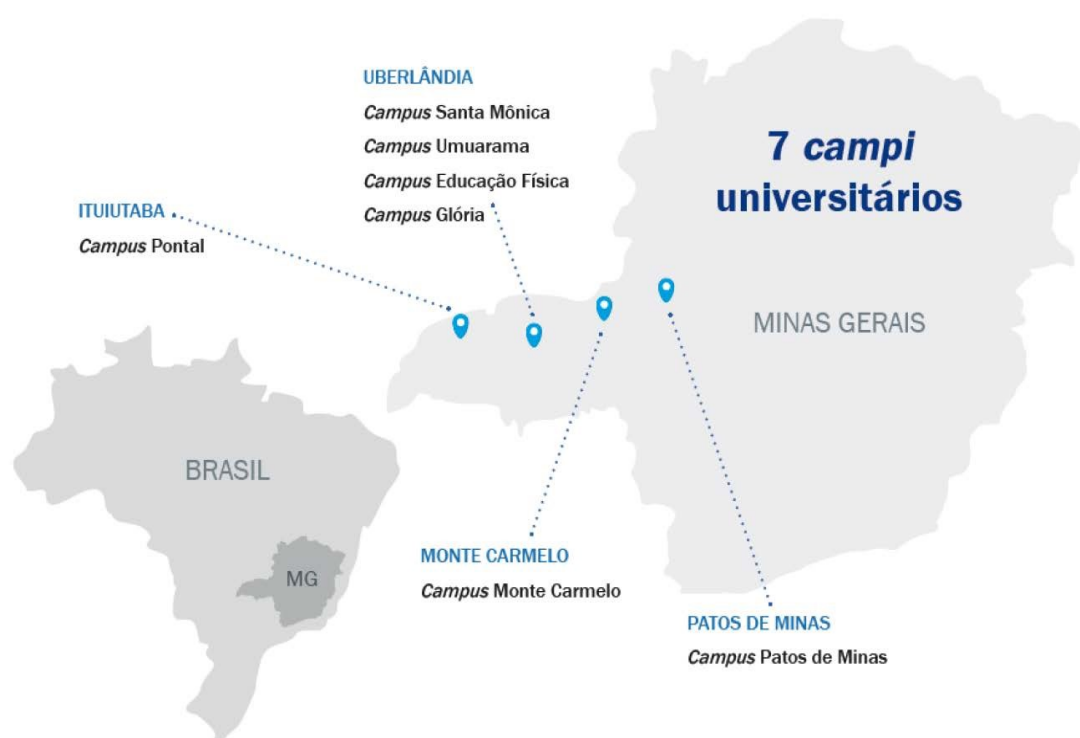


Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2021).

Essa composição responde pelas demandas administrativas da universidade que abrange sete campi, sendo quatro (4) em Uberlândia-MG: o Campus Santa Mônica, Campus Umarama, Campus Glória e Campus Educação Física, (1) campus na cidade de Ituiutaba-MG, Campus Pontal, (1) Campus na cidade de Patos de Minas-MG, (1) na cidade de Monte

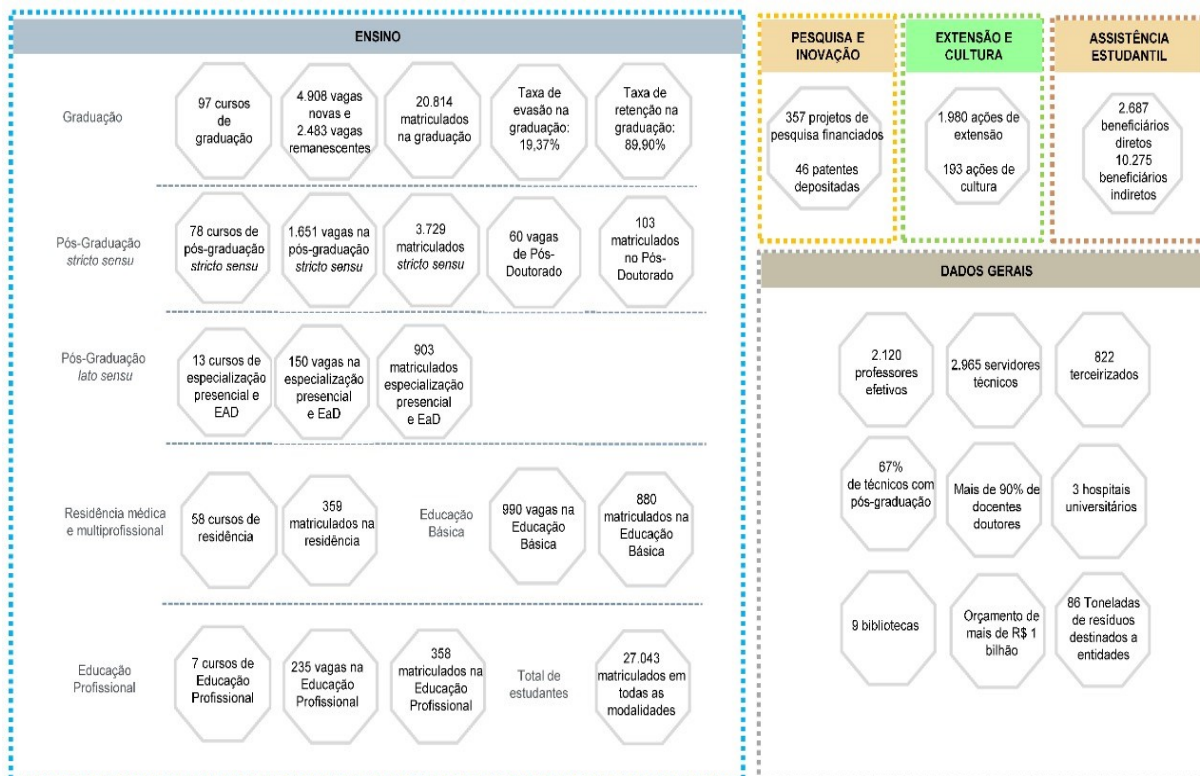
⁶ A Resolução CONSUN UFU nº 06/2016 criou a PROAE em 2016. A assistência estudantil até 28/04/2016 era é vinculada à PROEX (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016).

Carmelo-MG, Campus de Monte Carmelo. No Campus Santa Mônica reúne os cursos da área das ciências humanas e exatas, Campus Educação Física com toda estrutura peculiar e específica para esse curso e a Fisioterapia e Campus Umuarama onde se localizam os cursos da área das ciências biomédicas e hospitais universitários.



Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2021).

A posição geo-econômica e geo-educacional em que se insere a Universidade Federal de Uberlândia, situada no Portal do Cerrado, constitui-se uma referência estimuladora e disseminadora de criação cultural e de desenvolvimento científico e tecnológico de grande importância para a cidade, a qual é a principal economia da meso-região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e tornou-se a segunda cidade do Estado de Minas Gerais.



Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2021).

**ANEXO B – CATEGORIAS FUNCIONAIS NO PLANO ÚNICO DE
CLASSIFICAÇÃO E RETRIBUIÇÃO DE CARGOS E EMPREGOS-PUCRCE**

Grupo: NÍVEL SUPERIOR
Subgrupo NS-01
Cargos que exigem escolaridade de graduação de duração curta: 01. Engenheiro Operacional, 02. Tecnólogo/Formação, 03. Técnico de Cooperativismo.
Subgrupo NS-02, Subgrupo NS-03
Cargos que exigem escolaridade de graduação ou licenciatura de duração plena: 01. Administrador, 02. Advogado, 03. Analista de Sistemas, 04. Antropólogo, 05. Arqueólogo, 06. Arquiteto, 07. Arquivista, 08. Assistente Jurídico, 09. Assistente Social, 10. Astrônomo, 11. Auditor, 12. Bibliotecário/Documentalista, 13. Biólogo, 14. Biomédico, 15. Cirurgião-Dentista, 16. Comunicólogo, 17. Contador, 18. Coreógrafo, 19. Decorador, 20. Desenhista Industrial, 21. Diretor de Espetáculo, 22. Diretor de Fotografia, 23. Diretor de Iluminação, 24. Diretor de Imagem, 25. Diretor de Produção, 26. Diretor de Programa, 27. Diretor de Som, 28. Economista, 29. Economista Doméstico, 30. Editor, 31. Enfermeiro, 32. Enfermeiro do Trabalho, 33. Engenheiro Agrimensor, 34. Engenheiro Agrônomo, 35. Engenheiro Civil/Especialidade, 36. Engenheiro de Controle de Qualidade, 37. Engenheiro de Produção, 38. Engenheiro Eletricista, 39. Engenheiro Eletrônico, 40. Engenheiro Florestal, 41. Engenheiro Mecânico/Especialidade, 42. Engenheiro Metalúrgico/Especialidade, 43. Engenheiro de Minas/Especialidade, 44. Engenheiro Químico/Especialidade, 45. Engenheiro de Segurança do Trabalho, 46. Estatístico, 47. Farmacêutico Bioquímico, 49. Figurinista, 50. Filósofo, 51. Físico, 52. Fisioterapeuta, 53. Fonoaudiólogo, 54. Geógrafo, 55. Geólogo, 56. Historiador, 57. Jornalista, 58. Matemático, 59. Médico, 60. Médico Veterinário, 61. Meteorologista, 62. Museólogo, 63. Músico, 64. Músico-terapeuta, 65. Nutricionista, 66. Oceanólogo, 67. Ortopedista, 68. Pedagogo/habilitação, 69. Psicólogo, 70. Procurador, 71. Programador cultural, 72. Programador Visual, 73. Publicitário, 74. Químico, 75. Redator, 76. Regente, 77. Restaurador/Especialidade, 78. Relações Públicas, 79. Revisor de Textos, 80. Roteirista, 81. Sanitarista, 82. Secretário Executivo, 83. Sociólogo, 84. Técnico Desportivo, 85. Técnico em Assuntos Educacionais, 86. Técnico em Artes Cênicas, 87. Terapeuta Ocupacional, 88. Teólogo, 89. Tradutor e Intérprete, 90. Zootecnista.
Grupo: NÍVEL MÉDIO
Subgrupo NM-01
01. Afinador de Instrumentos Musicais, 02. Auxiliar Administrativo, 03. Auxiliar de Cenografia, 04. Auxiliar de Enfermagem, 05. Auxiliar de Figurino, 06. Auxiliar de Saúde, 07. Auxiliar de Topografia, 08. Auxiliar de Veterinária e Zootecnia, 09. Bombeiro, 10. Contramestre/Ofício, 11. Curvador de Tubos de Vidros (Hialotécnico), 12. Datilógrafo, 13. Detonador, 14. Digitador, 15. Discotecário, 16. Eletricista/área, 17. Encanador, 18. Fotógrafo, 19. Fotogravador, 20. Fresador, 21. Guarda Florestal, 22. Impositor, 23. Impressor, 24. Laboratorista/área, 25. Linotipista, 26. Mandrilador, 27. Mecânico/área, 28. Motorista, 29. Operador de Caldeira, 30. Operador de Central Hidroelétrica, 31. Operador de Destilaria, 32. Operador de Estação de Tratamento D'água, 33. Operador de Máquinas Foto-compositora, 34. Operador de Tele-impressora, 35. Plainador de Metais, 36. Revisor de Provas Tipográficas, 37. Tipógrafo, 38. Torneiro Mecânico, 39. Vidreiro, 40. Vigilante.

Subgrupo NM-02

01. Adrecista, 02 Administrador de Edifícios, 03. Assistente de Alunos, 04. Assistente de Direção de Artes Cênicas, 05. Assistente de Produção de Artes Cênicas, 06. Camareiro de Espetáculo, 07. Cenotécnico, 08. Confeccionador de Instrumentos Musicais, 09. Contra-regra, 10. Costureiro de Espetáculo/Cenário 11. Datilógrafo de Textos Gráficos, 12. Eletricista de Espetáculo, 13. Locutor, 14. Maquinista de Artes Cênicas, 15. Mestre/Ofício, 16. Operador de Gerador de Caracteres, 17. Operador de Luz, 18. Operador de Rádio-Telecomunicações, 19. Programador de Rádio e Televisão, 20. Recreacionista, 21. Sonoplasta.

Subgrupo NM-03

01. Almoxarife, 02. Auxiliar Técnico de Processamento de Dados, 03. Instrumentador Cirúrgico, 04. Operador de Computador, 05. Produtor Artístico, 06. Taxidermista, 07. Técnico em Anatomia e Necropsia, 08. Técnico em Aquicultura, 09. Técnico em Audiovisual, 10. Técnico em Equipamentos Médico-Odontológico, 11. Técnico em Estatística, 12. Técnico em Herbário, 13. Técnico em Microfilmagem, 14. Técnico em Óptica, 15. Técnico em Piscicultura, 16. Técnico em Restauração, 17. Técnico em Som, 18. Técnico em Telefonia, 19. Transcritor de Sistema Braille.

