



Universidade Federal
de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

KAROLAYNE CRISTINA GOMES DA FONSECA

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE NA PRODUÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE
SOBRE A PESQUISA DESENVOLVIDA PELO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO
PRETO – MG - PPGE/UFOP (2018-2020)**

MARIANA

2026

Karolayne Cristina Gomes da Fonseca

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE NA PRODUÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE
SOBRE A PESQUISA DESENVOLVIDA PELO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO
PRETO – MG - PPGE/UFOP (2018-2020)**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Instituto de Ciências
Humanas e Sociais da Universidade Federal
de Ouro Preto como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em
História.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Donizete
da Silva

MARIANA

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F676d Fonseca, Karolayne Cristina Gomes da.

Desafios da formação e desenvolvimento profissional docente na produção da pesquisa educacional [manuscrito]: uma análise sobre a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da universidade federal de Ouro Preto - MG - PPGE/UFOP (2018-2020). /

Karolayne Cristina Gomes da Fonseca. - 2026.

57 f.: il.: gráf..

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva Silva.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em História .

1. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Professores - Formação. 4. Pesquisa - Educação. I. Silva, Marcelo Donizete da Silva. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:001.89

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



FOLHA DE APROVAÇÃO

Karolayne Cristina Gomes da Fonseca

Desafios da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Produção da Pesquisa Educacional: uma análise sobre a pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - MG - PPGE/UFOP (2018 - 2020)

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda em História

Aprovada em 03 de Fevereiro de 2026

Membros da banca

[Professor Doutor] - Marcelo Donizete da Silva - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)

[Professor Doutor] - Luciano Magela Roza - (Universidade Federal de Ouro Preto)

[Professor Doutor Marcelo Donizete da Silva], orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/02/2025



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/03/2026, às 10:31, 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 http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1071271** e o código CRC **36FBBAF2**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, minha santa de batismo, por me concederem força, proteção e a oportunidade de chegar até aqui. Expresso minha profunda gratidão aos meus pais, Wander e Jomara, pelo apoio incondicional ao longo da minha trajetória acadêmica, pelo incentivo constante e por sempre acreditarem em meu potencial. Agradeço também ao meu irmão, Leonardo, por estar ao meu lado nos momentos mais desafiadores e por nunca soltar a minha mão. À minha avó Orlanda, registro meu carinho e reconhecimento por toda a torcida e apoio durante esse percurso. Ao meu namorado, Alex, agradeço pela presença constante, pelo apoio emocional e por compartilhar comigo a etapa final dessa caminhada

Estendo meus agradecimentos a pessoas que foram essenciais ao longo da minha formação: Anna Carolina, Emanuel, Débora, Bianca e Geniana. Sou grata pelo apoio, incentivo e amizade de cada um de vocês. Sem a presença e o suporte de professores comprometidos, esta jornada não teria sido a mesma. Por isso, deixo meu reconhecimento à professora Ana Luiza e aos professores Marcelo Donizete, Marco Antônio e Regina, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço, ainda, ao grupo FOPROFI, pela acolhida generosa e pelas oportunidades proporcionadas. Em especial, agradeço ao professor Jardimino, coordenador do grupo, pelo apoio e orientação durante esse processo.

Por fim, agradeço a todos que, mesmo não mencionados nominalmente, contribuíram de alguma forma para minha trajetória acadêmica. Concluo esta monografia com o coração em paz e a certeza de que aproveitei plenamente as oportunidades oferecidas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Meu agradecimento especial vai para esta instituição, ao Departamento de História e ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, por todo o conhecimento e vivências proporcionados.

Como diz Djonga, em uma de suas músicas: “*Quando abro a boca, faço história!*” Que assim continue sendo.

RESUMO

Esta monografia analisa como os desafios da pesquisa acadêmica em educação se refletem nos desafios da formação docente. O estudo examina criticamente a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto, com foco em 27 dissertações defendidas entre 2018 e 2020 sobre formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas. A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, identifica tendências epistemológicas predominantes, destacando abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e positivistas, e evidencia a diversificação metodológica nas pesquisas educacionais. Além disso, discute-se a influência das reformas educacionais — como a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e as mudanças no Ensino Médio — sobre os processos formativos e a produção acadêmica. Os resultados mostram que a pesquisa acadêmica em educação influencia diretamente a formação docente, reforçando a necessidade de uma formação crítica, historicamente situada e sensível às desigualdades sociais, além de evidenciar a importância de articular teoria e prática na construção de uma ciência da educação comprometida com a realidade regional. Conclui-se que as dissertações analisadas contribuem significativamente para o fortalecimento das discussões sobre formação docente e para a compreensão das transformações recentes na educação brasileira.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas educacionais. Pesquisa em educação. BNCC. Pós-graduação.

ABSTRACT

This monograph analyzes how the challenges of academic research in education are directly reflected in the challenges of teacher education. The study critically examines the scientific production of the Graduate Program in Education (PPGEDU) at the Federal University of Ouro Preto, focusing on 27 dissertations defended between 2018 and 2020 on teacher education, educational policies, and pedagogical practices. The research, using a mixed quantitative and qualitative approach, identifies prevailing epistemological trends, highlighting phenomenological, hermeneutical, and positivist approaches, and evidences methodological diversification in educational research. Additionally, the study discusses the influence of recent educational reforms — such as the National Common Curricular Base (BNCC), the Minas Gerais Reference Curriculum, and changes in secondary education — on teacher training processes and academic production. The results show that academic research in education directly impacts teacher education, reinforcing the need for a critical, historically situated formation that is sensitive to social inequalities, and highlighting the importance of articulating theory and practice in building an educational science committed to regional realities. The analyzed dissertations significantly contribute to strengthening discussions on teacher education and understanding recent transformations in Brazilian education.

Keywords: Teacher education. Educational policies. Educational research. BNCC. Graduate studies.

RESUMEN

Esta monografía analiza cómo los desafíos de la investigación académica en educación se reflejan directamente en los desafíos de la formación docente. El estudio examina críticamente la producción científica del Programa de Posgrado en Educación (PPGEDU) de la Universidad Federal de Ouro Preto, centrándose en 27 tesis defendidas entre 2018 y 2020 sobre formación docente, políticas educativas y prácticas pedagógicas. La investigación, con un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo, identifica las tendencias epistemológicas predominantes, destacando los enfoques fenomenológico, hermenéutico y positivista, y evidencia la diversificación metodológica en la investigación educativa.

Además, se analiza la influencia de las reformas educativas recientes —como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), el Currículo Referência de Minas Gerais y los cambios en la educación secundaria— sobre los procesos de formación docente y la producción académica. Los resultados muestran que la investigación académica en educación impacta directamente en la formación docente, reforzando la necesidad de una formación crítica, históricamente situada y sensible a las desigualdades sociales, y destacando la importancia de articular teoría y práctica en la construcción de una ciencia de la educación comprometida con la realidad regional. Las tesis analizadas contribuyen significativamente al fortalecimiento de los debates sobre la formación docente y a la comprensión de las transformaciones recientes en la educación brasileña.

Palabras clave: Formación docente. Políticas educativas. Investigación educativa. BNCC. Posgrado.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Quantidade de dissertações por temas. 2018-2020. Das 311 dissertações, foram escolhidas apenas 27 página 47
- Gráfico 2.** Distribuição de dissertações por categoria de análise. 2018-2020. Foram analisadas 27 dissertações página 49
- Gráfico 3.** Comparação entre o conjunto 1 (pesquisa) e o conjunto 2 (monografia) página 50

LISTA DE SIGLAS

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

FOPROFI: Formação e Profissão Docente

MEC: Ministério da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

BM: Banco Mundial

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

DCNFP: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

CNE: Conselho Nacional da Educação

ISEs: Institutos Superiores de Educação

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

CAPES:: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNC-FORMAÇÃO: Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica

PNE: Plano Nacional de Educação

PME: Plano Municipal de Educação

MG: Minas Gerais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CRMG: Currículo Referência de Minas Gerais

PPP: Projeto Político Pedagógico

CNE/CP: Resolução do Conselho Nacional da Educação

MEC: Ministério da Educação

DEMAT: Departamento de Matemática

DEEDU: Departamento de Educação

ICHS: Instituto de Ciências Humanas e Sociais

PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação

CEAD: Centro de Educação a Distância

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEMIG: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

EJA: Educação de Jovens e Adultos

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

IDEB: Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	14
1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.....	14
1.2. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS	24
1.3. O CURRÍCULO MINEIRO	27
CAPÍTULO 2. A PESQUISA ACADÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	31
2.1. DESAFIOS DA PESQUISA ACADÊMICA	32
2.1.1. EMPIRISMO	37
2.1.2. POSITIVISMO	37
2.1.3. FUNCIONALISMO.....	37
2.1.4. SISTEMISMO	38
2.1.5. ESTRUTURALISMO	39
2.1.6. DIALÉTICA.....	39
2.1.7. FENOMENOLOGIA	40
2.1.8. HERMENÊUTICA	41
2.1.9. SÓCIO-HISTÓRICA	41
2.2. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	42
2.3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PPGEDU	44
2.3.1. ALFABETIZAÇÃO	44
2.3.2. PROFESSORES	45
2.3.3. PROFESSORES – FORMAÇÃO	45
2.3.4. EDUCAÇÃO E ESTADO	46
2.3.5. PRÁTICA DOCENTE	46
2.3.6. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
2.3.7. EJA.....	47
2.3.8. CURRÍCULOS	47
2.3.9. EDUCAÇÃO	47
2.3.10. SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	48
2.3.11. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	48
2.3.12. EDUCAÇÃO – HISTÓRIA	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Atualmente, é perceptível que os fundamentos da pesquisa em educação têm estruturado seu discurso na análise dos paradigmas educacionais. A alteração dos paradigmas e, por sua vez, da metodologia do ensino, são apresentados como fomentadores de uma nova prática pedagógica que adentra à realidade escolar. Esta análise, no que refere à produção da pesquisa e, por sua vez, da ciência educativa, visa problematizar a prática e o método de ensino como questões nevrálgicas do aprendizado. Entender sobre os processos organizativos de análise das políticas de formação docente justificam o objeto desta proposta que está em promover o debate acerca das teorias que fundamentam a produção da pesquisa no Programa de Pós-Graduação da UFOP. Entende-se, nesse sentido, que para o contexto da educação brasileira, a proposta vinculada às teorias educacionais contemporâneas se faz necessária, na medida em que as transformações do trabalho docente, bem como a formação do sujeito para o exercício de sua prática social, precisam ser (res)significados.

Em linhas gerais, isso significa dizer que pela alteração dos paradigmas, que fomentam as propostas educativas, se alteram também as condições materiais da atividade docente. De posse das questões apresentadas podemos dizer que, no que se refere à constituição das teorias contemporâneas que aprofundam o debate sobre os paradigmas educacionais, destaca-se, de modo especial, o “paradigma emergente da complexidade” de Moraes (2008) que, segundo a autora, se apresenta como anunciador das transformações para a educação deste tempo.

Nesse sentido, o problema está em entender como se concebe a educação atual e não como as questões ideológicas presentes na estrutura social interferem diretamente no processo do ensino/aprendizagem. A fundamentação das teorias incide diretamente na formação das políticas públicas, que anunciam o viés mercantilista como eixo estrutural de melhoria da qualidade do ensino. Isso significa dizer que, toda forma de compreensão da educação estaria ligada às formas de constituição dos paradigmas, fato que poderia levar à transformação das relações sociais, políticas e culturais.

No entanto, nesta produção de uma realidade aparente da problemática escolar, as teorias em questão constituem o contrário do que proclamam, ou seja, nada mais são do que anunciadores da produção de uma pseudoconcreticidade, segundo Kosik (2002),

deste processo. Nesse ponto, podemos questionar: como fica a formação docente para essa realidade? Quais os fatores emergenciais desta formação? Que relação existe entre a política e a realidade escolar? Quais as contradições presentes nesse processo em que a avaliação passa a ser entendido como o principal instrumento de medição da qualidade da escola e do ensino? Na análise de Alves (2008 p. 108) acerca da questão exposta, principalmente ao que se refere à chamada democratização dos sistemas educacionais, o autor comenta que: Ao frisar a necessidade de politização dos educadores especialistas de nosso tempo, toca-se algo essencial que tem passado, pela repetição acrítica, por uma banalização perniciosa: trata-se da formação do educador para o exercício da cidadania.

Tornou-se lugar comum o reconhecimento de que a formação básica assumiu a condição de elemento central na educação do trabalhador, inclusive daqueles que exercem atividades de ensino. Se essa é a tendência, cabe uma consideração mais detida sobre o seu significado, em especial porque a formação básica passou a ser admitida, tacitamente também, como uma necessidade imanente à educação de todos os cidadãos. Logo, sob pena de transformar-se num chavão, numa expressão vazia de sentido e abstrato, emerge a necessidade de afirmar-se o conteúdo da formação para a cidadania. Essa formação é um processo que implica não somente uma prática cidadã fundada na imitação dos demais cidadãos. Se, em todas as épocas, a dimensão da imitação exerceu um expressivo papel na formação do homem, hoje por si só ela não basta. Sobretudo para o decantado “exercício consciente da cidadania”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade.

No que se refere aos eixos estruturantes desta análise, cuja discussão se fundamenta na dimensão da educação, torna-se necessário compreender como a educação surge no Brasil e os impactos na realidade escolar. Nesse contexto, busca-se problematizar de que forma as teorias educacionais, permeadas pelas diretrizes das políticas públicas em educação, têm influenciado a organização e a estrutura das escolas, bem como seus reflexos na formação dos jovens, considerando sua condição histórico-social. Ademais, cabe destacar que esta monografia dá continuidade ao trabalho de Iniciação Científica realizado em 2025, intitulado *Desafios da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Produção da Pesquisa Educacional: Uma Análise sobre a Pesquisa Desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa FOPROFI (2013–2023)*.

CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.

Para compreender os desafios que envolvem a formação de professores no Brasil, que é relacionado diretamente com as dificuldades da pesquisa acadêmica na área da educação, torna-se necessário considerar os aspectos históricos que moldaram esse processo ao longo do tempo. É amplamente reconhecido que a formação docente no contexto brasileiro foi fortemente influenciada por modelos estrangeiros, de modo que as políticas educacionais voltadas à formação de professores não emergiram, inicialmente, de uma realidade nacional, mas foram importadas de outros países. O processo de formação docente no Brasil remonta ao período colonial, quando o território ainda se encontrava sob domínio de Portugal. A institucionalização do ensino teve início em 1549, momento em que a Igreja Católica assumiu o protagonismo no campo educacional. Nessa fase, ainda não existia um sistema de educação nos moldes atuais, e o ensino estava intrinsecamente vinculado aos princípios religiosos.

A formação educativa, portanto, teve como base os valores cristãos impostos pela metrópole portuguesa durante o período colonial. Cabe ressaltar que, naquele contexto, os principais destinatários da ação educativa eram os povos indígenas. A Igreja acreditava ser necessário "salvar" os indígenas por meio da catequese, promovendo, assim, um modelo de ensino voltado unicamente à evangelização, sem qualquer diretriz pedagógica voltada à formação docente propriamente dita.

Ao final de 1759, Portugal extingue a educação de caráter exclusivamente religioso que até então predominava no Brasil e introduz as chamadas *aulas régias*. Essa iniciativa, promovida pela Coroa portuguesa, foi fortemente influenciada pelos ideais iluministas, os quais defendiam uma educação laica, centrada na ciência, na razão e no pensamento crítico. A implantação das *aulas régias* marcou o início da institucionalização da escola pública no reino, refletindo o compromisso do Estado com os princípios do Iluminismo. Esse movimento educacional é conhecido na historiografia como a *Reforma Pombalina*, conduzida pelo Marquês de Pombal. Segundo Pianovski e Vieira (2016), a primeira fase da referida reforma teve início com a reorganização dos chamados Estudos Menores, que englobavam o ensino das primeiras letras e as cadeiras de humanidades — equivalentes, respectivamente, ao atual ensino primário e ao ensino secundário.

Os Estudos Menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais

conhecidas, e também pelas aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (Cardoso, 2004, p. 182)

Dessa forma, o que as autoras apontam é que as influências estrangeiras presentes nos projetos educacionais introduzidos no país não correspondiam às especificidades sociais, culturais e econômicas locais. Como consequência, essas reformas acabaram por perpetuar desigualdades e exclusões no sistema educacional brasileiro, ao invés de promoverem a inclusão e a transformação social. A Reforma Pombalina inaugura uma nova etapa no panorama educacional brasileiro ao romper com o modelo de educação confessional e introduzir uma proposta baseada na racionalidade e no cientificismo. Ademais, instituiu-se a figura do Diretor dos Estudos, a quem cabia o planejamento, a execução e o controle das atividades docentes tanto na metrópole quanto nas colônias. De acordo com Pianovski e Vieira (2016), em 20 de março de 1760, realizou-se o primeiro concurso público para o provimento de cargos docentes no Brasil.

Importa destacar que, à época, não se exigia dos candidatos qualquer diploma ou comprovação formal de habilitação para o exercício da docência. Ainda segundo os autores, era de responsabilidade do próprio professor a aquisição dos materiais necessários para a realização de suas aulas, bem como o custeio de todas as despesas envolvidas, evidenciando a ausência de incentivos ou apoio estatal. Cabe ainda assinalar que as reformas pombalinas não foram integralmente implementadas no Brasil, tendo sido executadas de forma parcial. Por esse motivo, não se pode afirmar que houve uma consolidação plena da reforma no contexto brasileiro, o que marca a transição para uma nova fase da educação nacional, a qual se desenvolve no período imperial. Com a Independência do Brasil e a ascensão de Dom Pedro I ao poder, inaugura-se uma nova etapa da educação brasileira. Conforme destacam Pianovski e Vieira (2016), em 15 de outubro de 1827 é promulgada a primeira legislação educacional do Império, muitas vezes referida como a “Lei Áurea” da educação, que instituiu, pela primeira vez, a obrigatoriedade de exames de seleção para a contratação de mestres e mestras. Esse momento dá início ao chamado *Ensino Mútuo*, metodologia que se propunha a organizar a formação docente de maneira sistematizada e que está vinculada ao modelo da Escola Normal.

Posteriormente, com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, estabelece-se a autonomia das províncias para organizar e administrar o ensino público. Tal medida

resultou na criação das primeiras escolas normais brasileiras, estruturadas com base em modelos pedagógicos europeus. Já em meados do século XIX, consolidando a influência estrangeira no cenário educacional brasileiro, é introduzido o *método intuitivo*, fundamentado nas concepções pedagógicas de Francis Bacon e John Locke. Esse método foi concebido como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (Valdemarin, 1998, p. 65). A partir da adoção do método intuitivo, novos materiais pedagógicos foram desenvolvidos, exigindo dos docentes um domínio mais aprofundado das práticas educativas e da aplicação metodológica. Nesse contexto, observa-se uma valorização crescente da racionalidade e da formação docente qualificada.

O método intuitivo tem suas bases no empirismo, especialmente na noção de *tábula rasa*, segundo a qual o ser humano nasce como uma folha em branco e vai construindo seu conhecimento a partir das experiências vividas. Essa metáfora ilustra a concepção da formação humana como um processo contínuo de aprendizado empírico. Francis Bacon, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento do método intuitivo, é também uma figura central na constituição do pensamento positivista. Sua presença em ambas as correntes evidencia que a história da educação não se dá por meio de rupturas abruptas, mas sim por continuidades e reformulações de ideias ao longo do tempo. Nesse sentido, a obra de Bacon revela que as bases do positivismo já estavam delineadas no pensamento empirista. Seguindo essa linha historiográfica, após a Proclamação da República, em 1889, destaca-se a Reforma Benjamin Constant, implementada em 1890, a qual é fortemente influenciada pelos princípios do positivismo — os mesmos que já estavam presentes, de forma incipiente, no empirismo anteriormente abordado. O positivismo, concebido por Auguste Comte, considerado o pai da sociologia no século XIX, constitui uma corrente metodológica que sistematiza o conhecimento com base na observação, na experiência e na razão. Segundo Demo (2009), a sistematização do pensamento positivista por Comte tem como fundamento os estudos de Bacon, Hobbes e Hume, cujas obras foram publicadas nos séculos anteriores. Embora a influência do positivismo sobre o contexto educacional brasileiro seja evidente, especialmente na organização do ensino e na valorização da ciência, tais influências nem sempre são explicitamente reconhecidas ou abordadas pela historiografia da educação no Brasil.

Até esse momento histórico, o sistema educacional brasileiro permanecia centralizado, concentrando-se nas instâncias centrais do poder estatal. Com a promulgação da Constituição da República em 1891, inaugura-se um novo arranjo

institucional, de caráter federativo, que estabelece a descentralização do ensino, atribuindo maior autonomia aos entes federativos — especialmente aos estados — na organização, administração e financiamento da educação.

A constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino, obrigando-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático. (Pianoviski; Vieira; 2016, p. 3841)

Com o término da Primeira Guerra Mundial, em 1918, as influências estrangeiras no Brasil passam por um processo de reconfiguração, marcado por transformações significativas no campo político, econômico e educacional. O ano de 1930 constitui um marco decisivo na reorganização política do país. Nesse novo cenário, inicia-se a política de substituição de importações, por meio da qual os bens de consumo passam a ser produzidos internamente, impulsionando o desenvolvimento da indústria nacional. Como consequência, o Brasil passa a importar não apenas equipamentos e tecnologias, mas também profissionais técnicos e docentes estrangeiros, com o intuito de apoiar esse processo de industrialização. Essa reestruturação econômica redefine o papel social da escola, que passa a ser concebida como um instrumento estratégico para atender às novas exigências impostas pelo projeto de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, a escola assume a função de formar indivíduos considerados "civilizados", orientando-se pelos ideais de uma educação moralizante e disciplinadora. Consolida-se, assim, o modelo de uma escola pública, gratuita, laica e voltada à formação de cidadãos aptos a contribuir com os objetivos do Estado moderno e industrializado.

Nesse contexto histórico, a formação de professores no Brasil continuava sendo fortemente influenciada por modelos educacionais europeus, reproduzindo uma estrutura dual no sistema de ensino. Conforme destaca Tanuri (2000, p. 70), essa dualidade se expressava na coexistência de dois caminhos distintos: “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior”. Dessa forma, a organização do Estado no campo educacional — incluindo a escola e a formação docente — refletia as concepções hegemônicas da época, marcadas por uma visão elitista e excludente. Durante esse período, alguns documentos assumem papel fundamental no debate educacional, sendo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, um dos mais emblemáticos. Esse documento propõe a renovação do sistema educacional brasileiro com base nos ideais do

escolanovismo, uma corrente pedagógica de matriz humanista que já encontrava ressonância na formação de professores. O Manifesto retoma elementos do método intuitivo — já presente no cenário educacional brasileiro — e reforça a necessidade de uma escola comprometida com a ciência, a liberdade e a democracia.

Nesse documento, observa-se, pela primeira vez, a articulação de um projeto educacional de caráter nacional, evidenciado pela proposta de constituição de um sistema educacional coerente, integrado e eficaz. Como afirma Saviani (2004, p. 33), o Manifesto expressa o ideal de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país”. De acordo com Pianovski e Vieira (2016), além da defesa dos princípios da Escola Nova, o Manifesto configura-se como uma proposta de estruturação de um sistema público de educação, constituindo-se em um instrumento de inserção da racionalidade científica no campo educacional, em consonância com os pressupostos escolanovistas. Contudo, esse movimento ocorre dentro de um projeto político marcado pela ideologia liberal, que associa o desenvolvimento nacional à responsabilização da escola e da educação como instrumentos de progresso social. Trata-se, portanto, de um processo em que o Estado transfere à educação responsabilidades estruturais, ao mesmo tempo em que adota uma postura descentralizada e reduz seu compromisso direto com as demandas sociais — característica do liberalismo burguês vigente.

A ascensão do Estado Novo, em 1937, não trouxe avanços significativos no tocante às propostas do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, atribuía à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Brasil, 1937, art. 15, inciso IX). Nesse cenário, conforme apontam Pianovski e Vieira (2016), os professores passaram a ser convocados à profissionalização, especialmente com vistas à ampliação da educação primária. Nesse contexto, torna-se necessária a redefinição da formação docente. Em resposta a essa demanda, foi promulgada a *Lei Orgânica do Ensino Normal*, no mesmo dia da promulgação da *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Segundo Romanelli (2003, p. 163), a legislação “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. No entanto, apesar de seu caráter normativo, a lei não introduziu inovações substanciais na formação de professores.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, as ideias liberais voltam a ganhar força no cenário político brasileiro, impulsionando o projeto de consolidação de um Estado republicano. Nesse período, os debates educacionais passaram a girar em torno da construção de um sistema nacional de ensino, no qual se destacava o papel central da escola primária, sob responsabilidade do governo federal. É nesse momento que se inicia a construção de uma história da educação brasileira articulada à história econômica e política do país. A educação passa, então, a ser concebida como um elemento estratégico para a modernização nacional, integrando-se ao projeto de valorização do ser humano e da identidade nacional. A escola adquire a função de transmitir os valores considerados civilizatórios e passa a representar o ideário de uma nação moderna, racional e integrada. É nesse contexto que se consolida o modelo de sala de aula ainda vigente: agrupamento de alunos por séries, organização física dos espaços escolares, definição de conteúdo, processo avaliativo, entre outros aspectos estruturantes. Cada escola passa a contar com um diretor e com um corpo docente, cuja composição variava conforme o número de unidades escolares. Como afirma Saviani (2004, p. 29), “esse é o principal legado educacional que a fase inicial do longo século XX nos deixou”, evidenciando a consolidação de um modelo educacional padronizado, racionalizado e integrado ao projeto de modernização nacional.

Com o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura no Brasil, ocorreram mudanças significativas na legislação educacional. Nesse contexto, a Escola Normal foi substituída pela habilitação específica em Magistério, instituída pela Lei nº 5.692/71, em 1971. O currículo passou a exigir, tanto para o ensino de 1º quanto de 2º grau, uma parte destinada à formação geral e outra voltada à formação diversificada, voltada à preparação específica para o exercício profissional.

O Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

A partir de 1971, o Curso Normal é substituído pela habilitação em nível de 2º grau. É relevante destacar que o período educacional correspondente à Ditadura Militar foi fortemente influenciado pelas pedagogias progressistas e libertadoras propostas por Paulo Freire. Ademais, conforme aponta Freitas (2002), observa-se, nesse contexto, uma ruptura com o pensamento tecnicista que vinha se consolidando na educação brasileira. Como consequência das políticas educacionais implementadas nesse período,

intensificaram-se os debates acerca da necessidade de uma formação docente mais ampla, que articulasse teoria e prática, de modo a aproximar o processo formativo da realidade concreta do trabalho educacional. Tais discussões foram fundamentais para o avanço na construção de uma nova concepção de profissional da educação.

No período imediatamente posterior ao regime militar, observa-se o surgimento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores. A mobilização dos educadores em torno da questão da profissionalização docente gerou a expectativa de que a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) viesse a solucionar as dificuldades históricas da formação de professores.

Todavia, essa expectativa não se concretizou, uma vez que a referida legislação “introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 20).

Conforme destacam Gatti e Barreto (2009), é somente a partir da década de 1960 que a legislação voltada à formação de professores passa a se consolidar, definindo, assim, a estrutura curricular dos cursos destinados à preparação docente. A partir desse momento, evidencia-se a problemática identidade do licenciado, situada entre duas formações distintas e, por vezes, dissociadas: a de especialista em uma área específica do conhecimento ou a de professor dessa área. Tais questionamentos, conforme observa Gatti (1992, apud Gatti; Barreto, 2009), permanecem atuais, uma vez que ainda não foram plenamente resolvidos.

Após as discussões que moldaram a educação durante o período da Ditadura Militar, observa-se, a partir da década de 1990, o fortalecimento das abordagens neoliberais no âmbito da educação brasileira. É importante destacar que, no período pós ditatorial, o Brasil enfrentava severas crises econômicas e um elevado endividamento externo, o que exigia medidas urgentes de reconstrução nacional. Nesse contexto, o país buscou apoio financeiro junto a organismos internacionais, dentre os quais se destaca o Banco Mundial — instituição que, embora tenha oferecido suporte econômico, condicionou a assistência à adoção de políticas educacionais alinhadas à sua orientação neoliberal. A partir de então, especialmente em meados da década de 1990, o BM passou a exercer significativa influência sobre as políticas públicas de educação no Brasil, introduzindo uma lógica mercantilista na gestão educacional. Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como principal indicador de qualidade, vinculando-se diretamente

ao financiamento das instituições escolares. Desse modo, as escolas passaram a ser tratadas sob uma lógica empresarial, em que a obtenção de bons resultados se torna condição essencial para a manutenção de investimentos. Essa dinâmica também gerou uma crescente pressão sobre a profissão docente, uma vez que a responsabilidade pelos baixos índices de desempenho escolar passou a ser atribuída, de forma recorrente, aos professores e às equipes gestoras.

Paralelamente, em 1990, a UNESCO publicou a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, documento que reforça a centralidade da educação como instrumento de desenvolvimento. Contudo, conforme observa Silva Júnior, apud Souza (2006, p. 2), nessa declaração “a educação é considerada uma atividade formadora de um ser humano reificado e adaptável a qualquer pacto social”. O autor ainda ressalta a ênfase conferida às parcerias com a sociedade civil, as quais acabam por reforçar o processo de mercantilização da educação. É nesse contexto de ascensão das políticas neoliberais que se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), conforme já mencionado anteriormente. Nesse sentido, Borges (2009, p. 31) afirma que,

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho.

Logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), surgem novas propostas voltadas à formação de professores no Brasil. Em 2002, são instituídas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP)**, marco que desencadeia um processo de alterações e adaptações nos currículos dos cursos de formação docente. Posteriormente, são promulgadas as diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse contexto, as universidades passam a ter maior autonomia para organizar seus cursos de formação de professores em conformidade com seus projetos institucionais, desde que estruturados na modalidade de licenciatura plena. De acordo com Gatti e Barreto (2009), os **Institutos Superiores de Educação (ISEs)** representam um novo modelo de formação docente, caracterizado pela superação da fragmentação anteriormente existente nos cursos voltados à docência.

Nessa perspectiva, destaca-se a **Resolução CNE/CP nº 1/1999**, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, que apresenta, em seu artigo 1º, uma nova proposta de

estrutura formativa em consonância com os princípios já estabelecidos pela LDB. Nos artigos 2º e 3º, a resolução confere caráter orgânico e flexível ao funcionamento, à organização e à denominação dos cursos. Ademais, o artigo 4º enfatiza a preocupação com a qualidade do corpo docente responsável pela formação nos Institutos Superiores de Educação. Nesse contexto, as proposições da LDB, reafirmadas pela Resolução CNE/CP nº 1/1999, delinearão um novo marco nas perspectivas acerca da formação de professores, tanto no que se refere à estrutura curricular e à articulação entre os componentes formativos, quanto à preocupação com a qualificação dos formadores e dos docentes da Educação Básica.

Entretanto, após a instituição dessa resolução, passaram a ser ofertados cursos de formação de professores em níveis isolados, especialmente nas Escolas Normais Superiores. Nesse processo, as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores foram gradualmente relegadas a segundo plano, o que resultou na criação de cursos de licenciatura independentes, rompendo com a organização formativa previamente prevista. Dessa forma, em 2002, como já mencionado, foram instituídas as **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**, com ênfase na promoção e no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes. Nesse contexto, é relevante observar que, conforme apontam Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 107), “o que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aula, com muita pouca integração com as disciplinas pedagógicas”.

Em 2009, por meio do **Decreto Presidencial nº 6.755/2009**, foi instituída a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, sob a coordenação da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Esse decreto estabeleceu o fomento a programas de formação inicial e continuada de professores, representando, assim, um avanço significativo nas políticas voltadas à formação docente no Brasil. De acordo com os autores, a proposta visava “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Além disso, foram criados os **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**, com o propósito de promover o diálogo sobre a formação de professores e elaborar planos estratégicos em regime de coparticipação entre as diferentes esferas governamentais.

Posteriormente, destacam-se duas resoluções de grande relevância para o campo educacional: a **Resolução CNE/CP nº 2/2015** e a **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, ambas responsáveis por estabelecer as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Cumpre ressaltar que a criação da **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** decorre dessas resoluções. Entretanto, a BNC-Formação, instituída pela Resolução CCANE/CP nº 2/2019, tem sido amplamente criticada por representar um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Entre os principais pontos de divergência, destacam-se: a **supervalorização dos aspectos práticos** da ação docente em detrimento de uma **formação teórico-metodológica consistente** — resultando em um currículo baseado na epistemologia da prática —; a **responsabilização individual dos professores** pelo baixo desempenho dos estudantes; a **intensificação da lógica avaliativa** voltada para resultados quantitativos; a **redução da autonomia docente** em sala de aula; e a **inserção de interesses mercadológicos** no campo educacional.

Como discutem Silva, Silva, Rabelo e Segundo (2024, p. 10), é inegável que a lógica mercadológica tem permeado o campo educacional de diversas maneiras, de modo que conceitos como competência, resultado e desempenho passam a integrar o léxico utilizado na gestão escolar. Paralelamente, observa-se um crescente incentivo às **parcerias público-privadas** e à destinação de recursos públicos para a contratação de serviços e aquisição de bens de caráter privado, evidenciando a penetração do neoliberalismo no sistema educacional brasileiro. Historicamente, a formação de professores tem sido marcada pela **pauperização do processo formativo**, considerando que, para atuar como docente, não basta acumular conhecimento teórico (Moraes, Johann & Malanchen, 2023, p. 11); trata-se de um processo centrado na prática e na síntese. Nesse sentido, afirmar que a escola da educação básica constitui o espaço privilegiado da formação inicial de professores implica reconhecer o esvaziamento de conteúdos essenciais a essa formação. Embora a escola seja, sem dúvida, um espaço relevante para a experiência prática, o **locus por excelência da formação inicial docente** deve ser a universidade, haja vista que esta estrutura está alicerçada no tripé **ensino, pesquisa e extensão** (Moraes, Johann & Malanchen, 2023, p. 11).

Diante das discussões apresentadas, torna-se fundamental, para a compreensão das questões educacionais no Estado de Minas Gerais, aprofundar a análise sobre a trajetória histórica da formação docente no próprio estado. A constituição das políticas de formação

de professores, os modelos institucionais adotados ao longo do tempo e as influências de contextos políticos, sociais e econômicos específicos revelam elementos centrais para a compreensão das configurações atuais da educação mineira. Nesse sentido, o capítulo seguinte dedica-se a examinar a história da formação docente em Minas Gerais, buscando evidenciar continuidades, rupturas e desafios que permeiam esse processo e que incidem diretamente sobre as práticas educativas e as políticas educacionais contemporâneas.

1.2. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS

A trajetória da formação de professores em Minas Gerais reflete, em grande medida, a própria história da formação docente no Brasil. Isso se deve ao fato de que o Governo Federal é o responsável pela elaboração e pelo controle do Plano Nacional de Educação (PNE), enquanto os estados e municípios estruturam seus respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação em consonância com as diretrizes nacionais. Assim, o Plano Municipal de Educação (PME) deve, necessariamente, alinhar-se às orientações gerais do PNE. Para além dessa relação macroestrutural, é fundamental examinar como as políticas educacionais e os processos de formação de professores foram implementados no estado mineiro e de que modo se transformaram ao longo do tempo.

Segundo Saviani (2007), desde sua origem, a escola foi concebida como uma instituição voltada ao desenvolvimento intelectual das elites, com o propósito de preparar futuros dirigentes, seja na esfera militar, seja na política, por meio do domínio da oratória, do conhecimento dos fenômenos naturais e das normas de convivência social. Esse modelo formativo, embora adaptado às transformações históricas, ainda se manifesta nos dias atuais, especialmente diante da influência do neoliberalismo no sistema educacional mineiro, o qual tem provocado alterações significativas na concepção e na prática educativa. Para compreender a inserção do neoliberalismo no currículo mineiro, faz-se necessário, primeiramente, analisar as dimensões políticas que permeiam a educação. Nesse sentido, destaca-se um conjunto documental de grande relevância para os estudos sobre a educação em Minas Gerais: os **Relatórios do Governo Mineiro de Transmissão de Administração**. Ao todo, foram identificados **69 relatórios**, produzidos entre **1828 e 1887**. De modo geral, esses relatórios defendem a importância da **instrução pública** como instrumento de formação de cidadãos “civilizados” para a vida em sociedade. A instrução pública era concebida sob a perspectiva da “liberdade”, entendida como um processo de emancipação intelectual e social, na medida em que o conhecimento seria capaz de formar sujeitos críticos e conscientes. Além disso, nos próprios documentos, a instrução aparece

também como um **elemento de afirmação e consolidação do Estado**, evidenciando o papel da educação como instrumento de fortalecimento das instituições públicas e da ordem social.

A partir da análise desses documentos, Filho e Resende (2001) constataam que “a educação é preocupação de praticamente todos os homens que ocuparam a direção da província mineira. Em quase todos eles, encontramos explícitos argumentos em defesa da instrução”. Os autores observam, ainda, que a experiência educacional de outros países era constantemente mencionada nos relatórios oficiais como **modelo de referência** a ser seguido por Minas Gerais, o que demonstra a intenção de alinhar o sistema educacional mineiro a práticas consideradas modernas e civilizadoras à época.

Outro aspecto relevante apontado por Filho e Resende (2001) refere-se à **imprecisão das estatísticas educacionais** presentes nos relatórios. As informações sobre o número de crianças matriculadas e frequentando as escolas eram produzidas de forma aleatória e apresentadas como dados absolutos, o que criava uma falsa sensação de fidedignidade. Tais registros eram elaborados pelos próprios professores e, frequentemente, alterados por eles, uma vez que a manutenção das escolas dependia diretamente do número de alunos matriculados — quantidade insuficiente poderia resultar na perda de financiamento e até no fechamento das instituições. Constatou-se, ainda, que o governo provincial tinha conhecimento dessas inconsistências, embora carecesse de meios efetivos para solucionar o problema.

Percebe-se, portanto, que no centro da produção dos dados não confiáveis está um Estado muito pouco estruturado, o qual não consegue, minimamente, profissionalizar seu corpo de inspetores, fazendo com que seja necessário, quase sempre, tomar como base os dados produzidos pelos próprios professores (Filho, Resende, 2001, p. 91)

A análise dos documentos evidencia a presença de **problemas estruturais persistentes**, muitos dos quais ainda podem ser observados no contexto educacional contemporâneo. Além disso, tais registros possibilitam uma melhor compreensão do **processo histórico de evolução da educação mineira**, revelando suas continuidades e rupturas ao longo do tempo. Outra perspectiva destacada por Filho e Resende (2001) refere-se à **escassez de documentos** que apresentem informações precisas sobre os investimentos financeiros destinados à educação no século XIX. Segundo os autores, “a sensação demonstrada pelos relatórios é a de que os resultados práticos não acompanhavam os índices do investimento financeiro” (FILHO; RESENDE, 2001, p. 20).

Nesse mesmo período, começa a se consolidar a **ideia de inserção das mulheres no magistério**, o que representa uma mudança significativa no papel social atribuído à mulher. Contudo, é importante ressaltar que, embora as mulheres passassem a ter acesso à educação formal, **os conteúdos e métodos de ensino destinados a elas diferiam substancialmente** daqueles oferecidos aos meninos, fato amplamente documentado nos relatórios analisados.

Se em 1839 havia 589 meninas frequentes em escolas para o sexo feminino, em 1885, as meninas já somavam 7.274, fenômeno que traz mudanças significativas para a composição do magistério primário, uma vez que, em regra, apenas as mulheres podiam dar aulas para as meninas. (Filho, Resende, 2001, p. 97)

Desse modo, a **noção de que as mulheres seriam mais aptas ao exercício do magistério** foi sendo gradualmente construída ao longo do tempo. É nesse mesmo período histórico que se começa a delinear a **ideia de fracasso escolar**, frequentemente atribuído à suposta incapacidade do professor. De acordo com Filho e Resende (2001), “a lenta, mas decisiva, entrada do Estado nos negócios da instrução significou também a paulatina e decisiva produção da ideia de que o fracasso da escola e das políticas educacionais tinham um grande responsável: o professor. A partir do final dos anos 30, mais e mais vai se demonstrando e produzindo a noção da incompetência do mestre”. Para diversos presidentes e diretores de instrução da época, a solução para essa situação residia na **criação das Escolas Normais**, instituições destinadas à formação de professores. A primeira Escola Normal foi instituída em **Ouro Preto**, sendo posteriormente implantadas em outras províncias. No entanto, essas escolas apresentavam grande **instabilidade institucional**, pois eram frequentemente abertas e fechadas, o que comprometia a continuidade de suas atividades e a consolidação de seus objetivos formativos.

Conforme já mencionado, as Escolas Normais tinham como propósito central **formar professores habilitados para o exercício do magistério**, mas, na prática, não conseguiram sustentar plenamente essa finalidade. Ao longo do século XIX, a escola passou a ocupar um lugar de destaque como principal instituição de **transmissão e sistematização do saber**. Nesse contexto, os métodos de ensino utilizados pelos professores eram predominantemente práticos, e intensificou-se o debate em torno da **organização pedagógica e administrativa** das escolas. A discussão centrava-se na busca por uma **racionalização do processo educativo**, orientada pelos princípios de **eficiência e economia**, segundo os quais a educação deveria ser, simultaneamente, prática e funcional.

Até o início do século XIX, conforme indicam os documentos da época, predominava o **método individual**, no qual cada aluno se dirigia à mesa do professor para receber instruções de forma particularizada. A partir de 1825, contudo, surgem discussões em torno do **método mútuo**, que propunha um ensino coletivo, substituindo a prática individualizada. Segundo Filho e Resende (2001), também se desenvolveu, nesse período, o **método simultâneo**, caracterizado pela atuação de **monitores** — geralmente meninos — que auxiliavam o professor em tarefas específicas. Em 1840, surge o **método misto**, que combinava elementos dos métodos mútuo e simultâneo. Assim, ao longo de todo o século XIX, as discussões pedagógicas concentraram-se, em grande medida, na **definição do método mais adequado para o ensino**, revelando uma preocupação crescente com a padronização e a modernização das práticas educativas. Desse modo, como afirmam Filho e Resende (2001, p. 108), “a escola era vista, portanto, como meio de aprendizagem de conhecimentos básicos, necessários à vida cotidiana, e não como meio de ascensão social”. Essa concepção evidencia o caráter **utilitarista e limitado** atribuído à educação naquele período, restrita à formação elementar e desvinculada de projetos mais amplos de emancipação social. Para a compreensão dos desafios da formação docente em articulação com os desafios da pesquisa educacional no campo da educação, torna-se necessário contextualizar o Currículo Referência de Minas Gerais, considerando seus pressupostos, diretrizes e implicações para a prática pedagógica e para a produção do conhecimento educacional. Nesse sentido, o capítulo seguinte dedica-se à apresentação e à análise desse documento, situando-o no debate contemporâneo sobre políticas curriculares e formação de professores.

1.3. O CURRÍCULO MINEIRO

A partir da década de 1990, intensificam-se as discussões em torno da **educação no Brasil**, marcadas por um contexto de **crise econômica e instabilidade política** herdado dos períodos anteriores, especialmente do regime militar. Diante desse cenário, o país passou a recorrer a **apoios financeiros internacionais**, destacando-se a atuação do **Banco Mundial (BM)**. A concessão de tais recursos, entretanto, estava condicionada à **adoção de políticas e programas alinhados aos princípios neoliberais** defendidos pela instituição. A **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, documento que orienta os currículos de formação docente no Brasil, tem promovido uma **padronização curricular** alinhada aos **princípios do neoliberalismo**, resultando em um evidente **reducionismo de caráter tecnicista**. O

currículo escolar, por sua vez, é estruturado segundo a **ideologia dominante** e as **demandas de formação da classe trabalhadora**, reproduzindo os interesses do capital. Conforme destacam Silva, Silva, Rabeto e Segundo (2024, p. 10), essa tentativa de tornar linear a relação entre formação e atuação docente conduz a uma ênfase excessiva no **aspecto prático da profissão**, o que **engessa a prática pedagógica** e estabelece **mecanismos de controle** sobre o trabalho docente, baseados em **padrões internacionais de desempenho**. Nesse cenário, o **Estado de Minas Gerais** também foi diretamente impactado. Em **2018**, **Romeu Zema** foi eleito governador de Minas Gerais, apresentando-se como um **defensor dos princípios neoliberais**, fundamentados na gestão empresarial e na racionalização administrativa do Estado. A partir de sua eleição, a **educação mineira** passou por um conjunto de transformações orientadas por essa lógica de mercado — processo que se mantém até o presente, uma vez que Zema foi **reeleito em 2022**. Tal contexto evidencia a **penetração do viés neoliberal** nas políticas públicas e, particularmente, na **construção do currículo mineiro**.

Como objeto de estudo, este trabalho tomará por base a abordagem do **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**, direcionando a análise especificamente para a **etapa do Ensino Médio**. Dessa forma, não serão contempladas discussões relativas à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental I e II. A escolha pelo Ensino Médio se justifica por ser essa etapa a que concentra as principais abordagens referentes à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e aos **itinerários formativos**, além de representar o período conclusivo da educação básica e de transição para o ingresso no ensino superior. A análise do currículo mineiro a partir do Ensino Médio possibilitará um exame mais aprofundado sobre a presença e a influência do **ideário neoliberal na educação**.

O **Currículo Referência de Minas Gerais**, elaborado com base nos fundamentos educacionais expressos na **Constituição Federal de 1988**, na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996)**, no **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)** e na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)**, tem entre seus objetivos promover o reconhecimento e a valorização da **diversidade de povos, territórios, culturas e tradições** presentes no Estado de Minas Gerais. O currículo mineiro traz como base a BNCC. A BNCC é um “documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem promovidas pelas propostas curriculares mediadas pelas práticas pedagógicas dos educadores” (BRASIL, 2017).

Sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano. De maneira simples, podemos dizer que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá. (BRASIL, 2017)

Na análise do **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**, observa-se a articulação entre a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e os **itinerários formativos**, organizados nas seguintes áreas: **Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional**. É relevante destacar que a **BNCC de 2017** evidencia, de modo geral, o **caráter neoliberal da educação**, ao priorizar uma concepção **tecnicista** do processo educativo. Inicialmente, a BNCC voltada ao Ensino Médio contemplava apenas as áreas de conhecimento correspondentes às disciplinas tradicionais — **História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática**. Contudo, com a promulgação da **Lei nº 13.415/2017**, que alterou a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, a BNCC do Ensino Médio passou a incorporar o princípio da **flexibilização curricular**, instituindo as áreas de conhecimento em conjunto com uma formação de caráter mais **técnico e profissionalizante**.

Nos planos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, prevê-se “a oferta de vários itinerários formativos” (BNCC, 2017). Contudo, na prática, observa-se que a maioria das escolas disponibiliza apenas um, ou, no máximo, dois itinerários formativos. Em Minas Gerais, em função da centralidade econômica da mineração, verifica-se a predominância de itinerários voltados para áreas associadas a esse setor, como Biologia, Química, Física e Matemática, em detrimento das disciplinas da área de Humanidades e de suas respectivas abordagens. Esse cenário evidencia a materialização de um projeto educacional de orientação neoliberal, que privilegia uma formação tecnicista em detrimento de uma formação humanística, priorizando o fazer prático em relação à reflexão teórica.

Os itinerários formativos constituem, de acordo com a BNCC (2017), uma estratégia para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. Para a efetivação da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais nas instituições escolares, é imprescindível que cada escola elabore e formalize seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme estabelece o Currículo Referência de Minas Gerais (2021), o PPP “deverá abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas

Gerais, considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades nas escolas e nas suas metas e ações”.

Assim, a efetivação do Currículo, no contexto das escolas, será efetivada na medida em que seu PPP se consolide em um processo de ação-reflexão-ação, assumido pelo esforço coletivo e a vontade política dos atores sociais envolvidos. (Currículo Referência de Minas Gerais, 2021)

Além disso, o Currículo Referência de Minas Gerais apresenta uma estrutura fortemente orientada pela lógica avaliativa como parâmetro de qualidade educacional. Nesse modelo, a manutenção de bons índices de desempenho nas avaliações externas torna-se critério para o recebimento de maiores recursos financeiros. Em contrapartida, as instituições que não alcançam os resultados esperados acabam recebendo menos financiamento. Essa dinâmica gera uma intensa pressão sobre os professores — frequentemente responsabilizados pelos baixos índices — e sobre a gestão escolar, que, diante da escassez de recursos, precisa remanejar gastos e priorizar determinadas ações em detrimento de outras.

O currículo mineiro está organizado em sete eixos norteadores: **(1)** currículo e formação dos profissionais da educação; **(2)** currículo e avaliação das aprendizagens; **(3)** currículo e educação integral; **(4)** escola democrática e participativa; **(5)** equidade, diversidade e inclusão; **(6)** direito à aprendizagem; e **(7)** os sujeitos e seus tempos de vivência. No entanto, verifica-se que tais eixos apresentam fragilidades quando transpostos para a prática escolar. O direito à aprendizagem, por exemplo, ainda não se concretiza plenamente. Embora o projeto da BNCC preveja a oferta de todas as áreas de conhecimento e competências, na realidade observa-se que muitas escolas oferecem apenas um itinerário formativo — ou, em alguns casos, nenhum. Além disso, é comum que professores sejam designados para ministrar disciplinas fora de sua área de formação, o que compromete a qualidade do ensino. A equidade, outro princípio estruturante do currículo, também não se efetiva em sua totalidade. Persistem expressivas desigualdades entre estudantes que frequentam a escola e aqueles que estão fora dela, assim como entre alunos que, mesmo matriculados, não têm acesso efetivo a oportunidades de aprendizagem. Tal situação decorre da falta de infraestrutura adequada, da carência de docentes, de materiais didáticos alinhados a uma perspectiva crítica e emancipatória, e da pressão exercida pelas avaliações externas, nas quais o foco recai sobre o desempenho quantitativo e não sobre o desenvolvimento integral do estudante.

Conforme orienta o Currículo Referência de Minas Gerais, a BNCC, o próprio currículo estadual e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) devem estar articulados aos planos de aula de cada docente, de modo a garantir a integração entre habilidades, competências e itinerários formativos. A análise histórica da formação de professores no Brasil, da formação docente em Minas Gerais e do próprio currículo mineiro permite compreender a consolidação de um projeto educacional de caráter neoliberal que se intensifica a partir da década de 1990. Essa compreensão é fundamental para discutir como tais processos influenciam diretamente as universidades formadoras de professores, especialmente os cursos de licenciatura, e impactam a produção acadêmica na área da Educação.

Para compreender de que modo os desafios da pesquisa acadêmica no campo da educação incidem diretamente sobre os processos de formação docente, torna-se imprescindível analisar o cenário em que essa produção científica se constitui, bem como os principais obstáculos e perspectivas que o atravessam. Nesse sentido, o capítulo seguinte dedica-se à contextualização da pesquisa acadêmica em educação, considerando seus condicionantes históricos, institucionais e epistemológicos, de modo a oferecer subsídios para a compreensão das relações entre produção do conhecimento e formação de professores.

CAPÍTULO 2. A PESQUISA ACADÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, propõe-se discutir a pesquisa acadêmica no campo da Educação, com especial atenção às suas particularidades, desafios e implicações no contexto contemporâneo. A intenção é refletir sobre o papel da pesquisa educacional como instrumento de compreensão e transformação das práticas pedagógicas, bem como sobre as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores na construção de conhecimento científico em uma área fortemente marcada por fatores históricos, políticos e sociais.

A pesquisa em Educação ocupa um espaço central no debate acadêmico, pois constitui-se como uma prática que ultrapassa a simples observação do fenômeno educativo, buscando compreender as múltiplas dimensões que o compõem — desde os processos de ensino e aprendizagem até as políticas públicas, a formação docente e a organização curricular. Entretanto, essa área enfrenta diversos entraves, entre eles: a limitação de recursos financeiros destinados à pesquisa, a desvalorização das ciências

humanas no cenário neoliberal, as dificuldades de acesso às escolas e aos sujeitos pesquisados, e os desafios metodológicos decorrentes da complexidade dos contextos educacionais.

Dessa forma, este capítulo busca não apenas situar a pesquisa educacional em seu contexto teórico e epistemológico, mas também evidenciar os desafios enfrentados pelo programa de pós-graduação na produção de conhecimento crítico e socialmente comprometido, especialmente diante das demandas e contradições impostas pelas transformações da educação brasileira nas últimas décadas.

À luz dessas considerações, este capítulo parte do entendimento de que os desafios enfrentados pela pesquisa acadêmica em educação incidem diretamente sobre os processos de formação docente em nível superior. A forma como o conhecimento educacional é produzido, legitimado e disseminado no âmbito da pós-graduação influencia não apenas a construção dos referenciais teóricos do campo, mas também a constituição de práticas formativas, concepções pedagógicas e modos de atuação profissional. Nesse sentido, a fragilidade na articulação entre teoria e prática, as limitações institucionais à produção científica e as tensões entre demandas acadêmicas e realidades escolares configuram obstáculos comuns tanto à pesquisa quanto à formação de professores, evidenciando sua relação indissociável.

Com base nessa perspectiva, a discussão desenvolvida neste capítulo visa oferecer subsídios para a análise das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O exame desse conjunto de trabalhos possibilita compreender, de modo mais amplo, como têm sido abordadas temáticas relacionadas à formação docente, às políticas educacionais e às práticas pedagógicas, permitindo identificar tendências investigativas, lacunas e contribuições relevantes para o campo da Educação. De forma complementar, a organização das pesquisas a partir de categorias analíticas favorece a identificação de recorrências e de possíveis padrões temáticos e epistemológicos que caracterizam a produção acadêmica do programa, situando-a no debate contemporâneo sobre pesquisa e formação docente.

2.1. DESAFIOS DA PESQUISA ACADÊMICA

A universidade constitui-se como o principal espaço de ingresso na formação inicial de professores, buscando promover uma formação emancipatória dos sujeitos por meio da articulação entre teoria e prática. Conforme destaca Saviani (2013, p. 120), “a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa

ser por ela iluminada”. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre como a formação inicial docente, desenvolvida no âmbito das universidades, tem sido influenciada pelo contexto social contemporâneo, marcado pela centralidade dos princípios neoliberais. Para além disso, busca-se refletir como os desafios enfrentados pelos docentes são trabalhados na pesquisa acadêmica, visto que, são correlacionados.

É relevante ressaltar, conforme argumenta Severino (2011, p. 7), que “a filosofia é o centro da formação de professores, que tem como objetivo emancipar sujeitos através do conhecimento”. No entanto, discutir a necessidade e a importância da formação filosófica no contexto universitário tem despertado pouco interesse tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. Tal desinteresse decorre, em grande medida, da impregnação da cultura contemporânea por um pragmatismo exacerbado, que tem conduzido a educação superior a ser compreendida e praticada, cada vez mais, como um mero instrumental técnico voltado ao desempenho de funções operacionais na complexa engrenagem tecnológica da produção.

A formação teórica desempenha um papel fundamental no processo de formação inicial de professores, uma vez que é a partir do conhecimento teórico que o ser humano desenvolve a capacidade de produzir e orientar a prática. Assim, é imprescindível que o professor compreenda o funcionamento do contexto escolar, sua estrutura e seus fundamentos formativos, para que possa posteriormente inserir-se nesse espaço de modo consciente e crítico. Caso contrário, corre-se o risco de que o docente atue apenas como um mero reproduzidor de conteúdos, sem compreender as razões pelas quais ensina determinado conhecimento ou a quem esse conhecimento serve. Nesse sentido, se destaca a relevância da filosofia no processo de formação inicial de professores. A filosofia, ao centrar-se na formação humana, assume um papel essencial dentro da universidade, uma vez que busca promover uma educação voltada para a emancipação e para o desenvolvimento integral do sujeito, garantindo, assim, uma formação humanista para qualquer profissional.

O cerne da discussão acerca da formação docente encontra-se, essencialmente, no campo das pesquisas em educação, uma vez que é nesse espaço acadêmico-científico que se produzem, sistematizam e tensionam os conhecimentos sobre os processos formativos, as práticas pedagógicas e os saberes profissionais do professor. As pesquisas em educação constituem-se como locus privilegiado de análise crítica da formação docente, pois permitem compreender suas bases epistemológicas, históricas e políticas, bem como os

condicionantes sociais e institucionais que a atravessam. Desse modo, é por meio da investigação educacional que se problematizam os modelos de formação inicial e continuada, os discursos que os sustentam e as racionalidades que orientam as políticas e práticas formativas, conferindo centralidade ao debate científico na construção e ressignificação da profissionalidade docente. O diálogo com a epistemologia da educação torna-se fundamental para o aprofundamento da análise da formação docente. Esse campo teórico dedica-se à investigação dos fundamentos do conhecimento educacional, interrogando os critérios de validade, os pressupostos teóricos e as matrizes epistemológicas que sustentam as pesquisas em educação. Ao assumir a epistemologia da educação como eixo analítico, evidencia-se que a formação docente é atravessada por disputas de sentido acerca do que se entende por conhecimento válido, por prática pedagógica legítima e por identidade profissional docente, revelando seu caráter histórico, social e político.

A problemática que envolve a pesquisa científica tem sido amplamente abordada pela literatura especializada; contudo, observa-se que uma parcela significativa dos trabalhos publicados sobre essa temática tende a concentrar-se em aspectos técnicos e metodológicos, geralmente tratados sob uma perspectiva positivista. Essa abordagem, por ser uma das tendências predominantes na investigação educacional, muitas vezes desconsidera a relevância da reflexão acerca dos métodos e das bases epistemológicas que os sustentam (Gamboa, 2006, p. 1). De acordo com Gamboa (2006, p. 1), o **“nexo entre métodos e suas bases epistemológicas [...] sintetiza uma relação mais ampla, que compreende a articulação dos diversos elementos constitutivos de toda investigação científica, tais como técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos”**. Assim, compreende-se que a pesquisa em educação deve ser entendida de forma integrada, articulando seus fundamentos teóricos e metodológicos à luz de uma concepção crítica e reflexiva sobre o conhecimento e a realidade educacional.

A pesquisa acadêmica na área da educação enfrenta desafios que se articulam diretamente com os processos de formação docente em nível superior. Entre esses desafios, destaca-se a dificuldade de integrar teoria e prática, uma vez que muitas investigações permanecem distantes das realidades concretas das escolas e das experiências vividas pelos professores em formação. Essa desconexão pode comprometer tanto a relevância social da pesquisa quanto a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes.

No âmbito da formação docente, a pesquisa assume papel central ao contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. No entanto, limitações estruturais das universidades, como a sobrecarga curricular, a pouca valorização da pesquisa educacional aplicada e as condições precárias de trabalho docente, dificultam a consolidação de uma cultura investigativa sólida. Assim, formar professores pesquisadores exige superar modelos formativos tecnicistas, promovendo a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o compromisso com a transformação da realidade educacional. Dessa forma, os desafios da pesquisa acadêmica em educação e da formação docente são indissociáveis, pois ambos demandam políticas institucionais que valorizem a investigação científica, o diálogo entre universidade e escola e a construção de saberes pedagógicos contextualizados e socialmente relevantes.

Além da ausência de políticas governamentais voltadas à valorização da pesquisa acadêmica — políticas essas moldadas pelas diretrizes do neoliberalismo —, a própria área das pesquisas educacionais também tem sido profundamente impactada por esse contexto. A crítica dirigida ao estudo da epistemologia da educação nesse cenário concentra-se em diversos aspectos. Em primeiro lugar, destaca-se o **excessivo formalismo acadêmico**, que tende a privilegiar a estética da escrita em detrimento da produção de pesquisas socialmente relevantes e eficazes. Em segundo lugar, observa-se a **redução tecnicista**, pautada em um pragmatismo que desconsidera a análise crítica da realidade concreta e vivenciada. Soma-se a isso a **fragilidade do compromisso ético político**, na medida em que muitas pesquisas passam a ser desenvolvidas apenas como requisito para obtenção de títulos de mestre ou doutor, esvaziando seu potencial transformador. Por fim, evidencia-se a **tendência à produção de pesquisas meramente descritivas**, caracterizadas como simples “informes de resultados”, que se limitam à apresentação dos dados encontrados, sem a devida reflexão crítica sobre o contexto social em que estão inseridos.

Ademais, é relevante destacar a carência de acesso ao nível teórico-filosófico no âmbito das universidades. Muitos estudantes que ingressam no ensino superior demonstram pouca familiaridade com os processos de produção científica, com as normas da escrita acadêmica e, sobretudo, com o embasamento teórico necessário à pesquisa. A realização de uma investigação científica exige a observância de um conjunto de critérios metodológicos e teóricos, cuja finalidade é assegurar a consistência e a eficiência da produção acadêmica.

Entre esses critérios, destaca-se o **referencial teórico**, responsável por fornecer sustentação argumentativa e embasamento conceitual à pesquisa; o **uso de dados qualificados**, que reforçam a validade das análises; um **nível de leitura crítica e aprofundada**, indispensável à produção escrita; uma **análise capaz de refletir a realidade concreta**, de modo que o estudo estabeleça uma relação dialética com o contexto vivido; e, por fim, a **definição de um objetivo central**, que funcione como motivação e diretriz para o desenvolvimento do trabalho científico. Esse conjunto de ações constitui o alicerce fundamental para a produção de pesquisas comprometidas com a construção e a socialização do conhecimento científico, voltado para a transformação e o desenvolvimento da sociedade.

O ponto a ser discutido refere-se ao **modo de fazer ciência** no âmbito das pesquisas acadêmicas. Em outras palavras, coloca-se em questão a **categoria de análise** utilizada nas investigações educacionais, bem como as **formas de abordagem dos diferentes problemas** que emergem nesse campo. Observa-se, com frequência, que muitas pesquisas apresentam um volume excessivo de dados e informações, mas carecem de análises aprofundadas e críticas, o que compromete a compreensão efetiva dos fenômenos investigados. Para compreender adequadamente os métodos empregados nos estudos epistemológicos da pesquisa em educação, faz-se necessário, antes, compreender o próprio significado de **epistemologia**. Segundo Lalande (1967, p. 298), um estudo epistemológico consiste em “um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos”. Assim, a epistemologia da pesquisa educacional deve ser entendida como um campo de reflexão que busca problematizar as bases teóricas, metodológicas e lógicas que orientam a produção do conhecimento científico em educação.

Há alguns conceitos fundamentais no âmbito da **análise epistemológica** que se mostram indispensáveis à produção do conhecimento científico. Entre eles, destacam-se a **investigação**, o **problema epistemológico da pesquisa educativa**, o **problema do método** e a **discussão acerca das categorias de análise dos métodos**. Ao se discutir os desafios contemporâneos da pesquisa em educação, as **categorias de análise** — ou tipologias dos métodos — assumem papel central, uma vez que constituem as formas pelas quais a pesquisa é concebida e desenvolvida. Em outras palavras, tais categorias representam a orientação teórico-metodológica que direciona o processo de produção

científica. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender claramente quais são essas categorias e em que consiste cada uma delas. O presente relatório adota como referência **nove categorias epistemológicas: Empirismo, Positivismo, Funcionalismo, Sistemismo, Estruturalismo, Dialética, Fenomenologia, Hermenêutica e Sóciohistórica**, as quais serão analisadas a seguir.

2.1.1. EMPIRISMO

A primeira categoria de análise é o **Empirismo**. Essa corrente epistemológica caracteriza-se como uma **atitude diante da origem do conhecimento**, posicionando-se em oposição ao racionalismo. O empirismo sustenta que a **fonte do conhecimento não reside na razão ou no pensamento abstrato**, mas sim na **experiência**, entendida, em sua forma mais estrita, como experiência sensível. Dessa maneira, todo empirismo tende a reduzir a experiência ao **experimento sensorial** (Gamboa, 2006). No âmbito da **epistemologia da educação**, o empirismo adota como **critério de cientificidade a verificação empírica dos fatos**. Assim, uma hipótese somente adquire o estatuto de tese quando **comprovada por meio da observação e da experimentação**. Essa concepção valoriza o dado observável e mensurável como base para a produção do conhecimento, privilegiando a objetividade e a comprovação empírica como fundamentos da ciência.

2.1.2. POSITIVISMO

A segunda categoria de análise é o **Positivismo**. Essa corrente metodológica desenvolveu-se a partir das contribuições de **Auguste Comte**, considerado o **fundador da Sociologia** no século XIX (Azevedo; Cedro, p. 5). O positivismo estabelece que o **objeto do conhecimento científico** deve restringir-se aos **dados obtidos por meio dos sentidos**, ou seja, ao que pode ser **observado e mensurado empiricamente**. Dessa forma, o positivismo fundamenta-se na **relação direta com os fatos**, concebendo a ciência como um conhecimento baseado na observação, na experimentação e na verificação. Essa perspectiva exclui qualquer forma de especulação metafísica, priorizando a objetividade e a neutralidade como princípios centrais da produção científica.

2.1.3. FUNCIONALISMO

A terceira categoria de análise é o **Funcionalismo**, entendido como uma **metodologia de pesquisa de caráter pragmático**, cuja principal preocupação é responder à questão: **“qual é a finalidade?”**. Nessa perspectiva, busca-se compreender o papel e a função de determinados fenômenos dentro de um sistema, promovendo a

generalização das observações particulares. De acordo com Merton (1968), o conceito de **função** refere-se às **consequências observáveis que contribuem para a adaptação ou o ajuste de um sistema dado**, caracterizando-se como um elemento que colabora para a **manutenção de determinadas formas de unidade e estabilidade** em um sistema social.

No âmbito metodológico, o funcionalismo distingue **dois tipos de investigação**: a **investigação funcional** e a **investigação funcionalista**. A **investigação funcional**, também denominada **análise funcional**, tem como propósitos: **explicar o passado ou o presente dos acontecimentos, prever eventos futuros e servir de base para a seleção de medidas de controle efetivas** (Gamboa, 2006). Por sua vez, a **investigação funcionalista moderna** fundamenta-se nas *Regras do Método Sociológico* de Émile Durkheim (1972), ao privilegiar, em suas análises, o **estabelecimento das causas no estudo das funções sociais** (Gamboa, 2006). Conforme Durkheim (1972, p. XX), “**deve-se buscar a causa determinante de um fato social entre os fatos antecedentes e não nos estados da consciência individual**”. Assim, o funcionalismo, enquanto abordagem metodológica, enfatiza a relação entre os elementos de um sistema social e suas respectivas funções, considerando que cada parte contribui para a manutenção e o equilíbrio do todo.

2.1.4. SISTEMISMO

A quarta categoria de análise é o **Sistemismo**, definido como “**um complexo de elementos componentes, direta ou indiretamente relacionados em uma rede causal, de sorte que cada componente se relaciona, pelo menos, com alguns outros de modo mais ou menos estável dentro de determinado período de tempo**” (Burkley, 1970, p. 68). No âmbito do sistemismo, o **elemento mais relevante é a organização dos componentes**, que possibilita o **controle próprio e relativamente limitado do sistema** (Gamboa, 2006). Nesse contexto, o todo é considerado **mais do que a soma das partes**, sendo que a estrutura global organiza e regula o funcionamento das partes que o constituem (Gamboa, 2006).

O sistemismo é frequentemente aplicado em **organizações empresariais**, uma vez que se trata de um método voltado à **análise da divisão e da inter-relação dos sistemas**, permitindo compreender como as organizações funcionam, se institucionalizam e se mantêm ao longo do tempo. A relevância do sistemismo reside, sobretudo, em sua capacidade de **explicar a estabilidade dos sistemas e sua resistência às mudanças**,

fornecendo uma base teórica para a análise da dinâmica organizacional e social (Gamboa, 2006).

