



Revista

Educação em Questão

v. 56, n. 47, jan./mar. 2018

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 56, n. 47, jan./mar. 2018

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passegi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
Directory of Open Access Journals | DOAJ
Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER-IBICT
Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto | OASISBR
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto (*on-line*), publica artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Bolsistas

Gabriella Dantas de Lima
Pamella Tamara Pinheiro Furtado

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Ner
Raíra Mércia da Cunha

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970
Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 56, n. 47, jan./mar. 2018

Periodicidade Trimestral

DOI | 10.21680/1981-1802.2018v56n47

ISSN | 1981-1802 | Revista *On-line*

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
A herança universitária 100 anos após a reforma – debate e combate a validade e perspectivas <i>Pablo Imen</i>	12
Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes <i>Andréia da Silva Quintanilha Sousa</i> <i>Hugo Mártires</i> <i>Carolina Sousa</i>	42
A educação da criança enjeitada e da súdita na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação (Natal, século XVIII) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Thiago do Nascimento Torres de Paula</i>	69
Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil <i>Marilia Costa Morosini</i> <i>Marilene Gabriel Dalla Corte</i>	97
Plano de Ações Articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa <i>Lucia de Fatima Valente</i> <i>Luciane Terra dos Santos Garcia</i> <i>Gilneide Maria de Oliveira Lobo</i>	121
A transnacionalização e a expansão da educação superior <i>Olgaíses Cabral Maués</i> <i>Michele Borges de Souza</i>	151
Dualidade e ambivalência da identidade docente de bacharéis que atuam em cursos de licenciaturas <i>Diego Carlos Pereira</i> <i>Váldina Gonçalves da Costa</i>	174



Educação popular e sua renovação crítica: um diálogo com as Epistemologias do Sul <i>Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i> <i>Severino Bezerra da Silva</i>	200
Discursos em disputa sobre a Bibliotheca Infantil em O Paiz (1894-1899) <i>Márcia Cabral da Silva</i> <i>Mariane Sousa Pinto</i>	221
Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais <i>Arlete Maria Monte de Camargo</i> <i>Luciene das Graças de Miranda Medeiros</i>	244
Documentos	
Decreto 4.846, de 25 de setembro de 1967 Lei nº 2.880, de 4 de abril de 1963	275
Resenha	
Políticas Públicas e Tic na Educação: Dite Sergipe 1994 a 2007 <i>Simone Silveira Amorim</i> <i>Irinea Nunes de Salles Almeida Moura</i>	279
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	284

Summary

Editorial	10
Articles	
The university legacy to 100 years of reform – debates and combats about its validity and perspectives <i>Pablo Imen</i>	12
Motives for evading the School of Education and Communication of the University of Algarve/Portugal, according to students <i>Andréia da Silva Quintanilha Sousa</i> <i>Hugo Mártires</i> <i>Carolina Sousa</i>	42
The education of the refused and underdog child in the Parish of Our Lady of the Presentation (Christmas, XVIII century) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Thiago do Nascimento Torres de Paula</i>	69
Theses and realities in the context of the internationalization of higher education in Brazil <i>Marilia Costa Morosini</i> <i>Marilene Gabriel Dalla Corte</i>	97
Articulated Action Plan: the learning assessment and its interface with the external evaluation <i>Lucia de Fatima Valente</i> <i>Luciane Terra dos Santos Garcia</i> <i>Gilneide Maria de Oliveira Lobo</i>	121
The transnationalization and the expansion of higher education <i>Olgáises Cabral Maués</i> <i>Michele Borges de Souza</i>	151
Duality and ambivalence of teaching identity of bachelor's professors who works on teacher training undergraduate <i>Diego Carlos Pereira</i> <i>Váldina Gonçalves da Costa</i>	174



Popular education and his/her critical renewal: a dialogue with epistemologies of the South <i>Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i> <i>Severino Bezerra da Silva</i>	200
Discourses in dispute about the Bibliotheca Infantil (Children's Library) in O Paiz (1894-1899) <i>Márcia Cabral da Silva</i> <i>Mariane Sousa Pinto</i>	221
Expansion of higher education, undergraduate courses and creation of new federal universities <i>Arlete Maria Monte de Camargo</i> <i>Luciene das Graças de Miranda Medeiros</i>	244
Document	
Law nº 2,880, april 4, 1963 Decree 4846, September 25, 1967	275
Essay	
Public Policies and Tic in Education: Dite Sergipe 1994 to 2007 <i>Simone Silveira Amorim</i> <i>Irinea Nunes de Salles Almeida Moura</i>	279
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão	284



Sumario

Editorial	10
Artículos	
La herencia universitaria a 100 años de la reforma – debates y combates sobre su vigencia y perspectivas <i>Pablo Imen</i>	12
Motivos para evadir de la Escuela Superior de Educación y Comunicación de la Universidad del Algarve/Portugal, según los estudiantes <i>Andréia da Silva Quintanilha Sousa</i> <i>Hugo Mártires</i> <i>Carolina Sousa</i>	42
La educación del niño rechazado y desfavorecido en la Feligresía de Nuestra Señora de la Presentación (Natal, siglo XVIII) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Thiago do Nascimento Torres de Paula</i>	69
Tesis y realidades en el contexto de la internacionalización de la educación superior en Brasil <i>Marilia Costa Morosini</i> <i>Marilene Gabriel Dalla Corte</i>	97
Plano de Acciones Articuladas: evaluación del aprendizaje y su interface con la evaluación externa <i>Lucia de Fatima Valente</i> <i>Luciane Terra dos Santos Garcia</i> <i>Gilneide Maria de Oliveira Lobo</i>	121
La transnacionalización y la expansión de la educación superior <i>Olgaíses Cabral Maués</i> <i>Michele Borges de Souza</i>	151
Dualidad y ambivalencia de la identidad docente de graduados que actúan en cursos de formación de profesores <i>Diego Carlos Pereira</i> <i>Váldina Gonçalves da Costa</i>	174



Educación popular y su renovación crítica: un diálogo con las Epistemologías del Sur <i>Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i> <i>Severino Bezerra da Silva</i>	200
Discursos en disputa sobre la Bibliotheca Infantil (Biblioteca Infantil) en O Paiz (1894-1899) <i>Márcia Cabral da Silva</i> <i>Mariane Sousa Pinto</i>	221
Expansión de la educación superior, cursos de Licenciatura y creación de las nuevas universidades federales <i>Arlete Maria Monte de Camargo</i> <i>Luciene das Graças de Miranda Medeiros</i>	244
Documentos	
Ley nº 2.880, de 4 de abril de 1963 Decreto 4.846, de 25 de septiembre de 1967	275
Reseña	
Políticas Públicas y Tic en la Educación: Dite Sergipe 1994 a 2007 <i>Simone Silveira Amorim</i> <i>Irinea Nunes de Salles Almeida Moura</i>	279
Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão	284

Editorial

Editorial

No dia 22 de novembro de 2017, foram eleitas a Prof.^ª Dr^ª Rita de Cássia Magalhães e a Prof.^ª Dr^ª Claudianny Noronha, respectivamente para a Coordenação e Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – período 2018-2019 – pela chapa única Participação e Construção Coletiva. No programa da Chapa Participação e Construção Coletiva, as professoras Rita de Cássia Magalhães e Claudianny Noronha, visando envidar esforços na ampliação da participação dos docentes e discentes do Programa do Pós-Graduação em Educação, para consolidar a transparência nos processos administrativos e pedagógicos propuseram em linhas gerais: 1) fortalecer a estrutura das linhas de Pesquisa como articuladoras dos trabalhos dos grupos de pesquisa com visando à ampliação da inserção nacional e internacional, respondendo à necessidade de maior articulação do Programa de Pós-Graduação em Educação com Instituições Ensino Superior nacionais e estrangeiras; 2) estimular a celebração de convênios que facilitem o estabelecimento de relações de parceria e colaboração com grupos de pesquisa nacionais e internacionais; dar continuidade e intensificar o papel social, especialmente, na formação de profissionais oriundos das regiões Norte e Nordeste e na solidariedade com Programas dessas regiões. Neste sentido, ressalta-se a necessidade do estabelecimento de novos convênios interinstitucionais; 3) construir uma gestão que instigue a participação de todos/as para levar a efeito um trabalho articulado às outras instâncias da Universidade (Direção e Departamentos do Centro de Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Secretaria de Relações Internacionais) e de organismos externos (Capes e Anped); 4) fortalecer o Programa de Pós-Graduação em Educação para não somente consolidar o Conceito 5, mas também colocar-se como desafio a obtenção de Conceito 6 na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão vem manifestar às novas coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação que coloquem em prática, de forma colegiada,



o programa preliminar Chapa da Participação e Construção Coletiva, considerando que, no ano de 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação completará 40 anos de existência, acompanhando as mudanças no contexto político e educacional e mantendo-se entre os melhores programas de pós-graduação em Educação do Nordeste brasileiro.

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

La herencia universitaria a 100 años de la reforma – debates y combates sobre su vigencia y perspectivas

Pablo Imen

Universidad de Buenos Aires | Argentina

Resumen

El presente artículo se propone analizar, desde la perspectiva del siglo XXI, los acervos de la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, el 15 de junio de 1918. En aquél entonces la reacción estudiantil contra una institución universitaria clerical, autoritaria y conservadora incluyó su crítica como una alternativa democratizadora que se expandió por América Latina. Durante el siglo XX hubo distintas experiencias que resultan aportes valiosos para pensar la Universidad del siglo XXI en el marco de la construcción de la Patria Grande a partir del reformismo y del nacionalismo popular revolucionario. La Declaración de Cartagena de Indias de 2008, por parte del Consejo Regional de Educación Superior (CRES) de la UNESCO recupera estas herencias, proponiendo rescates de su espíritu democratizador en los planos del gobierno, su proyecto pedagógico y su proyección hacia los contextos nacionales y regionales.

Palabras clave: Reforma Universitaria. Universidad Nacional y Popular. Democratización Universitaria. Patria Grande.

A herança universitária 100 anos após a reforma – debate e combate a validade e perspectivas

Resumo

Este artigo analisa, a partir da perspectiva do século, as coleções da Reforma Universitária de Córdoba, Argentina, em 15 de junho de 1918. Naquele tempo a reação estudiantil contra universidade clerical, autoritário e conservador incluiu sua crítica como uma alternativa democratizadora que se expandiu na América Latina. Durante o século XX houve diferentes experiências que são contribuições valiosas para pensar a Universidade do século XXI no contexto da construção da Patria Grande do reformismo revolucionário popular e nacionalismo. A Declaração de Cartagena das Índias, de 2008, pelo Conselho Regional de Educação Superior (CRES) da UNESCO recupera esses legados, propondo salvamentos seus níveis de espírito democratizante de governo, o seu projecto educativo e sua projecção no sentido de contextos nacionais e países.

Palavras-chave: Reforma universitária. Universidade Nacional e Popular. Democratização universitária. Patria grande.



The university legacy to 100 years of reform – debates and combats about its validity and perspectives

Abstract

This article aims to analyze, from the perspective of the 21st century, the collections of the University Reform of Cordoba, Argentina, on June 15, 1918. At that time the student reaction against a clerical, authoritarian and conservative university institution included its criticism as a democratizing alternative that expanded in Latin America. During the twentieth century there were different experiences that are valuable contributions to think the University of the XXI century in the framework of the construction of the Patria Grande from reformism and popular revolutionary nationalism. The 2008 Cartagena de Indias Declaration by the Regional Council for Higher Education (CRES) of UNESCO recovers these legacies, proposing rescues of its democratizing spirit in the government's plans, its pedagogical project and its projection towards the national contexts and countries.

Keywords: University reform. National and Popular University. University democratization. Patria grande.

Sección I: A modo de Introducción: encuadre y perspectiva

13

El 15 de junio de 2018 – se celebrarán los cien años de la Reforma Universitaria, explosión de rebeldía estudiantil acompañada de nuevas ideas para refundar la clerical y muy conservadora Universidad de Córdoba de la República Argentina.

Aquél fenómeno inusitado ocurrió en una institución medieval: la primera universidad, creada en el siglo XI, fue el punto de partida de un linaje que desde sus orígenes reconoció para sí la exclusividad del conocimiento válido. Y, con ello, ha sido su marca de nacimiento una composición elitista: se trata de un ámbito de formación de dirigentes, sea para el mundo medieval o para su sucedáneo capitalista. Se concibe a la Universidad como una creación europea, y la de Bologna – fundada en 1088 – abrió ese camino que fue cuestionado ocho siglos más tarde: fue la muy clerical Universidad de Córdoba quien sintió el sismo de la juventud estudiantil. ¿Era posible otra universidad? ¿Una que acompañara las luchas de los Pueblos, que fuera útil a un desarrollo nacional y latinoamericano? ¿Era posible una universidad que refundara su sentido y su método, democratizando su pedagogía y su gobierno? ¿qué es un



estudiante universitario, quién tiene derecho a serlo? Estos y otros interrogantes fueron contestados por los insurgentes de Córdoba quienes denunciaron un orden universitario intolerable y anunciaron un nuevo proyecto a construir. No había para aquella coyuntura un modelo cerrado que contuviera todas las respuestas pero sí algunas aportaciones muy valiosas y críticas muy fundadas que reconocieron un camino aún inconcluso de (re)creación de la Universidad como institución de los Pueblos.

Como suele ocurrir con casi todo acontecimiento inédito, inesperado e impensable que se proyecta más allá de su tiempo, aquellas personas o grupos que se reivindican herederos de esa construcción épica despliegan una intensa lucha política y cultural por establecer cuál es el contenido del legado y quienes, por tanto, se referencian como legítimos albaceas. Las lecturas divergentes a propósito de aquella llamarada que tuvo impactos en toda la América Española expresa(ron) debates y combates no saldados desde su propio nacimiento. A partir del 15 de junio de 1918 se vienen librando múltiples disensos sobre esa revuelta, sobre sus significados y su contenido, sobre su programática y sus tópicos, acerca de sus certezas y sus interrogantes.

14 Hay quienes proponen una interpretación épica de un fenómeno que, sin embargo, expresó tensiones, contradicciones, matices y diferentes desarrollos posteriores al impulso reformista. En muchos casos se realizan sinceros homenajes frente al recuerdo de una gesta de inspiración transformadora, como quién se inclina ante la memoria de un cadáver ilustre. Ciertamente, detrás de esa interpretación mítica y homogénea se invisibilizan matices y tensiones de aquellos hechos y quedan ocultas posteriores derivas que expresaron (y siguen expresando) las diferencias en el interior del movimiento reformista.

Esta interpretación póstuma de un muerto bien sepultado tiene como efecto un proceso de esterilización de esa experiencia, que significó un enorme esfuerzo de creación ocurrido en un tiempo histórico determinado, atravesado de matices y diferencias. Ese proyecto atravesó procesos de desarrollo, de conflicto, de implementaciones parciales, de acusaciones cruzadas de traición de aquella potente propuesta de transformación universitaria. Aquél proyecto inconcluso – como toda obra, histórica, social, humana – nos sigue interpe-lando pues muchos de sus anhelos constituyen asignaturas pendientes un siglo después.



Este artículo se propone otro tipo de reconocimiento a la Reforma: lo hace desde los desafíos que plantea el Siglo XXI para la institución universitaria. Un reconocimiento, pues, comprometido con un proceso de larga duración inspirado en y orientado a la construcción de la Patria Grande. No puede advertirse una perspectiva lineal, pero muchas de las iniciativas presentes, de inspiración democrática y libertaria, se inscriben en la experiencia de la Reforma.

Sostenemos que *esta experiencia de rebeldía insurgente tuvo una innegable impronta nuestroamericanista*. Desde el primer párrafo del Manifiesto Liminar – nacido al calor del levantamiento estudiantil fechado el 21 de junio de 1918- , se afirma: “*Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana*” (MANIFIESTO LIMINAR, 1988, p. 3). En 1926 se cursó la invitación para el Congreso Estudiantil Bolivariano, justificado en que

[...] el 22 de junio de 1926 se cumple el primer centenario de haberse reunido en Panamá el Congreso panamericano en virtud de la iniciativa feliz y los incansables esfuerzos de Simón Bolívar. [...] el ideal bolivariano, sigue viviendo y cada día cobra mayor vigor porque los tropiezos jamás extinguen las concepciones reivindicadoras, antes bien, son su poderoso acicate. En las manos cariñosas y comprensivas de la juventud, se agita hoy la antorcha encendida por el Libertador” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 91).

15

Otro elemento significativo de la obra reformista fue el *cuestionamiento al orden social capitalista*, tal como expresa el Primer Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México, en 1921: “[...] *La Juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad [...] Para ese objeto se luchará: [...] por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad [...]*” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 41). Eran emergentes significativos, pero reconocían matices y divergencias en el interior del movimiento estudiantil.

Las razones de la rebeldía estudiantil: crítica y programa

Un núcleo duro del cuestionamiento de los estudiantes de Córdoba fue la crítica a una cultura institucional que – sin eufemismos- así era caracterizada:



“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 3).

Otras apreciaciones sustantivas, críticas y propositivas de los jóvenes tenían que ver con la dimensión pedagógica y las relaciones educador/educando:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. [...] La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 4).

El párrafo que sigue condensa las principales críticas, tienen un enfoque integral que pone a la Universidad de Córdoba en el banquillo de los acusados:

La juventud universitaria de Córdoba [...] se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. [...] Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión (MANIFIESTO LIMINAR, 1988, p. 6).

Así el inédito levantamiento estudiantil puso en jaque a la Universidad dogmática, confesional, autoritaria. El potente movimiento exigió renovaciones de fondo, y sus ecos resonaron en todo el continente. Ese momento de luz tuvo luego sucesivas derivas, a las que debemos atender para comprender sus alcances, captar sus tendencias (y contratendencias), valorar esa propuesta en su propio devenir histórico.



Devenir(es) y disputas alrededor de la Universidad Reformista

La Reforma del 18 fue, así, un punto de inflexión y a la vez, el momento de inicio de un proceso de largo aliento, repleto de avances y retrocesos, de amenazas, de potencialidades y límites para poner a la institución universitaria a la altura de los desafíos emancipatorios de su tiempo.

La Reforma Universitaria fue y es una disputa sin descanso frente a otros modelos de Universidad que hoy mismo intentan definir el sentido, la orientación, contenido, formas y métodos que debe darse dicha institución.

A modo de hipótesis y posicionamiento, señalaré que el estallido del 15 de junio de 1918 se acompañó de un programa pedagógico y de gobierno alternativo que pensó y desplegó propuestas a propósito de algunos grandes objetivos ligados a pensar (y rehacer) sobre el papel de la Universidad en ese contexto histórico revulsivo.

En tal contexto adquirirían densidad y complejidad las cuestiones ligadas al gobierno universitario – tanto en lo referido a la composición de sus órganos (representación paritaria de los claustros) como al vínculo con el Estado (el problema de la autonomía) y el mercado (la autonomía, ahora vista desde otro lugar).

La oleada reformista contenía estos puntos de acuerdo programático, pero estas coincidencias, lejos de implicar una posición monolítica, eran la síntesis de perspectivas con alcances diferenciados. Por ejemplo, el Congreso de Estudiantes de junio de 1918 realizado en el fragor de esa lucha propuso la gratuidad de la enseñanza universitaria, moción que no consiguió mayoría y, por tanto, no ingresó como parte de la propuesta estudiantil. No era, desde luego, la única diferencia. Otros matices se condensaban en proyectos políticos, unos de signo democratizador y otros con una inspiración revolucionaria. En definitiva, la rebelión permitió la convergencia de distintas perspectivas pero bajo un programa común latinoamericanista, democratizador, por cambios en la pedagogía y el gobierno de las instituciones universitaria.

Luego del impacto inicial se desplegó un doble proceso: por un lado, de gran expansión de las claves programáticas reformistas por todo el continente americano; y por otro una cierta labor de vaciamiento de la Reforma por parte de un sector de los reformistas que se reclamaban herederos de la Reforma. Sus postulados fueron reducidos a los aspectos más formales y



las propuestas programáticas sustantivas quedaron archivadas sin más trámite durante las décadas siguientes.

Sobre el despliegue histórico de la Reforma

A propósito de la noción de “proceso evolutivo” de la Reforma Universitaria, nos referimos a sucesivos avances en el ensayo de muchas de sus formulaciones iniciales: acerca del sentido de la institución, de su vinculación con el contexto, a la exigencia de democratización y al gobierno, a los cambios en sus funciones, al modelo epistemológico y pedagógico, etc. Sostenemos una trayectoria que se alimenta de diferentes afluentes y van avanzando en el despliegue de una Universidad comprometida con las transformaciones sociales progresivas americanistas, que emergieron en distintos momentos del siglo XX y que nos siguen interpelando en el siglo XXI.

El 22 de noviembre de 1949 el presidente Perón firmó un decreto que ordenaba la supresión de aranceles universitarios. A su vez, el modelo universitario peronista que amplió la democratización del acceso tuvo una política restrictiva en materia de co-gobierno, al limitar la participación estudiantil a un representante en los órganos de gobierno con voz y sin voto. Por su parte, profesores opositores al gobierno de Perón fueron expulsados de la institución bajo un argumento fundado en la legitimidad de origen del gobierno: el Presidente concentraba la expresión fundamental de la voluntad popular y, por ello, todas las instituciones del Estado debían ser sometidas al veredicto de las urnas nacionales. Era menester asegurar la concreción de un proyecto de país que, en este caso, tenía a la Universidad como ámbito subalterno y coherente con el proyecto del Ejecutivo. Si en el período originario hubo contradicciones del movimiento estudiantil acerca de los alcances y límites de la Reforma, esta segunda fase de democratización se vio confrontada a una conflictiva entre el Gobierno Nacional y la Universidad que se fundaba(n) en lógicas y argumentos diferentes. Mientras el Poder Ejecutivo se declaraba depositario de la voluntad popular, la Universidad en tanto ámbito de construcción de pensamiento crítico exigía un funcionamiento sin intervenciones exógenas ni exigencias de subordinación política que obturara procesos de producción emergentes de una plena libertad académica. Detrás de los argumentos sobre la legitimidad de cada parte, había otras razones más difíciles de esgrimir abiertamente. Por un lado, la existencia de rasgos francamente antipopulares



de un sector del profesorado universitario (y en tal sentido, antiperonista). Por otro lado, la decisión de peronismo de encuadrar a las instituciones del Estado detrás de su proyecto político a cómo de lugar. Hoy hay miembros de la comunidad universitaria que reivindican este momento como una "segunda Reforma" por las implicancias de la gratuidad en términos de ampliación del derecho a la educación y, con él, de una efectiva democratización del acceso a la Universidad. En esos años se creó la Universidad Obrera Nacional (luego Universidad Tecnológica Nacional) en todo el país con Facultades Regionales así como una gran extensión de la educación técnica.

Entre 1955 y 1966 ocurre una tercera oleada de avances de aplicación del proyecto reformista. Aunque sabemos de experiencias en toda la Argentina, es sobre la Universidad de Buenos Aires que registramos la mayor cantidad de investigaciones, ensayos y testimonios que dan cuenta de esta concreción.

Un cuarto salto – entre 1973 y 1975 – se produce en torno a la experiencia en el marco de un gobierno peronista – la Universidad Nacional y Popular que analizaremos más adelante. Contiene contrastes con la propuesta reformista como elementos que pueden considerarse complementarios de la propuesta originaria, que apuntan a pensar la formación de profesionales profundamente comprometidos con la suerte de las y los más humildes.

Luego de la dictadura genocida implantada entre 1976 y 1983, la democracia formal que supimos conseguir ha hecho una reivindicación declarativa de la Reforma cuya orientación, sentido y contenidos fueron desmentidos (o, si se quiere, muy parcialmente observados) tanto desde la política pública como desde las propias dinámicas institucionales. Fue tomado como estatuto modelo para las Universidades Nacionales el vigente en 1966 de la Universidad de Buenos Aires (UBA), último año de aquella experiencia reformista que plasmó buena parte del programa de 1918.

Los años noventa fueron el escenario de profundización del neoliberalismo y en tal contexto se desplegaron todo tipo de acciones para reconfigurar la educación universitaria. Dispositivos de regulación y control – desde el financiamiento a la legislación – así como el machaque constante sobre la necesidad de una "reforma cultural neoliberal" asolaron a las denominadas Casas de Altos Estudios que resistieron de diversos modos, y con distintos niveles de eficacia.



El siglo XXI comenzó con novedades a nivel regional y también en el nacional. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de junio de 2008 expresó un salto cualitativo en los pronunciamientos oficiales acerca de la Universidad como derecho humano. Y hubo líneas interesantes de trabajo desde las políticas nacionales y, especialmente, algunas experiencias institucionales que marcaron notables transformaciones en el sentido y dinámica de algunas de las Universidades Nacionales.

Luego de esta larga introducción estamos en condiciones de señalar las secciones que integran este artículo. En la próxima sección (segunda) abordaremos las principales definiciones de los modelos de Universidad Reformista y Nacional Popular, que consideramos expresiones a la vez contradictorias y complementarias para pensar la Universidad del Siglo XXI en Nuestra América.

Una sección siguiente (la tercera) analizará los desafíos de los años actuales a partir de la herencia de la reforma así como los avances que ocurrieron en tal dirección. Partiremos del escenario de implantación de políticas neoliberales en los noventa para comprender el punto de partida de los esfuerzos democratizadores del nuevo milenio.

Finalmente, la cuarta sección remitirá a unas conclusiones – siempre provisionarias – que contribuyan a construir una agenda de trabajo para el mismo objetivo de los reformistas: pisar una revolución en curso en una hora americana.

20

Sección II: Reformismo y Nacionalismo Popular Liberador: complementos y diferencias

Un rasgo importante y común al reformismo y al nacionalismo revolucionario era la inscripción de la crisis universitaria en un contexto más amplio, estableciendo relaciones del quehacer universitario con el desarrollo nacional.

En términos de los propios reformistas, el punto de partida era una inevitable transformación de nuestros países y, en ese marco, debía comprenderse el rol de las Universidades:

El mal no es de la universidad sino del país. La universidad refleja lo que ocurre en la nación, porque forma parte de ella. Todos nuestros



países – unos más que otros – necesitan una reforma radical. Un cambio profundo de las estructuras económico-sociales. La universidad puede contribuir a dicho cambio, debe hacerlo. Y participar luego activamente en el vigoroso proceso de reconstrucción. La universidad no cumple con su misión si no se convierte en uno de los factores principales de aceleración del cambio. [...] No falta a las universidades, por cierto, el conocimiento para realizar un análisis y fundar una opinión. La falla es de orden político-moral. [...] Es imprescindible una renovación radical de ideas, valores y actitudes para que su voz no suene a campana de madera (IMEN, 2008, s/p).

La Universidad Reformista fue acallada por la oscura intervención tras el golpe de Estado presidido por el general Juan Carlos Onganía, en 1966. A la luz de las resistencias populares, el propio movimiento estudiantil fue madurando posiciones cada vez más radicalizadas. Una parte de los estudiantes engrosaron las nacientes organizaciones guerrilleras y ese proceso social general atravesó las murallas universitarias. Con el triunfo de Héctor Cámpora – delegado de Perón – en las elecciones de 1973 las autoridades de las Universidades nacionales asumieron un proyecto que se autodefinió como nacional, popular y de liberación, con una orientación socialista. Dicho proyecto se construyó no sin complejidades ni tensiones entre los años 72 y 73, siendo brutalmente desmantelado en los años 74 y 75 a partir de la intervención de la Triple A, fuerza paramilitar de la ultraderecha peronista.

A pesar de su efímera existencia, esta Universidad Nacional-Popular de Liberación dejó también una marca en la rica historia de las universidades argentinas.

Recuperamos algunas conceptualizaciones de Rodolfo Puiggrós, entonces rector de la Universidad de Buenos Aires y un paradigmático exponente de aquél proyecto político-educativo:

Los sectores ligados a la dependencia o usufructuarios de ella, nunca podían tolerar en silencio que la Universidad de Buenos Aires se pronunciara sobre el regreso del general Perón a la Patria, precisamente cuando durante dieciocho años utilizaron todas las formas de la violencia y el fraude para impedirlo. En consecuencia, [...] el enfrentamiento se hacía irreductible. [...] Lo que hacemos es intentar sacar a los alumnos de la facultad y volcarlos a la calle para que conozcan los problemas de nuestra sociedad. [...] Este apoyo



masivo, que hoy recogemos, es producto de haber sido y ser conscientes de que hay que introducir la Universidad, de una manera viva, en la problemática argentina, porque la Universidad que, a partir de la Reforma del 18, se autoenorgulleció de vincularse al pueblo no fue más que una aspiración (IMEN, 2008, s/p).

Rodolfo Puiggros declara en una entrevista que

Algunas de las fundamentales medidas que hemos tomado son relevantes, al poner en movimiento fuerzas intelectuales que serán los futuros constructores, junto con la clase obrera, de un proceso que ya no se puede detener. [...] la Universidad debe ser, efectivamente, para el pueblo, en varios sentidos. Uno de ellos: que tengan acceso a todas las carreras estudiantes de las clases más humildes del país; por eso una de las primeras medidas ha sido suprimir el examen de ingreso [...] En segundo lugar, una Universidad tiene que ser el centro irradiante de la cultura nacional. [...] En tercer lugar, la Universidad tiene que participar activamente en la revolución científico-técnica, no sólo cultural sino también económico y política (IMEN, 2008, s/p).

22

En este punto los discursos, tanto reformista como nacionalista revolucionario, tienen algunas coincidencias. Manifiestan, ambos, una preocupación común por la vinculación de la Universidad a las necesidades del contexto – leído en términos del desarrollo nacional o del socialismo nacional – la apuesta a transformaciones profundas del orden, en consonancia con las necesidades e intereses de las mayorías sociales. También coinciden en el papel del desarrollo científico técnico aplicado a los problemas sociales definidos previamente, aparecen resaltados en ambas perspectivas.

Los Reformistas y las razones de la Libertad de Cátedra

Sobre la libertad académica y la autonomía universitaria el punto de vista de reformistas y nacionalistas populares difiere notablemente, y esta perspectiva divergente entraña un importantísimo eje de discusión para repensar la Universidad pública hoy.

Cabe consignar – lo que es evidente – que las circunstancias políticas eran distintas, y que esa lectura diferenciada del contexto es requisito para comprender matices irreconciliables entre ambas tradiciones. Había, así,



algunas distancias explicables por los distintos procesos político-sociales en curso en cada período. Pero además había concepciones distintas, en función del papel que el conocimiento y la institución universitaria jugaban en relación al proyecto político más amplio.

Para los reformistas, la libertad de cátedra, entendida como la libertad del docente a difundir aquella concepción teórica y científica que crea más sólida y rigurosa, tiene fundamentos de distinto orden. En primer lugar, se asocia la libertad de cátedra a una *coherencia en los principios sostenidos por la institución que reclama el derecho a la autonomía*: si la exige con respecto al Estado, debe sostener una similar propuesta hacia el interior de la Universidad. Un segundo tipo de razones se funda en la *naturaleza crítica del quehacer científico* que exige esa libertad para crear nuevo conocimiento. Un tercer tipo de razones es de orden pragmático pues el profesor es más fecundo cuando goza de libertad. Una cuarta razón se define por la relación entre libertad de cátedra y docencia:

Como vimos [...] el estudiante no forma su capacidad cultural y profesional por medio del acatamiento y la repetición de un saber ortodoxo, sino en la confrontación de opiniones que le obliga a formarse un criterio propio, a observar la realidad y a razonar con rigor. El espíritu de iniciativa y el afán creador también son muy importantes. ¿Pueden surgir algunas de estas cualidades si hay censura en la opinión de los profesores? (IMEN, 2008, s/p.).

23

Resumiendo hasta aquí: *“La capacidad creadora y el espíritu crítico no pueden florecer en un ambiente de censura, represalias y amenazas por las ideas que se sostienen. Sólo en un clima de libertad prospera la ciencia, y sólo en ese clima se puede formar la personalidad cultural y profesional de los jóvenes”* (IMEN, 2008, s/p.).

La defensa de la libertad de cátedra como valor político en sí mismo, como requisito para el desarrollo de la ciencia, como recurso pragmático que multiplica la fertilidad del pensamiento y como práctica que incide en la docencia y formación de los jóvenes no implica la ausencia de límites a la independencia académica. La libertad de cátedra no es una “patente de corso” para justificar actos de piratería académica. En primer lugar, se exige que el profesor conozca a fondo la disciplina que enseña y que no ejerza actitudes arbitrarias ni autoritarias. Su competencia científica resulta un requisito esencial



del derecho a la libertad de cátedra. Una segunda limitación pasa por el reconocimiento del profesor con la sociedad: debe estar en su agenda formativa el abordaje de problemas concretos de la comunidad. El profesor debe asumir en tal sentido una actitud activa. Un tercer límite de la libertad de cátedra es el derecho de los estudiantes, pues debe evitarse una práctica arbitraria y dictatorial. Visto desde hoy, el docente es corresponsable de la efectivización del derecho a la educación lo que presupone, entre otras cosas, considerar al y a la estudiante sujetos de derechos. Así, el reformismo establece una clara responsabilidad pedagógica, política, social y científica al docente universitario, a su función y la legitimidad de su lugar en las aulas.

Incluso los reformistas defendieron desde su nacimiento como corriente la idea de “libre asistencia” a los cursos: los docentes debían ganarse con su trabajo la participación estudiantil.

Una lectura muy distinta es la que, en referencia a la libertad de cátedra, hace el nacionalismo revolucionario. Desde sus concepciones, la libertad académica es cuestionada en la medida en que dicha libertad no sea tributaria de un proyecto de nuevo ser humano en una nueva sociedad.

24 Hubo docentes que fueron impugnados en el marco de esa Universidad alineada con un proyecto de liberación nacional y social. El modelo humboldtiano del docente libre y solitario fue cuestionado fuertemente, argumentándose contra

[...] esta [...] tradición liberal y positivista que todavía subsiste en los programas, en los métodos de enseñanza, en la mentalidad de muchos profesores. Esto es lo que queremos sustituir dándole un carácter a la ideología, a los programas, y a la mentalidad de los profesores, que deben cumplir las funciones que el país requiere en estos momentos, es decir, la liberación nacional, la elevación de los sectores más humildes. Llevar la revolución científico-técnica hasta sus últimas consecuencias, introducirla en la ciudad y en el campo, sobre todo para que sea la fuente de un nuevo humanismo, de un hombre superior. Porque no se trata (solo) de crear una economía de abundancia, y de terminar con la miseria y la explotación, sino un nuevo tipo humano que viva dentro de ese hábitat creado por la revolución científico-técnica (IMEN, 2008, s/p.).

En este contexto son reformulados los mecanismos de selección de los profesores, quienes deben estar alineados con el proyecto nacional-popular.



Si bien se admite el mecanismo del concurso para su selección, se agregan otros requisitos definidos como centrales del proceso de asignación de cargos docentes: ser sometidos a la consideración de los estudiantes y, fundamentalmente, encuadrarse en los postulados de la doctrina nacional popular. En tal contexto y con tales reglas queda justificada – en términos políticos – la desvinculación de docentes no alineados al proyecto más general. Desde luego que esa consistencia lógica de quienes gobernaban la Universidad ha sido cuestionada por aquellos sectores académicos opositores al gobierno o con perspectivas diferentes en su concepción de “demos universitario”.

Alcances y límites de la Autonomía Universitaria

Los reformistas defienden la autonomía, particularmente en el período 1956-1966 a partir de las duras experiencias previas en la relación entre las instituciones universitarias y los gobiernos nacionales. Hablar en el filo de los sesenta de esta compleja y desafortunada relación (especialmente en lo que hace a la vida de las Universidades) con gobiernos a menudo dictatoriales marca un fuerte condicionamiento de esa coyuntura específica. Los reformistas defienden la autonomía para que la Universidad pueda cumplir plenamente con sus misiones específicas. El hecho de que en los años sesenta y setenta se hayan consumado golpes militares que dañaron de modo sustantivo la labor en las Universidades, la bandera de la autonomía se proponía preservar a la institución de este tutelaje devastador. Ese escenario tan duro para las universidades hizo a veces confundir la libertad de cátedra con autonomía. Se trata, en efecto, de dos fenómenos distintos. Desde aquí se recupera la necesidad de definir a la autonomía. Para ellos, consiste en la capacidad de darse su propia ley y su propio gobierno. Abarca tres aspectos: la docencia, el gobierno y el financiamiento, según advierte Risieri Frondizi. ¿Cuáles serían las razones para defender esta noción de autonomía? Una es de orden teórico, la otra de naturaleza pragmática. Una reivindicación de la Universidad como faro intelectual de la sociedad sería, en la perspectiva de los reformistas, un motivo que justifica el derecho de la institución a funcionar libre de cualquier tutelaje: nadie tiene autoridad para el ejercicio de su contralor. Hay también un argumento pragmático: la universidad funciona mejor cuando su labor no es entorpecida.

El nacionalismo popular no compartía muchas de las afirmaciones del reformismo en términos de autonomía y libertad de cátedra. El carácter



democrático en parte está condicionado por el modo de constitución del gobierno universitario y, por su parte, el hecho de que los miembros de la universidad se comprometan con el proyecto político más general.

No aceptamos una autonomía ideológica en el sentido de que puedan penetrar -en nombre de una hipócrita libertad- las ideas que conspiran contra la independencia económica, contra el socialismo nacional y la emancipación de nuestro pueblo (IMEN, 2008, s/p.).

La avidez mercantil para subordinar la actividad universitaria a los requerimientos de la acumulación capitalista fue tempranamente denunciada por los representantes del reformismo cuando se afirmaba que

Donde no pueden sojuzgar a la universidad y ponerla directamente a su servicio, la 'compran' por medio de contratos para realizar determinadas investigaciones, o por medio de 'ayudas' aparentemente desinteresadas. A su vez, como la investigación científica resulta cada vez más costosa, la universidad se deja 'comprar' paulatinamente para poder proseguir sus labores de investigación y competir con las demás instituciones (IMEN, 2008, s/p.).

26

Otro elemento se refiere al papel de la crítica en el proceso formativo de futuros y futuras profesionales:

Educar es enseñar a poner en duda las verdades admitidas, someter todo a dura crítica, aceptar sólo lo que ha pasado por el tamiz de la razón y de la experiencia. Si el estudiante recibe esa enseñanza – que es la que debe recibir – es natural que aplique el mismo criterio a las ideas y creencias de su época, a las normas morales aceptadas, a las formas de organización política, económica y social. Entiéndase bien: la universidad y los profesores y estudiantes que la forman, no tienen sólo el derecho a adoptar una actitud crítica frente a las ideas y creencias de su época; tienen la obligación. Si no lo hacen, no cumplen con una misión fundamental. [...] Un orden rutinario, basado en la mera tradición, no tiene cabida en la universidad ni en la mente de una persona que cuente propia (IMEN, 2008, s/p.).

Como ocurre con la libertad de cátedra – advierten los reformistas –, la autonomía no es ilimitada y exige ciertas contrapartidas. La primera de todas



es la responsabilidad de la comunidad universitaria al servicio del desarrollo nacional. Independientemente del debate no menor acerca de cuál desarrollo es deseable, los reformistas se corren de la noción de institución como “torre de marfil” y asumen el papel de la institución en la construcción de un proyecto colectivo. Si la autonomía se utiliza para reproducir una lógica de internas y capillas, si habilita conflictos interminables que obturan el cumplimiento de sus funciones, esa Universidad no merece autonomía. La autonomía y la responsabilidad son caras de una misma moneda.

Los reformistas cuestionaron profundamente el carácter autocrático del gobierno universitario de su época. Su análisis, además de criticar acerbamente ese modelo, incluyó propuestas para democratizar el ejercicio del poder en la institución universitaria. A partir de la constitución democrática de autoridades, se concibe al propio autogobierno como una construcción que es también un proceso de aprendizaje. No piensan los estudiantes que insurgieron en Córdoba que, una vez constituido el co-gobierno, estarán resueltos todos los problemas, pero concibe tal demos universitario como una condición necesaria para avanzar. La justificación de un gobierno tripartito tiene fundamentos sólidos: se propone una representación paritaria de los claustros para evitar la preponderancia de cualquiera de ellos. Se asegura así la representación de intereses que – se postula – permitirá la construcción de un proyecto compartido, común y construido por criterios protagónicos y participativos. Tales apuestas pudieron cumplirse, por ejemplo, en el caso de la UBA entre 1956 y 1966.

Los argumentos eran sin dudas de una evidente solidez política. Una primera argumentación responde a los modos de superar una estructura oligárquica, sustituyendo así “al grupo de los detentores por la colectividad de los estudiantes.” Esta definición, hacer de la Universidad una “República de estudiantes” lleva a dos preguntas: ¿Qué se entiende por estudiante en la Universidad? Y, en segundo lugar, ¿quiénes tienen derecho a serlo? En un lenguaje muy claro, esta propuesta sostiene que siendo el aporte popular el que sostiene a la institución universitaria, la gratuidad es el único mecanismo para conseguir que sus hijos entren a la institución de educación superior. No habría riesgo de excesivos diplomados, sino una multitud de hombres capaces y socialmente útiles. Toda política limitacionista debe ser denunciada como antidemocrática.



Sección III: Las derivas del ciclo neoliberal y las novedades del siglo XXI

En Argentina – como en toda la región – la década del noventa fue el escenario de despliegue de los proyectos neoliberal-conservadores y neocoloniales que comenzaron a resquebrajarse con el cambio de milenio.

En esa década se promovieron avances culturales, institucionales, políticos consistentes con el proyecto civilizatorio que consagra el individualismo, la competencia, la desigualdad, la subordinación de la vida social a la lógica de mercado y se propiciaron medidas gubernamentales en tal dirección. Las Universidades en parte resistieron al embate mercantilista, tecnocrático y autoritario pero, también, se vieron afectadas por estas políticas globales. No tenemos espacio para explayarnos pero la Universidad – en el caso argentino – tuvo un doble movimiento de resistencia y adecuación. En las instituciones universitarias se produjo un proceso complejo y contradictorio. En Argentina hubo oleadas de creaciones: la de Córdoba se había fundado en 1613, es decir que se trataba de una iniciativa típicamente colonial. La de Buenos Aires en 1821, en contexto de luchas independentistas del Continente Americano. Las siguientes creaciones se dieron a fines del siglo XIX e inicios del XX (Universidades nacionales del Litoral, de La Plata y de Tucumán). La originalmente denominada Universidad Obrera Nacional se creó con el peronismo en 1948. Entre fines de los sesenta y mediados de los setenta hubo una nueva oleada de creaciones para retomar impulso en los años noventa. Y finalmente una oleada se dio en el ciclo de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner. En esa dilatada trayectoria nacional se fueron desplegando distintos procesos que enriquecieron contradictoriamente las culturas académicas de las instituciones. La herencia de la Reforma ha sido un elemento presente en los discursos universitarios, aunque la referencia a esa tradición tuvo alcances muy diferentes: en algunos casos se avanzó en prácticas consecuentes con las propuestas de 1918 – como describimos en las experiencias de la UBA de 1956-1966 y como ocurrió, de manera complementaria y contradictoria, con la Universidad Nacional y Popular para la Liberación en 1974-1975. En otros la defensa reformista se redujo a la exigencia de autonomía, a la defensa más o menos intensa del co-gobierno, y a no mucho más. Las importantes cuestiones referidas al compromiso político de la Universidad con el desarrollo nacional o



los intereses populares tuvieron los vaivenes de los sucesivos contextos nacionales e internacionales.

En Argentina hubo otros modelos universitarios: los promovidos por la Iglesia Católica – como la Pontificia Universidad Católica (1910) o la Universidad Católica de Buenos Aires y la Universidad de El Salvador (1955); y aquellas otras fundadas con un carácter empresarial. El caso paradigmático es el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (CEMA) que como usina de ideas se creó en 1978 y se convirtió en Universidad en 2007. En determinados períodos se incrementaron la cantidad de Universidades Privadas con un aire de época proclive a concepciones mercantilistas (tras el golpe de 1955 contra Perón tuvo lugar una lucha muy fuerte entre concepciones de defensa de la Universidad Pública – denominados “laicos” – y las que promovían la privatización de la educación, especialmente la Universidad – denominada de “enseñanza libre”. Esta superposición de modelos significó a la vez una profusa convergencia de perspectivas muy diferentes acerca del rol de la Universidad, su relación con el Estado y con el mercado; los sentidos, aspectos, contenidos y métodos para sus funciones tradicionales de formación, investigación y extensión; sus modos de gobierno; su pedagogía, etc.

En los años noventa, en Argentina, la retórica privatizadora, tecnocrática y autoritaria que sustentó la política pública se encontró con una institución milenaria que contenía una superposición de culturas académicas. Hubo de parte del Poder Ejecutivo una política educativa – hacia el conjunto del sistema y dentro de él hacia la Universidad – orientado a pensar la educación en clave de privilegio y, como contracara, una lógica asistencialista para los pobres prometiendo garantizar la educación general básica. En la Universidad hubo una estrategia combinada de asfixia financiera; habilitación de ingresos por prestación de servicios o arancelamiento de los estudios de grado y posgrado; la dualización de condiciones laborales – con docentes e investigadores precarizados y con funcionarios del gobierno universitario con salarios muy superiores a los demás trabajadores; las nuevas orientaciones de las carreras de grado orientadas a las demandas del mercado; el control de contenidos curriculares y la cantidad de horas por carreras; etc.

El resultado fue, por tanto, mixturado. Algunas de las propuestas oficiales y oficiales se encontraron con la resistencia sostenida de las Universidades, quienes reclamaron el respeto a su autonomía a partir de distintas medidas tomadas por los poderes ejecutivo y legislativo. Así, la creación de la Comisión



Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) fue resistida por algunas Universidades pero finalmente quedó instalada en el escenario universitario. Otras medidas, como el arancel de grado, no avanzaron masivamente aunque algunas Universidades aplicaron una tasa por los estudios de grado. La precarización del empleo y la introducción de dispositivos de estímulo a la productividad avanzaron también, aunque también en este campo hubo resistencias de la comunidad académica.

En 2001, cuando Argentina estalló, la situación de las Universidades era crítica. No se había logrado consolidar un modelo de mercado extendido como en Chile ni se había logrado plasmar un proyecto universitario al servicio de los intereses mayoritarios de la sociedad. El neoliberalismo contribuyó a la crisis múltiple de la Universidad Pública. Crisis de sentido (¿universidad para qué? ¿para qué proyecto de país?), de gobierno (por la fractura del concepto de “demos universitario” y de dirección colegiada), de hegemonía (como institución legitimada como productora de conocimientos y profesionales única e incuestionable), epistemológica (sobre las perspectivas del tipo de enfoque para producir conocimiento), metodológica (referidos a los modos a través de los cuales se ejercían sus funciones), de sus funciones y tareas (es decir, como se resuelven la formación, la investigación y la vinculación con el contexto; ¿cuál debía ser el perfil de las y los graduados, etc.). Pero esa crisis integral no comenzó con el neoliberalismo sino que tiene antecedentes muy lejanos en el tiempo: al menos, desde 1918 cuando el estudiantado reclamó otro modelo universitario.

30

Cambio de Siglo y nuevos desafíos

Entre 1999 y 2015 se extendió – no sin tensiones, contradicciones, complejidades – un inédito proceso de integración regional que tuvo distintos modos de manifestación. La unidad regional tuvo el rasgo distintivo de construirse desde una diversidad de proyectos nacionales, unos continuadores de políticas neoliberales; unos segundos fundados en la reparación sobre el daño perpetrado por el neoliberalismo y en la ampliación de derechos; y unos terceros dispuestos a crear una sociedad socialista de acuerdo a novedades que respetaran la idiosincrasia y especificidad de los Pueblos y sus procesos.



Desde esta complejidad, la Reforma Universitaria reaparece en discursos oficiales pero también en políticas públicas y experiencias institucionales. No tenemos espacio para referir a experiencias institucionales puntuales de Universidades que han recogido y recreado el legado de la reforma. Hubo, por otro lado, políticas públicas que lograron indudables avances en la democratización de la Universidad. Tales afirmaciones se verifican en la creación de nuevas Universidades como en la notable expansión de la matrícula. También hay otras novedades cualitativas, como el debate por el modelo pedagógico o del perfil profesional de las carreras, etc. Tampoco aquí tenemos posibilidades de extendernos al respecto. *Proponemos a cambio recorrer la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada entre el 4 y el 6 de junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia)*. La misma es invocada – entre otros acontecimientos – “[...] a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad”. Los motivos por los cuales nos proponemos profundizar en este valioso documento son básicamente dos. En primer lugar, porque expresa una definición colectiva de todos los países de la región. En segundo lugar, porque su programática recupera, potencia, complejiza y se interroga por el programa transformador de la Reforma del 18. De su análisis se desprende una agenda de definiciones y desafíos que bien expresan grandes líneas para pensar una Universidad inspirada en los mismos ideales emancipatorios que defendió la generación estudiantil de 1918. Veamos a continuación los principales contenidos de la Declaración Final de la CRES.

31

La Universidad para el Siglo XXI

La primera definición de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior establece que *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”* (UNESCO, 2008, p. 9). Tal definición confronta directamente con la noción de educación como mercancía o como privilegio.

Se trata de configurar un nuevo escenario a partir de la política pública:



El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos (UNESCO, 2008, p. 10).

Un rasgo central es la unidad continental en el marco del respeto a la diversidad que nos constituye: “La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza” (UNESCO, 2008, p. 11).

Universidad, brecha tecnológica y desarrollo

Otro mandato fundamental que se le plantea al Estado, a la política pública y a la Educación Universitaria es el compromiso con un desarrollo científico-técnico autónomo, que fortalezca la soberanía nacional y regional: “La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región” (UNESCO, 2008, p. 19). A su vez, la reducción de esa brecha entre los países del capitalismo maduro y nuestra región no se plantea simplemente replicar el modelo de desarrollo del capitalismo tardío, sino contribuir a redefinir un modelo de desarrollo sustentable:

El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción que no condicionen las mejoras en el



bienestar al consumo creciente de energía y materiales (UNESCO, 2008, p. 19-20).

Por su parte, además de un desarrollo sustentable el desafío es aportar al bienestar de nuestros pueblos asumiendo que la ciencia es un problema de todas y todos:

El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2008, p. 20).

Esta idea del carácter común del sistema científico supone unas definiciones igualmente inéditas:

Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte consciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social (UNESCO, 2008, p. 20).

Una novedad muy fuerte adicional es una interpelación a superar la fragmentación de los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos “[...] entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación” (CRES, 2008, p. 21).

El acortamiento de la brecha científica y técnica, la reformulación del modelo de desarrollo, la apuesta a elevar el nivel de vida de nuestro pueblo, y a hacer de este tópico un problema público – involucrando activamente a la sociedad en la vida científica – así como el abordaje complejo y multidimensional de los problemas constituyen puntos programáticos novedosos que recogen la herencia de la Reforma. En materia de integración, además de la búsqueda de un modelo endógeno la Declaración promueve la construcción de redes

académicas, programas regionales de trabajo que involucren a las comunidades y a los gobiernos así como estrategias para conservar a los científicos formados evitando su fuga hacia los países centrales.

Educación como Derecho Humano

En la medida en que se define a la educación superior como derecho humano, pasa a jugar un papel central el papel que asuma el Estado en su reconocimiento y efectivización: “Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho” (UNESCO, 2008, p. 12). Por tanto, se agrega, la educación superior como bien público “[...] se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas” (UNESCO, 2008, p. 12). La educación universitaria, en tanto “[...] bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado” (UNESCO, 2008, p. 13). Con ello se advierte que, desde esta concepción de educación como derecho humano “[...] no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado” (UNESCO, 2008, p. 13). Otras recomendaciones advierten contra las tendencias a la transnacionalización privatizadora:

La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo (UNESCO, 2008, p. 13).

Los condicionantes de la Organización Mundial de Comercio (OMC) son, finalmente aquí, denunciados:

[...] desde la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008), advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del ‘trato nacional’ que en ellos se establece (UNESCO, 2008, p. 14).



Un elemento poco abordado hasta aquí es que la definición de educación superior como derecho humano supone la responsabilidad de estrategias institucionales y académicas que hagan efectiva tal definición. Así, “[...] se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella” (CRES, 2008, p. 14). No alcanza con el Estado, con la política pública y el incremento de los recursos afectados a democratizar la educación. Es preciso además una activa participación de las instituciones en la efectivización del derecho. Las comunidades académicas, y especialmente las y los docentes, juegan aquí un papel relevante. Esto permitirá ampliar la educación a sectores históricamente postergados. La Declaración lo dice sin eufemismos:

[...] resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables (UNESCO, 2008, p. 14-15).

Para ello se plantea la necesidad de herramientas específicas que aseguren condiciones dignas a quienes menos tienen: programas de becas, salud, alimentación, residencias etc.

Un requisito casi inédito en estas formulaciones es el reconocimiento de la diversidad cultural, repasando la construcción curricular de las carreras universitarias: “Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (UNESCO, 2008, p. 15).

También se exige acompañamiento académico para asegurar la adecuada trayectoria de quienes más dificultades tienen. Pero tanto o más que esto, se plantea la exigencia de

[...] producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos



donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales (UNESCO, 2008, p. 15).

Esta reformulación exige también otros cambios, en la articulación de la totalidad del sistema educativo superando las configuraciones segmentadas, que dan lugar a un accidentado mapa institucional repleto de obstáculos para avanzar hacia la educación superior. Esto exige resolver un problema que marcó un rasgo sustantivo del sistema educativo en el capitalismo:

Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria (UNESCO, 2008, p. 16).

Es decir, es preciso

[...] hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuentan con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad (UNESCO, 2008, p. 16).

Gobierno, Territorio y Autonomía

La tensión entre “autonomía universitaria”, “libertad académica”, “responsabilidad institucional” se salda en los términos que siguen en la Declaración:

Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia



y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables (UNESCO, 2008, p. 13).

Pero no sólo la comunidad académica debe participar en los espacios de gobierno y decisión, sino las organizaciones sociales y comunitarias: “Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas” (UNESCO, 2008, p. 19).

La autonomía no es un cheque en blanco y una de las tareas que debe profundizar cada Universidad, es una nueva y profunda vinculación con el territorio donde la institución hace vida:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (UNESCO, 2008, p. 18-19).

Para asegurar este proyecto es menester avanzar en la atención, consideración y respuesta a necesidades de los y las docentes:

Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de



trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación (UNESCO, 2008, p. 15).

A modo de conclusión Memorias del futuro: un punto de partida

38 A lo largo de estas páginas hemos intentado recuperar elementos sustantivos de la Reforma Universitaria, rebelión estudiantil contra un orden conservador y clerical que combinó la denuncia de aquel modelo y el anuncio de una alternativa. La Universidad que esos jóvenes soñaron y propusieron no fue un proyecto elaborado en un laboratorio ni la expresión homogénea de un núcleo de lúcidos militantes sino una gran insurrección creativa que al mismo tiempo que denunciaba a una Universidad inviable anunciaba otra posible, con grandes trazos que intentaban posicionarse en una coyuntura general de grandes transformaciones mundiales. En su seno convivieron tendencias y perspectivas que se reivindicaron reformistas. Un primer objetivo de este texto ha sido advertir sus principales puntos programáticos así como indicar la existencia de matices en el interior del movimiento. La trayectoria de la Reforma debe seguirse espacial y temporalmente. Por un lado, se expandió en la década del 20 por todo el continente, y fue tomada especialmente por el movimiento estudiantil universitario con mucha fuerza en Chile, en Bolivia, en Perú, en Colombia, en México, en Paraguay, en Cuba, en Uruguay. La identificación con este movimiento se explicita en una multiplicidad de documentos y encuentros de cuya existencia hay cantidad de materiales publicados. También en creaciones como las Universidades Populares de Perú, así como intentos de introducir las innovaciones propuestas en las instituciones universitarias existentes.

Un balance de límites y alcances de los distintos acervos, tanto de la experiencia reformista como del nacionalismo popular revolucionario, nos exige un análisis ponderado de los distintos acumulados. La Reforma Universitaria fue un acto de denuncia y de anuncio, si bien en aquél momento no pudo avanzar más que en algunas ideas sustantivas y valiosas. Pasaron varias décadas hasta que, entre 1956 y 1966 se plasmaron un modelo fundado en el ideario y las propuestas reformistas. La fuente que citamos como referencia del reformismo es el rector Risieri Frondizi. Para el análisis del proyecto nacional revolucionario



se recuperan conceptos de Rodolfo Puiggrós, también rector de la UBA en el marco de un gobierno nacional-popular. A diferencia de la propuesta reformista, el nacionalismo revolucionario tuvo un nivel mucho menor de desarrollo de sus propuestas. Su vigencia durante apenas dos años – ciclo cerrado trágicamente con la acción de la ultraderecha peronista antes del golpe genocida de 1976 – expresa un límite de este ensayo. Han sido así propuestas de diferente alcance pero que contribuyen a pensar la Universidad Nuestramericana hoy.

Otra hipótesis un tanto audaz sostiene que la Reforma, que nació de un acto insurgente que incluyó el momento de crítica y de propuesta, se fue desplegando en el tiempo histórico a lo largo del siglo XX y se proyecta a este mismo siglo, interpelando a las instituciones universitarias. En tal desenvolvimiento, movimientos políticos diferentes a los originales – como ocurrió con el nacionalismo popular en los años setenta– aportaron elementos valiosos para enriquecer el acervo reformista. La Universidad Nacional y Popular para la Liberación en Argentina que plasmó interesante e intensas novedades tuvo, con respecto a los planteos reformistas, tanto puntos de conflicto como novedades consonantes con los principios de aquél reformismo originario.

El análisis de la propuesta reformista que volcamos aquí se niega a asumir tranquilizadoras homogeneidades en su original composición y apuesta, en su desenvolvimiento histórico, en las fuerzas y programas que se reivindican herederos de la tradición así como sus tensiones, contradicciones y disputas.

La última parte se propone analizar el acervo y desafíos para pensar el legado reformista a partir del recorrido de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia). Allí se despliega una amplísima gama de definiciones que ensanchan y profundizan las aspiraciones democráticas y libertarias de las y los fundadores de la Reforma, así como sus sucesivos continuadorxs de esa obra siempre, necesariamente, inconclusa. Aparecen allí referencias al papel de la Universidad para la construcción de la Patria Grande, sus aportes para la soberanía cognitiva regional, la dimensión de la educación superior como derecho humano, las complejas exigencias para el Estado y para las propias instituciones universitarias en la construcción de un proyecto social, político, cultural y universitario propio.



La Declaración de Final de Cartagena cierra con una potente metáfora literaria de hondo contenido político en palabras de Gabriel García Márquez quien asegura que nos toca avanzar hacia

[...] una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (UNESCO, 2008, p. 24).

La Universidad tiene mucho que aportar para esa utopía movilizadora. Y la herencia de la Reforma, como tantos fantasmas del pasado repletos de porvenir recorre Nuestra América hoy. Va sumando su acervo valioso al anuncio de otro futuro posible, donde el conocimiento y la ciencia se articulen a un proyecto social emancipador e igualitario.

Referencias

40

ALMARAZ Roberto; CORCHÓN Manuel; ZEMBORAIN Rómulo. **Las luchas estudiantiles en tiempos de Perón (1943-1955)**. Barcelona: Editora Planeta, 2001.

GONZÁLEZ Julio V.; ROMERO José Luis; INGENIEROS José; FRONDIZI Risieri; GRANDE Enrique; ETCHEVERRY Guillermo Jaim; SANGUINETTI Horacio; LUNA Félix; BALESTRA René; BORDELOIS Gastón; RAJNERI Norberto; WEINSCHELBAUM Ernesto. **La reforma universitaria**. Su legado. 1918-2008. Buenos Aires: Librería Editorial Histórica Emilio J. Perrot, 2008.

GENTILI, Pablo; LANDER Edgardo; TRINDADE Helgio; ABOITES Hugo; MOLLIS Marcela; CASANOVA Pablo González; Roberto FOLLARI y Roberto LEHER. **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturacao universitaria. San Pablo: Editora Cortez- CLACSO, 2001.

CÚNEO, Dardo e Otros. **La reforma universitaria (1918-1930)**. 2. ed. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1988.

UNESCO. Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). **Conferencia Regional de Educación Superior**. "Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación en América Latina y el Caribe." Cartagena de Indias (Colombia), 2008. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/955>. Access en: 29 jun. 2017.



DOMINGORENA, Horacio. **Artículo 28**. Universidades Privadas en la Argentina. Sus antecedentes. Buenos Aires: Editorial Americana, 1959.

FRONDISI, Risieri. **La universidad en un mundo e tensiones**: misión de las universidades en América Latina. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1971.

GHIOLDI, Américo. **Libertado de enseñanza**. Buenos Aires: Biblioteca de Educación/ Universidad de Buenos Aires, 1961.

GIROUX, Henry. **La universidad secuestrada**. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica. Caracas: Centro Internacional Miranda, 2008.

IMEN, Pablo. La universidad pública en su laberinto. Apuntes para una memoria del futuro. **Revista del CCC**, Buenos Aires, n. 3, mayo/ago. 2008. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/>. Acceso en: 29 jun. 2017.

MANGONE, C.; WARLEY, Jorge. **Universidad y peronismo** (1946-1955). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina SA, 1984.

PUIGGROS, Rodolfo. **La universidad del pueblo**. Buenos Aires: Editora De Crisis, 1974. Se incluyen prólogo de Carlos Suárez, y dos entrevistas concedidas por R. Puiggros a Osvaldo Soriano y a Enrique Martínez respectivamente: El papel de la nueva Universidad (CUESTIONARIO, julio de 1973) y Universidad, peronismo y revolución (CIENCIA NUEVA, agosto de 1973).

Prof. Dr. Pablo Imen
Universidad de Buenos Aires
Coordinador del Departamento del Educación e del
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini Idelcoop
E-mail | pabloadrianimen@gmail.com

Recebido 22 ago. 2017

Aceito 29 nov. 2017

Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes¹

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Universidade Federal de Rondônia | Brasil
Hugo Mártires
Universidade de Huelva | Espanha
Carolina Sousa
Universidade do Algarve | Portugal
Universidad de Huelva |Espanha

Resumo

Este artigo apresenta os fatores preditivos à evasão segundo os estudantes dos cursos Ciência da Comunicação, Design de Comunicação, Desporto, Educação Social, Educação Básica, Imagem Animada da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve/Portugal. O instrumento aplicado, entre setembro e dezembro de 2015, foi a "Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES" cujo objetivo é avaliar os motivos potenciais que levam os estudantes a deixar o ensino superior. Os dados recolhidos foram transcritos para o programa SPSS (*Statistical Package for the social Sciences*) que mediu o impacto dos motivos listados na M-ES em 68 itens, com chave de resposta em *Escala Likert* de 5 pontos. Este estudo concluiu que a M-ES pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito da evasão no ensino superior e amparar programas institucionais para redução da evasão.

Palavras-chave: Educação superior. Fatores preditivos. Evasão.

Motives for evading the School of Education and Communication of the University of Algarve/Portugal, according to students

Abstract

This article presents the predictive factors to avoidance according to the students of the courses of Communication Science, Communication Design, Sports, Social Education, Basic Education, Animated Image of the School of Education and Communication (ESEC) of the University of Algarve/PT. The instrument applied between September and December 2015 was the "Scale of Motives for Evasion of Higher Education – M-ES", whose objective is to evaluate the potential reasons that lead students to leave higher education. The collected data were transcribed into the SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) program which measured the impact of the reasons listed in the M-ES in 68 items, with a 5-point *Likert Scale* response key. This study concluded that M-ES can contribute to the deepening of knowledge about avoidance in higher education and to support institutional programs to reduce evasion.

Keywords: Higher education. Predictive factors. Evasion.



Motivos para evadir de la Escuela Superior de Educación y Comunicación de la Universidad del Algarve/Portugal, según los estudiantes

Resumen

Este artículo presenta los factores predictivos a la evasión según los estudiantes de los cursos de Ciencia de la Comunicación, Diseño de Comunicación, Deporte, Educación Social, Educación Básica, Imagen Animada de la Escuela Superior de Educación y Comunicación (ESEC) de la Universidad del Algarve/PT. El instrumento aplicado, entre septiembre y diciembre de 2015, fue la "Escala de Motivos para la Evasión de la Enseñanza Superior – M-ES" cuyo objetivo es evaluar los motivos potenciales que llevan a los estudiantes a dejar la enseñanza superior. Los datos recogidos se transcriben al programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que midió el impacto de los motivos enumerados en la M-ES en 68 ítems, con una clave de respuesta en *Escala Likert* de 5 puntos. Este estudio concluyó que la M-ES puede contribuir a la profundización del conocimiento sobre la evasión en la enseñanza superior y amparar programas institucionales para reducir la evasión.

Palabras clave: Educación superior. Factores predictivos. Evasión.

Introdução

Pesquisas apontam que a evasão é um fenômeno que merece atenção especialmente com relação às suas causas a fim de propor alternativas de solução para elevar o número de acadêmicos a concluir o ensino superior.

De fato, o fenômeno da evasão tem mobilizado pesquisadores por todo o mundo (TINTO, 1975; MERCURI, MORAN, AZZI, 1995; KIRA, 1998; POLYDORO, 2000; GAIOSO, 2005; BARDAGI, HUTZ, 2005; LOBO, 2012; AMBIEL, 2015; SOUSA; MACIEL, 2016) tendo em vista que a evasão estudantil no ensino superior é um problema que afeta os resultados educacionais cujas perdas social, acadêmica e econômica impõe a ampliação do conhecimento científico sobre suas causas.

Considera-se importante verificar os fatores preditivos à evasão por meio de avaliações constantes com o intuito de elevar o número de concluintes, visto que tal procedimento pode garantir a efetividade da educação superior ofertada, maximizando a qualidade social do processo do ensino-aprendizagem, visando à diminuição das vagas ociosas e ao desperdício do dinheiro público investido.

A preocupação com o fenômeno da evasão é recente, e está focada, especialmente, na educação superior. Existe uma certa fragilidade de estudos

no tocante à evasão no ensino superior, havendo um relativo ofuscamento das suas causas e extensão, tanto em universidades públicas como em privadas como bem apontam (SILVA FILHO, MONTEJUNAS, HIPÓLITO, LOBO, 2012; SOUSA, MACIEL, 2016; LOBO, 2012).

Há necessidade de aprofundamento de estudos sobre o tema evasão, sobretudo estudos voltados para aumentar a permanência dos estudantes no curso superior.

O primeiro passo na direção da compreensão do problema é saber quem são esses alunos, conhecer o perfil socioeconômico e acompanhar os estudantes com potencial preditivo à evasão, criando estratégias e mecanismos para aumentar a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos.

A investigação, realizada na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) e na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve/PT, no ano de 2015, objetivou conhecer quais são os fatores preditivos à evasão dos estudantes dos cursos Desporto, Educação Básica, Design de Comunicação, Educação Social, Imagem Animada, Ciência da Comunicação e do curso Ciências da Educação e da formação da FCHS. Os dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado entre setembro e dezembro de 2015. Nesse instrumento, apresentam-se os motivos potenciais que levariam os estudantes a deixar o ensino superior nos referidos cursos.

Foi aplicado o instrumento, intitulado a “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES”. Esse instrumento foi construído e validado por Ambiel (2015). O pesquisador formulou itens e validou a estrutura interna da “Escala de Motivos para evasão do ensino superior” cuja formulação dos itens baseou-se em artigos brasileiros, recuperados de bases de dados digitais e nas vivências dos estudantes da educação superior “ativos e evadidos”, sendo respondidos por 327 estudantes de instituições públicas e privadas. Os itens foram analisados segundo o modelo de Rasch. Esse modelo possibilita desenvolver escalas de medida com estrutura intervalar conforme Ambiel (2015).

O M-ES, disponibilizado para a nossa investigação, sofreu algumas adaptações, as quais não alteraram a estrutura interna da Escala. Foram adequações ao português de Portugal cujas terminologias utilizadas naquele país diferem das utilizadas no Brasil.



Cabe salientar que fatores preditivos à evasão estão sendo compreendidos como motivos que levam o estudante à decisão de se desligar de seu curso superior em caráter temporário ou definitivo.

Entendemos que a evasão não pode ser justificada somente por um componente; as pesquisas, na área, indicam que um conjunto de fatores interferem na permanência, ou não, do estudante na educação superior.

Os elementos componentes que determinam a evasão em geral podem estar relacionados a motivos institucionais (qualidade do corpo docente, serviços de infraestrutura); motivos pessoais e vocacionais (dúvida em relação à escolha da profissão, se tem vocação, problemas de saúde); motivos relacionados à falta de suporte (dificuldades de ordem financeira, conciliar estudos e trabalho, conflito entre carga horária de trabalho e as exigências do curso, restando pouco tempo para realizar as atividades), motivos relacionados à carreira (o salário e o mercado); motivos vinculados ao desempenho acadêmico (baixo desempenho nas disciplinas); motivos interpessoais (dificuldades para se relacionar com colegas, professores e gestores); motivos referentes à autonomia (assumir responsabilidade de morar sozinho) (AMBIEL, 2015).

Reconhece-se que a expansão da educação superior implicou o aumento da evasão e tem configurado uma realidade recorrente no âmbito do ensino de graduação, em várias partes do mundo e merecem estudos mais aprofundados, a fim de ampliar o conhecimento científico sobre suas causas por meio de instrumentos como os elaborados por Ambiel (2015) e por nós utilizado.

A expansão da educação superior em Portugal e o fenômeno da evasão: pontos para reflexão

Em Portugal houve um expressivo aumento do número de alunos inscritos no ensino superior, entre 1990 e 2012. A percentagem da população de 25-64 anos com habilitação em nível superior é de 19%, abaixo da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que corresponde a 32%. A percentagem da população em idades mais jovens (25-34 anos de idade) com habilitação em nível superior é mais elevada (28%), permanecendo abaixo da média da OCDE, em 2012 (39%) (OCDE, 2014).

As taxas de conclusão de cursos do ensino superior em Portugal estavam ligeiramente acima da média da OCDE em 2012 (41%, em comparação com a média da OCDE de 39%) (OCDE, 2014).

Conforme dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de Portugal – DIGEEC, atualizados em outubro de 2016, em 2000/01, 61.140 alunos concluíram o ensino superior em Portugal e, em 2014/2015, foram 89.479 estudantes. Desse total, 83,3% (74.565) no ensino público e 16,7% (14.911) no ensino privado. No ensino superior universitário, foram emitidos 62.910 (70,3%) diplomas, enquanto, no ensino superior politécnico, 26.566 (29,7%) diplomas (PORTUGAL, 2017).

A década de 1990 marca a expansão da educação superior em Portugal. Nessa década, houve um aumento de 105,8% no número total de alunos. O número de alunos, nas universidades públicas, foi da ordem de 62%, enquanto os alunos matriculados nos institutos politécnicos públicos cresceu 224,7%. No setor privado, o incremento nas matrículas foi de 121,7%. Com relação à taxa bruta de participação no ensino superior de estudantes de 20 a 24 anos, o percentual ultrapassou 50% no ano de 2001 “[...] o que representa um aumento extremamente rápido e sem paralelo em qualquer país europeu” conforme apontam Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, Dias (2012, p. 901).

Conforme asseveram Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, Dias (2012, p. 900), a massificação do ensino superior em Portugal é uma “realidade incontornável” o que torna importante conhecer até que ponto “[...] a massificação decorre de uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso de parte dos grupos sócio-culturais menos favorecidos que frequentam essa modalidade de ensino”.

Em face desse contexto, é pertinente o seguinte questionamento: o que motiva os estudantes a permanecer ou abandonar a educação superior?

Tomando como exemplo um grupo de estudantes de uma mesma instituição, com perfis sociobiográficos semelhantes, com as mesmas possibilidades de vivências acadêmicas e sociais, é possível que os motivos que fazem com que uns concluam e outros não variem por causas pouco conhecidas da instituição. Mercuri, Moran e Azzi (1995, p. 6) afirmam que o estudante “[...] é um ‘evasor’ em potencial. Desde o ingresso na universidade, todos os alunos estão, teoricamente, inseridos no mesmo contexto universitário”. Contudo, as



suas interações assumem características particulares em função das diferentes histórias de vida de cada um.

É nesse aspecto que o estudo sobre resiliência em contexto educacional fez surgir o conceito de resiliência educacional associado à elevada probabilidade de sucesso educativo e pessoal, apesar das adversidades sociais do indivíduo conforme Sousa e Guerreiro (2014).

Esses estudos podem contribuir para a compreensão do processo e a simbiose que ocorrem entre o interior e o exterior do ser humano num contexto social em que o resultado da interação de “[...] vários microsistemas (família, escola, amigos) e macrosistemas (comunidade, crenças, ideologias, valores e costumes, meios de comunicação, situação econômica e sistema educacional)” permitem evidenciar que alguns indivíduos, apesar de sujeitos a inúmeras adversidades parecem sair ilesos e tal condição designada como resiliência contribuiu para a compreensão desse processo dinâmico (SOUSA; GUERREIRO, 2014, p. 569).

Trabalhar a resiliência em situação educativa no ensino superior pode contribuir para uma nova estrutura que se caracteriza numa crescente valorização e reconhecimento do clima sócio-afetivo-relacional, colocadas à prova por meio de diferentes características, tais como: controle das emoções, empatia, otimismo, autoeficácia, humor, adaptabilidade, motivação, encorajamento, empenhamento no sucesso pessoal e acadêmico, capacidade de percepção do ambiente educativo, habilidades cognitivas e meta cognitivas, entre outras. “Trata-se de fatores, qualidades ou capacidades que podem ser ensinados e melhorados, contribuindo para aumentar o quociente de resiliência do ser humano em situação educativa” (SOUSA; GUERREIRO, 2014, p. 569).

Assim, os estudos longitudinais para a compreensão dos motivos que afetam a permanência/evasão, como aponta Ambiel (2015); Mercuri, Moran e Azzi (1995) permitem ter acesso aos fatores no momento em que estão exercendo seus efeitos, possibilitando uma visão clara da complexa “interação de fatores [...] além de propiciar acesso mais próximo aos fatores que estão exercendo influência sobre o aluno, possibilita um melhor conhecimento do seu caráter linear ou episódico”, conforme Mercuri, Moran e Azzi (1995, p. 6).

As instituições de ensino superior (IES) precisam voltar as suas preocupações para o fenômeno da evasão e acompanhar os estudantes, especialmente no primeiro ano de ingresso no curso, visto que é, no primeiro ano do curso “a

etapa determinante do processo de evasão” conforme Machado, Melo Filho e Pinto (2005, p. 41).

Na mesma linha argumentativa, Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007, p. 643) afirmam que “[...] verifica-se, em todo mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano do curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”.

Democratizar o acesso significa repensar e reorganizar as estratégias de permanência, com o objetivo de favorecer o sucesso e a conclusão dos cursos. É preciso conhecer quem tem o perfil, quando e o porquê da evasão para auxiliar na decisão do momento em que uma intervenção mais efetiva deve ser aplicada.

Universidade do Algarve: a estrutura da Universidade

A rede de ensino superior público em Portugal é formada por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias e politécnicas não integradas (incluídas as instituições de ensino superior militar e policial) (PORTUGAL, 2016).

A rede politécnica pública inclui as unidades orgânicas integradas em sete universidades: Universidade do Algarve, dos Açores, de Aveiro, de Évora, do Minho e de Trás-os-Montes, de Alto Douro e a Escola Naval (PORTUGAL, 2016).

A Universidade do Algarve (UALG), criada pela Lei n.º 11, de 28 de março de 1979, tem sua atual estrutura estabelecida por meio do Decreto-Lei n.º 241/92, de 29 de outubro de 1992. Esse Decreto-Lei extingue o Instituto Politécnico de Faro criado pelo Decreto Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, e promove a transição do seu pessoal e do seu património para a Universidade do Algarve (UNIVERSIDADE..., s/d).

O Decreto-Lei n.º 513-T/79 definia que a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que, anteriormente, se designava ensino superior de curta duração “formasse profissionais com perfil adequado ao desenvolvimento do país”. A coexistência do ensino superior politécnico, de cunho profissionalizante, com o ensino superior universitário, com características mais conceituais e teóricas, é o resultado da preocupação de conferir ao ensino superior politécnico “uma dignidade idêntica ao universitário” (PORTUGAL, 1979, p.61).



A Universidade do Algarve é, assim, uma instituição diferente das outras Universidades, onde coexistem as unidades Orgânicas de Ensino Superior Universitário e de Ensino Superior Politécnico. As unidades orgânicas são unidades de ensino e de investigação e são designadas por: a) Faculdade, no caso de ensino universitário; b) Escola Superior ou Instituto Superior, designadas por escolas, no caso do ensino politécnico.

A UALG tem as seguintes unidades orgânicas e especial: Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT); Faculdade de Economia (FE); Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS); Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC); Instituto Superior de Engenharia (ISE); Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT); Escola Superior de Saúde (ESS) e o Departamento de Ciências Biomédicas e Medicina (DCBM) cujos fins fundamentais dessas unidades, de acordo com os seus Estatutos, são: a formação humanística, cultural, artística, científica, técnica e profissional em acordo com a missão da Universidade do Algarve contida no Capítulo I, Artigo 2º do seu Estatuto (PORTUGAL, 2016).

A Universidade do Algarve é dotada de “autonomia estatutária, científica, pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar” e é definida como “pessoa coletiva de direito público”, mas não gratuito, pois, nas universidades públicas portuguesas, os estudantes pagam mensalidades ou anuidades que são chamadas de “propinas”. As propinas são valores desembolsados pelos estudantes para ter o direito de cursar o ano letivo. Na Universidade do Algarve, o estudante paga 1.100 euros de taxa de anuidade reduzida, por ano letivo. A taxa académica anual para o ano de 2017/2018 do estudante internacional varia de 2.000 a 3.500 euros (UNIVERSIDADE..., s/d).

No ano letivo 2015/16, o número de vagas oferecidas através do Concurso Nacional de Acesso (CNA) ao ensino superior foi de 1.366. Essas 1.366 vagas foram repartidas por 43 cursos da UALG.

Existem outras formas de acesso além da candidatura feita, anualmente, através do CNA, organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior, e realizado em três fases. É possível o acesso pela modalidade de “concurso especial” regulado pelo Decreto-Lei nº 113, de 16 de julho de 2014. Integram essa modalidade de acesso os maiores de 23 anos, os titulares de diploma de especialização tecnológica, o técnico superior profissional, outros cursos

superiores, os estudantes internacionais e o acesso por reingresso (PORTUGAL, 2017).

A UALG, no ano de 2015/2016, tem o total de 2.445 estudantes inscritos, pela primeira vez, por Unidade Orgânica/Departamento de Ciências Biológicas e Médicas, nos diferentes graus de ensino, distribuídos conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1

Estudantes inscritos pela primeira vez por Unidade Orgânica (UO)/ Departamento de Ciências Biológicas e Médicas (DCBM), nos diferentes graus de ensino – 2015/2016

UO/ DCBM	Curso de Especialização Tecnológica	1º Ciclo e Mestrado Integrado	2º Ciclo (Mestrado)	3º Ciclo (Doutorado)	Pós- Graduação/ CE	Total
DCBM	0	97	17	11	0	125
FCHS	0	207	91	20	0	318
FCT	13	260	100	18	0	378
FE	0	133	138	26	0	297
ESEC	0	215	68	0	0	283
ESGHT	61	404	89	0	10	550
ESS	0	162	22	0	32	216
ISE	144	98	57	0	0	278
Total	218	1576	582	75	42	2445

Fonte: Relatório de Atividades da Universidade do Algarve 2015 (elaborado pelos autores)

Considerando os limites impostos a este artigo, a seguir será apresentado, apenas, uma das unidades orgânicas da Universidade do Algarve: a Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), unidade onde a maior parte das investigações ocorreu.



Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC): o lugar da pesquisa

A Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), no ano de 2015/2016, tem o total de 283 estudantes inscritos pela primeira vez. São 215 inscritos em cursos de 1º ciclo e Mestrado Integrado; 68, no 2º Ciclo (Mestrado) (PORTUGAL, 2015).

A ESEC oferece 11 cursos de mestrado: Design de Comunicação para o turismo e cultura; Educação Especial – Domínio Cognitivo e motor; Educação Escolar; Educação Social; Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico; Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico; Ensino de Português e Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do ensino Básico; Gerontologia Social e Gestão e Administração Escolar. E 7 cursos de licenciaturas: Ciências da Comunicação; Design de Comunicação, Desporto, Educação Básica, Educação Social, Imagem Animada e Educação Social – Regime pós-laboral (UNIVERSIDADE..., s/d).

Foram aplicados 214 “inquéritos” (questionário) na Universidade do Algarve, sendo 196 questionários aplicados com os estudantes da ESEC e 18 com estudantes da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), assim, distribuídos: 27 estudantes do curso de Ciências da Comunicação; 33 Design de Comunicação; 75 Desporto (1º, 2º e 3º anos); 16 da Educação Básica; 24 Educação Social, 21 no curso de Imagem Animada e 18 com estudantes da Ciências da Educação e da Formação da FCHS.

Entretanto, desse total de 214 inquéritos coletados, foram selecionados os 164 questionários respondidos pelos estudantes da ESEC que estavam cursando os primeiros anos porque as pesquisas sobre evasão revelam que o maior percentual de abandono ocorre nos primeiros anos (LOBO, 2012; MACHADO, MELO FILHO, PINTO, 2005).

Contudo, cabe salientar que não houve discrepâncias entre as respostas dos estudantes dos primeiros anos e do terceiro ano, bem como entre os estudantes respondentes da ESEC e da FCHS. Contudo, optou-se por excluir a

FCHS por se tratar de outra Unidade Orgânica da Universidade do Algarve (UALG).

Como muito bem apontam Bardagi e Hutz (2005), a evasão é um fenômeno, substancialmente, negligenciado pelas universidades, suas causas têm sido quase totalmente debitadas aos alunos, mas deveria ser vista como um problema da instituição como um todo e merecem dos pesquisadores avaliação e divulgação dos resultados alcançados.

Metodologia da pesquisa

Participantes

De um total de 215 alunos matriculados no 1º ciclo na ESEC no ano letivo de 2015/2016, (164) participaram da pesquisa o que representa, aproximadamente, 76% do total dos estudantes inscritos. Conforme evidencia o Quadro 2 abaixo, foram coletados inquéritos de 26 estudantes do curso de Ciências da Comunicação; 33 Design de Comunicação; 46 Desporto; 14 da Educação Básica; 24 Educação Social e 21 no curso de Imagem Animada.

Quadro 2

Distribuição dos inquéritos aplicados por ano e curso (1 e 2 ano) -ESEC

Ano cursado	Ciências da Comunicação	Design de Comunicação	Desporto	Educação Básica	Educação Social	Imagem Animada	Total
1º	26	33	29	14	24	20	146
2º	-	-	17	-	-	1	18
Total	26	33	46	14	24	21	164

Fonte: PORTUGAL (2017) (elaborado pelos autores)

Instrumento

A investigação consistiu em aplicar o instrumento intitulado “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior - M-ES” cujo objetivo é avaliar os motivos potenciais que levam os estudantes a deixar o ensino superior.



Esse instrumento foi elaborado no Brasil por um grupo de pesquisadores da Universidade São Francisco, coordenado pelo Professor Rodolfo Ambiel. Esse instrumento foi adaptado à realidade de Portugal e foi aplicado com estudantes ingressantes na UALG, de setembro a dezembro de 2015.

Cabe salientar que a M-ES foi construída para ser “[...] uma ferramenta útil e confiável para a identificação de motivos que podem levar os estudantes a desistir de seus cursos” conforme Ambiel (2015, p. 49). Essa Escala foi disponibilizada à nossa pesquisa pelo pesquisador, pois, segundo Ambiel (2015, p. 50), “[...] do ponto de vista prático, espera-se que a M-ES possa ser útil para profissionais [...] e serviços de apoio acadêmico das instituições de Ensino Superior”, fornecendo-lhes estimativas de situações e condições que possam motivá-los a considerar o abandono a única alternativa possível.

A Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), utilizada na pesquisa, é composta por 68 itens com motivos que poderiam influenciar a decisão de uma pessoa de desistir de seu curso superior atual, organizada com chave de resposta em Escala Likert de 5 pontos em que os respondentes deveriam julgar o quanto cada item seria um motivo “muito fraco”, “fraco”, “médio”, “forte” e “muito forte” para levar a desistência do curso. Os 68 itens foram agrupados para fins de análise em quatro dimensões: dimensão pessoal, dimensão social, dimensão institucional e dimensão profissional.

Na dimensão pessoal agrupam-se os seguintes itens: 01- ter de morar longe da minha família; 06- se eu me casasse durante o curso; 08- nascimento não planeada de filho durante o curso; 11- assumir responsabilidade de morar sozinho; 18- ter algum problema de saúde; 23- estar na escola/universidade por imposição da família; 28- ter um caso de doença grave na família; 41- a minha família não concordar com o curso que escolhi; 52- ter de morar sozinho; 60- perceber que entrei com a idade errada no curso; 61- a minha família não concordar que eu estude e trabalhe ao mesmo tempo; 63- possibilidade de viagem ao exterior para dominar uma língua estrangeira. Dimensão social os itens: 03- imaturidade dos colegas; 07- diferença entre a minha idade e a dos meus colegas; 09- mau relacionamento com os colegas do curso; 12- dificuldades financeiras para pagar as propinas do curso; 16- não fazer amigos na escola/universidade; 20- necessidade de morar em residência universitária; 24- aumento das despesas em casa; 26- dificuldades financeiras para pagar outros gastos escolares; 30- aumento do preço da mensalidade das propinas do curso; 34- morar longe da universidade; 36- precisar morar

em casa de estudantes; 38- perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim; 42- aumento do preço doutros gastos escolares com o curso; 49- mau relacionamento com os professores; 50- ser dum classe social diferente de meus colegas; 64- necessidade de comprar um imóvel. Dimensão institucional os itens: 05- reprovar mais de uma vez na mesma disciplina; 13- ser aprovado noutra escola/universidade; 14- os professores não assumirem plenamente a instituição de ensino superior; 17- reprovar em várias disciplinas; 35- reprovar numa disciplina; 37- baixa qualidade do corpo docente; 40- ter desempenho baixo em algumas disciplinas; 44- falta de livros na biblioteca; 46- a maneira como os professores ensinam; 48- não haver internet disponível no campus; 51- dificuldades para os conteúdos do curso; 53- os professores não darem atenção aos alunos; 54- não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo; 55- os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados; 56- não ter tempo para realizar estágios; 57- a instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico; 58- não ter tempo para participar em atividades extracurriculares; 59- dificuldade de acesso à internet; 62- tirar notas abaixo da média; 65- falta de apoio por parte da direção do curso; 66- a instituição não oferecer oportunidade de intercâmbio ou mobilidade estudantil; 68- a instituição de ensino superior ser desorganizada. Dimensão profissional os itens: 02- não ter a certeza se estou no curso certo; 04- dúvidas com relação à minha escolha profissional; 10- perceber que o meu curso de ensino superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego; 14- os professores não assumirem plenamente a instituição de ensino superior; 15- trabalhar no mesmo horário das aulas; 19- baixo reconhecimento profissional a longo prazo, 21- decepção com o curso; 22- o meu atual emprego exigir muito de mim no momento; 25- o mercado de trabalho ser muito limitado; 27- necessitar deixar de trabalhar e para fazer os estágios; 29- perceber que a atividade profissional não será tão entusiasmante quanto imaginei; 31- indecisão sobre continuar ou não no meu curso atual; 32- se eu for demitido do meu emprego atual; 33- perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro; 39- não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me diplomar; 43- vontade de conhecer outro curso; 45- a carreira não ser como eu pensava; 47- remuneração salarial da profissão ser muito baixa e 67- assumir novas atribuições profissionais.

Na dimensão pessoal, estão as questões relacionadas às relações interpessoais, de foro íntimo e autonomia. Na dimensão social, os motivos



de ordem socioeconômica e relacional. Na dimensão institucional, os itens ligados à infraestrutura física e administrativa da instituição bem como questões acadêmicas envolvendo professores e gestores da Universidade. Na dimensão profissional, os motivos que envolvem a vocação, o trabalho após concluído o curso e as demandas profissionais enfrentadas pelo estudante trabalhador.

Procedimento

O instrumento foi aplicado em formato impresso, disponibilizado aos professores das turmas para ser aplicado aos estudantes durante o horário da aula, conforme total de estudantes por cursos elencados no Quadro 2 acima.

Cabe registrar que a Direção da ESEC contribuiu para que a pesquisa obtivesse expressivo número de participantes porque solicitou aos professores que aplicassem o inquérito dentro do tempo de suas aulas. Esse apoio foi bastante positivo para termos o resultado confiável.

Análise dos dados

Os dados recolhidos foram transcritos para o programa SPSS (Statistical Package for the social Sciences). Trata-se de um dos programas informático de análise estatística mais usados nas ciências sociais.

Por meio desse programa, foi possível aplicar fórmulas básicas para estatística descritiva, análises univariadas, bivariadas e multivariadas procurando mostrar as relações de dependência entre as variáveis. Isso possibilitou a criação de tabelas e gráficos demonstrativos para a apresentação dos resultados, conforme se verá a seguir.

Do ponto de vista da consistência interna dos dados, realizou-se a análise de fiabilidade visando obter o valor de Alpha de Cronbach. A análise contemplou os 68 itens com chave de resposta em Escala Likert do instrumento.

A análise de fiabilidade para os 68 itens de escala do questionário devolveu um Alpha de Cronbach de 0,951, valor que se considera muito positivo para a consistência interna do instrumento.

Tabela 1
Análise de fiabilidade

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	Número de itens
0,951	68

Em termos estatísticos, um valor acima de 0,90 sugere que se deve considerar reduzir o instrumento, eliminando alguns itens. Por outro lado, manter ou eliminar algum item do instrumento deve ser uma decisão baseada, principalmente, na sua pertinência teórica e não na sua consistência estatística. Ainda assim, da análise feita a cada item, não foram encontradas melhorias significativas na escala com a eliminação de itens, optando-se por manter os itens originais. Pese também o facto de que o instrumento utilizado foi adaptado do original "Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior - M-ES", o qual após vários estudos e aplicações, apresenta uma consistência bastante satisfatória.

56

Resultados

A análise dos escores totais de cada dimensão (tabela seguinte) mostra o valor médio obtido em cada dimensão, assim como o valor máximo possível em cada uma.

Tabela 2
Estatísticas descritivas das quatro dimensões

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Dimensão Pessoal	164	12,00	49,00	30,52	6,74
Dimensão Social	164	16,00	68,00	42,57	9,49
Dimensão Institucional	164	22,00	91,00	53,54	13,98
Dimensão Profissional	164	20,00	91,00	56,71	12,49
N válido (de lista)	164	-	-	-	-

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

As médias mais elevadas estão na dimensão profissional. Da análise individual a essa dimensão, observou-se que o curso de Ciências da



Comunicação obteve a média (60,46), seguida do curso de Educação Básica (58,93); 56,68 para o curso de Design de Comunicação; 56,71 para Educação Social; 56,30 Imagem Animada e 54,63 Desporto. A dimensão pessoal foi a que obteve as médias menores, sendo o curso Imagem Animada com média de 28,10 e o Design de Comunicação (28.85), nessa dimensão.

Procedeu-se ao contraste estatístico de variância One Way-ANOVA, o qual revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os diversos cursos em nenhuma das dimensões.

Ademais, foi analisada a variável gênero por dimensões, com o objetivo de identificar eventuais diferenças significativas entre ambas as variáveis. Para tal, recorreu-se ao teste-T de amostras independentes, tendo sido verificado que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre o gênero em nenhuma das dimensões, como se pode constatar na tabela seguinte.

Tabela 3
Estatísticas de grupo dimensão por gênero

	Gênero	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
Dimensão Pessoal	Masculino	60	31,35	6,53	0,84	1,157	158	0,249	1,27000
	Feminino	100	30,08	6,83	0,68				
Dimensão Social	Masculino	60	42,75	10,87	1,40	0,163	104,766	0,871	0,27000
	Feminino	100	42,48	8,79	0,88				
Dimensão Institucional	Masculino	60	54,35	13,62	1,76	0,590	158	0,556	1,36000
	Feminino	100	52,99	14,41	1,44				
Dimensão Profissional	Masculino	60	55,12	12,06	1,56	1,253	158	0,212	-2,57333
	Feminino	100	57,69	12,87	1,29				

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

Da análise dos itens das várias dimensões, observou-se que a opção mais marcada na Escala Lickert de 5 pontos ("muito fraco", "fraco", "médio", "forte" e "muito forte" para levar a desistência do curso) foi o

ponto “médio” em todas as dimensões. Esse resultado corrobora os estudos que apontam que a permanência na instituição decorre de um complexo conjunto de interações ao longo do tempo e que a educação recebida, antes de entrar na universidade combinada com a intenção de permanecer na Instituição, é afetada pela combinação das características do estudante e da instituição (MERCURI, MORAN, AZZI, 1995; BARDAGI; HUTZ, 2005).

Assim, esses alunos inquiridos ao responder, majoritariamente, aos itens na Escala Lickert como ponto médio parecem reforçar a ideia de que todo o estudante é um evasor em potencial como afirmam Mercuri, Moran, Azzi (1995).

Entretanto, foram identificados, nas 4 dimensões, os itens em que as maiores frequências de respostas foram assinaladas como fatores “forte” e “muito forte” para os estudantes investigados abandonarem o curso superior. Assim, chegou-se ao seguinte resultado.

Na dimensão pessoal, os itens que maiores influências teriam no abandono do curso para os estudantes inqueridos foram o item 8 “nascimento não planejado de filho durante o curso” ($M=3,31$; $DP=1,28$); o item 18 “ter algum problema de saúde” ($M=3,46$; $DP=1,14$) e o item 28 “ter caso de doença grave na família” ($M=3,32$; $DP=1,15$).

Quadro 3

Itens considerados forte e muito fortes estudantes por curso na Dimensão Pessoal

Cursos	Dimensão Pessoal					
	Item 8		Item 18		Item 28	
	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte
Ciências da Comunicação	6	7	10	7	10	3
Design de Comunicação	4	9	12	5	9	9
Desporto	8	9	12	6	3	5
Educação Básica	4	3	7	1	7	1



Educação Social	8	3	6	4	8	4
Imagem Animada	9	4	5	3	5	4
Total	39	35	52	26	42	26

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

Para o total de 164 estudantes que participaram da investigação, 52 estudantes consideram “forte” e 26 “muito forte” fator de abandono caso venham a ter algum problema de saúde, bem como para 42 estudantes é um motivo “forte” e para 26 “muito forte” se na sua família houver um caso grave de doença. Esse resultado reforça a necessidade de pesquisas qualitativas sobre a evasão, muitas vezes casos de doença em que o estudante poderia receber apoio domiciliar não são realizados porque o estudante sequer tem conhecimento da legislação que o amparara nesse sentido.

No Brasil, por exemplo, o “tratamento excepcional para alunos portadores das afecções” está previsto na legislação, por força do Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 reconhece o direito de os estudantes não terem suspensos o seu processo de ensino-aprendizagem caso seja acometido por alguma doença que demande atendimento pedagógico domiciliar. Entretanto, muitos alunos desconhecem esse direito e muitos são os casos em que as instituições não têm condições objetivas para atender a essa demanda.

Na dimensão social o item que obteve a maior frequência de motivo “muito forte” para abandonar o curso foi o item 12 “Dificuldades financeiras para pagar as propinas do curso” ($M=4,04$; $DP=1,15$). Foram 77 estudantes que marcaram esse item como muito forte fator preditivo à evasão e 41 estudantes marcaram como um “forte” motivo para o abandono. O item 30 “Aumento do preço da mensalidade das propinas do curso” ($M=3,84$; $DP=1,13$) reforça que, para 49 estudantes, trata-se de um fator “forte” e para 58 um fator “muito forte” para deixarem o curso.

O item 24 “Aumento das despesas em casa” ($M=3,58$; $DP=1,17$) contou com 58 estudantes considerando um forte fator e 38 um fator muito forte. O item 42 “Aumento do preço doutros gastos escolares com o curso” obteve a marcação de 38 e 32 para os fatores “forte” e ‘muito forte’ motivos para o abandono do ensino superior, respectivamente.

Quadro 4
Itens considerados forte e muito fortes pelos estudantes, por curso, na Dimensão Social

Cursos	Dimensão Pessoal			
	Item 12		Item 30	
	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte
Ciências da Comunicação	5	18	10	12
Design de Comunicação	11	18	7	15
Desporto	10	9	8	9
Educação Básica	4	9	5	7
Educação Social	4	14	7	9
Imagem Animada	5	9	6	5
Total	39	77	43	57

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

60

Esses fatores selecionados pelos estudantes da ESEC reforça os resultados das pesquisas que apontam os problemas financeiros como preditores à evasão, havendo uma correlação entre evasão e renda. Conforme apontam algumas pesquisas, a dificuldade de manutenção financeira leva muitos alunos a abandonar o ensino superior porque os problemas de situação financeira familiar, o que leva o estudante a participar do sustento da família conforme pesquisas que reforçam essa compreensão (POLYDORO, 2000; RIBEIRO, 2005; LOBO, 2012; SOUSA, SOUSA, 2016).

Nesse sentido, é preciso considerar políticas afirmativas para grupos específicos como forma capaz de oportunizar a equidade de acesso ao Ensino Superior como apontam Felicetti e Morosini (2009).

Na dimensão institucional os itens 13 "Ser aprovado noutra escola/universidade" ($M=3,23$; $DP=1,20$) e o item 17 "reprovar em várias disciplinas" ($M=3,13$; $DP=1,28$) foram os itens apontados pelos estudantes como forte motivos para o abandono do curso. E o que se tem feito com relação a essa questão?



Uma possibilidade para ampliar o sucesso acadêmico seria a modalidade a distância integrada à modalidade presencial. Cada vez mais as pessoas se comunicam e se relacionam com os outros por meio de redes sociais na Internet. De fato, a Internet, os dispositivos móveis e as redes sociais transportaram os jovens (e em certa medida toda a sociedade) para a era da conectividade, quando grande parte das atividades é realizada online. A aprendizagem é, cada vez mais, autônoma e diversificada em termos de processos. Mais do que um espaço para disponibilizar recursos é fundamental importar para o contexto digital das redes sociais os processos e as atividades de aprendizagem, devidamente adaptados e ajustados à nova realidade tecnológica e social (MÁRTIRES, 2017).

Quadro 5

Itens considerados forte e muito fortes pelos estudantes, por curso e na Dimensão Institucional

Cursos	Dimensão Pessoal			
	Item 13		Item 17	
	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte
Ciências da Comunicação	12	6	9	4
Design de Comunicação	6	5	9	3
Desporto	6	8	4	7
Educação Básica	5	0	4	4
Educação Social	9	2	8	5
Imagem Animada	1	4	6	2
Total	-	-	-	-

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

Na dimensão profissional, foi a que maior número de itens recebeu a resposta “muito forte” na escala de valores. Foram seis itens dessa dimensão classificados pelos estudantes com fator muito forte para a desistência do cursos, são eles: item 02 “Não ter certeza se estou no curso certo”(M=3,32;

DP=1,13); item 15 "Trabalhar no mesmo horário das aulas"(M=3,33; DP=1,17); item 21 "decepção com o curso"(M=3,46; DP=1,25); item 25 "O mercado de trabalho ser muito limitado"(M=3,01; DP=1,20); item 32 "Se eu for demitido do meu emprego atual, porque só estou a frequentar este curso de ensino superior por exigência da empresa" (M=2,83; DP=1,23) e item 39 " Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me diplomar"(M=2,46; DP=1,09).

Quadro 6

Itens considerados forte e muito fortes pelos estudantes por curso na Dimensão Profissional

Cursos	Dimensão Pessoal					
	Item 2		Item 15		Item 21	
	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte
Ciências da Comunicação	12	7	9	2	8	11
Design de Comunicação	14	4	11	7	12	7
Desporto	5	6	4	10	3	8
Educação Básica	6	0	11	0	8	3
Educação Social	11	1	6	4	8	6
Imagem Animada	5	2	9	4	6	5
Total	-	-	-	-	-	-

Fonte: Inquéritos aplicados na pesquisa

Na dimensão profissional, observa-se que o fenómeno da evasão aponta para questões vocacionais, de vulnerabilidade da identidade profissional associada a decepções com o curso e a conciliação do trabalho com os estudos. Estudo de Gaioso (2005) também chegaram à conclusão de que a incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho e a falta de orientação



profissional são dificuldades enfrentadas pelos estudantes que se tornam possíveis causas e fatores associados ao abandono do curso.

Mercuri, Moran e Azzi (1995) destacam os aspectos relacionados à definição (escolha) do curso de ingresso como determinantes importantes para a evasão de alunos durante o primeiro ano da graduação; também identificaram a importância dessa variável para explicar a evasão em momentos posteriores do curso e observaram que o compromisso com o curso havia se mostrado mais influente do que o compromisso com a instituição e com o objetivo de se graduar para explicar a evasão.

Os estudos de Bardagi e Hutz (2005) ratificam que processos de aconselhamento de carreira podem auxiliar os alunos a tomar e implementar a decisão de não evadir.

Os resultados alcançados, após a aplicação da “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES” na ESEC, denotam que os fatores potenciais que levam os estudantes a deixar o ensino superior reforçam a necessidade de estudos longitudinais e a criação de espaços institucionais integrados. Urge a ampliação das políticas afirmativas para grupos específicos como uma forma capaz de oportunizar a equidade e o sucesso.

Considerações finais

A evasão é um fenômeno cujas causas são multidimensionais. De fato, múltiplos fatores interferem no momento de decidir abandonar ou permanecer no ensino superior.

Embora o fenômeno da evasão represente uma preocupação crescente, quer no nível das nações, quer nas políticas emanadas pelos organismos internacionais ainda são bastante incipientes as ações efetivas dentro das Instituições de Educação Superior que permitam conhecer as questões de ordem acadêmica, profissional, institucional e pessoal potencialmente fortes à evasão.

Cabe à Universidade acompanhar os estudantes cujos perfis sociobiográficos são preditores à evasão. Para tanto é preciso que as instituições criem espaços integrados onde, desde o primeiro período, acompanhem os estudantes na sua trajetória acadêmica cujo impacto na vida do indivíduo ainda é pouco estudado. Precisamos garantir uma política sistemática de

acompanhamento dos estudantes que abandonam ou permanecem nos seus cursos.

É necessário, entretanto, ressaltar que este estudo visou identificar o impacto que determinados fatores teriam na decisão de abandonar o curso para entender a evasão pela perspectiva do estudante. Não tivemos como objetivo generalizar os resultados para todas as condições de evasão ou tipos de alunos, haja vista que se trata de um fenômeno cuja simbiose entre interior e o exterior merece maior aprofundamento de estudos na linha da resiliência educacional.

Nesse sentido, o abandono de curso ainda é um campo fértil de investigação e merece atenção por parte dos pesquisadores como apontaram, com muita propriedade, Bardagi e Hutz (2005).

Referencias

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

AMBIEL, Rodolfo. Construção da escala de motivos para evasão no Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Cláudio Simon. Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 14, n. 2, 279-30, nov. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/18107/13463>. Acesso em: 21 jun 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm. Acesso em: 7 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

FELLICETI, Vera; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.



GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior**: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 1998. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 7 set. 2017.

MACHADO, Sérgio de Paula; MELO FILHO, João Massena; PINTO, Angelo. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da UFRJ para diminuir a evasão. **Química Nova**, v. 28, p. 41-43, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000700008. Acesso em: 21 jun. 2017.

MÁRTIRES, Hugo. **As redes sociais na Internet e a aprendizagem em contexto universitário**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Intercultural) – Programa de Doutorado em Educação Intercultural, Universidad de Huelva, Huelva, 2017.

MERCURI, Elizabeth; MORAN, Regina Célia; AZZI, Roberta Gurgel. **Estudo de evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual**. São Paulo: Universidade de São Paulo/Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1995. (Documento de trabalho número 5). Disponível em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9505.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Perspetivas das políticas de educação** – Portugal. out. 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf. Acesso em: 18 set. 2015.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. 2000. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 513-T, de 26 de dezembro de 1979**. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava ensino superior de

curta duração. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/429973>. Acesso em: 7 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11, de 28 de março de 1979.** Criação da Universidade do Algarve. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/382868/details/normal?q=Lei+n.%C2%BA%2011%2C%20de+28+de+mar%C3%A7o+de+1979>. Acesso em: 7 dez 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 241, de 29 de outubro de 1992.** Extingue o Instituto Politécnico de Faro e promove a transição do seu pessoal e do seu património para a Universidade do Algarve. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/217698/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20241%2F92>. Acesso em: 7 dez 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 113, de 16 de julho de 2014.** Regula os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior, alterado pelo Decreto-Lei nº 63, de 13 setembro de 2016. Disponível em: <https://www.fep.up.pt/servicos/sa/docs/licenciaturas/legislacao/CONCURSOS%20ESPECIAIS%20-%20Decreto-Lei%20n.%C2%BA%20113-2014%20de%2016%20de%20julho.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Estado da educação 2015.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Estatísticas da educação 2015/16.** Principais resultados relativos ao Ensino Superior. Lisboa: Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EEF_2016___Breve_s_ntese_de_resultados_S.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EEF_2016___Breve_s_ntese_de_resultados_S.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elizabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, out./dez. 2016. Disponível em:



<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00175.pdf>. Acesso em: 20 jan.2017.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha; SOUSA, Carolina. Curso de licenciatura em Matemática UAB/UFRN: o perfil dos alunos cancelados. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Minas Gerais: Traço Fino, 2016.

SOUSA, Carolina; GUERREIRO, Antônio. Resiliência educacional e construção do conhecimento. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 567-576, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/14343/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TINTO, Vincent. Drop-out from higher education: theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p 89-125, 1975. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 10 jan. 2014.

UNIVERSIDADE do Algarve. **História** (1). s/d. Disponível em: <https://www.ualg.pt/pt/content/sobre-ualg>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Propinas** (2) – Taxa acadêmica anual. s/d. Disponível em: <https://www.ualg.pt/pt/content/propinas-taxa-academica-anual>. Acesso em: 10 jan. 2017.

67

Profª. Drª. Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Universidade Federal de Rondônia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação | UFRN
Rede Universitas/Br
E-mail | andrea_quintanilha_sousa@hotmail.com

Doutorando Hugo Mártires
Universidad de Huelva
Facultad de Educación
Programa de Doutorado em Educação Intercultural
E-mail | hmartires@sapo.pt

Prof^o. Dr^o. Carolina Sousa
Universidade do Algarve
Universidade de Évora
Universidad de Huelva
Facultad de Educación
Programa de Doutoramento em Educação Intercultural
E-mail | carolinasousa639@gmail.com

Recebido 6 dez. 2017

Aceito 11 dez. 2017



A educação da criança enjeitada e da súdita na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação (Natal, século XVIII)

Marta Maria de Araújo

Thiago do Nascimento Torres de Paula
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O século XVIII, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, com sede episcopal na cidade de Natal, é o período para refletir sobre o estatuto da educação da criança enjeitada (e da criança súdita em geral) fora da escola e por meio da escola. O trabalho, na análise do corpus documental circunscrito ao século XVIII, alicerça-se no entendimento de Norbert Elias (1980; 2006) relativo aos processos de dependências e interdependências que ligam as pessoas e no conceito de figuração. Em termos de conclusão, a análise histórica a que se procedeu evidencia que o estatuto da educação dos bons costumes fora da escola sobrepujou, nesse século XVIII, a conservação da ordem sociorreligiosa vigente. A exceção deveu-se à criação das cadeiras públicas de Gramática Latina (1731) e de Primeiras Letras (1793), devido à insistência dos Oficiais do Senado da Câmara de Natal em recíproca interdependência com os pais de crianças e de jovens.

Palavras-chave: Criança enjeitada. Criança súdita. Educação. Século XVIII.

69

The education of the refused and underdog child in the Parish of Our Lady of the Presentation (Christmas, XVIII century)

Abstract

The 18th century, in the Parish of Our Lady of the Presentation, with episcopal headquarters in the city of Natal, is the period to reflect on the statute of the education of the refused child (and the underdog child in general) outside the school and through the school. The work, in the analysis of the documentary corpus circumscribed to the 18th century, is based on Norbert Elias's (1980; 2006) understanding of the processes of dependencies and interdependencies that bind people and the concept of figuration. In terms of conclusion, the historical analysis that has been operated evident that the statute of education of good customs outside of school overcame, in the 18th century, the preservation of the current socio-religious order. The exception was the creation of the public chairs of Latin Grammar (1731) and of First Letters (1793), due to the insistence of the Officers of the Municipal Council of Natal in reciprocal interdependence with the parents of children and young people.

Keywords: Refused child. Underdog child. Education. 18th century.

La educación del niño rechazado y desfavorecido en la Feligresía de Nuestra Señora de la Presentación (Natal, siglo XVIII)

Resumen

El siglo XVIII, en la Feligresía de Nuestra Señora de la Presentación, con sede episcopal en la ciudad de Natal, es el período para reflexionar sobre el estatuto de la educación del niño rechazado (y del niño desfavorecido en general) fuera de la escuela y por medio de la escuela. El trabajo, en el análisis del corpus documental circunscrito al siglo XVIII, se fundamenta en el entendimiento de Norbert Elias (1980; 2006) relativo a los procesos de dependencias e interdependencias que unen a las personas y al concepto de figuración. En términos de conclusión, el análisis histórico a que se ha procedido evidencia que el estatuto de la educación de las buenas costumbres fuera de la escuela sobrepujo en ese siglo XVIII la conservación del orden socio-religioso vigente. La excepción se debió a la creación de las asignaturas públicas de Gramática Latina (1731) y de Primeras Letras (1793), debido a la insistencia de los Oficiales del Senado de la Cámara de Natal en una recíproca interdependencia con los padres de niños y jóvenes.

Palabras clave: Niño rechazado. Niño desfavorecido. Educación. Siglo XVIII.

Introdução

Ao começar o século XVIII, o Rio Grande do Norte constituía uma Capitania subordinada ao governo de Pernambuco (Carta Régia de 11 de janeiro de 1701), tendo sido anteriormente subordinada ao governo e ao bispado da Bahia. Nos termos dessa Carta Régia, conforme o historiador Tavares de Lyra (1998, p. 159), a Capitania deixou de ser diretamente submissa ao governo da Bahia “[...] para ficar sujeita ao governo de Pernambuco, que estava mais próximo, e ser assim conveniente à boa administração da justiça e bem dos vassallos”. Para fazer cumprir as determinações do “governo” da Igreja Católica Apostólica Romana, a Capitania, desde meados do século XVII (1676), estava eclesiasticamente subordinada ao Bispado de Pernambuco.

Especialmente na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação – entre os anos de 1598 a 1614 –, os dogmas católicos, articuladamente com os procedimentos da Religião Católica, Apostólica e Romana, estariam lentamente sendo transmitidos mediante as atividades religiosas da pequena e rústica capelinha assistida pelo vigário Gaspar Gonçalves Rocha (desde 1598) e pela capelinha do Forte do Reis Magos, com a celebração da primeira missa pelo padre Gaspar de Sampéres (jesuíta que traçou a planta da



construção do Forte). Também nesse período, registra-se a elevação da cidade à Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.

A Igreja da Matriz de Natal (sob a invocação de Nossa Senhora da Apresentação, Santa Padroeira da Freguesia) esteve sempre aberta às orações e aos cultos católicos de seus pouquíssimos fiéis moradores, quer fossem de cor branca, negra, mestiça, crioula (em sua maioria gente pobre), quer fossem indígenas ou escravos que se situavam nos estratos inferiores daquela formação social. Nos estratos superiores (senhores de terras e de escravos) encontravam-se homens e mulheres geralmente de cor branca.

Conforme Macêdo e Araújo (2013, p. 603), uns e outros estratos sociais eram definidores do certificado jurídico de gente livre, escrava, indígena e forra. Mas “[...] a cor (negra, mestiça e crioula) excluía e inferiorizava em qualquer lugar da sociedade escravista”. Quando acrescentada às crianças súditas, sobressai o certificado jurídico de criança legítima, ilegítima, enjeitada ou exposta, órfã, indigente e de criança livre do cativo.

Por tudo isso, e para além disso, o texto de Cascudo (1980) traduz o atraso cultural e o acanhamento da sede administrativa, política e eclesiástica da Capitania (cidade de Natal) nos primeiros trinta e quatro anos de existência. O historiador, implacável com o governo dos monarcas portugueses, era rigoroso em sua avaliação:

Os trinta e quatro anos de cidade, 1599-1633, foram lentos, difíceis, paupérrimos. Interessava ao Rei o Forte, a situação estratégica, o ponto militar de defesa territorial. [...] Cidade apenas no nome. Uma capelinha de taipa forrada de palha e os moradores viviam espalhados nos sítios, e ao redor [...]. Os senhores de terra, dominadores de centos de braças, com alagados, currais de gado, pescarias, negros da Guiné, viviam na labuta, vindo raramente à cidade (CASCUDO, 1980, p. 37 e 32).

Em meados do século XVIII, a Capitania do Rio Grande do Norte reunia, pelo menos, dez Freguesias situadas nos núcleos de população onde mais rapidamente se desenvolviam, sendo, por conseguinte, escolhidas como sede episcopal de irradiação da fé, da unidade religiosa e, ainda, para Cascudo (1955, p. 8), “[...] do poder centralizante de união coletiva e católica da comunidade religiosa e civil”.

Assim viria o ritual de criação das Freguesias por ato político dos monarcas portugueses: Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação (cidade de Natal – 1601); Freguesia de São João Batista (povoação do Açú – 1726); Freguesia da Gloriosa Senhora Sant’Ana (povoação de Caicó – 1748); Freguesia de Nossa Senhora dos Prazeres (povoação de Goianinha – 1749); Freguesia de Nossa Senhora da Conceição (povoação de Pau dos Ferros – 1756); Freguesia de São João Batista (vila de Arez – 1760); Freguesia de São Miguel (vila de Extremoz – 1762); Freguesia de Nossa Senhora da Conceição (vila de Portalegre – 1764); Freguesia de Nossa Senhora do Ó (vila de São José – 1762) e a Freguesia de São João Batista (vila do Apodi – 1766).

Por sua vez, a Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, provida pela Matriz de Nossa Senhora da Apresentação (ladeada pelas capelas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Senhora Sant’Ana, Senhor Bom Jesus das Dores, Nossa Senhora da Conceição, São Gonçalo, Santo Antonio, São Miguel e outras) responderia pela jurisdição eclesiástica consagradora de uma formação religiosa e social uniforme. Pelas pesquisas de Vicente de Lemos e Tarcísio Medeiros (1980), por essa época, a Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação estava provida de 1 Matriz, 9 Capelas e em torno de 12 párcos. No ano de 1759, o Corregedor Domingos Monteiro da Rocha estimou a cidade sede da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação com cento e dezoito fogos (famílias).

Nesse século XVIII, e mais ainda no século XIX, pelas pesquisas de Cascudo (1955) e de Lyra (1998), as Freguesias multiplicaram-se pelo território do Rio Grande do Norte, comumente ladeadas por pequenas igrejas e capelas, com a invocação a santas e santos bíblicos.

As Freguesias (Paróquias) eram assistidas por um vigário (por vezes também um pároco), com o dever de cumprir, com regularidade, as celebrações religiosas (missas, novenas, procissões, desobrigas), além de exercitar os Sacramentos do Batismo e do Matrimônio, principalmente, como inamóvel maneira de promover uma educação dos bons costumes. Além do mais, Cascudo esclarece:

○ vigário era o elemento letrado, ensinador das ‘primeiras letras’ e das iniciais declinações latinas, orientador íntimo de casamentos e pacificador das discórdias familiares, padrinho de uma parte da população e compadre da metade restante (CASCUDO, 1955, p. 11, grifo do autor).



De modo geral, a história das obrigações das Freguesias, mediante o trabalho religioso e profissional dos vigários párocos, estaria deveras harmonizada com a própria história da complexa gerência administrativa, política, eclesiástica, econômica e cultural da Capitania do Rio Grande do Norte naquilo que se pode entrever como relações sociais de dependências e interdependências ao sistema político do Estado Português e ao “governo” eclesiástico da Igreja Católica Apostólica Romana.

Para Cascudo (1955, p. 12), o município era a segunda etapa da instância administrativa e política. A primeira etapa “[...] era a Paróquia, a Freguesia consagradora do esforço cristão e uno [...] de uma família onde todos os membros estavam ligados pelo liame poderoso da unidade religiosa”. Um e outro, para Cascudo (1955a, p. 52), estariam representados “[...] no plantio da cidade com seus elementos essenciais e primitivos”.

Por seu turno, o plantio da cidade de Natal com seus elementos essenciais e primitivos decorreu da “conquista” da Capitania do Rio Grande do Norte (25 de dezembro de 1597); do início da construção do Forte no dia dos Santos Reis Magos (6 de janeiro de 1598), por determinação do El-Rei Dom Felipe II da Espanha (1580-1598) e da reconstrução da Casa do Senado da Câmara de Natal na rua fronteira à Igreja da Matriz (1675-1676). Tudo isso conjugado com o lento povoamento da “Cidade dos Reis”, da “Cidade de Santiago” ou ainda da “Cidade do Rio Grande”, que, posteriormente, receberia a denominação de “Cidade de Natal”, com a celebração da primeira missa, no dia de Natal, 25 de dezembro de 1599.

O presente trabalho é um dos produtos de uma pesquisa em desenvolvimento, voltada para uma história social da criança no Rio Grande do Norte nos séculos XVIII e XIX, propiciada por um corpus documental (assentos de batismo de crianças enjeitadas ou expostas na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, Cartas dos Oficiais – Vereadores –, do Senador da Câmara de Natal, pareceres dos membros do Conselho Ultramarino do Estado Português, além dos decretos do Concílio Ecumênico de Trento 1545-1563 e das resoluções das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia de 1707), para o entendimento do estatuto de uma educação de bons costumes fora da escola e igualmente no âmbito da escola, observando a forma escolar de educar coletivamente.

A educação da criança fora da escola, por seu caráter de socialização de bons costumes cristãos, deveria obedecer regras e prescrições gerais interdependentes, uniformes e universalizadas por intermédio dos documentos eclesiásticos, principalmente. Para esse trabalho, objetiva-se refletir acerca do estatuto da educação dos bons costumes da criança enjeitada ou exposta (como primeiro plano) que se estenderia às crianças súditas em geral, bem como os expedientes ordinários dirigidos à transição da educação dos bons costumes das crianças em geral fora da escola, em proveito da institucionalização da forma escolar de educar coletivamente pela escola.

O trabalho, no que se refere à análise do corpus documental circunscrito ao século XVIII, por um lado, alicerça-se metodologicamente no entendimento de Norbert Elias (1980, p. 109) quanto aos processos de “[...] dependências e interdependências que ligam as pessoas e que se situam entre os aspectos mais elementares da vida humana”. Por outro lado, alicerça-se no conceito de figuração do próprio Norbert Elias (2006), por referir-se expressamente aos seres humanos numa dada formação social. Para evidenciar os aspectos das peculiaridades e das singularidades estruturais do que nomeia por figuração entre os seres humanos, o autor assim define:

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra [...]. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p. 25 e 26).

Por conseguinte, refletir acerca da educação da criança enjeitada, e por extensão da criança súdita de uma maneira geral, visando a uma história social da criança no Rio Grande do Norte no século XVIII é, inclusive, meditar sobre os modos de viver em situações de permanências versus mudanças, além de relacionar-se inter e entre os segmentos políticos, sociais e culturais, no estrito limite dos aspectos mais elementares da vida humana.



Estatuto da educação dos bons costumes

No século XVI, a Igreja Católica, mediante as deliberações do Concílio Ecumênico de Trento (1545-1563), ordenava aos párocos que, para o “governo do povo cristão”, houvesse livros cuidadosamente guardados para o devido assento do Sacramento do Batismo dos recém-nascidos. Para a eficácia do assento do Sacramento do Batismo, em suas dependências e interdependências que ligavam procedimentos, instituições e indivíduos, seria indispensável que o pároco,

[...] antes de conferir o Batismo, [se informesse] minuciosamente das pessoas [às quais] pertença o batizado, e das pessoas eleitas para padrinhos, e somente a estes [admitisse] para a cerimônia, escrevendo seus nomes no *LIVRO*, e declarando-lhes o parentesco que contraíram, para que não [pudessem] alegar ignorância alguma (CONCÍLIO ECUMÊNICO DE TRENTO, s/d. p. 162, grifo nosso).

A partir das deliberações do Concílio Ecumênico de Trento, o 5º Arcebispo do Brasil, Dom Sebastião Monteiro da Vide (assessorado por uma equipe de peritos católicos), dirigiu a elaboração das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, propostas e aceitas em Sínodo Diocesano de 12 de junho do ano de 1707. Segundo Casimiro (2005), nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, figurou um conjunto de resoluções que perdurou por mais de dois séculos como um verdadeiro tratado jurídico, pedagógico e evangelizador da Religião Católica. Para a eficácia do assento do Sacramento do Batismo, assim prescrevia minuciosamente o processo a se seguir:

Para que em todo o tempo possa constar do parentesco espiritual que se contraiu no Sacramento do Baptismo, e da idade dos batizados, ordena o Sagrado Concilio Tridentino, que em um *LIVRO* se escrevam seus nomes, e de seus pais, e mais e dos padrinhos. Pelo que conformando-nos com a sua disposição, mandamos que em cada Igreja do nosso Arcebispado haja um *LIVRO* encadernado feito à custa da fábrica da Igreja, ou de quem direito for, o qual *LIVRO* será numerado, e assignado no alto de cada folha por nosso Provisor, Vigário Geral, ou Visitadores, e na primeira folha se declarará a Igreja d'onde é, e para o que há de servir; e na última se fará termo por quem o numerar, em que se declare as folhas que tem, e estará sempre fechado na arca, ou caixões da Igreja debaixo de chave [...]. E ao pé de cada assento se assignará o

Pároco, ou Sacerdote, que fizer o Batismo, de seu sinal costumado (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA, 1707; 2007, p. 28-29, grifo nosso).

Em 10 de dezembro de 1730, o Reverendo Pároco da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação, Manoel Correia Gomes, escreveu uma carta ao Rei de Portugal, Dom João V, suplicando um pedido de ajuda para prover e paramentar a referida Matriz com objetos tidos como necessários para as celebrações e os atos religiosos católicos, como duas pias colaterais de batizar.

Dois anos depois (8 de agosto de 1732), o Provedor da Fazenda Real do Rio Grande do Norte, Domingos da Silveira, foi notificado por despacho do Conselho Ultramarino sobre a carta do Reverendo Pároco que dizia o seguinte:

Dom João por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves d'aquém e d'além mar em África senhor de Guiné. Faço saber a vós Provedor da Fazenda Real da Capitania do Rio Grande, que o pároco da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação, dessa mesma Capitania, Manoel Correia Gomes, me representou em carta de dez de dezembro do ano de mil setecentos e trinta a necessidade que aquela Igreja tinha de uma custódia e de uma âmbula para o Santíssimo Sacramento da Eucaristia, de uma ajuda de custo para se forrar o Altar-mor, que está indecente e de um sacrário, como também de um túmulo para a feria sexta [ímpares] de castiçais de prata, jarras para ramalhetes, grade para a sagrada comunhão, *cruz para o altar, e como forma de consagração duas pias colaterais de batizar*, um lavatório para a sacristia, de roupas para os altares e celebrantes, de um todo rico de cor vermelha e branca para o festivo das solenidades e outro verde para os domingos; outro vermelho para os mártires, tanto para a Capela-mor como para os dois colaterais, para o púlpito e pavilhões do sacrário. Como também me pede acrescentamento da ordinária da fábrica daquela Igreja, pois tem somente oito mil réis por ano; e para as referidas despesas não pode concorrer aquele povo, pela sua grande inópia. Pareceu-me ordenar-vos informeis como vosso parecer. Lisboa, 8 de agosto de 1732 (DESPACHO DO CONSELHO ULTRAMARINO AO PROVIDOR DA FAZENDA REAL DO RIO GRANDE DO NORTE DOMINGOS DA SILVEIRA, 1732, fl. 1, grifo nosso).



Em 14 de dezembro de 1732, o Provedor da Fazenda Real do Rio Grande do Norte, também por carta, respondeu ao Rei Dom João V acerca do pedido de ajuda do Reverendo Pároco para prover e paramentar a Matriz de Nossa Senhora da Apresentação. Nesse processo de subordinação e de interdependência da Capitania do Rio Grande do Norte ao Estado Português e igualmente do Reverendo Pároco ao Provedor da Fazenda Real, este advogou como justo o pedido de ajuda a saber:

Senhor, a súplica que o pároco da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação desta cidade, Manoel Correia Gomes, fez a Vossa Majestade é justa, pois se acha a dita Matriz na maior indecência para se exercitarem as funções do culto divino e os fregueses dela reduzidos a estreita pobreza [...]. E também me parece limitada a porção de oito mil reis que somente há de ordinária da fábrica, pois com eles não é possível acudir ao que necessariamente é preciso, conforme a sua aplicação. Deus a Vossa Majestade guarde muitos anos. Rio Grande do Norte, 14 de dezembro de 1732 Domingos da Silveira (CARTA DO PROVEDOR DA FAZENDA REAL DO RIO GRANDE DO NORTE AO REI DOM JOÃO V..., 1732, fl. 1).

Em 4 de setembro de 1761, passando-se trinta e um anos do envio da carta do Reverendo Pároco Manoel Correia Gomes (datada de 10 de dezembro de 1730) ao Rei de Portugal, Dom João V, suplicando o pedido de ajuda referido (em parte pode ter sido atendido), a criança recém-nascida, de nome Tereza, certificada como exposta no Assento de Batismo, recebeu o Sacramento de Batismo do Reverendo Padre Manuel Antônio de Oliveira, na Capela de Santo Antonio do Potengi. Todavia, o Reverendo Padre Manuel Antônio de Oliveira cumpriu, apenas em parte, as deliberações do Concílio Ecumênico de Trento e as resoluções das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia referentes à escrituração do Assento do Batismo no Livro para essa destinação.

Tereza exposta em casa de Dona Tereza de Jesus da Rocha *mulher solteira natural* e moradora nesta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande do Norte, cuja criança dizem ser *filha natural do Licenciado João José Ferreira* cirurgião desta cidade do Rio Grande do Norte natural da cidade do Porto, e de Maria José *viúva* que ficou de Antonio Soares natural desta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação: neta pela parte paterna de pais incógnitos, digo avós incógnitos e pela materna de José de Melo

da Costa natural das partes de Portugal, e sua mulher Dona Maria natural da cidade de Olinda foi batizada com os santos óleos aos quatro de maio de mil setecentos e sessenta e um anos na capela do senhor santo Antônio do Potengi desta dita Freguesia pelo Reverendo padre Manuel Antônio de Oliveira de licença minha: foram padrinhos o Capitão Antônio Vaz de Oliveira, homem casado, a pobre dita Dona Tereza de Jesus da Rocha, fregueses e moradores desta dita Freguesia, e não se continha mais na certidão que veio do dito Reverendo padre pela qual [...] em legitimamente impedido por causa de moléstia fiz e mandei lançar este assento, em que por verdade me assinei. João Freire de Amorim. Vigário da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande (ASSENTO DE BATISMO, 1761, fl. 10, grifos nossos).

78 No Assento de Batismo de Tereza (exposta), escriturado pelo Reverendo Padre Manuel Antônio de Oliveira, põe-se à vista um desacordo entre aquilo que deveria ser (Tereza, recém-nascida exposta de pais incógnitos) e aquilo que figuraria como verdadeiro (Tereza, recém-nascida exposta filha natural do cirurgião João José Ferreira com Maria José, viúva de Antonio Soares). Por esse admissível desacordo, pode-se pelo menos conhecer a cultura moralista vigente numa sociedade colonialista. O historiador Paula (2006) levanta três hipóteses para esse admissível desacordo da exposta Tereza.

A primeira é que a pequena Tereza, possivelmente, foi fruto de relações sexuais extraconjugais, consideradas para a sociedade da época um ato ilícito. [...] A segunda hipótese refere-se ao apadrinhamento da enjeitada que não fugiu da realidade vivida pela pequena população de expostos da Freguesia, na qual 48,6% dos enjeitados recebiam algum membro do domicílio receptor como padrinho. Por último, a viúva não abandonou sua criança recém-nascida no domicílio de Tereza de Jesus da Rocha, por um simples acaso. Mesmo sendo considerada uma mulher pobre na comunidade em que vivia, o domicílio da colona tinha plenas condições de possibilitar a sobrevivência da enjeitada, pois lá existia leite materno (PAULA, 2006, p. 200-201).

Em 10 de setembro de 1777, a criança recém-nascida de nome Gorgonio, certificada como exposta no Assento de Batismo, teve o Sacramento de Batismo do mesmo Reverendo Padre Manuel Antonio de Oliveira, na dita capela de São Gonçalo do Potengi, preenchendo as deliberações do



Concílio Ecumênico de Trento e as resoluções das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, com o seguinte registro no Livro designado.

Gorgonio exposto em casa de Antonio da Rocha foi batizado com os santos óleos de licença minha na Capela de São Gonçalo do Potengi, pelo padre Manuel Antonio de Oliveira aos dez de setembro do ano de mil setecentos e setenta, foram seus padrinhos Domingos Rodrigues de Silveira e Adriana Rodrigues da Silveira, solteiros e nada mais declarava o dito padre no assento, que mandou, do que mandei fazer este em que assinei. Pantaleão da Costa Araújo. Vigário da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande (ASSENTO DE BATISMO, 1777, fl. 10).

Em 3 de setembro de 1788, a criança recém-nascida de nome Caetana, certificada como exposta no Assento de Batismo, teve o Sacramento de Batismo das mãos do Reverendo Pantaleão da Costa Araújo, Vigário da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação, na capela da Senhora Sant'Ana, no Arraial de Ferreiro Torto, parcialmente em observância às deliberações do Concílio Ecumênico de Trento e às resoluções das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. Isso porque no Assento de Batismo há apenas o registro do padrinho, homem e solteiro, conforme se apresenta a seguir.

79

Caetana exposta em casa de Florência, solteira, moradora em o sítio de Santo Antonio do Potengi foi exposta de madrugada, às cinco para às seis da manhã do dia três de setembro de mil setecentos e oitenta e oito. Sem escrito foi batizada sob condições na Capela da Senhora Sant'Ana do Ferreiro Torto com os santos óleos ao quinze do dito mês e ano foram padrinhos Lino da Cunha Marques, solteiro e natural desta Freguesia e não se continha mais em dito assento de que mandei fazer este em que por verdade me assino. Pantaleão da Costa Araújo. Vigário da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande (ASSENTO DE BATISMO, 1788, fl. 23).

Em 7 de setembro de 1791, a criança recém-nascida de nome Manoel, certificada como exposta no Assento de Batismo, submeteu-se ao Sacramento de Batismo, ministrado pelo Reverendo Padre Manuel Antônio de Oliveira na capela da Nossa Senhora da Conceição de Jundiáí, análogo às deliberações do Concílio Ecumênico de Trento e às resoluções das

Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. O Sacramento do Batismo foi assim inscrito no Livro de Assento:

Manoel exposto em casa de David da Rocha, aos sete de setembro de mil setecentos e noventa e um foi batizado aos dezessete do mesmo mês e ano com santos óleos de licença minha, pelo padre Manoel Antonio de Oliveira, na capela de Nossa Senhora da Conceição, foram padrinhos David da Rocha e sua mulher Maria da Apresentação moradores nesta Freguesia, e não se continha mais no assento, que me veio, de qual mandei fazer este termo, em que por verdade assinei. Pantaleão da Costa Araújo. Vigário da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação (ASSENTO DE BATISMO, 1791, fl. 24v).

80 Em 16 de agosto de 1794, a criança recém-nascida de nome José, certificada como exposta no Assento de Batismo, “ganhou” o Sacramento de Batismo do Vigário Encomendado Ignacio Pinto de Almeida e Castro (irmão de Padre Miguelinho) na capela do Rosário dos Pretos de Natal. Pelo Livro do Assento do Batismo, o padrinho foi o licenciado Francisco Pinheiro Teixeira, solteiro; a madrinha foi dona Bonifácio Nolasco de Almeida, mulher do professor régio Francisco Xavier Garcia. Desse modo, em obediência às deliberações do Concílio Ecumênico de Trento e às resoluções das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, assim foi lavrada sua inscrição:

José exposto em casa da viúva Francisca Antônia Xavier a seis de agosto de mil setecentos e noventa e quatro foi batizado aos dezessete do mesmo mês e ano com santos óleos por mim na capela do Rosário dos Pretos desta cidade de licença do Emérito Reverendo vigário que foi desta Freguesia Pantaleão da Costa de Araújo aos quatro de setembro do dito ano, e foram padrinhos o licenciado Francisco Pinheiro Teixeira, solteiro e dona Bonifácio Nolasco de Almeida, mulher do professor régio Francisco Xavier Garcia, de que para constar fiz este assento em que assino. Ignacio Pinto de Almeida e Castro. Vigário Encomendado no Rio Grande (ASSENTO DE BATISMO, 1794, fl. 44).

A despeito dos Assentos de Batismo de crianças recém-nascidas, certificadas como expostas, exibirem algumas incompletudes (inexistência do padrinho ou da madrinha) e até desacordos (Tereza, recém-nascida exposta, por exemplo), os ritos formais da cerimônia do Batismo da criança enjeitada e



da criança súdita em geral, com todos os elementos simbólicos intermediários (padrinhos, santos óleos, Livro de Assento) circunscreviam-se como procedimentos pedagógicos apregoados pela Igreja Católica como sendo de inamovível educação dos bons costumes.

Naquele século XVIII, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, e por extensão na Capitania do Rio Grande do Norte, é admissível que os “pais de criação” das crianças enjeitadas e os pais legítimos não possuíssem uma instrução condizente com uma educação dos bons costumes que ligasse as pessoas de diferentes segmentos sociais nos aspectos mais elementares da vida humana.

Outrossim, é possível que os ensinamentos constantes na obra do sacerdote ilustrado da Ordem dos Agostinianos, Erasmo de Rotterdam (com subtítulo “A civilidade pueril”), houvessem auxiliado, mediante a pregação dos párocos, para instruir os pais e padrinhos na educação dos bons costumes, incluindo o Sacramento do Batismo. Não por menos, advertia o sacerdote ilustrado e educador Erasmo (s/d., p. 37): “Não é de pouca monta nem de accidental infâmia a mácula que tisma, que descursa a educação dos pequenos”.

Seria possível, com Erasmo de Rotterdam, indagar-se por onde principiar a educação dos pequenos aceita e prescrita como uma educação dos bons costumes? O sacerdote ilustrado e educador, Erasmo de Rotterdam, ensinava que a arte de instruir e educar a criança nos bons costumes constaria de quatro etapas constitutivas em reciprocidade mútua com o desenvolvimento da criança, quais sejam:

A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes de piedade; a segunda que tome amor pelas belas artes e aprenda bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com regras de civilidade. [...] É de todo conveniente que o ser humano seja bem composto nas atitudes, nos gestos e no modo de trajarse (ERASMO, s/d., p. 123-124).

Na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, devido à ausência das instituições protetoras, como uma Santa Casa de Misericórdia ou mesmo uma Roda dos Expostos, criadas no século XVIII, que propiciariam, para Del Priore (2000), uma legitimidade à prática de abandonar crianças até devido à pobreza da maioria das mulheres, foram os próprios moradores que

assumiram, para si, a incumbência do acolhimento e da proteção da criança enjeitada (geralmente nas soleiras das portas das moradias) como “filhos de criação”, com o dever cristão de efetivarem o Sacramento do Batismo como parte da educação dos bons costumes.

Pelos Assentos de Batismo das crianças recém-nascidas enjeitadas na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, com os nomes de Tereza (4 de setembro de 1761), Gorgonio (10 de setembro de 1777), Caetana (3 de setembro de 1788), Manoel (7 de setembro de 1791) e de José (16 de agosto de 1794), além de outras crianças de nomes Lauteria (26 de setembro de 1760), Balehios (7 de outubro de 1760) e Bernarda (26 de janeiro de 1766), percebe-se uma interdependência entre os estratos sociais inferiores e a peculiar figuração do fenômeno social do abandono de crianças recém-nascidas, com suas variações particulares.

Nesse sentido, ao ter em mãos a documentação concernente aos Assentos de Batismo, especialmente os da segunda metade do século XVIII, Paula (2007) estimou que aproximadamente 2.100 crianças recém-nascidas foram batizadas na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação: 82 seriam crianças recém-nascidas enjeitadas, sendo mais meninos do que meninas. O período com o maior número de abandono de crianças-recém nascidas e batizadas corresponde aos anos de 1768-1777 (717) e de 1788-1795 (679), geralmente em capelas da área rural, o que mostra onde estava situada a moradia da maior parte da população da Freguesia. Por isso mesmo, na segunda metade do século XVIII, teria havido uma regulação demográfica relativa ao abandono de criança recém-nascida nessa jurisdição eclesiástica da Capitania.

Por sua vez, os domicílios chefiados por homens foram preferidos por aqueles que enjeitaram (69,3%). Já os domicílios chefiados por mulheres tiveram a preferência de 28% dentre estes. Nesse particular, chama atenção o fato de que as mulheres que viviam na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, geralmente eram solteiras ou viúvas; algumas delas proprietárias de sítios e de escravos.

É comumente sabido que a população da Capitania do Rio Grande do Norte, no decurso do século XVIII, era predominantemente sem escolarização; o analfabetismo era a regra. Admitindo que toda regra é passível de exceção, vários foram os casos na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação,



segundo Paula (2007), de criança recém-nascida enjeitada na soleira da porta de uma moradia, trazendo consigo um bilhete informando se tinha recebido ou não o primeiro Sacramento do Batismo.

De todo modo, como atesta Venâncio (2017), o abandono de crianças recém-nascidas nas soleiras da porta de uma moradia, com bilhete ou sem bilhete, seria uma maneira, até certo ponto paradoxal, de proteger a criança; mas também revela diversos aspectos da condição humana feminina no passado colonial do Brasil. No século XVIII, pelas leis do Estado Português, segundo Venâncio, assim se interpretava o ato de “abandono” de recém-nascido:

Enjeitar o filho não constituía crime, tampouco – e isso é bastante importante – implicava a perda do pátrio poder: as mães, caso quisessem, podiam recuperar o rebento deixado na Roda ou entregue a outra família (VENÂNCIO, 2017, p. 204).

Sem dúvida alguma, reforça Faria (1998, p. 85), o expediente de enjeitar uma criança recém-nascida foi “[...] uma das formas socialmente aceitas para os que se viam impossibilitados de reconhecer ou criar filhos gerados em momentos de fragilidade humana [...]”. Por sua vez, ser uma pessoa de educação de bons costumes era socialmente condizente com o sistema normativo político e católico da sociedade colonial, embora, simultaneamente, solidária e violenta. Na percepção de Faria (1998, p. 95), “[...] reflete, portanto, a importância da família, da procriação legítima e dos bons costumes virtuosos que, justamente por serem raros, tornavam-se extremamente valorizados”.

A historiadora Del Priore (2000, p. 74 e 76), tratando sobre o modo como viviam, ou melhor, sobreviviam, principalmente as mulheres negras, mulatas e índias no passado colonial do Brasil, constata que o abandono de crianças recém-nascidas era bastante significativo. Na fronteira entre a ordem socioespiritual e o nascimento de crianças fora do matrimônio, que era consagrado pela Igreja Católica, colocavam-se as condições de pobreza “[...] das mães [que] encorajavam [esses] abandonos que poderiam significar melhor oportunidade de vida para os filhos”.

Para o historiador da educação Rogério Fernandes (1978), o ideário pedagógico dos iluministas portugueses do século XVIII, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença (*Apontamentos para a educação de um menino nobre*, 1734), Luís António Verney (*Verdadeiro método de estudar*, 1746) e António Nunes Riberio Sanches (*Cartas sobre a educação da mocidade*, 1760),

contempla a educação da criança pela escola, preparadora para as autorregulações da vida civil adulta em suas interdependências com a vida religiosa e social, mas de acordo com a classe social.

Com base nesse postulado, conforme Fernandes (1978, p. 71), o médico iluminista António Nunes Riberio Sanches defendeu a educação da criança e do jovem em todos os domínios do Estado português para que fosse de exclusiva competência do poder público, ou seja, “[...] do monarca e não do poder dos eclesiásticos, exceto quanto à doutrina cristã”. No entanto, entre o que se preconizava para a educação escolar da criança e do jovem e o que, de fato, era a cultura política portuguesa, Fernandes assevera:

○ desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas. O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses econômicos e culturais da burguesia (FERNANDES, 1978, p. 93).

84

Na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, por extensão na Capitania do Rio Grande do Norte, a afirmação do historiador da educação, Rogério Fernandes (1978), quanto aos limites estreitos do sistema escolar português em face dos pequenos interesses econômicos e culturais de sua burguesia (incluindo o clero), foi deveras confirmada como pode ser constatado adiante.

Expedientes ordinários para institucionalizar a forma escolar de educar

As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1707), para Del Priore (2000), um sucedâneo para a colônia dos decretos promulgados pelo Concílio de Trento para a cristandade moderna, por conseguinte a primeira idade da criança batizada constituía a principal etapa para iniciá-la na doutrina cristã (por meio dela as sementes de piedade, como ensinava Erasmo de Rotterdam), por extensão socializar a educação dos bons costumes, intermediada pelos pais e pelos padrinhos, principalmente. Sem dúvida, a idade seguinte, e dependendo do estrato social da criança, seria a de aprender bem alguns saberes elementares (leitura, escrita e lições de bem viver no tempo). A



esse respeito, assim prescreviam as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia:

Porque não só importa muito, que a Doutrina Cristã e os bons costumes se plantem na primeira idade, e puerícia dos pequenos, mas também se conservem na mais crescida dos adultos, aprendendo uns juntamente com as lições *de ler, e escrever, as do bem viver no tempo*, em que a nossa natureza logo se inclina para os vícios e continuando, e os outros a cultura da Fé, em que foram instruídos, e crendo nos seus mistérios (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA, 1707; 2007, p. 2, grifo nosso).

Para Ariès (1981, p. 182), tratava-se de despertar gradualmente, na criança, responsabilidades inerentes à sua idade de vida, análoga ao estrato social a que pertencia. Para os adultos em torno da criança de estrato superior, exigiam-se “[...] cuidados e etapas e uma formação [...]” metódica tanto moral quanto social em instituições específicas. Valia recordar, para Ariès (1981, p. 233), naquela altura do século XVIII, que a nossa civilização moderna de base escolar estava sendo paulatinamente estabelecida. “O tempo a consolidaria, prolongando e estendendo a escolaridade”. Portanto, os adultos se preocupariam com a educação de escola para a criança em razão do seu futuro.

Já na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, em razão das disparidades sociais da maioria dos seus moradores, com seus filhos legítimos e ilegítimos, filhos de pais incógnitos e filhos de criação, aquela civilização moderna de base escolar, de acordo com Araújo (2009), passou a ser reclamada pelas autoridades públicas locais junto com as famílias, para ser instaurada pelo trabalho docente de clérigos seculares ou regulares europeus.

Melhor dizendo: a forma escolar de educar coletivamente, tal como qualificada por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 28), estaria sendo insistentemente reclamada pelos súditos aos monarcas portugueses, devendo ser efetuada, concomitantemente, pelos poderes públicos e pelos poderes eclesiais. No parecer daqueles historiadores, a estruturação da forma escolar de educar coletivamente era, pois, indissociável das regras que são constitutivas de uma ordem escolar que se impunha aos professores e aos alunos “[...] concernentes tanto ao que [era] ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres”.

É possivelmente datada a reclamação pela forma escolar de educar coletivamente, a princípio no governo de Domingos de Moraes Navarro (1728-1731), pelos Oficiais do Senador da Câmara de Natal (criado em 1622), para a sede administrativa, política e eclesiástica da Capitania, a cidade de Natal. Quiçá, “sinal dos tempos” de uma figuração característica da forma escolar de educar coletivamente?

Em carta de 26 de janeiro de 1728, dirigida ao Rei Dom João V, os Oficiais do Senado da Câmara fizeram um apelo, considerando muito que se fazia para o serviço de Deus e de Sua Majestade na Capitania, no sentido de que se erigisse na cidade de Natal um Hospício ou Convento onde residissem religiosos da Companhia de Jesus ou da Ordem de São Francisco, para ensinarem Gramática Latina aos filhos dos moradores, para assim poderem ordenar sacerdotes que pudessem orientar e guiar a formação religiosa do povo, incluindo a educação dos bons costumes.

Passados três anos do envio daquela carta, o Conselho Ultramarino, em consulta ao Rei Dom João V (datada de 5 de junho de 1731) sobre o pedido dos Oficiais do Senado da Câmara de Natal, esclareceu que o governador da Capitania de Pernambuco, Duarte Sodré Pereira, havia-se manifestado pelo estabelecimento do Hospício (Convento) reclamado. Mas cabia ao Rei ajudar com esmolas e com clérigos de bons costumes e bons gramáticos para ensinarem *Gramática Latina* aos moços que quisessem aprender, dando fé do zelo do Reverendo Bispo de Pernambuco para escolher os mestres. Isso posto, os membros do Conselho Ultramarino lavraram o seguinte parecer:

Ao Conselho parece, vista a informação do Bispo de Pernambuco do quanto se faz preciso que aqueles povos não vivam na aflição de não terem quem ensinasse, e doutrinasse seus filhos que Vossa Majestade seja servido ordenar que na cidade do Natal da Capitania do Rio Grande se possa erigir um Hospício em que assistam três, ou quatro religiosos da Companhia de Jesus, mandando-lhe Vossa Majestade dar anualmente duzentos mil reis pagos pelos dízimos da dita Capitania de Pernambuco, em que se lhes dão também uma Sesmaria na forma costumada para o dito Hospício, e que Vossa Majestade seja servido mandar responder a estes oficiais da Câmara que lhes faz a dita mercê, em que eles e os mais moradores concorram para o mais que for necessário o estabelecimento do dito Hospício. Lisboa Ocidental, cinco de junho de 1731. Antonio Roriz da Costa, José do Carmo Abreu, Gonçalo Miguel Galvão de Lacerda e José Marcelo de Souza



Menezes (CONSULTA DO CONSELHO ULTRAMARINO AO REI DOM JOÃO V..., 1731, fl. 2).

No intervalo entre a carta dos Oficiais do Senador da Câmara (26 de janeiro de 1728) e a consulta do Conselho Ultramarino ao Rei Dom João V (5 de junho de 1731), aqueles homens públicos em vereação escreveram mais uma carta ao Rei (1º de junho de 1733) para ratificarem da imprescindível necessidade de uma assistência religiosa e escolar aos moradores jovens e igualmente aos índios dessa Freguesia, para tanto insistiam para vir religiosos educadores capuchinhos italianos de Pernambuco, da Ordem de São Francisco, para erguerem o Hospício já rogado, por seus feitos de civilidade dos bons costumes.

Senhor, é esta Capitania das mais antigas da América, e nela tem a melhor Fortaleza dela pelo bem designio com que esta feitoria fez sempre ademais merecimento, pelo incógnito de seu acento por ter sido das mais acunhadas do gentio bárbaro, por cuja causa ficaram seus moradores impossibilitados, sem poder ter a dita de erigirem um Hospício de Religiosos, pela grande falta que há nesta cidade de sacerdotes, porque só nela assiste o vigário com seu coadjutor, e o *mestre da Gramática*, que a Real Dignidade e clemência da Vossa Majestade, faz servido ordenar concessões, enquanto se não achavam meios de estabelecer um Hospício [...]. Recorrermos a real proteção e clemência de Vossa Majestade para que se incline com o seu pio zelo, por ordenar aos Religiosos Capuchinhos Italianos de Pernambuco, venham a esta cidade, e nela farão seu *Hospício*, onde podiam acolher dois ou três, religiosos [...]. Para a sustentação destes Religiosos lhe podia Vossa Majestade arbitrar de porção, o mesmo que se dar ao Capelão da Fortaleza desta Barra [...]. E operário da Real clemência de Vossa Majestade, atender desta súplica fazendo-nos a mercê de tão grande bem para nossas almas [...]. A Católica e Real pessoa da Vossa Majestade e de Deus muitos anos. Cidade do Natal da Capitania do Rio Grande, escrita em Senado da Câmara pelo Escrivão dela Dionizio da Costa Soares ao 1º de junho de 1733 (CARTA DOS OFICIAIS DA CÂMARA DE NATAL AO REI DOM JOÃO V..., 1733, fl. 1-2).

Nessa carta a Dom João V, que é anterior à difusão do ideário pedagógico dos iluministas portugueses setecentistas, mais uma vez, os Oficiais do Senador da Câmara aventariam para os encargos com esses religiosos

e educadores capuchinhos italianos serem do domínio do Estado português. “E operário da Real clemência de Vossa Majestade, atender desta súplica fazendo-nos a mercê de tão grande bem para nossas almas.”

Por sua vez, o Hospício ou o Convento não foi erigido haja vista o Rei Dom João V não se haver pronunciado em relação à competência do Estado Português no seu estabelecimento e no seu sustento. Todavia, durante o governo do Capitão Mor João de Barros Braga (1731-1734), a 28 de julho de 1731, foi instituído o primeiro cargo público de professor, em Natal, para a cadeira de Gramática Latina.

A persistência das autoridades públicas junto com os pais de família por um professor de Gramática Latina levou ao Bispo da Diocese de Olinda, Dom Frei José Fialho (1725-1738), o cumprimento de nomear um professor (clérigo) de Gramática Latina para a Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Entretanto, o clérigo nomeado pouco tempo permaneceu em Natal, por considerar irrisório o salário de 50\$000 (cinquenta mil réis anuais), para o trabalho de ensinar e educar os seus alunos.

Por conseguinte, os Oficiais do Senador da Câmara, em atendimento a uma petição dos pais dos alunos daquela cadeira de Gramática Latina que o professor abandonou, fizeram uma reclamação ao então Bispo da Diocese de Olinda, Dom Frei Luiz de Santa Tereza (1739-1753), para imediatamente nomear um substituto para a cadeira de Gramática Latina, para os jovens estudantes sem professor. Sem muita pressa, Dom Frei Luiz de Santa Tereza nomeou outro clérigo, o minorista Mateus Duarte, com as garantias do vencimento de 60\$000 (sessenta mil réis anuais). O protocolo epistolar do Bispo Diocesano de Olinda, datado de 9 de fevereiro de 1740, trazido em mãos pelo próprio minorista Mateus Duarte, assim se apresentava:

O portador desta é o minorista Mateus Duarte, clérigo de boa vida, com suficiência para Mestre de gramática, suponho que satisfará as obrigações e se dará a V.V. Mercês por bem servidos o que muito estimaremos. Pela *petição que nos fazem os moradores* consta que o outro Mestre que antecedentemente se elegeu se despediu por achar-se que no partido de cinquenta mil réis como pela cópia da provisão inclusa de Sua Majestade consta ordenar ao dito senhor que nós lhe fizéssemos salário, nos pareceu assinar-lhe sessenta mil réis; e não temos respondido a mais tempo a Vossas Mercês por querer que o mesmo clérigo fosse o portador da carta e ele se não pode expedir mais cedo. Guarde Deus a Vossas Mercês. 9 de



fevereiro de 1740. Venerador de Vossas Mercês. Bispo (CARTA DO BISPO DOM FREI LUIZ DE SANTA TEREZA, 1740, fl. 1, grifo nosso).

Em 17 de maio de 1740, os Oficiais do Senador da Câmara escreveram mais uma carta para aquela autoridade eclesiástica da Diocese de Olinda, pelas palavras de Cascudo (1980), desfazendo algumas abreviaturas e pondo alguns pontos e vírgulas no que devidamente precisaria.

O Mestre de Gramática, o minorista Mateus Duarte, nos entregou a carta de V. Excia. Reverendíssima de que lhe mandamos as graças que esperamos em Deus se bem logrem as esperanças convenientemente conseguirem estudarem os filhos desta Capitania para que assim se possam aproveitar da magnanimidade da Real Grandeza de Sua Majestade e do Zelo de Vossa Excelência Reverendíssima que com tanta bondade atende aos serviços de Deus e ao bem comum dos vassallos. Por agora parece conveniente o partido que Vossa Excelência Reverendíssima lhe assinou por *serem ainda poucos os moços que aprendem a gramática por não estarem os mais instruídos no ler e escrever que também se aplica ao dito mestre*; em tudo estamos a obediência de V. Excia. Reverendíssima a qual lhe tributamos muito obsequiosos e reverentes. Deus guarde a V. Excia. Reverendíssima fielmente muitos anos para a glória de suas ovelhas; escrita em vereação da Cidade de Natal, Capitania do Rio Grande, pelo escrivão da Câmara [Manuel Álvares Bastos de Oliveira], aos dezessete de maio de mil setecentos e quarenta. Aos pés de V. Excia. Reverendíssima, seus reverentes criados e vereadores – Teodósio Freire Amorim, Dionísio da Costa Soares, Inácio Marinho de Carvalho, Luís Teixeira da Silva (CARTA DOS VEREADORES DO SENADO DA CÂMARA DE NATAL PARA O BISPO DOM FREI LUIZ DE SANTA TEREZA, 1740, fl. 1, grifo nosso).

Sucedeu que, pelas pesquisas de Cascudo (1980), de Araújo (1982), de Lyra (1998) e de Araújo (2009), poucas foram as escolas criadas para ensinar e educar as crianças e os jovens na circunscrição da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Numa relação de despesas de 1749, o clérigo Mateus Duarte permanecia ensinando a ler, a escrever e as declinações da gramática latina, para os meninos estudantes da Capitania com o mesmo ordenado anual de 60\$000. Em uma Capitania submetida à imobilidade dos estratos sociais pelo poder político do Estado Português, invariavelmente, como

assinalou Lyra (1998, p. 204), quase nada “[...] entrava nas cogitações do poder público [português] difundir a instrução popular”.

Na figuração de Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, por preponderar uma cultura de vida colonial co-determinada, dependente e interdependente dos mecanismos políticos e jurídicos dos poderes públicos e dos poderes eclesiásticos com suas travas de impedimentos, somente no dia 21 de julho de 1731 é que foi oficialmente criada, na cidade de Natal, a Cadeira de Gramática Latina.

Na base daqueles mecanismos políticos e jurídicos dos poderes públicos e dos poderes eclesiásticos com suas travas de impedimentos, sessenta e dois anos depois da criação da Cadeira de Gramática Latina, exatamente em 18 de março de 1793, foi oficializada uma cadeira pública de Primeiras Letras para a cidade de Natal, porventura a cargo do professor régio (público) Francisco Xavier Garcia, que era casado com a irmã de Padre Miguelinho, o qual presidiu o Governo Provisório no período de 7 de fevereiro a 18 de março de 1822. Possivelmente, muito mais devido à insistência dos Oficiais do Senador da Câmara, em recíproca interdependência com os pais de crianças e de jovens, do que em função das reformas educacionais no Reino Português e nos Domínios Ultramarinos (Alvará de 25 de junho de 1759 e a Lei de 6 de novembro de 1772) levadas a cabo por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal.

90

Conclusão

Nos primeiros anos do século XVIII, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, com suas misturas éticas (gente branca, negra, mestiça e crioula) e também culturais (gente indígena, nativa, escrava) distintas e distantes dos formalismos habituais europeus, a educação dos bons costumes de crianças súditas (enjeitadas, legítimas, ilegítimas, órfãs, indigentes, livres do cativo), a começar pelo Sacramento do Batismo, para as autoridades políticas (representantes do poder monárquico português) e para as autoridades religiosas (representantes do poder eclesiástico da Igreja Católica Apostólica Romana), figurava-lhes como padrão de formação social para o exercício da cristandade, com particular atenção para a criança recém-nascida enjeitada.



Na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação – precisamente no ano de 1728 – atribuíram-se os Oficiais do Senado da Câmara de Natal por meio de expedientes ordinários da atividade de vereação, a recorrerem pela transição do padrão de educação dos bons costumes predominantemente centrado na efetivação do Sacramento do Batismo da criança recém-nascida, com particular atenção para a criança enjeitada, para outro padrão de caráter institucional: a educação escolar coletiva ministrada pelo trabalho docente de clérigos europeus de bons costumes. Como assinalava Elias (1994, p. 109), para outras situações análogas no século XVIII, “[...] as injunções e proibições pelas quais é modelado o indivíduo (de conformidade com o padrão observado na sociedade) [permaneciam] em movimento quase ininterrupto”.

A educação escolar coletiva, como elemento da formação social da civilização moderna com normas morais e códigos comportamentais, compartilhariam, na sua unidade, para outro padrão de dependências e interdependências recíprocas. Ademais, favoreceria, em alguma medida, aos “filhos de criação” de nomes Tereza, Gorgonio, Caetana, Manoel, José, Lauteria, Balehios e Bernarda ingressarem na escola pública de primeiras letras. Como indica Julia (2001, p. 22), a própria acepção de educação escolar moderna figuraria como uma “[...] formação do caráter e das almas [...] e de direção das consciências”.

Na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, e por extensão no Rio Grande do Norte, a transição para a forma escolar de educar coletiva, em articulação com o expediente demográfico dos lugares de criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, em que se fizesse necessário, teria sido em razão da aprovação da Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, celebrada como a legislação que regulamentou a escolarização primária para meninos e meninas em bases de uma Educação Nacional para uma civilização notavelmente moderna.

Em face da aprovação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, segundo Lima (1927), o Conselho-Geral da Província, por razões que intercediam processos de dependências e interdependências no plano nacional, provincial, autorizou a criação de 18 escolas de primeiras letras, consoante a forma de educar coletivamente, sendo 16 para meninos e 3 para meninas, no período de 1829 a 1835, demograficamente distribuídas pelos lugares mais populosos da nascente Província do Rio Grande do Norte. Não obstante, já havia transcorrido um pouco mais de cem anos daquela carta dos Oficiais

do Senado da Câmara da Capitania do Rio Grande do Norte (datada de 26 de janeiro de 1728), dirigida ao Rei Dom João V, de Portugal e Domínios Ultramarinos.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte** – Da Colônia à Primeira República. Natal: Pró-Reitora para Assuntos de Extensão Universitária, 1982.

ARAÚJO, Marta Maria de. Escolarização para adiantamento da vida humana e social do Rio Grande do Norte (1597-1760). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 200-226, set./dez. 2009.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Paroquias do Rio Grande do Norte**. Natal: Departamento de Imprensa, 1955.

92 _____ . **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955a.

_____ . **História da cidade do Natal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 22, n. 8, p. 182-205, jan./abr. 2005.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DIOCESE DE OLINDA. Carta do Bispo Dom Frei Luiz de Santa Tereza de 9 de fevereiro de 1740. In: CASCUDO, Luis da Câmara. **História da cidade do Natal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____ . **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (v. 2).



_____. **Escritos & ensaios**: 1 – Estado, processo, opinião pública. Tradução Sérgio Benevides, Antonio Carlos dos Santos e João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ERASMO. **De pueris** (dos meninos). A civilidade pueril. Tradução Luiz Ferancine. São Paulo: Editora Escala, s.d.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento**. Fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: Oficinas Gráficas da Livraria Bertrand, 1978.

FREGUESIA da Nossa Senhora da Apresentação. Senado da Câmara de Natal. Carta dos vereadores do Senado da Câmara para o Bispo Dom Frei Luiz de Santa Tereza de 17 de maio de 1740. In: CASCUDO, Luis da Câmara. **História da cidade do Natal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

FREGUESIA da Nossa Senhora da Apresentação. Assento de Batismo de Tereza (exposta). Capela de Santo Antonio do Potengi, 1761. **Livro de Assento de Batismo da Matriz da Nossa Senhora da Apresentação**. Natal: Arquivo da Cúria Metropolitana da Arquidiocese de Natal (documento manuscrito).

_____. Assento de Batismo de Gorgonio (exposto). Capela de São Gonçalo do Potengi, 1777. **Livro de Assento de Batismo da Matriz da Nossa Senhora da Apresentação**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (documento manuscrito).

_____. Assento de Batismo de Caetana (exposta). Capela do Arraial Ferreiro Torto, 1788. **Livro de Assento de Batismo da Matriz da Nossa Senhora da Apresentação**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (documento manuscrito).

_____. Assento de Batismo de Manoel (exposto). Capela de Nossa Senhora da Conceição de Jundiá, 1791. **Livro de Assento de Batismo da Matriz da Nossa Senhora da Apresentação**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (documento manuscrito).

_____. Assento de Batismo de José (exposto). Capela do Rosário dos Pretos, 1794. **Livro de Assento de Batismo da Matriz da Nossa Senhora da Apresentação**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (documento manuscrito).

IGREJA Católica Apostólica Romana. **Concílio Ecumênico de Trento** (1545-1563). São Paulo: Montfort – Associação Cultural, s/d. Disponível em: <http://www.montfort.org.br/bra/documentos/concilios/>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. Feitas, e ordenadas pelo Ilustríssimo, e Reverendíssimo Dom Sebastião Monteiro da Vide. Brasília: Senado Federal, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LE MOS, Vicente de; MEDEIROS, Tarcísio. **Capitães-mores e governadores no Rio Grande do Norte** (1701-1822). Natal: Tipografia CERN, 1980. (v. 2).

LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typographia da República, 1927.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. 3. ed. Natal: Nordeste Editora Gráfica/Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1998.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de; ARAÚJO, Marta Maria de. Educação, instrução e assistência aos órfãos (Ribeira do Seridó, Capitania do Rio Grande do Norte, Século XVIII). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 599-618, jul./dez. 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Carta do Provedor da Fazenda Real do Rio Grande do Norte, Domingos da Silveira, ao Rei Dom João V [**respondendo**] à provisão acerca do pedido de ajuda para paramentos do pároco da Matriz de Nossa Senhora da Apresentação de Natal, padre Manuel Correia Gomes. Lisboa: Arquivo do Conselho Ultramarino, 2000. (Documento manuscrito de 14 de dezembro de 1732, pasta 003/002, arquivo 399-400).

_____. Carta dos oficiais da Câmara de Natal ao Rei Dom João V [**sobre**] a necessidade de assistência religiosa dos moradores e índios da Capitania e pedindo para se mandar ir para ela os religiosos capuchinhos italianos de Pernambuco para fazerem um Hospício. Lisboa: Arquivo do Conselho Ultramarino, 2000. (Documento manuscrito de 1º de junho de 1733, pasta 003/003, arquivos 438 e 439).

_____. Carta dos Vereadores do Senado da Câmara de Natal para o Bispo Dom Frei Luiz de Santa Tereza, 1740. In: CASCUDO, Luis da Câmara. **História da cidade do Natal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1980.

PAULA, Thiago do Nascimento Torres de. Recém-nascidos expostos: os enjeitados da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, Capitania do Rio Grande do Norte (século XVIII). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 192-220, set./dez. 2006.



_____. Rebentos e expostos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, da cidade de Natal (1753-1795). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 174-196, set./dez. 2007.

PORTUGAL. Consulta do Conselho Ultramarino ao Rei Dom João V [**sobre**] carta dos Oficiais da Câmara de Natal de 26 de janeiro de 1728, pedindo permissão para se erguer um hospício de religiosos da Companhia de Jesus ou da Ordem de São Francisco, para ensinar gramática aos filhos dos moradores. Lisboa: Arquivo do Conselho Ultramarino, 2000. (Documento manuscrito de 5 junho de 1731, pasta 003/002, arquivos 225 e 226).

_____. Despacho do Conselho Ultramarino [**ao**] Provedor da Fazenda Real da Capitania do Rio Grande do Norte, Capitão Domingo da Silveira de 14 de dezembro de 1732. Lisboa: Arquivo do Conselho Ultramarino, 2000. (Documento manuscrito de 14 de dezembro de 1732, pasta 003/002, arquivos 399 e 400).

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Prof^o. Dr^o. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Lider do Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN/CNPq)
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação (Auto)Biografia e Representações
(GRIFAR/UFRN/CNPq)
Grupo de Pesquisa Interinstitucional Mulheres e Educação (Grupo de Políticas e
Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal)
E-mail | martajujo@uol.com.br

Prof. Dr. Thiago do Nascimento Torres de Paula
Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Grupo de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN/CNPq)

E-mail | thiagotorres2003@yahoo.com.br

Recebido 19 fev. 2018

Aceito 6 mar. 2018



Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil

Marília Costa Morosini

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Marilene Gabriel Dalla Corte

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

O artigo analisa a internacionalização da educação superior no Brasil, visando estabelecer inter-relações com o contexto da produção do conhecimento e contextos emergentes. Utilizaram-se os princípios de estado de conhecimento para delinear as principais tendências da internacionalização, a partir do que sinalizam teses e dissertações disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Nos trabalhos analisados, encontraram-se: os principais elementos que constituem a internacionalização da educação superior na perspectiva da expansão são: a formação de redes de pesquisa, cooperação internacional, mobilidade acadêmica e estratégias institucionais; a internacionalização da educação superior está intimamente relacionada ao fenômeno globalização; a mobilidade acadêmica contribui para o reconhecimento e a compreensão de elementos interculturais, fluxos migratórios e canais de comunicação e produção conjunta e qualificada entre países; no global sul, há forte concepção de integração regional e no global norte há priorização da internacionalização com fins econômicos.

Palavras-chave: Elnternacionalização. Expansão da educação superior. Políticas públicas.

97

Theses and realities in the context of the internationalization of higher education in Brazil

Abstract

The article analyzes the internationalization of higher education in Brazil, aiming to establish interrelationships with the context of knowledge production and emerging contexts. The state of knowledge principles was used to delineate the main trends of internationalization, from which they signal theses and dissertations available in the database of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology. In the analyzed papers, the main elements that constitute the internationalization of higher education in the perspective of expansion are: the formation of research networks, international cooperation, academic mobility and institutional strategies; the internationalization of higher education is closely related to the phenomenon of globalization; academic mobility contributes to the recognition and understanding of intercultural elements, migration flows and channels of communication and joint and qualified production between countries; in the global south, there is a strong conception of regional integration and in the global north there is prioritization of internationalization with economic ends.

Keywords: Internationalization. Expansion of higher education. Public policy.

Tesis y realidades en el contexto de la internacionalización de la educación superior en Brasil

Resumen

El artículo analiza la internacionalización de la educación superior en Brasil, buscando establecer interrelaciones con el contexto de la producción del conocimiento y contextos emergentes. Se utilizaron los principios de estado de conocimiento para delinear las principales tendencias de la internacionalización, a partir de lo que señalan tesis y disertaciones disponibles en el banco de datos del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología. En los trabajos analizados, se encontraron: los principales elementos que constituyen la internacionalización de la educación superior en la perspectiva de la expansión son: la formación de redes de investigación, cooperación internacional, movilidad académica y estrategias institucionales; la internacionalización de la educación superior está íntimamente relacionada con el fenómeno de la globalización; la movilidad académica contribuye al reconocimiento y la comprensión de elementos interculturales, flujos migratorios y canales de comunicación y producción conjunta y cualificada entre países; en el global sur, hay fuerte concepción de integración regional y en el global norte, hay priorización de la internacionalización con fines económicos. Palabras clave: Internacionalización. Expansión de la educación superior. Políticas públicas.

98

Discussões iniciais

A educação superior constitui um caminho profícuo à formação de cidadãos qualificados, visando potencializar o desenvolvimento social e econômico dos países e dar acesso do cidadão à construção de conhecimentos gerais e específicos, bem como a qualidade de vida.

Na sociedade globalizada, o conhecimento tornou-se um poderoso ingrediente para o desenvolvimento sustentável dos países e, num contexto de transformações, mediante os pilares da sociedade do conhecimento, as universidades têm investido em processos de internacionalização, ultrapassando suas fronteiras, tornando-se peça chave na dinâmica de cooperação e produção entre as nações e seus respectivos mercados.

No Brasil, a partir da década de 1990, considerando a abertura do mercado para importações, as empresas e o mercado tornaram-se mais competitivos e, esse fenômeno desencadeou novos sentidos de organização social e, conseqüentemente, nos modos de produção das políticas públicas e instituições inter-relacionadas. Assim, as mudanças na economia, que passou a se



internacionalizar cada vez mais, desencadearam mudanças nas áreas e setores sociais, impulsionando processos de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) para responder às demandas do mercado local e global.

Devido ao contexto de concorrência mercadológica, entre outros aspectos, as relações entre os países se tornaram quase que universais, fundamentadas no rompimento de fronteiras e no movimento de produção tecnológica e socialização do conhecimento pelos múltiplos meios de comunicação e pelo fluxo de mobilidade acadêmica entre países.

Tais perspectivas implicaram no surgimento de uma nova conjuntura para a educação superior e, conseqüentemente, novas demandas para a universidade que, diretamente, influencia e se deixa influenciar pelo campo das políticas públicas educacionais no Brasil entre outras realidades mundiais. Essa realidade multifacetada passou denominar-se contexto emergente e requer uma nova pedagogia universitária (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 161).

Assim, este texto analisa a internacionalização da educação superior no Brasil, utilizando o contexto da produção do conhecimento com a finalidade de compreender como esse processo está acontecendo com base nas pesquisas na área da educação estabelecendo inter-relações com contextos emergentes. Para descortinar essa realidade, utilizaram-se os princípios do estado do conhecimento, visando delinear as principais tendências da internacionalização com base no que sinalizam produções científicas disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Entende-se por estado do conhecimento o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Nessa lógica, estado de conhecimento é:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa forma, foram previstos princípios de natureza qualitativa os quais permitiram, com a maior clareza possível, focar as questões levantadas pela pesquisa, bem como os objetivos dela decorrentes, em que o corpus sobre o qual incidiu a pesquisa é composto de teses e dissertações do banco de dados do IBICT, mais especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, tratando-se de textos produzidos de pesquisas relacionadas à expansão e internacionalização da educação superior no Brasil e no contexto do global sul.

A pesquisa foi realizada em três etapas com o objetivo de reconhecer e aprofundar o conhecimento produzido pelos pesquisadores: a) na primeira etapa, foi desenvolvido um estudo exploratório com base na leitura flutuante dos resumos das teses e dissertações, disponíveis no banco de dados do IBICT, para reconhecer e selecionar os trabalhos, categorizá-los e compilar dados; b) na segunda etapa, priorizou-se uma leitura mais aprofundada, de natureza qualitativa, visando selecionar os trabalhos que, efetivamente, pudessem contribuir com o estudo; c) na terceira etapa, passou-se à produção textual priorizando o entrecruzamento dos dados compilados, aprofundando a leitura e as análises objetivando descortinar teses e realidades da internacionalização da educação superior no Brasil em inter-relação com o global sul.

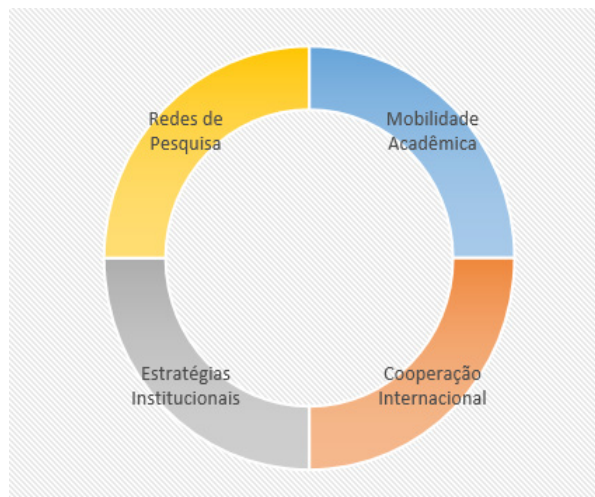
Na procura de títulos de teses e dissertações nos últimos cinco anos considera-se os descritores: expansão e internacionalização da educação superior no Brasil; expansão e internacionalização da educação superior; expansão da educação superior; internacionalização da educação superior. No universo de 453 trabalhos, foram selecionados 34 textos (24 dissertações e 10 teses) relacionados, especificamente, à expansão da educação superior considerando a internacionalização como um dos elementos-chave.

De maneira geral, as principais discussões encontradas nos trabalhos, concentram-se nos seguintes aspectos:



Figura 1

Elementos constitutivos da Expansão da Internacionalização da Educação Superior, nas produções científicas disponíveis no período de 2012 a 2016



Fonte: Produzida pelas autoras, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdt.ibict.br/vufind/>>. | Acervo do Museu do Escoteiro do Rio Grande do Norte (s/d).

101

Considerando os elementos acima retratados graficamente, verificou-se que:

- um número significativo de teses e dissertações (totalizando 18) tem a temática “mobilidade acadêmica” como centralidade, sendo que 50% delas foram produzidas nos anos de 2015 e 2016; além disso, é importante ressaltar que a grande maioria da produção é decorrente de dissertações. Seus resultados demonstram que a expansão da internacionalização da educação superior ainda está dimensionada nos processos de: intercâmbio estudantil; migração de estudantes; desenvolvimento de programas de mobilidade a exemplo do Programa ESCALA Estudantil da Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM) e do Programa Ciência sem Fronteiras; desenvolvimento de acordos de cooperação internacional entre países do hemisfério sul, no sentido de oportunizar o alargamento de fronteiras transnacionais e a integração regional;
- 16 trabalhos estão voltados para estratégias de gestão institucional nos processos de internacionalização da educação superior e discutem, em sua maioria, sobre:

vagas destinadas a estudantes estrangeiros e ao quadro de professores visitantes; implementação de Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) ou Pós-graduação (PEC-PG), promovidos pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC); abrangência, impactos, avaliação e estratégias de qualificação do Programa Ciência sem Fronteiras; planejamento de ações de acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros ao espaço universitário visando a uma permanência qualificada; criação de assessoria internacional, responsável por estabelecer convênios e contratos com outras Universidades; criação e estruturação de escritório internacional como condição básica para iniciar um processo de internacionalização e adaptação às demandas de mercado; lançamentos de editais e seleção dos alunos que irão estudar no estrangeiro; validação dos diplomas e o reconhecimento dos estudos no exterior; expansão e regulação da Pós-Graduação e os elementos que constituem os programas internacionalizados. Cabe destacar que, com relação aos resultados de pesquisa levantados pelos trabalhos que enfocam as “estratégias institucionais” para desencadear e qualificar a internacionalização da educação superior, de maneira geral, as universidades têm investido em estratégias para qualificar a mobilidade acadêmica, seja em relação ao global norte, quanto ao global sul;

c) a maioria dos textos que versam sobre estratégias de gestão institucional possuem interlocução com ações de mobilidade acadêmica, considerando que esta constitui uma estratégia de internacionalização;

d) alguns textos referentes a estratégias institucionais, estão relacionados à constituição de redes de trabalho, os quais foram produzidos um, em 2012, e outros três em 2016, o que demonstra um movimento inicial em pesquisa e produção do conhecimento nos processos de internacionalização da educação superior, além da mobilidade acadêmica e as estratégias já citadas. Estão relacionados a: programas de cooperação acadêmica internacional que repercutem positivamente nos programas de graduação e pós-graduação brasileiros e que contribuem na formação de pessoal qualificado e de núcleos de pesquisa de excelência; geração de oportunidades de prática profissional por meio de estágios em laboratórios e empresas no Brasil e no exterior; redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior no contexto da internacionalização, da cooperação e do movimento de integração entre os países;

e) existe um progressivo quadro de expansão da internacionalização da educação superior no Brasil, considerando: o alargamento de fronteiras transnacionais; o crescimento e a diversificação da pós-graduação em especial quanto à cooperação internacional pela formação de redes trabalho e de pesquisa internacionais e; a integração regional. Todos esses elementos permeados pela mobilidade acadêmica



como elemento central caracterizam a internacionalização da educação superior nos países do hemisfério sul.

Nesse sentido, a partir dos elementos supramencionados, a seguir, busca-se discutir a internacionalização da educação superior nos países do global sul, entre eles o Brasil, visando destacar elementos que estão fortemente caracterizando este cenário.

Teses e realidades na produção do conhecimento

Nesta seção, apresentam-se teses e realidades a respeito do que sinaliza a produção científica acerca da expansão da internacionalização da educação superior no Brasil, em inter-relação com contextos emergentes.

Figura 2
Teses e realidades sobre a expansão da internacionalização da educação superior no Brasil



Fonte: Produzida pelas autoras.

1ª Tese – globalização e internacionalização da educação superior: conceitos e práticas [in]dissociáveis

As discussões apresentadas nos trabalhos pesquisados demonstram que globalização e internacionalização são conceitos que dialogam, historicamente, e que possuem íntima atuação na [re]formulação e [re]configuração das políticas sociais em nível mundial. Neste sentido, é certo que o fenômeno da globalização tem repercutido nos modos de pensar, normatizar, regular e gestar a educação superior, seja em contexto global quanto local.

Muitas vezes, os termos globalização e internacionalização, ao se referirem à educação superior, têm sido utilizados como sinônimos. Entretanto, apesar de serem processos relacionados, é importante reconhecer que existem distanciamentos e aproximações entre ambos e que são discutidos na maioria dos trabalhos analisados; alguns com mais centralidade; outros, como elemento contextual.

Para a maioria dos textos encontrados, a sociedade globalizada traz, em seu bojo, diversos dilemas, em especial a relação das políticas públicas com o desenvolvimento social e econômico dos países em nível mundial. Nesta lógica, a necessidade de [re]definição da concepção de Estado-nação vem trazendo consigo novos e conflitantes desafios às universidades; para tanto, novas dinâmicas e relações sociais e educacionais entre os países e respectivas instituições de educação superior foram surgindo no cenário mundial, redimensionando e ampliando o conceito de cidadania além das fronteiras nacionais. Quase, que de maneira unânime, viu-se que é necessário que as instituições de educação superior invistam em processos de internacionalização e que tal perspectiva está fortemente relacionada aos ditames da globalização e do desenvolvimento econômico das nações.

Assim, defende-se que a globalização tem ocasionado várias transformações na organização e gestão da educação superior e, conseqüentemente, requer processos de internacionalização das instituições, justamente porque são muitos os desafios de formar profissionais, capazes de atuar em uma sociedade auto/transformativa e performativa. Santos (2005) dá sustentabilidade a essa assertiva, uma vez que, segundo o autor, as transformações ocorridas, no final do século XX e no início do século XXI, foram muito profundas e,



Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. [...] A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição de solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2005, p. 61).

Nessa lógica, foi preciso [re]significar as conceitualizações de internacionalização da educação. