

## ***O processo de subjetivação na formação de pedagogos***

Luciano Andrade Ribeiro<sup>1</sup>  
Daniela Perri Bandeira<sup>2</sup>

### ***Resumo***

Este estudo objetiva analisar os processos de subjetivação em docentes na sua relação com o trabalho de formação universitária em Pedagogia. Objetiva-se mostrar o perfil de professores(as) de uma escola privada e de outra pública; discorrer sobre os documentos normatizadores do Estado para a formação em Pedagogia; e relatar, à luz das características das organizações educacionais, a função social da escola. Diante desse contexto, questionam-se quais recursos de subjetivação são demandados do professor que ensina a ensinar no curso de Pedagogia. Recursos metodológicos como análise documental e grupo focal foram utilizados com a intenção de interpretar o papel docente na construção subjetiva durante a formação em um curso de Pedagogia. Foram elencadas cinco categorias de análise e discussão a partir dos grupos focais: concepção docente; relação professor-aluno; o egresso; a natureza jurídica da escola; a subjetivação. Pôde-se observar que, independentemente da IES de atuação, o labor docente é semelhante e é impactado por cenários pontuais. A leitura das opiniões dos docentes, a partir dos grupos focais, traz, em certos momentos, cenários distintos entre as organizações privada e pública, como a condução da carreira do professor. Em outros, há comunhão de ideias, como os procedimentos pedagógicos em uma sala de aula.

### ***Palavras-chave***

instituição de ensino superior; pedagogia; subjetivação; formação de professores(as).

Recebido em: 26/03/2025  
Aprovado em: 31/07/2025

<sup>1</sup> Professor, comunicador social e gestor educacional, acredita no poder da linguagem e do ensino na construção das culturas organizacionais. Jornalista (1998), licenciado em Letras (Inglês/Português) (2014), Pedagogo (2017), especialista em Língua Portuguesa (1999) e mestre em Mídia e Conhecimento (2002).

E-mail: lucianoandraderibeiro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Ensino Superior nível VI da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: perribandeira.daniela@gmail.com

# ***The process of subjectivation in pedagogy training***

## ***Abstract***

This study aims to analyze the processes of subjectivation among teachers in relation to their work in university-level teacher training in Pedagogy. It aims to show the profile of teachers from a private school and a public school, discuss the state normative documents for Pedagogy training, and report, in light of the characteristics of educational organizations, the social function of the school. In this context, it questions which subjectivation resources are demanded from the teacher who teaches how to teach in the Pedagogy course. Methodological resources such as document analysis and focus groups were used with the intention of interpreting the teacher's role in subjective construction during training in a Pedagogy course. Five categories of analysis and discussion were listed from the focus groups: teacher conception; teacher-student relationship; the graduate; the legal nature of the school; and subjectivation. It was observed that, regardless of the higher education institution of operation, the teaching work is similar and is impacted by specific scenarios. Reading the opinions of teachers from the focus groups reveals, at times, distinct scenarios between private and public organizations, such as the teacher's career path. In other instances, there is a convergence of ideas, such as pedagogical procedures in a classroom.

156

## ***Keywords***

higher education institution; pedagogy; subjectivation; teacher training

## Introdução

A formação do pedagogo não se limita à aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos pedagógicos, envolvendo também a construção de subjetividades no processo de ensinar e aprender. A dimensão subjetiva na formação docente é influenciada pelas normas, discursos e práticas sociais que moldam a maneira como os educadores se percebem e agem em seu contexto profissional. Esse processo de formação inclui a internalização de expectativas sobre o papel do professor, as relações de poder no ambiente escolar e a conformidade a padrões de conduta, afetando diretamente a identidade e a prática pedagógica dos profissionais da educação. A partir daí, busca-se responder a seguinte questão: como se desenvolvem a construção e a experiência da formação universitária em Pedagogia considerando o papel social da escola na institucionalização do conhecimento?

A importância deste estudo reforça-se na possibilidade de escuta das experiências de professores(as) que buscam formar o sujeito e construir conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, ético e participativo.

A produção de dados foi construída por meio de uma análise qualitativa com base em estudos de caso realizados em duas instituições de ensino superior (IES) da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo uma de natureza pública e outra privada, em cursos de graduação em Pedagogia. Optamos pela análise documental e grupos focais realizados em IES belo-horizontinas selecionadas.

Por meio de grupos focais, buscou-se entender como os(as) professores(as) constituíram sua carreira docente; como eles(as) desenvolvem a relação com os(as) alunos(as); qual é o lugar organizacional em que atuam e como eles(as) compreendem o processo de subjetivação construído por meio da dinâmica de ensino aprendizagem. Foram elencadas cinco categorias de análise e discussão a partir da participação dos(as) professores(as) nos grupos focais: concepção docente; relação professor-aluno; o egresso; a natureza jurídica da escola; a subjetivação. Cada uma dessas categorias será tratada mais adiante.

Tratar do processo de subjetivação diz do sujeito que, ao buscar ou se inserir em uma formação escolar, submete-se, em primeiro lugar, à normatização instituída pelo poder público e, em segundo lugar, a um currículo, isto é, uma trajetória de construção de habilidades e competências, envolvendo processos de subjetivação. Essa dinâmica é esperada por um indivíduo que se classifique como

produtivo no sistema social, que esteja consciente de sua totalidade como sujeito e que atue como cidadão crítico e potencializador da vida, mas nunca restrita apenas a um nível de conformidade e sujeição.

Discute-se aqui, portanto, a concepção de subjetivação ao longo da formação do pedagogo, sobretudo em Foucault, quando a categoriza como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 236).

A leitura da realidade do professor em formação universitária se dá, obrigatoriamente, a partir de categorizações institucionais e normativas que se impõem a ele, enquanto poder, por meio das DCNs. Compete ao professor e ao aluno, agentes dessa dinâmica de aprendizagem, aplicarem recursos próprios que materializem a subjetividade de cada um.

A “experiência de si” trazida por Foucault (2006, p. 236) remete ao processo no qual o indivíduo se constitui como sujeito ao se relacionar com as verdades que o circundam e, ao mesmo tempo, com ele mesmo. No contexto da formação do pedagogo, esse conceito se aplica ao modo como o futuro educador constrói sua identidade profissional a partir de um “jogo de verdade” no ambiente acadêmico e social. Ao interagir com normas institucionais, discursos pedagógicos e expectativas da sociedade, o pedagogo em formação reflete sobre essas verdades e as incorpora em sua prática, o que molda suas crenças sobre o que é ser professor, sobre o papel da educação e sua relação com o conhecimento e com os alunos.

Esse processo envolve uma constante negociação entre os saberes transmitidos pela formação acadêmica e as experiências individuais do educando, onde o pedagogo constrói sua subjetividade ao questionar e legitimar certos discursos, técnicas e condutas. O sujeito não é apenas passivo diante dessas influências, mas se engaja ativamente no processo de refletir sobre o que significa ser um professor em sua singularidade, no contexto escolar e social. Assim, a formação do pedagogo não se resume à assimilação de conteúdos, mas é marcada por um processo contínuo de autoconstrução e ressignificação, em que o educador em formação se relaciona criticamente consigo mesmo e com as verdades que orientam sua prática.

As estruturas curriculares são também componentes de subjetivação de educadores e educandos, seja em uma perspectiva identitária e assujeitada, ou de maneira mais autônoma, através de práticas de liberdade (SILVA, 1999). A

estrutura curricular articula, na experiência pedagógica, saberes, poderes e subjetivações. O papel daquele que se coloca como sedento por uma carga cognitiva e daquele que se põe como condutor dessa trilha se entrecruza e constrói novas perspectivas personalísticas.

Essa mediação entre o sujeito e as regras que o regem é realizada, em grande parte, pelo processo educacional e, por isso, faz-se necessário refletir sobre o coletivo que constrói uma escola. Daí surge o Projeto Político Pedagógico, um documento instituído pela primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, mas que só se tornou obrigatório com a reforma da lei em 1996, ou seja, há menos de 30 anos. O texto desse documento prevê metas, objetivos e os meios que serão usados para concretizá-los.

O trabalho exercido pelo docente está todo submetido a uma extensa legislação de políticas públicas educacionais que, por sua vez, são relidas pelas organizações escolares, sejam elas públicas ou privadas, para uma execução de um projeto político pedagógico. Nesse percurso, os agentes dessa aprendizagem, aluno(a) e professor(a), dialogam e se engajam subjetivamente a fim de construírem uma determinada habilidade e/ou competência que os permitam, legitimamente, tomar alguma decisão efetiva na resolução de problemas teóricos ou práticos no cotidiano escolar.

Em síntese, este estudo objetiva analisar os processos de subjetivação em docentes na relação deles com o trabalho de formação universitária em Pedagogia. No campo específico, objetiva-se mostrar o perfil dos professores e professoras de uma escola privada e de outra pública; discorrer sobre os documentos normatizadores do Estado para a formação em Pedagogia; e relatar, à luz das características das organizações educacionais, a função social da escola. Diante desse contexto, questionam-se quais recursos de subjetivação são demandados do professor que ensina a ensinar no curso de formação em Pedagogia. Entre os 14 docentes ouvidos nos grupos focais, com variação entre 10 e 30 anos de vida profissional, pôde-se observar que, independentemente da IES de atuação, o labor docente é semelhante e é impactado por cenários pontuais. A leitura das opiniões dos docentes, a partir dos grupos focais, traz, em certos momentos, cenários distintos entre as organizações privada e pública, como a condução da carreira do professor. Em outros, há comunhão de ideias, como os procedimentos pedagógicos em uma sala de aula.

## ***Documentos Normatizadores do Estado para a Formação em Pedagogia***

A legislação que atende à formação do curso de Pedagogia passa por discussões e homologações desde 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), revistas em 2015 (Resolução CNE nº 02/2015) e, novamente, discutidas em 2019 (Parecer CNE/CP nº 22/2019). Basicamente, essas três frentes decisórias trazem, de novidade: a retirada das habilitações anteriormente previstas na formação do pedagogo (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar); o foco “na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio” (BRASIL, 2006); e, por fim, o estabelecimento de uma educação por competência por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino das licenciaturas. A estratégia aqui é menos focada na formação teórica, interdisciplinar e de gestão democrática e mais em um currículo prático estruturado por uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica voltada, sobretudo, para a competência profissional, que, por sua vez, é entendida como a associação de conhecimento, engajamento e prática profissionais.

Entretanto, Pereira (2020) sugere que a releitura desenvolvida a partir das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia traz uma “solução negociada” e estimulam embates entre concepções do que é formar um professor. Por isso, a autora vê, como algo natural, a resistência de estudiosos mais tradicionais e das entidades de classe educacionais que querem assegurar o espaço de uma ciência-prática em detrimento de uma mera profissionalização estruturada, apenas, em competências construídas.

A autora ressalta um abandono de uma tradição curricular respaldada em conteúdos programáticos para a criação de campos de conhecimento e experiência aliados a acessórios mais práticos e extensionistas. As DCNs apresentadas levam a uma leitura mais generalista e profissionalizante do professor, voltada para a resolutividade de um problema em determinada área:

[...] nos textos é possível perceber a concepção de um certo pluralismo teórico; acentuada preocupação com a dimensão da prática em sua formação e atividade laboral – a prática no cotidiano escolar, por isso, a promoção da formação continuada; do alargamento das atribuições do Pedagogo, representado aqui

pelas competências que este trabalhador deverá dominar. (PEREIRA, 2020, p. 95).

Essa concepção curricular voltada para as competências e habilidades profissionais afasta a formação do pedagogo daquilo que até então era considerado essencial, como apropriação quantitativa de conteúdos de conhecimento. Essa releitura mostra a importância de entender o processo formativo contemporâneo em Pedagogia, como em qualquer outra área do conhecimento, como fruto da dinâmica de subjetivação, posto que o “produto final não é puramente cognitivo de transmissão de informações, mas visa a uma transformação dos indivíduos implicados nesse processo” (FERREIRA NETO; PENNA, 2006, p. 387).

Ao optar por uma instituição de ensino superior, o universitário assina um contrato que vai além da prestação de serviço. A relação de serviço adquirida por um aluno ou aluna no ato de uma matrícula, conforme Veríssimo (1985), formaliza uma compra de um perfil organizacional, sustentado ideologicamente por uma composição didático-pedagógica atravessada por relações de poder. Por isso, Foucault (1976/1985, p. 88) as entende, “como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”. Esse território de disputa, composto pelos agentes docentes, discentes, técnicos e sociais, requer apoios que, pouco a pouco, legitimam um pensamento que seja condizente e conveniente com uma época, o que promove um amálgama de apoios recíprocos. Essa “correlação de força” forma “cadeias ou sistemas” e indica, como complementa o autor, “estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais” (FOUCAULT, 1976/1985, p. 88).

Essa análise do poder feita pelo pensador francês é muito expressiva ao longo de sua obra e gerou uma observação importante de Guirado (2009, p. 74) de que “poder é exercício, é ação sobre ação; é verbo, portanto, e não, substantivo”. As relações sociais construídas em uma sala de aula são permeadas de poder, por isso, são fontes imanentes de subjetivação.

Independentemente da Instituição de Ensino Superior (IES) ser pública ou privada, garantir um lugar nesse espaço é representativo na estrutura social. A Constituição Federal e as políticas públicas que dela se desdobram permitem que o Estado influencie, nas esferas municipal, estadual ou federal e no âmbito



privado do mercado educacional, na trajetória curricular do aluno. Em contrapartida, as IES privadas, seguindo parâmetros do Ministério da Educação, são reconhecidamente responsáveis por uma formação de maior número em todo território nacional e, por isso, precisam ser bem classificadas pelo aluno de modo a garantir a formação ideal esperada<sup>3</sup>.

### ***Percurso Metodológico***

O percurso metodológico foi delineado com base em uma análise qualitativa, utilizando estudos de caso em duas instituições de ensino superior (IES) localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais — uma de natureza pública e outra privada, ambas oferecendo cursos de graduação em Pedagogia. A abordagem metodológica adotada foi a triangulação de métodos, que, conforme Azevedo et al. (2013), envolve a investigação da questão de pesquisa a partir de múltiplas fontes de dados, proporcionando uma visão mais robusta e integrada do objeto estudado. Dessa forma, optou-se por realizar tanto uma análise documental quanto grupos focais, conduzidos nas IES selecionadas.

A análise documental foi desenvolvida em duas vertentes principais: os projetos pedagógicos dos cursos avaliados e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com suas revisões de 2006, 2015 e 2019. Esses documentos são essenciais na construção do pensamento curricular dos cursos de graduação e, por isso, foram considerados elementos centrais para a nossa pesquisa.

Os grupos focais, realizados em quatro encontros no total, contemplaram dois encontros com profissionais da IES Pública e dois com profissionais da IES Privada. Os temas abordados incluíram o processo formativo do docente, a relação professor-aluno, o perfil do egresso do curso de Pedagogia, a cultura organizacional das instituições e os processos de subjetivação envolvidos no ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à participação, os grupos focais na IES Pública contaram com oito docentes, enquanto na IES Privada participaram seis docentes. Para garantir o anonimato dos participantes, todos os nomes foram

---

<sup>3</sup> Ver:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf)



cuidadosamente substituídos ao longo da pesquisa, assegurando a confidencialidade das informações fornecidas<sup>4</sup>.

## *Análise documental*

As duas IES aqui analisadas apresentam informações semelhantes em seus projetos políticos pedagógicos (PPP's). No entanto, há uma diferença significativa entre os PPP's e isso pode ser reduzido à questão da relação com o mercado. Enquanto a escola pública pressupõe uma teoria aplicada aos problemas sociais, a privada traz, no campo do Perfil do Egresso, a perspectiva profissional e mais pragmática do pedagogo:

[O egresso] deverá atuar com autonomia intelectual para produzir e socializar conhecimentos e tecnologias em diálogo com a sociedade contemporânea. Será capaz de atuar de maneira interdisciplinar, compreendendo a articulação entre a teoria e a prática educacional. Sua atuação profissional estará pautada na ética, na justiça, na democracia, na igualdade entre os sujeitos e no compromisso com a melhoria da educação básica, especialmente para os grupos sociais tradicionalmente excluídos (PPP IES Pública)

O currículo deve dar conta de oportunizar a articulação consistente e equilibrada da teoria e prática e a indissociabilidade entre a docência e a gestão educacional, a fim de capacitar os/as egressos/as a capacidade de atender as demandas de diversos contextos educacionais (PPP IES Privada).

O que se destaca nesses textos – ou nas entrelinhas que os estruturam – é que, por trás da semelhança indicada na articulação entre teoria e campo de práticas, há uma ênfase na dimensão social e pública da IES Pública, com a perspectiva de uma “educação universal e socialmente referenciada.” Por outro lado, há a preocupação latente do egresso “em possuir um repertório rico de habilidades que o/a capacite à resolução de desafios e de problemas educacionais” no contexto da IES Privada. Vê-se, nessa comparação, uma ênfase mais política na primeira e mais técnica na segunda, com foco em uma formação como gestor. Isso é simbólico e mostra a preocupação de que o egresso consiga

---

<sup>4</sup>Importante ressaltar que todos os sujeitos de pesquisa aqui envolvidos foram convidados a participar do estudo e o aceitaram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, submetido e aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob o código CAAE: 40952520.5.0000.5137.

atuar de maneira efetiva a partir da natureza jurídica que consolida as instituições.

Além de trazer as competências indicadas pela Resolução CNE/CP 01/2006, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação nos cursos de Pedagogia, a escola pública traz uma lista de outros requisitos, nomeados como competências e habilidades, essenciais para a formação do aluno, como “construção da autonomia do Pedagogo”; “compreensão ampla e consistente dos fenômenos e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades” e “capacidade para atuar com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis e modalidades da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania”.

O texto sobre esse assunto no documento da escola privada, por sua vez, se limita às resoluções CNE/CP 01/2006, consideradas genéricas, mas não por isso imprescindíveis. Ao mesmo tempo, foca na questão do pedagogo gestor quando parte do princípio de que o aluno deve sair capaz de “participar na gestão das instituições em que atuem acompanhando, avaliando, executando e planejando, projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares”; “participar da gestão das instituições em que atuem, contribuindo para o acompanhamento, a avaliação, a coordenação, a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico” e “conhecer a legislação educacional e outras determinações legais”.

Entre os temas recorrentes nos documentos, destaca-se a palavra “competência” não só pelo uso comum, mas, sobretudo, pelo que ela simboliza, tanto no campo mercadológico quanto no campo pedagógico. Uma das publicações mais recentes do MEC, por exemplo, traz um conceito enxuto para a palavra: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Porém, é de se notar que, em toda literatura pedagógica, sobretudo a partir dos anos 1990, a palavra “competência” estrutura quaisquer proposições curriculares voltadas para a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Por isso, justifica-se, tanto nos projetos pedagógicos aqui analisados como no discurso em geral das instituições de ensino, o uso recorrente da palavra sempre relacionada ao que se espera para a idealização do mundo do trabalho.

Essa associação, no entanto, deve ser vista com cuidado, pois, geralmente, é “associada de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11).

Enquanto o PPP da IES Pública lista 6 vezes a palavra competência, o documento da IES Privada o faz 44 vezes. O texto da primeira instituição resgata as palavras das DCNs para formalizar o emprego do termo para listar os objetivos padronizados, enquanto a segunda escola já o multiplica em vários pontos do texto que tem, por meta, orientar o docente a uma política de planejamento de aula voltada para a resolutividade de problemas em maior contexto se comparado ao âmbito teórico.

Reitera-se aqui nessa quantificação, portanto, a partir da visão de Silva (2018), que existe uma predisposição de uma formação mais conduzida e/ou controlada por conta da IES Privada, voltada para os resultados estabelecidos enquanto meta, o que mostra maior instrumentalização do ensino. Por sua vez, a IES Pública, ao minimizar os efeitos práticos da palavra competência, favorece a leitura de uma formação humana mais em prol da diversidade e da autonomia de aprendizagem do aluno.

Dessa forma, é importante discutir a questão do poder que está por traz das normatizações apresentadas aos docentes e discentes. Foucault (2006, p. 1056), por exemplo, determina que “governar é estruturar o campo de ação eventual dos outros”. Esse “campo de ação” é claramente identificado na estruturação dos eixos de estudo indicados pelos documentos:

Quadro 1 – Estruturação dos eixos de estudos nas IES pública e privada

IES Pública (organização curricular 100% presencial)	IES Privada (20% em metodologia EaD)
Eixos reguladores da educação dos anos iniciais	Eixos para uma formação mais gestora e ampla do campo educacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais;</li> <li>• O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>• Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Múltiplas linguagens e educação</li> <li>• Sistemas de ensino e Pesquisa Educacional</li> <li>• Educação e Cultura em Movimento</li> <li>• Ensino e Organização Escolar</li> <li>• Fundamentação Pedagógica para a gestão e sustentabilidade</li> </ul>

<p>Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisciplinaridade e desenvolvimento infantil</li> <li>• Ciências Humanas e Educação</li> <li>• Fundamentos e Linguagens para a educação.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaboração própria

Compreender como as IES indicam, normatizam e nomeiam o caminho do sujeito em formação a partir dos eixos indicados acima traduzem as “relações de poder” trabalhadas pelo pensador francês quando chama o processo dessa produção de “governo”, de modo que esse campo conceitual o permite investigar “[...] todos os modos segundo os quais efetivamente aceita-se o poder.” (FOUCAULT, 2011, p. 77).

As duas IES aqui analisadas, apesar de não trazerem textualmente a DCN 2019 nos PPPs, desenvolvem conduta gerencial pedagógica a partir dela e alegam que a desatualização do documento normatizador das instituições se deve ao hiato presencial provocado pela pandemia do Covid-19<sup>5</sup>.

A leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que atualizam as DCNs de 2006 e 2015, permite a compreensão de uma quebra de paradigma do que se entende, até agora, por processo de ensino-aprendizagem. Há um fortalecimento da visão epistemológica prática. Desse modo, formação e a atuação docente são associadas a um saber-fazer como base fundante da formação do sujeito. A consequência é um foco na profissionalização e na resolutividade de problemas, o que gera uma formação mais deficiente em teoria e mais consolidada nas competências, isto é, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional:

Quadro 2 – Propostas Curriculares das IES pública e privada

IES Privada	IES Pública
Proposta curricular baseada em competências e habilidades	Proposta curricular reafirma os princípios de formação do profissional da educação

<sup>5</sup> Informações colhidas junto às coordenações de curso das IES analisadas enquanto consulta. O movimento natural, agora, é de que os colegiados demandem a constituição de uma comissão para proposição/elaboração de um atualizado currículo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, planejar e resolver problemas;</li> <li>• abstrair, analisar, sintetizar e produzir conhecimentos;</li> <li>• levantar e investigar hipóteses;</li> <li>• aprender com autonomia e atualizar-se permanentemente;</li> <li>• trabalhar em equipe;</li> <li>• analisar cenários e tomar decisões;</li> <li>• comunicar-se oralmente e por escrito;</li> <li>• criar e inovar;</li> <li>• adquirir conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão;</li> <li>• buscar, processar e analisar informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólida formação teórica e interdisciplinar;</li> <li>• unidade entre teoria e prática;</li> <li>• trabalho coletivo e interdisciplinar;</li> <li>• gestão democrática;</li> <li>• compromisso social do profissional da educação;</li> <li>• pesquisa como elemento essencial na formação profissional.</li> </ul>
---	---

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados de Pereira (2020).

Nota-se similaridade entre as duas proposições, apesar de a primeira ser mais detalhada que a segunda. Significativo observar, também, a construção textual de ambos os documentos. Foucault (1969/1997) constrói uma arqueogenealogia dos saberes para estudar a estratégia de poder. Afinal, as coisas que se sabem hoje se sabem por quê? O alinhamento dos saberes e esses modos de discurso aplicados pelo poder vigente são, na realidade, os modos de subjetivação. Essas relações de forças daquele que institui, daquele que teoriza e daquele que executa instituem saberes.

A dinâmica de ensino-aprendizagem tem relação direta com essa produção discursiva da subjetivação do ser humano. Entender a forma de se ensinar, por meio de metodologias voltadas para a experimentação, traz maior esclarecimento para uma formação educacional mais voltada para uma trilha mais personalizada e, por isso, autônoma para o(a) aluno(a). Porém, a documentação das duas IES apresentadas traz uma imagem de escola pública mais teórica e estruturada para fortalecimento da pesquisa e dos conteúdos humanísticos, enquanto a documentação da escola privada indica uma dinâmica voltada para o saber-fazer, visando ao processo e aos resultados.

## ***Análise dos grupos focais***

Por meio de grupos focais, buscou-se entender como os(as) professores(as) constituíram sua carreira docente, como eles(as) desenvolvem a relação com os(as) alunos(as), qual é o lugar organizacional em que atua e como eles(as) compreendem o processo de subjetivação construído por meio da dinâmica de ensino aprendizagem. Não foi possível apresentar no espaço deste artigo as falas de todos(as) docentes participantes. Desse modo, foram selecionados alguns trechos dentro das categorias a seguir.

168

### **Categoria 1 - Concepção docente**

Em uma faculdade em que professores formam outros professores, é significativo entender o que levou esses profissionais a se constituírem docentes. Essa categoria de análise se justifica devido ao fato, sobretudo, de que a característica constituinte do professor tem impacto sobre a forma como uma dinâmica de aprendizagem será desenvolvida.

A Profa. Ilza<sup>6</sup> (IES Privada), por exemplo, afirmou que a “família [dela] tem tradição na docência. Passei a infância e a juventude toda negando que poderia vir a ser professora. Mas, de repente, só pude me ver atuando profissionalmente na sala de aula”. Para isso, a docente precisou aprender o dialogismo necessário para um ambiente de aprendizagem e sente que, quando não reproduz o que sua família ou ela mesma concebe por processo educacional, aplica uma gestão de sala de aula voltada para resultados efetivos de aprendizagem. Ao contrário dela, a Profa. Nedes (IES Pública) narrou sua trajetória mais humilde e que não pensava, nem mesmo, em conquistar um diploma de ensino superior. “Segui a perspectiva freiriana de transformar a realidade em que eu estava. Vim de uma família muito humilde, com muitas limitações financeiras. Meu sonho de infância sempre foi alcançar uma escola. Virar professora foi uma consequência disso”, afirma. Inevitável, segundo ela, buscar entender o que faz aquele aluno querer se formar em Pedagogia para, diante da bagagem de ambos, ler o contexto dentro da realidade do discente.

---

<sup>6</sup> Como já foi esclarecido, todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

Nota-se, a partir dos depoimentos das professoras Ilza e Nedes, que a docência se faz a partir de uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros fatores sociais e comportamentais. A partir da mobilização de um conjunto desses elementos, ações mais direcionadas podem ser construídas para uma melhor efetividade da aprendizagem.

Todos(as) demonstraram certo estranhamento na maneira empoderada de se tentar transmitir informações irrefutáveis para fins avaliativos e não para fins de aprendizagem. Dessa forma, pensa o Professor B (Pública) quando afirma, categoricamente, que se tornou professor por não acreditar na escolarização. “A forma como a dinâmica se repetia sempre mexia comigo e eu pensava que devia haver algum jeito de fazer diferente. Hoje, como professor, sinto-me realizado por conseguir rever diversos processos”. Porém, o docente alerta para a “força maior, governamental, sobre a política pública educacional. Isso limita a atuação do docente, deixando-a mais pragmática”.