Subgrupo NM-04

01. Assistente em Administração, 02. Cinegrafista, 03. Desenhista Projetista, 04. Desenhista Técnico/Especialidade, 05. Editor de Vídeo-Tape, 06. Jornalista Diagramador, 07. Montador de Filme, 08. Operador de Câmera de Televisão, 09. Operador de Mesa de Corte, 10. Programador de Computador, 11. Revisor de Textos Braille, 12. Técnico em Aerofotogrametria, 13. Técnico em Agrimensura, 14. Técnico em Agropecuária, 15. Técnico em Alimentos e Laticínios, 16. Técnico em Arquivo, 17. Técnico em Artes Gráficas, 18. Técnico em Cartografia, 19. Técnico em Cinematografia, 20. Técnico em Contabilidade, 21. Técnico em Curtume e Tanagem, 22. Técnico em Economia Doméstica, 23. Técnico em Edificações, 24. Técnico em Educação Física, 25. Técnico em Eletricidade, 26. Técnico em Eletromecânica, 27. Técnico em Eletrônica, 28. Técnico em Eletrotécnica, 29. Técnico em Enfermagem, 30. Técnico de Enfermagem do Trabalho, 31. Técnico em Enologia, 32. Técnico em Estrada, 33. Técnico em Farmácia, 34. Técnico em Geologia, 35. Técnico em Higiene Dental, 36. Técnico em Hidrologia, 37. Técnico em Instrumentação, 38. Técnico de Laboratório/área, 39. Técnico em Manutenção de Áudio/Vídeo, 40. Técnico em Mecânica, 41. Técnico em Metalurgia, 42. Técnico em Meteorologia, 43. Técnico em Mineração, 44. Técnico em Móveis e Esquadrias, 45. Técnico em Música, 46. Técnico em Nutrição e Dietética, 47. Técnico em Ortóptica, 48. Técnico em Prótese Dentária, 49. Técnico em Química, 50. Técnico em Radiologia, 51. Técnico em Reabilitação ou Fisioterapia, 52. Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado, 53. Técnico em Saneamento, 54. Técnico em Secretariado, 55. Técnico em Segurança do Trabalho, 56. Técnico em Suporte de Sistemas Computacionais, 57. Técnico em Telecomunicações, 58. Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, 59. Visitador Sanitário.

Grupo: NÍVEL DE APOIO

Subgrupo NA-01

01. Auxiliar operacional, 02. Auxiliar Rural.

Subgrupo NA-02

01. Servente de Limpeza.

Subgrupo NA-03

01. Auxiliar de Cozinha, 02. Auxiliar de Sapateiro, 03. Lavadeiro, 04. Passador, 05. Servente de Obras.

Subgrupo NA-04

01. Ascensorista, 02. Assistente de Estúdios, 03. Auxiliar de Alfaiate, 04. Auxiliar de Carpintaria, 05. Auxiliar de Chapeador/Lanterneiro/Funileiro, 06. Auxiliar de Dobrador, 07. Auxiliar de Encanador, 08. Auxiliar de Estofador, 09. Auxiliar de Forjador de Metais, 10. Auxiliar de Fundação de Metais, 11. Auxiliar de Marcenaria, 12. Auxiliar de Oficina de Instrumentos Musicais, 13. Auxiliar de Padeiro, 14. Auxiliar de Serralheria, 15. Auxiliar de Soldador, 16. Carvoejador, 17. Chaveiro, 18. Contínuo, 19. Copeiro, 20. Lancheiro, 21. Oleiro, 22. Porteiro, 23. Vestiarista.

Subgrupo NA-05:

01. Açougueiro, 02. Assistente de Áudio/Vídeo/vídeo-tape 03. Assistente de Câmera, 04. Assistente de Montagem, 05. Atendente de Consultório/área, 06. Atendente de Enfermagem, 07. Auxiliar de Eletricista, 08. Auxiliar de Lactário, 09. Auxiliar de Mecânica, 10. Auxiliar de Microfilmagem, 11. Vidraceiro.

Subgrupo NA-06

01. Ajustador Mecânico, 02. Alfaiate, 03. Apontador, 04. Armador, 05. Armazenista, 06. Auxiliar de Agropecuária, 07. Auxiliar de Anatomia e Necropsia, 08. Auxiliar de Artes Gráficas, 09. Auxiliar de Creche, 10. Auxiliar de Curtume e Tanantes, 11. Auxiliar de Farmácia, 12. Auxiliar de Industrialização e Conservação de Alimentos, 13. Auxiliar de Laboratório, 14. Auxiliar de Meteorologia, 15. Auxiliar de Nutrição, 16. Auxiliar de Processamento de Dados, 17. Barbeiro, 18. Barqueiro, 19. Carpinteiro, 20. Chapeador/Funileiro/Lanterneiro, 21. Compositor Gráfico, 22. Costureiro, 23. Cozinheiro, 24. Desenhista Copista, 25. Dobrador, 26. Encanador/área, 27. Estofador, 28. Forjador de Metais, 29. Fundidor de Metais, 30. Garçon, 31. Jardineiro, 32. Marceneiro, 33. Massagista, 34. Mateiro, 35. Motociclista, 36. Operador de Caixa, 37. Operador de Máquinas Agrícolas, 38. Operador de Máquinas de Construção Civil, 39. Operador de Máquinas Copiadoras, 40. Operador de Máquinas de Terraplanagem, 41. Padeiro, 42. Paginador, 43. Pedreiro, 44. Pintor/área, 45. Pintor de Construção Cênica e Painéis, 46. Recepcionista, 47. Salva-vidas, 48. Sapateiro, 49. Seleiro, 50. Seringueiro, 51. Serralheiro, 52. Soldador, 53. Telefonista.

Fonte: Anexo I da Portaria MEC n.º 475, de 26/08/1987 (BRASIL, 1987c).

**ANEXO C – CLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE PROGRESSÃO NA CARREIRA
POR TITULAÇÃO E QUALIFICAÇÃO NO PUCRCE**

Grupo	Gradação
Grupo Nível de Apoio (NA)	
Curso de 60 a 179 horas	1 nível
Curso de 180 a 360 horas	2 níveis
Certificado de Conclusão de 2º ou 3º grau	3 níveis
Grupo Nível Médio (NM)	
Curso de 90 a 219 horas	1 nível
Curso de 220 a 360 horas	2 níveis
Certificado de Conclusão de 2º ou 3º grau	3 níveis
Grupo Nível Superior (NS)	
Aperfeiçoamento ou especialização	1 nível
Mestrado (Grau de Mestre)	2 níveis
Doutorado (Título de Doutor)	3 níveis

Fonte: Souza Júnior (2018, p. 52).

ANEXO D – PERCENTUAIS DE INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO

Anexo IV da Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005			
Nível de Classificação	Nível de Escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (Curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Percentuais de incentivo	
		Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta
A	Ensino fundamental completo	10%	–
	Ensino médio completo	15%	–
	Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo ou título de educação formal de maior grau	20%	10%
B	Ensino fundamental completo	5%	–
	Ensino médio completo	Até 10%	–
	Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	Até 15%	Até 10%
	Curso de graduação completo	Até 20%	Até 15%
C	Ensino fundamental completo	5%	–
	Ensino médio completo	8%	–
	Ensino médio com curso técnico completo	10%	5%
	Curso de graduação completo	Até 15%	Até 10%
	Especialização, superior ou igual a 360 h	Até 20%	Até 15%
D	Ensino médio completo	8%	–
	Curso de graduação completo	10%	5%

	Especialização, superior ou igual a 360h	27%	20%
	Mestrado ou título de educação formal de maior grau	Até 20%	Até 15%
E	Especialização, superior ou igual a 360 h	Até 10%	5%
	Mestrado	Até 15%	Até 10%
	Doutorado	Até 20%	Até 150%

Fonte: Brasil (2005c).

A) até 31 de dezembro de 2012				
Nível de Classificação	Escolaridade		Percentuais de incentivo	
			Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta
A	Ensino completo	fundamental	10%	–
			15%	–
		Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo ou título de educação formal de maior grau	20%	10%
B	Ensino completo	fundamental	5%	–
			10%	–
		Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	15%	10%

	Curso de graduação completo	20%	15%
C	Ensino fundamental completo	5%	–
	Ensino médio completo	8%	–
	Ensino médio com curso técnico completo	10%	5%
	Curso de graduação completo	15%	10%
D	Ensino médio completo	8%	–
	Curso de graduação completo	10%	5%
	Especialização, superior ou igual a 360h	27%	20%
	Mestrado ou título de educação formal de maior grau	52%	35%
E	Mestrado	52%	35%
	Doutorado	75%	50%

B) a partir de 1º de janeiro de 2013 (incluído pela Lei n.º 12.772, de 2012)

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta
---	---	---

Ensino fundamental completo	10%	–
Ensino médio completo	15%	–
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%

Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Lei n.º 12.772, de 2012 (BRASIL, 2012).