2.1.5. ESTRUTURALISMO

A quinta categoria de análise é o **Estruturalismo**. Diferentemente do **Funcionalismo**, que generaliza a partir das observações particulares, o estruturalismo busca identificar **elementos comuns a todas as sociedades**, independentemente do tempo ou do espaço, procurando uma **invariante nas variantes**, ou seja, uma espécie de “**ordem das ordens**”, que pode ser comparada ao inconsciente coletivo ou a uma álgebra do cérebro (Gamboa, 2006). No pensamento estruturalista, a **história é concebida apenas como a manifestação das diferenças e das ordens**, o que implica, em certa medida, a negação de um caráter histórico propriamente dito. Como método, o estruturalismo tem sido alvo de críticas, especialmente por correntes históricas e humanistas, que argumentam que a compreensão do mundo exige a análise histórica, visto que os processos sociais e culturais estão enraizados no tempo e na experiência histórica (Gamboa, 2006).

Sartre (1963) sintetiza parte dessas críticas ao apontar que o estruturalismo **localiza a história no nível da contingência**. Para o filósofo, **negar a história é negar a práxis**, substituindo o movimento social por uma mera sucessão de “imobilidades”. Ao desacreditar tanto a história quanto a práxis, o estruturalismo também **desconsidera o homem como sujeito ativo**, que é capaz de intervir e transformar a realidade histórica e social (Gamboa, 2006).

2.1.6. DIALÉTICA

A sexta categoria de análise é o **método Dialético**, uma das abordagens mais utilizadas nos estudos epistemológicos. A dialética é compreendida como um **método que possibilita o conhecimento da realidade concreta em seu dinamismo e nas interrelações que a constituem** (Gamboa, 2006). Embora existam diversas formas de dialética, este estudo abordará apenas a definição acima mencionada. A dialética constitui a **construção do concreto do pensamento a partir do concreto real**, ou seja, a compreensão histórica só é possível a partir das **relações humanas com o mundo**. Trata-se de um método que não se limita à percepção dos fenômenos, mas também à sua análise crítica, considerando sempre o **contexto sociocultural** em que esses fenômenos se manifestam.

Marx, em *O Método da Economia Política* (1983), apresenta a dialética como o **processo de construção do pensamento a partir do concreto real**, enfatizando a interação entre a realidade material e a reflexão teórica, que permite compreender as transformações históricas e sociais de maneira fundamentada e crítica.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, se passa pelo abstrato e se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza ao empirismo, ao positivismo, etc., (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento (Saviani, 1980, p. 11)

Portanto, para a dialética, a análise da sociedade só se pode desenvolver na totalidade da mesma. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem, não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência. (Gamboa, 2006)

2.1.7. FENOMENOLOGIA

A **Fenomenologia** constitui a **sétima categoria de análise**. Trata-se do estudo dos **fenômenos em si mesmos**, buscando descrever a realidade em sua **essência pura**, sem realizar interpretações ou explicações adicionais. Essa concepção epistemológica tem sido amplamente aplicada em pesquisas na **educação, na área da saúde** e em diversas outras áreas do conhecimento, com ênfase na **interpretação dos fenômenos** (Azevedo; Cedro, p. 7). Triviños (1987, p. 43) afirma que a fenomenologia “[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”. Nesse sentido, a fenomenologia descreve **espaço, tempo e o mundo vivido**, sem se propor a realizar análises aprofundadas ou explicações causais dos fenômenos observados.

No contexto educacional, a fenomenologia compreende o sujeito como **único e moldado por todas as experiências e fenômenos sociais vivenciados**. Como o sujeito continuará a vivenciar novas experiências, ele encontra-se em **constante construção e transformação**, sendo o ser humano entendido como uma espécie de “folha em branco” preenchida pelas experiências acumuladas (Azevedo; Cedro, p. 8). O enfoque da pesquisa fenomenológica **rejeita resultados finais e definitivos**, mantendo-se aberta a **novas interpretações e questionamentos**. Nessa perspectiva, o caráter **inacabado** da pesquisa não é visto como um fracasso, mas como um indicativo de sua **verdadeira função**, que é estar sempre em processo e em desenvolvimento (Azevedo; Cedro, p. 8).

As críticas dirigidas às pesquisas fenomenológicas concentram-se em dois pontos principais: o seu **caráter a-histórico** e a **pretensão de neutralidade** (Azevedo; Cedro, p. 8-9). De forma análoga ao positivismo, a fenomenologia busca estudar a realidade com o objetivo de **descrevê-la em sua existência pura**, enfatizando a **maximização dos detalhes dos fenômenos**, sem a intenção de promover mudanças ou transformações na realidade observada (Azevedo; Cedro, p. 9).

2.1.8. HERMENÊUTICA

A **Hermenêutica**, oitava categoria de análise, concentra-se na **interpretação de textos, gestos, atitudes, palavras e das relações interpessoais**. Trata-se de um campo epistemológico cujo **ideal está fundamentado na concepção do sujeito como autoformador de sua própria consciência**, na medida em que todos os sistemas auto organizadores da realidade se manifestam por meio de relações complexas (Silva, 2012, p. 128). Dessa forma, a hermenêutica **possibilita compreender a realidade**, enfatizando a busca pela **interpretação e compreensão dos fenômenos**, em vez de limitar-se à mera descrição factual.

2.1.9. SÓCIO-HISTÓRICA

A **última categoria de análise** é conhecida como **Sócio-Histórica**. A perspectiva sócio-histórica, fundamentada no **materialismo histórico-dialético**, expressa em seus métodos e estrutura conceitual as marcas de sua filiação dialética (Freitas, 2002, p. 22). Este método é compreendido em sua dimensão qualitativa, buscando **superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas**, ao mesmo tempo em que procura refletir sobre o indivíduo em sua **totalidade**. Freitas (1996) afirma que a preocupação central do método sócio-histórico é **encontrar formas de estudar o ser humano como unidade de corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico**. Assim, os sujeitos são percebidos como históricos, concretos e situados em uma cultura específica, sendo simultaneamente **criadores de ideias e consciência e produzidos e reproduzidos pela realidade social**.

Diante do exposto, a presente monografia teve como objetivo analisar a linha teórica atualmente predominante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), buscando identificar as principais correntes teóricas que atravessam e fundamentam a produção acadêmica desenvolvida no âmbito do programa. Ademais, pretendeu-se evidenciar a estreita relação entre a pesquisa acadêmica e o

processo de formação docente, compreendendo a produção do conhecimento científico como elemento constitutivo da formação crítica, reflexiva e teórico-metodológica dos profissionais da educação. Nesse sentido, a investigação busca demonstrar de que maneira as escolhas teóricas e metodológicas presentes nas pesquisas impactam a constituição da prática docente e a compreensão dos fenômenos educacionais. Para além disso, propõe-se dialogar com as discussões acerca das categorias de análise mobilizadas nas pesquisas, bem como com os processos de produção do conhecimento educacional no contexto específico do programa, considerando suas implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas.

2.2. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Antes de se discutir quais categorias de análise se mostram mais recorrentes nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), faz-se necessário compreender a finalidade do Programa, sua natureza, seus objetivos e o modo como funciona.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) consolidou-se historicamente na tradição das áreas das Engenharias, representada pela secular Escola de Minas, e da Farmacologia, por meio da Escola de Farmácia — ambas criadas no período imperial. Essas unidades contribuíram significativamente para a formação de profissionais em setores estratégicos ao desenvolvimento nacional. Em período mais recente, a UFOP ampliou seu escopo acadêmico ao voltar-se para o campo das Humanidades, com a criação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na cidade de Mariana. No final da década de 1990, a Universidade fortaleceu sua atuação na formação de profissionais da Educação, direcionados à docência, à gestão e à pesquisa na Educação Básica e na educação em geral, em diferentes níveis e modalidades.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP) foi credenciado pela CAPES em 2010, e sua primeira turma iniciou-se em 2011, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005–2010). Inicialmente, o Programa era composto por oito docentes do DEEDU, uma docente do Departamento de Matemática (DEMAT) e um docente do Centro de Educação a Distância (CEAD). O PPGE realiza seleção anual e recebe estudantes de diversas regiões de Minas Gerais e do Brasil. Seu corpo docente é formado exclusivamente por doutores e pós-doutores em Educação e áreas afins. Atualmente, conta com 22 docentes permanentes, 2 colaboradores e pós-

doutorados bolsistas (PNPD) ou voluntários. Aproximadamente 80% dos docentes possuem formação específica em Educação, enquanto 20% provêm de áreas correlatas.

O Programa promove continuamente a consolidação de grupos de pesquisa, o que tem favorecido o aumento de projetos financiados por agências de fomento, como CAPES, CNPq e FAPEMIG. Parte das pesquisas é interinstitucional e de longa duração; outras têm caráter local, articulando-se com políticas de formação inicial e continuada de professores. O PPGE/UFOP integra o processo de expansão da pós-graduação no Brasil e obteve nota 4 em sua primeira avaliação quadrienal completa pela CAPES (2017). Atualmente, organiza-se em três linhas de pesquisa, e seus docentes coordenam ou integram grupos de investigação na UFOP e em instituições nacionais e internacionais.

O Programa conta com um objetivo geral, que é contribuir para a formação de professores, instrumentalizando-os para a produção científica e para a atuação crítica e reflexiva no campo da Educação escolar e não escolar. E alguns objetivos específicos, como, promover avanços no conhecimento na área da Educação, contribuindo para a análise e compreensão de problemáticas na microrregião de Ouro Preto, em Minas Gerais e no Brasil; qualificar profissionais para atuarem em diferentes níveis e modalidades da educação e aperfeiçoarem o sistema educacional brasileiro no ensino, na pesquisa e na extensão e atender às demandas nacionais e regionais por meio de estudos sobre instituições escolares, formação e profissão docente, diversidade, inclusão e práticas educativas.

O Programa tem privilegiado processos coletivos de formação, integrando estudantes de graduação das licenciaturas, mestrandos e professores da Educação Básica da região, fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o Programa conta três linhas de pesquisa, são elas: Linha 1, ***Formação de Professores, Políticas Educacionais e História da Educação***, que investiga o campo da formação de professores, suas instituições, História da Educação no Brasil, a gestão educacional e as Políticas Públicas de Educação. Tem como objetivo analisar o campo da formação considerando os aspectos históricos, políticos, os processos formativos e suas modalidades; investigar as instituições escolares e formadoras por meio de diferentes perspectivas históricas, sociológicas e políticas; investigar os diferentes aspectos da historiografia de educação brasileira; estudar a gestão educacional no contexto socioeconômico contemporâneo e investigar as relações entre Estado, Sociedade e

Educação na produção de políticas e programas educacionais. A Linha 2, *Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educacionais Inclusivas*, que discute questões teórico-metodológicas propostas pelas diferentes abordagens sobre desigualdade, diversidade e diferenças, nos campos sociológico, histórico, antropológico, filosófico e psicológico, bem como seus impactos nas atividades e práticas educativas em diferentes contextos escolares e não escolares. E a Linha 3, *Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Tecnologias da Educação*, que tem como objetivo investigar, em diferentes espaços de formação: (1) as práticas e metodologias de ensino, incluindo seus processos curriculares e avaliativos; (2) as tecnologias da informação e comunicação, seus procedimentos e artefatos educacionais; (3) os processos de aquisição de leitura e escrita.

2.3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PPGEDU

A partir da compreensão do que é o PPGEDU, é necessário compreender qual a categoria de análise predominante no programa. Para isso, foi escolhido as dissertações de mestrado. Essa escolha se deu por tentar não expandir muito o material de pesquisa analisado, pois se trata apenas de uma monografia de curso. Foram examinadas 27 dissertações, produzidas no período de 2018 a 2020. A coleta de dados foi realizada por meio do repositório institucional de dissertações do referido programa.

A busca inicial utilizou o termo “educação”, o que resultou em um total de 311 dissertações. A seleção dos trabalhos relevantes para os propósitos desta investigação baseou-se na afinidade temática com o objeto de estudo desta monografia. Assim, foram priorizadas dissertações que abordavam temáticas convergentes, tais como: Alfabetização; Formação de Professores; Educação e Estado; Prática Docente; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Currículos; Sociologia da Educação; e História da Educação. Cabe destacar que tais temáticas aparecem de forma recorrente nas dissertações analisadas e serão detalhadas a seguir:

2.3.1. ALFABETIZAÇÃO

A temática da alfabetização foi identificada em três dissertações. A primeira, defendida em 2020, intitula-se Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. A segunda, produzida em 2018, tem como título Interface entre ações do subprojeto PIBID-Alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos

primeiros anos do Ensino Fundamental. A terceira dissertação, também de 2020, intitula-se: As diferentes linguagens e a aquisição do sistema de escrita: um olhar sobre a prática de professoras alfabetizadoras. Observa-se, portanto, uma concentração maior de trabalhos no ano de 2020, com duas produções, em comparação a apenas uma dissertação identificada em 2018.

2.3.2. PROFESSORES

A temática em questão foi identificada em apenas duas dissertações, ambas produzidas no ano de 2020. A primeira intitula-se: Com licença: um estudo sobre os motivos de pedidos de professores para afastamento, na Reforma de João Pinheiro (1906). A segunda, por sua vez, é intitulada Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional. Ambas as produções evidenciam que, no recorte temporal analisado, o ano de 2020 concentrou os estudos relacionados a essa temática específica.

2.3.3. PROFESSORES – FORMAÇÃO

A temática relacionada à formação docente foi a mais recorrente entre as dissertações analisadas, sendo identificada em um total de nove trabalhos. A primeira dissertação, defendida em 2020, intitula-se Política de formação de professores no Brasil (2000–2010): um estudo sobre o contexto de influência na formulação de políticas nos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal. A segunda, de 2019, é Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG. A terceira, também de 2020, é intitulada A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP.

A quarta dissertação, igualmente publicada em 2020, tem como título A formação continuada dos professores da educação básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG. A quinta, As contribuições do Curso Mídias na Educação para o redimensionamento da prática pedagógica dos professores da educação básica, também é de 2020. No ano de 2019, destaca-se a dissertação As tecnologias e a formação de professores dos anos iniciais da educação básica no Paraguai e Brasil: distanciamentos e aproximações, bem como Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP: o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos.

Já em 2018, foram identificadas duas dissertações: Interface entre ações do subprojeto PIBID-Alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014–2024) e PME (2015–2024).

No que se refere à distribuição temporal, observa-se uma maior concentração de produções no ano de 2020, com quatro dissertações, seguido por 2019, com três, e 2018, com duas dissertações.

2.3.4. EDUCAÇÃO E ESTADO

A temática das políticas públicas educacionais foi identificada em seis dissertações de mestrado. A primeira, defendida em 2020, intitula-se Programa Educação Integral e Integrada: a implementação da política de educação integral do Estado de Minas Gerais a partir da percepção dos profissionais da escola. A segunda, também de 2020, é A Lei nº 10.639/2003 em Mariana/MG: uma análise a partir da gestão municipal na educação. A terceira dissertação, publicada em 2019, tem como título O gestor escolar na educação básica: a formação e as práticas gestoras nas escolas públicas estaduais nos municípios de Mariana e Ouro Preto/MG.

A quarta, igualmente de 2020, intitula-se A política de avaliação da pós-graduação: uma análise da implementação a partir das percepções, práticas e estratégias dos implementadores na UFOP. A quinta dissertação, de 2018, é intitulada Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014–2024) e PME (2015–2024). Quanto à distribuição temporal das produções, observa-se que três dissertações foram defendidas em 2020, uma em 2019 e uma em 2018, indicando uma maior concentração de estudos sobre políticas educacionais no período mais recente.

2.3.5. PRÁTICA DOCENTE

A temática relacionada à prática docente foi identificada em cinco dissertações de mestrado. A primeira, defendida em 2020, intitula-se Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. A segunda, publicada em 2019, tem como título A prática docente na EJA multisseriada. A terceira dissertação, também de 2020, é intitulada A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP. A quarta, igualmente de 2020, intitula-se - as contribuições do Curso Mídias na Educação para o redimensionamento da prática

pedagógica dos professores da educação básica. Por fim, a quinta dissertação, também defendida em 2020, é - As diferentes linguagens e a aquisição do sistema de escrita: um olhar sobre a prática de professoras alfabetizadoras.

Em relação à distribuição temporal, observa-se uma concentração significativa de produções no ano de 2020, com quatro dissertações, e apenas uma no ano de 2019, o que pode indicar uma intensificação do debate sobre a prática docente nesse período.

2.3.6. EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi identificada apenas uma dissertação relacionada a essa temática, defendida em 2020, intitulada Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras.

2.3.7. EJA

Foram identificadas duas dissertações relacionadas à temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas publicadas em 2019. A primeira intitula-se A prática docente na EJA multisseriada. A segunda, Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar: contratempos de educandas e educandos adultos da EJA, também foi produzida no mesmo ano.

2.3.8. CURRÍCULOS

Foram identificadas, igualmente, duas dissertações relacionadas a essa temática. A primeira, publicada em 2019, intitula-se A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG. A segunda, defendida em 2020, tem como título A formação continuada dos professores da educação básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco/MG.

2.3.9. EDUCAÇÃO

Foram identificadas três dissertações relacionadas a essa temática, todas publicadas no ano de 2018. A primeira intitula-se Interface entre ações do subprojeto PIBID-Alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. A segunda, intitulada A educação física em “celas de aula”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais, aborda a atuação docente em contextos de privação de liberdade. A terceira dissertação, por sua vez, recebe o título Olhares (im)possíveis: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta

do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto, voltando-se para práticas metodológicas sensíveis em contextos de vulnerabilidade social.

2.3.10. SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Foram identificadas apenas duas dissertações pertinentes a essa temática. A primeira, defendida em 2020, intitula-se Cooperação federativa e desigualdades educacionais: uma análise do Proinfância no Estado de Minas Gerais. A segunda dissertação, publicada em 2019, recebe o título de A escola é mesmo para todos(as): o que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola.

2.3.11. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Foi identificada apenas uma dissertação, intitulada A gestão educacional na interface do IDEB e das avaliações externas: uma análise a partir das percepções de egressos do Programa Nacional Escola de Gestores, publicada em 2018.

2.3.12. EDUCAÇÃO – HISTÓRIA

Também foi identificada apenas uma dissertação, intitulada Perspectiva histórica de uma instituição escolar na região dos Inconfidentes: a Escola Família Agrícola Paulo Freire, publicada em 2020.

Conforme exposto ao longo desta monografia, observa-se que as dissertações abordam temas recorrentes, podendo contemplar múltiplos assuntos em um único trabalho. Esse detalhamento temático está evidenciado no gráfico a seguir:

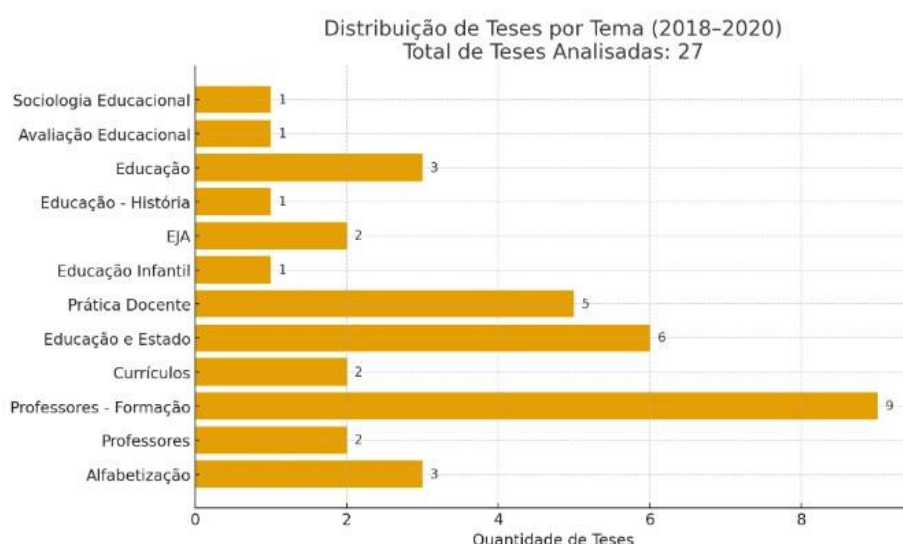


Gráfico 1. Quantidade de dissertações por temas. 2018-2020. Das 311 dissertações, foram escolhidas apenas 27.

A partir do levantamento prévio dos temas abordados nas dissertações, tornou-se necessário identificar a **categoria de análise predominante** em cada trabalho, isto é, a

metodologia ou perspectiva epistemológica utilizada pelos autores. Para isso, realizou-se um processo sistemático de leitura atenta dos resumos das dissertações, buscando reconhecer, a partir dos princípios teóricos destacados (como fenomenologia, sistemismo, estruturalismo, dialética, hermenêutica, entre outros), a qual abordagem cada pesquisa estava mais fortemente vinculada. Durante essa etapa, constatou-se que algumas dissertações mobilizavam mais de uma categoria de análise. Entretanto, observou-se que, nesses casos, uma delas era utilizada como **eixo estruturante** da investigação, enquanto as demais apareciam de modo complementar ou secundário. Assim, para fins de classificação, considerou-se exclusivamente a **categoria principal**, isto é, aquela que orientava de forma determinante os procedimentos analíticos, a interpretação dos dados e a fundamentação teórica.

A partir desse critério, verificou-se que as categorias **Fenomenológica**, **Hermenêutica**, **Dialética** e **Positivista** foram as que mais se destacaram no conjunto das dissertações analisadas. Entre elas, a abordagem **Fenomenológica** apresentou o maior número de ocorrências, configurando-se como a perspectiva metodológica predominante no corpus investigado. Em seguida, a abordagem **Hermenêutica** ocupou o segundo lugar em frequência, evidenciando a presença significativa de pesquisas voltadas à interpretação, compreensão do sentido e análise textual-discursiva. As demais categorias, embora presentes, apareceram em proporções menores e, frequentemente, como suporte complementar às metodologias principais. Esse cenário sugere que o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) tende a privilegiar, em suas investigações, abordagens de caráter compreensivo e interpretativo, em que o fenômeno educativo é analisado à luz das experiências vividas, dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e da interpretação crítica dos contextos.

Conclui-se, portanto, que o conjunto das dissertações analisadas revela uma predominância das metodologias **Fenomenológicas** e **Hermenêuticas**, as quais configuram uma tendência teórico-metodológica marcante no âmbito do PPGEDU, orientada à compreensão profunda dos fenômenos educacionais e dos processos de construção de significado, assim como mostra o gráfico abaixo:

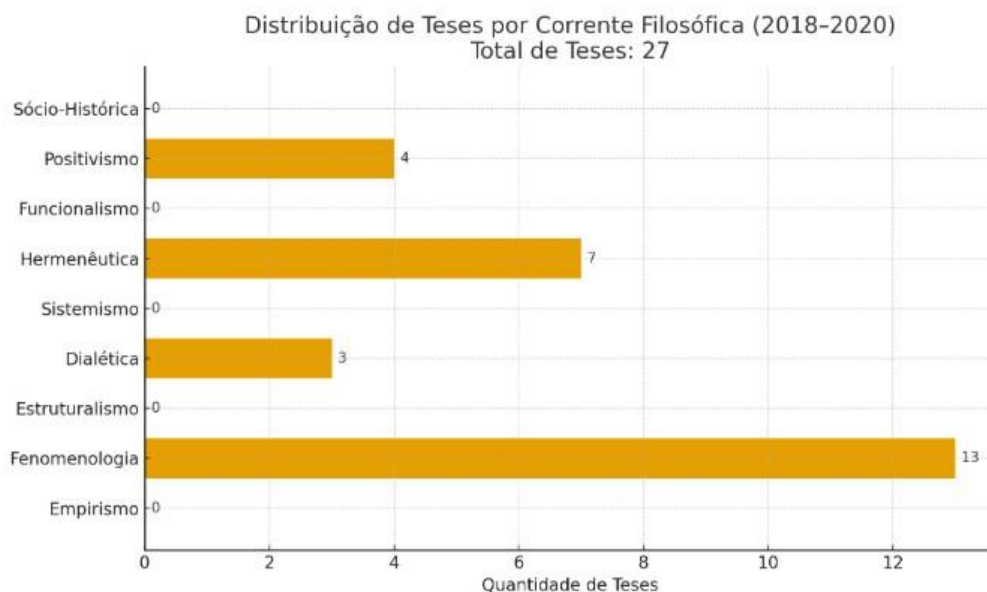


Gráfico 2. Distribuição de dissertações por categoria de análise. 2018-2020. Foram analisadas 27 dissertações.

No âmbito desta discussão, torna-se pertinente examinar as mudanças quantitativas observadas nas categorias de análise identificadas entre a pesquisa que fundamenta esta monografia — intitulada *Desafios da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Produção da Pesquisa Educacional: uma análise sobre a pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa FOPROFI (2013–2023)* — e o presente estudo. Tal comparação possibilita compreender tanto a evolução das tendências teóricometodológicas no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto quanto as aproximações entre esse programa e o grupo de pesquisa FOPROFI.

No estudo anterior, aqui referido como *conjunto 1*, foram analisadas 28 dissertações, das quais se identificaram 1 abordagem positivista, 5 abordagens hermenêuticas, 16 fenomenológicas e 6 dialéticas. Por sua vez, na investigação realizada nesta monografia — o *conjunto 2*, composto por 27 dissertações — foram encontradas 4 abordagens positivistas, 7 hermenêuticas, 13 fenomenológicas e 3 dialéticas, conforme representado no gráfico apresentado:



Gráfico 3. Comparação entre o conjunto 1 (pesquisa) e o conjunto 2 (monografia).

Ao comparar os dois conjuntos, nota-se uma variação significativa na distribuição das categorias de análise. Embora o número absoluto de abordagens fenomenológicas tenha diminuído ligeiramente no *conjunto 2*, tal categoria permanece, proporcionalmente, como a predominante nos dois levantamentos. Essa estabilidade sugere que a fenomenologia constitui um eixo metodológico fortemente consolidado tanto no PPGEDU quanto no grupo FOPROFI, indicando a existência de uma matriz epistemológica compartilhada entre ambos.

Ademais, observa-se um crescimento das abordagens positivistas e hermenêuticas no *conjunto 2*, acompanhado de uma redução das abordagens dialéticas. Essa mudança quantitativa indica uma reconfiguração interna das escolhas metodológicas realizadas pelos pesquisadores do PPGEDU, apontando para um movimento crescente rumo a perspectivas interpretativas e compreensivas — sobretudo aquelas centradas na descrição da experiência humana, na interpretação do sentido dos fenômenos e na subjetividade dos sujeitos investigados.

A predominância da fenomenologia em ambos os conjuntos permite inferir que o PPGEDU funciona, em termos de orientação epistemológica, como uma extensão em escala ampliada das tendências já observadas no grupo FOPROFI. Em outras palavras, enquanto no FOPROFI a fenomenologia se apresenta como a categoria metodológica mais recorrente, no PPGEDU essa predominância se mantém, evidenciando um alinhamento teórico-metodológico entre os dois contextos investigativos. Esse predomínio revela, ainda, uma preferência institucional — consciente ou não — por abordagens que privilegiam a descrição minuciosa dos fenômenos, a valorização da

experiência vivida e a compreensão das narrativas dos sujeitos. Em contrapartida, abordagens fundamentadas na matriz materialista-histórico-dialética, cuja ênfase recai sobre a análise crítica das contradições sociais, das condições materiais de existência e das determinações históricas, aparecem de forma menos representativa.

Em síntese, a predominância das abordagens de cunho fenomenológico no PPGEDU evidencia que o programa se insere majoritariamente em um campo epistemológico voltado à interpretação compreensiva da realidade educacional. O resultado dessa distribuição metodológica indica que as pesquisas desenvolvidas no programa tendem a priorizar descrições, vivências e sentidos atribuídos pelos sujeitos, em detrimento de análises mais aprofundadas das estruturas sociais e das mediações históricas que conformam o fenômeno educativo. Esse dado contribui para a caracterização da identidade metodológica do PPGEDU e oferece subsídios importantes para refletir sobre o lugar que diferentes matrizes epistemológicas ocupam na produção científica local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa monografia sugerem a necessidade de promover uma maior reflexão metodológica nos processos de orientação, elaboração e avaliação das dissertações produzidas pelo programa de pós-graduação em Educação da UFOP. A predominância de determinadas abordagens, embora indicadora de identidade acadêmica, não deve restringir a possibilidade de desenvolvimento de investigações que se fundamentem em outras tradições, especialmente aquelas capazes de fornecer análises estruturais, críticas e transformadoras da realidade educacional brasileira.

Torna-se fundamental, como ponto principal da monografia, evidenciar a relação intrínseca entre a pesquisa acadêmica no campo educacional e os desafios historicamente enfrentados na formação docente. A produção científica em educação não apenas reflete as condições objetivas da formação de professores, mas também influencia diretamente a qualidade das políticas formativas e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Em primeiro lugar, destaca-se a insuficiência de investimentos estruturais e pedagógicos nos cursos de licenciatura, o que resulta em um processo formativo marcado pela precarização e fragmentação do conhecimento. Tal cenário compromete a formação crítica e sólida dos futuros docentes, uma vez que, em muitos casos, observa-se a predominância de um viés tecnicista, caracterizado pela valorização

excessiva de atividades práticas em detrimento da fundamentação teórica. Conforme argumenta Saviani (2009), a prática pedagógica só adquire sentido transformador quando sustentada por uma formação teórica consistente, sendo esta condição prévia para uma práxis consciente e crítica. A dissociação entre teoria e prática tende a reduzir o professor a um mero executor de técnicas, esvaziando o caráter intelectual e reflexivo da docência.

Em um segundo momento, no âmbito da formação acadêmica *stricto sensu*, percebe-se uma tendência à valorização da obtenção de títulos acadêmicos em detrimento do desenvolvimento de pesquisas comprometidas com a análise e a resolução de problemas concretos da realidade educacional. Esse fenômeno contribui para o distanciamento entre universidade e escola básica, enfraquecendo o potencial social da pesquisa educacional. Segundo Gatti (2012), a pesquisa em educação deve articular rigor científico e relevância social, de modo a produzir conhecimentos que efetivamente subsidiem a melhoria da formação docente e das políticas públicas educacionais. Por fim, observa-se uma fragilidade nos referenciais teórico-metodológicos que orientam parte significativa das pesquisas acadêmicas na área. Muitas investigações limitam-se à descrição das dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano profissional, sem avançar para análises mais aprofundadas acerca das determinações históricas, sociais e institucionais que originam tais problemas. Como aponta Tardif (2014), compreender o trabalho docente exige ir além da narrativa das experiências, sendo necessário analisar os saberes profissionais em sua relação com as condições de trabalho, a organização escolar e as políticas educacionais vigentes. Assim, a ausência de parâmetros analíticos mais robustos compromete a capacidade explicativa e propositiva da pesquisa acadêmica em educação.

Dessa forma, torna-se imprescindível repensar tanto a formação inicial quanto a produção científica na área educacional, de modo a fortalecer a articulação entre teoria e prática, pesquisa e intervenção social, contribuindo efetivamente para a valorização e qualificação da docência.

Para além disso, buscou-se analisar as categorias de análise predominantes nas dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGEDU), bem como compará-las às categorias identificadas na pesquisa “Desafios da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Produção da Pesquisa Educacional: uma análise sobre a pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa FOPROFI (2013–2023)”. A análise comparativa entre dois conjuntos distintos

de trabalhos — o primeiro composto por 28 dissertações e o segundo por 27 — permitiu identificar tendências epistemológicas e metodológicas recorrentes, contribuindo para compreender melhor o perfil investigativo que se consolida no PPGEDU.

Ao longo do estudo, verificou-se que as abordagens de cunho fenomenológico constituem a categoria metodológica predominante em ambos os conjuntos de dissertações. No conjunto 1, foram identificadas 16 abordagens fenomenológicas, enquanto no conjunto 2 esse número foi de 13, o que confirma a centralidade dessa perspectiva na produção científica do programa. A fenomenologia, enquanto método que busca compreender o fenômeno a partir da experiência vivida pelos sujeitos e pela descrição rigorosa das essências que emergem da realidade investigada, parece orientar grande parte das escolhas metodológicas dos pesquisadores do PPGEDU. Esse predomínio sugere uma afinidade do programa com as tradições compreensivas e interpretativas da pesquisa em educação.

Outra tendência observada refere-se ao crescimento relativo das abordagens hermenêuticas e positivistas no conjunto mais recente de dissertações. No conjunto 1, foram encontrados 5 trabalhos de abordagem hermenêutica e 1 positivista; já no conjunto 2 os números aumentaram para 7 e 4, respectivamente. Tal ampliação indica uma diversificação metodológica que, embora não desloque a fenomenologia do centro das escolhas epistemológicas, revela que o programa vem incorporando de maneira mais evidente abordagens que também valorizam a interpretação dos significados (no caso da hermenêutica) e a objetividade, sistematização e mensuração (no caso do positivismo). Essa pluralidade metodológica enriquece o debate interno ao programa e demonstra abertura para diferentes modos de produção do conhecimento científico.

Por outro lado, verificou-se uma redução no número de abordagens dialéticas: de 6 no conjunto 1 para 3 no conjunto 2. A dialética, fundamentada em pressupostos histórico-materialistas, visa compreender os fenômenos educacionais a partir das contradições sociais, econômicas e estruturais que os determinam. O fato de essa abordagem apresentar menor incidência nas dissertações do PPGEDU sugere uma menor aderência do programa a perspectivas críticas que buscam explicar as condições concretas da realidade e suas determinações histórico-sociais. Tal constatação aponta para um possível desequilíbrio epistemológico no interior do programa, que favorece abordagens compreensivas e interpretativas em detrimento de análises estruturais e críticas.

Ao se comparar os dois conjuntos de dissertações, conclui-se que o PPGEDU representa, de certo modo, uma extensão ampliada das tendências observadas no grupo de pesquisa FOPROFI, sobretudo no que concerne à hegemonia da fenomenologia como abordagem central. Em ambos os contextos, prevalece uma produção acadêmica voltada mais para a descrição das experiências vividas e para a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos educacionais, do que para análises que busquem elucidar contradições estruturais, determinações socioeconômicas e processos de transformação histórica. Essa configuração metodológica revela uma orientação epistemológica que, embora legítima e fecunda para diversas investigações, apresenta limitações no que diz respeito ao aprofundamento crítico da realidade educacional.

A partir dessas conclusões, torna-se possível refletir sobre implicações mais amplas para o desenvolvimento da pesquisa educacional. Em primeiro lugar, reforça-se a importância de estimular, no âmbito do PPGEDU, debates epistemológicos mais amplos, que permitam aos pesquisadores compreender e explorar de forma mais equitativa a diversidade de matrizes teóricas disponíveis na área da educação. Ampliar o diálogo entre perspectivas compreensivas, críticas e pragmáticas pode contribuir para uma formação investigativa mais robusta, plural e capaz de responder às múltiplas demandas contemporâneas do campo educacional.

Ressalta-se que a presente pesquisa, ao contribuir para a compreensão da identidade metodológica do PPGEDU, abre caminhos para estudos futuros que possam aprofundar a análise aqui iniciada. Pesquisas que examinem outros períodos, ampliem o corpus analisado ou explorem em maior detalhe os motivos que orientam as escolhas epistemológicas dos pesquisadores podem oferecer novos elementos para a consolidação de um panorama ainda mais completo da produção acadêmica do programa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, set.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf
- AZEVEDO, Douglas Pereira; CEDRO, Wellington Lima. Bases epistemológicas e filosóficas da pesquisa em educação: conceitos e caminhos metodológicos para a formação de professores. SEMLIC – XIX Semana de Licenciatura
- BACH, M. R.; LARA, A.M.B. Revisitando a Reforma do Estado: Os anos 1990 e as Políticas Públicas em Educação no século XXI. IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2380/157>. Acesso em: 04 de novembro de 2025.
- Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base](#). Acesso em: 06 de novembro de 2025. BORGES, M. C. Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO Orlando fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: Histórias, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line. 21 de fevereiro de 2011. Disponível em: [FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS.pdf](#). Acesso em: 28 de outubro de 2025. BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/>. Acesso em 24 jul. 2010.
- BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2010.
- BRASIL/MEC. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 20 dez. 2010.
- BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 20 dez. 2010.
- BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: versão preliminar. Brasília: MEC, 2018^a
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020*. Brasília: MEC, 2011. BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005–2010*. Brasília: MEC, 2005.
- BUCKLEY, W. La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas, Buenos Aires, Amorrortu, 1970

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

Currículo Referência de Minas Gerais. 2021. Disponível em: CURRÍCULO MINEIRO.pdf. Acesso em: 06 de novembro de 2025.

DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p.1-37

DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico, São Paulo, Nacional, 1972

FILHO, Luciano Mendes de Faria; RESENDE, Fernanda Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX - os relatórios dos presidentes da província. Revista brasileira de história da educação. 2001. Disponível em: HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX.pdf. Acesso em: 04 de novembro de 2025.

FREITAS, H.C.L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 30 set. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientada da pesquisa qualitativa.

Cadernos de Pesquisa. Julho de 2002. Disponível em: file:///C:/minha%20pasta/IC/LIVROS%20E%20ARTIGOS%20PARA%20LER/A%20ABORDAGEM%20S%20C%20CIO-HIST%20C%20RICA%20COMO.pdf

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2012.

Inciso IX do Artigo 15 da Constituição Federal. JusBrasil. 10 de novembro de 1937. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10626183/inciso-ix-do-artigo-15-da-constituicao-federal-de-10-de-novembro-de-1937>. Acesso em: 21 de outubro de 2025

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto 7ª edição Editora Paz e Tempo, São Paulo 2002

LALANDE, A. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. 3.ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1967.

MARX, K. O Método da economia Política. In MARX, K. Contribuição à crítica da economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983, pp. 218-232

MERTON. R. N. Social theory and Social-Structure, New York: The Free Press, 1968

MINAS GERAIS (1828-1887). Relatórios do governo mineiro, de transmissão de administração. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-Formação como controle dos processos formativos de professores. VOL.15. Número 37. Debates em educação. 10 de maio de 2023. Disponível em:

file:///C:/minha%20pasta/IC/LIVROS%20E%20ARTIGOS%20PARA%20LER/EDUC
A%C3%87%C3%
83O%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20ECON%C3%94MICO%20%20
A%20BNC%20F
ORMA%C3%87%C3%83O%20COMO%20CONTROLE%20DO%20PROCES
SOS%20FORMATIVOS%20DE%20PROFESSORES.pdf

MORAES, Maria. C. Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis-RJ, Vozes 2ª ed., 2008

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARTRE, J. P. Problemas de Método, Bogotá, Ediciones Estrategia, 1963

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: autores associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 SAVIANI, D.; Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v.12, n. 34, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia na formação universitária / Antonio Joaquim Severino. – São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011

SILVA, Andréa Vilela Mafra da. A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais / Andréa Vilela Mafra da Silva. – 2017. Disponível em:
file:///C:/minha%20pasta/IC/LIVROS%20E%20ARTIGOS%20PARA%20LER/A%20A
RTICULA%C3%
%87%C3%83O%20DO%20REDUCIONISMO%20TECNICISTA%20%C3%8%20SO
FISTICA%C3%8
7%C3%83O%20TECNOL%C3%93GICA%20NO%20DISCURSO%20DAS%20POL
%C3%8DTIC AS%20EDUCACIONAIS.pdf

SILVA, Daniela Glicea Oliveira da; SILVA, Sirneto Vicente da; RABELO, Josefa Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. A retomada das competências no currículo conforme a proposta da BNC-Formação docente no Brasil: mais do mesmo? e-curriculum. 28 de junho de 2024. Disponível em:
file:///C:/minha%20pasta/IC/LIVROS%20E%20ARTIGOS%20PARA%20LER/A%20R
ETOMADA%20
DAS%20COMPET%C3%8ANCIAS%20NO%20CURR%C3%8DCULO%20ONFOR
ME%20A%20PR
OPOSTA%20DA%20BNC%20%20FORMA%C3%87%C3%83O20DOCENTE%20NO
%20BRASIL%20 0 %20MAIS%20DO%20MESMO.pdf

SILVA, Marcelo D. da. Educação Ideologia e Complexidade: contribuições para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira. Jundiaí-SP. Paco Editorial. 2012.

SOUSA, M.L. de M. Mercantilismo na educação superior brasileira. Educ. Soc. vol.27 no.95 Campinas Mai/Ago. 2006 Disponível em: Acesso dia 26 julho de 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). O legado educacional do século XX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da Formação de professores no Brasil: O primado das influências externas. 01 de setembro de 2016. Disponível em: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - O PRIMADO DAS INFLUÊNCIAS EXTERNAS.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2025.