O que se vê nos depoimentos e percepções acima indicados é que há uma responsabilização docente para com o contexto do discente, sem esquecer, obviamente, a trajetória do(a) professor(a).

## **Categoria 2 - Relação professor-aluno**

A relação professor-aluno se dá, inicialmente, numa troca simbólica de papéis, já que há intenções recíprocas tanto do docente, que planeja um egresso de uma dinâmica educacional, quanto do discente, que espera uma efetiva construção de habilidades e competências que o permita atuar de forma legítima no contexto real. A Profa. Adriana (IES Privada) confirmou esse raciocínio: “o aluno tem um papel. Assim como eu tenho como professor. A relação dos dois precisa acontecer, tanto no campo social quanto no coletivo. É uma dinâmica de entrega e, ao mesmo tempo, muito cênica”.

Esse lugar da docência e da discência, escolhido e legitimado, é pleno de relações de poder e, conseqüentemente, conectado por vários polos de resistência, móveis. Essa é a opinião das professoras Ilza (IES Privada), Nedes (IES Pública), Nery (IES Privada) e Vilma (IES Pública). “Hoje, antes de propor algo para uma aula, vejo com a turma a adequação e negocio com ela a aplicabilidade daquele conteúdo na vida prática. Se não faço isso, vou dar aula



para dois ou três alunos. A evasão é certa”, diz a Profa. Ilza (IES Privada). Ao mesmo tempo, esse posicionamento pode se inverter, fazendo com que o docente se ajuste ao que é colocado discursivamente pelo aluno ou aluna. Desde que haja uma consensualidade entre as partes, tudo é possível, pois, como escreveu Foucault (2006, p. 276), “essas relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis”.

### **Categoria 3 - O egresso**

Elemento de peso na concepção de um projeto pedagógico, definir, em documento, o que se espera da formação de um aluno é referência curricular tanto para o discente quanto, sobretudo, para o docente. Esta categoria pretende elucidar como essa perspectiva é construída, levando em consideração a variedade de formações culturais e sociais que ali na sala de aula se efetiva.

A maioria dos docentes ouvidos foi consensual ao dizerem que “projeta no aluno muita coisa e espera muita coisa”. Um termômetro dessa relação se dá, em grande parte, em encontros furtivos entre docente e discente fora do ambiente escolar. Nesses momentos, trocas discursivas sobre o que se aprendeu em aula estar sendo aplicado no mercado gera satisfação entre os professores.

Para se conquistar esse contrato de confiança entre professor(a) e aluno(a), deve haver planejamento e predisposição de alteridade docente. Ao tentar se colocar no lugar do estudante, o professor favorece uma visão mais humanizada de como as exigências indicadas pelo cenário mercadológico daquele determinado momento podem ser melhor adquiridas pelo discente. “O plano de aula leva muito daquilo que a gente espera. Nem sempre acontece o que a gente espera. E é bom que não aconteça mesmo”, diz a Profa. Nedes (IES Pública), opinião compartilhada pelos docentes Valéria (IES Privada), Alice (IES Pública) e Luiz (IES Privada). Nesse mesmo raciocínio, se o plano de aula é incerto, mais ainda é a sala de aula que, por sua vez, é processual. “A sala de aula é construção, é processo. Dela, toda vez, vejo surgir um ser humano novo, diferente, transformado. É muito bonito isso”, diz o Prof. Luiz (IES Privada).

### **Categoria 4 - A natureza jurídica da escola**

As duas IES aqui analisadas, uma privada e outra pública, ambas focadas na formação profissional de pedagogos, trazem características organizacionais que influenciam, diretamente, na condução didático-pedagógica dos professores. Há consenso, entre os docentes ouvidos, de que existe a cultura do medo no âmbito privado, posto que a variação de carga horária é sinônimo de variação salarial, o que obriga os profissionais a dinamizarem as relações trabalhistas de modo a preservar ou a aumentar os encargos didáticos. O Prof. Luiz (IES Privada) acredita que “a flutuação da carga horária de um semestre pra outro” prejudica e amedronta o docente. “A gente não consegue se planejar e fica sem saber para quais turmas e disciplinas iremos trabalhar”, diz.

No âmbito público, essa preocupação não existe, devido ao fato de haver um limite estatutário de carga horária para a sala de aula com a devida preservação das horas de apoio, pesquisa e extensão do docente, além de estabilidade no emprego. Porém, as relações políticas dentro da dinâmica burocrática do Estado obrigam Diretoria, Departamentos e órgãos colegiados a estarem em negociação permanente para que o tripé ensino, pesquisa e extensão se mantenha, com qualidade, e com ônus mínimo para o regime fiscal estadual.

Ao colocar essa categoria para os docentes ouvidos na pesquisa, nota-se o consenso da necessidade de maior investimento na escola pública, gratuita e de qualidade como base democrática. Ao mesmo tempo, a iniciativa privada, enquanto negócio, tem papel fundamental para abranger alunos e alunas e regiões em que as IES públicas não atingem. A Profa. Sandra (IES Pública) afirma que “a escola pública, gratuita e de qualidade é a base de tudo que penso que deva ser”. De forma oposta, a Professora Adriana chama a atenção para o fato de “a escola privada conseguir investir mais e garantir mais atualização para o aluno [por meio de infraestrutura física e tecnológica], o que mostra uma escola com mais engajamento”.

### **Categoria 5 – Subjetivação**

A vida que pulsa no ambiente acadêmico é permeada de funções, de resistência e de obediências. O debate aqui visa relacionar formação, vida e enfrentamento. Dessa tríade, tem-se, como categoria de análise, a subjetivação ou a produção de subjetividade, aqui neste artigo trabalhada sob a perspectiva de Michel Foucault. Professor(a) e aluno(a), nesse âmbito, estão na fronteira da

constituição da existência e, por isso mesmo, numa zona de indeterminação. Portanto, fica claro que formar professores é produzir subjetividades.

Dar aula hoje me faz resgatar muito do que fui quando estudante. Chegar até aqui, formada por esta escola onde dou aula, faz parte da minha subjetivação. Eu não estou num lugar desconhecido, trago bagagem e tento reproduzir muito do que sou. Ao mesmo tempo, preciso me permitir ser mais, mais profissional, mais humana, mais gente. Por isso, o enfrentamento é tão importante. Ganha o professor e ganha o aluno (Professora Vânia Gonçalves – IES Pública).

172

Formação, vida e enfrentamento se materializam aqui no depoimento da Profa. Fátima (IES Pública), reflexão compartilhada pelos docentes Ilza (IES Privada), Valéria (IES Privada), Nery (IES Privada), Dirce (IES Pública) e Vânia (IES Pública). O contexto ressalta o meandro emocional no qual esse trabalho é desenvolvido. Não é à toa que riscos de adoecimentos mentais são cada vez mais frequentes entre profissionais da Educação. As práticas pedagógicas instituídas no ambiente acadêmico exigem resultados, egressos e aceitabilidade pública. Caso isso não aconteça, a IES estabelece um formar e desformar constante até chegar a um nivelamento adequado, pertinente e conveniente ao mercado, responsável por garantir a empregabilidade do aluno.

A relação do docente com o aluno prova a lógica da subjetivação, essência da obra foucaultiana, e escancara os papéis do dominado e do dominante e a interdependência entre eles. O lugar de construção do conhecimento, aqui ilustrado por duas IES, é afetado por essa premissa subjetiva, caracterizada não por continuidade ou linearidade, mas, sim, por rupturas, compreensão materializada pela maioria dos docentes ouvidos.

Este lugar do risco é o lugar da subjetivação, formado por escolhas e consequentes práticas de assujeitamento a um processo preexistente que subjaz aquele sujeito que, apenas, quer fazer parte de um coletivo social. Conceitualmente, temos, por subjetividade, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 236). A precisão dessas palavras permite compreender a subjetividade como um campo da ação, de um cuidado de si durante a construção efetiva das experiências do sujeito.

Foucault (2008) demonstrou, em 1979, e, depois, nos seminários de 1980 a 1983, a existência de tecnologias da subjetivação. Pertinente tratar brevemente

delas aqui para elucidar o comportamento ético do sujeito, do ponto de vista daquilo que se pode, daquilo que se quer e daquilo que se deve fazer.

São quatro as tecnologias da subjetivação apresentadas por Foucault (2008): 1) tecnologias de produção, aquelas que permitem ao sujeito produzir, transformar e manipular coisas; 2) a tecnologia de signos, que viabiliza significação, simbologia e sentido às coisas; 3) as tecnologias de poder, que sustentam o caráter do sujeito e o submete à coerção e, conseqüentemente, ao assujeitamento; e, por fim, 4) as tecnologias de si, que são mecanismos individuais, particulares que permitem ao sujeito entender a capacidade de transformar algo e, ao mesmo tempo, permitir-se se transformar também, de forma consciente.

Apesar de todas as tecnologias aqui citadas serem imprescindíveis para o entendimento da produção subjetiva que se estabelece nas IES analisadas, esta última, também nomeada pelo pensador francês como “tecnologias do eu”, nos interessa de perto. Afinal, é sobre ela que recai a conta do controle e da sujeição, o que repercute na autonomia do indivíduo.

[As tecnologias do eu] permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 2008, p. 48).

Dessa leitura, é compreensível entender o porquê, dentro de uma sala de 40 alunos e alunas, por exemplo, há tantas diferenças entre eles e como que as “tecnologias do eu” são preponderantes aqui. Cada um que ali busca sua formação coloca a vida em jogo e se predispõe a enfrentar um sistema formatado. “O aluno vem em busca de um sonho e somos responsáveis por esse entendimento”, diz a Profa. Valéria (IES Privada). Ao mesmo tempo, “o aluno precisa compreender que a formação universitária requer dele um esforço para que entregue resultados para uma sociedade que o quer e o espera competente”, afirma o Professor Neri (Privada).

Entre os depoimentos aqui sinalizados, nota-se, claramente, o papel operário do profissional do conhecimento, responsável por entregar, socialmente, um produto nem sempre valorizado, mas imprescindível para a evolução humana: a aprendizagem.

## **Resultados**

A análise dos grupos focais, dividida em cinco categorias, trouxe insights importantes sobre a formação dos pedagogos e os processos de subjetivação que ocorrem nesse contexto. A primeira categoria, "concepção docente", revelou como a história pessoal dos professores impacta sua prática pedagógica. Docentes como a Profa. Ilza (IES Privada), influenciada por uma tradição familiar na educação, tendem a reproduzir ou desafiar as práticas estabelecidas em seu ambiente de formação. Já a Profa. Nedes (IES Pública), cuja trajetória foi marcada por limitações socioeconômicas, vê a docência como uma forma de transformação social, evidenciando que a construção do perfil docente é um processo que envolve tanto influências externas quanto experiências pessoais.

Na categoria "relação professor-aluno", a pesquisa destacou a importância das interações flexíveis e colaborativas para o sucesso do processo educacional. A Profa. Adriana (IES Privada) relatou como a negociação de conteúdos com os alunos é fundamental para garantir a participação ativa e evitar a evasão. Essa troca de papéis, em que tanto o professor quanto o aluno ajustam suas expectativas e contribuições, evidencia a fluidez das relações de poder no ambiente escolar, refletindo a ideia foucaultiana de que o poder é dinâmico e reversível, sendo exercido de forma negociável entre os sujeitos.

A discussão sobre "o egresso" trouxe à tona o impacto das expectativas institucionais e mercadológicas sobre a formação dos pedagogos. A maioria dos docentes revelou que projeta altas expectativas em seus alunos, esperando que eles sejam capazes de aplicar o aprendizado em situações reais. No entanto, como observado pela Profa. Nedes (IES Pública), nem sempre o planejamento corresponde aos resultados esperados, o que é visto de forma positiva, já que permite que o processo de aprendizagem seja mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Isso reforça a ideia de que a sala de aula é um espaço de constante construção, onde tanto o professor quanto o aluno estão em processo de transformação.

A "natureza jurídica da escola" também se mostrou uma categoria relevante na análise dos grupos focais. As instituições privadas e públicas diferem

em suas dinâmicas organizacionais, influenciando diretamente a prática docente. Nas instituições privadas, a flutuação de carga horária e a instabilidade salarial criam um ambiente de incerteza para os professores, como relatado pelo Prof. Luiz (IES Privada). Já nas instituições públicas, embora a estabilidade seja garantida, os docentes enfrentam desafios relacionados à burocracia estatal e à gestão de recursos. Em ambas as realidades, os professores precisam adaptar-se às exigências institucionais e ao contexto político, que moldam suas práticas pedagógicas.

Por fim, a categoria "subjetivação" destacou como os processos educacionais influenciam a construção da subjetividade tanto dos docentes quanto dos alunos. O depoimento da Profa. Vânia Gonçalves (IES Pública) ilustra como a subjetivação está ligada à reflexão sobre experiências passadas e à capacidade de enfrentar os desafios atuais. A formação docente é, portanto, um espaço de produção de subjetividades, em que as relações de poder e as tecnologias da subjetivação, conforme discutido por Foucault, desempenham um papel central. A prática pedagógica, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdos e se torna um processo de transformação contínua, tanto do professor quanto do aluno, que buscam afirmar sua autonomia e resistir às formas de sujeição impostas pelas estruturas institucionais.

## ***Considerações finais***

O processo de subjetivação, que se manifesta no contexto curricular das instituições de ensino, assume um papel fundamental na análise crítica da formação educacional e social de nossa sociedade, especialmente sob a ótica dos docentes. A investigação realizada neste estudo, centrada na construção e vivência da formação universitária em Pedagogia, trouxe à tona dados valiosos que elucidam a função social desempenhada pelas instituições de ensino e pelos professores na institucionalização do saber. A relevância desse processo vai além da simples transmissão de conhecimentos, pois envolve a formação de sujeitos que participam ativamente da construção social e do desenvolvimento humano.

Os profissionais que contribuíram com este estudo, oriundos de instituições de ensino superior públicas e privadas, assumem uma posição central em um campo de disputas ideológicas e pedagógicas. Essas disputas buscam construir uma proposta educativa que abranja tanto a formação técnica e

profissional quanto o desenvolvimento ético e humano dos alunos, que almejam legitimação no mercado de trabalho através da obtenção do diploma. A interação entre as normativas das políticas públicas, as ideologias institucionais, as interpretações sociais dos docentes e as aspirações dos estudantes forma um território dinâmico de transformação contínua, onde o saber é tanto construído quanto reconstituído de acordo com as necessidades e demandas contemporâneas.

Esse cenário de disputas não se limita às questões administrativas ou curriculares, mas abrange uma complexa rede de relações de poder que moldam e são moldadas pelo ambiente educacional. As políticas públicas, a cultura organizacional das IES e as expectativas dos alunos criam um espaço de constante negociação, em que a subjetividade dos professores e alunos é construída e ressignificada diariamente. Esse espaço educacional, portanto, não é fixo, mas em permanente metamorfose, adaptando-se às mudanças sociais, culturais e econômicas, o que reforça a natureza não linear do processo formativo.

Uma limitação significativa deste estudo foi a ausência de discentes e egressos entre os participantes, o que restringe a análise a uma perspectiva predominantemente docente. Futuros estudos poderão complementar essa pesquisa, incorporando a voz dos alunos e graduados, o que permitirá uma compreensão mais ampla dos impactos do processo de subjetivação e formação pedagógica. A inclusão dessas vozes pode revelar nuances adicionais sobre como os sujeitos se constituem dentro do ambiente acadêmico e como enfrentam as demandas do mercado de trabalho e as pressões sociais que influenciam suas trajetórias.

Ainda assim, os achados desta investigação proporcionam uma valiosa leitura crítica do ambiente acadêmico em que as relações de poder são constantemente tensionadas e desafiadas. O processo de formação em Pedagogia, longe de ser um percurso linear, é caracterizado por rupturas, revisões e resistências, moldando profissionais que devem lidar com a complexidade das demandas educacionais e sociais. Essas conclusões sublinham a importância de uma abordagem educacional que integre o desenvolvimento técnico com a formação humana, visando a construção de uma sociedade mais consciente e crítica.



## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 05 de setembro de 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Portaria n. 2.167, de 20 de dezembro de 2019. Parecer homologado acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECP\\_N222019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECP_N222019.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

FERREIRA NETO, J. L., & PENNA, L. M. D.. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicologia Em Estudo**, 11(2), 381–390, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200017>

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: Curso no Collège de France, 1976-1985: excertos. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

GUIRADO, Marlene. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. 2009. 351 f. Tese (Doutorado) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Jéssica Angelo. **Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza**: a formação do pedagogo no Brasil sob as orientações dos organismos multilaterais. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.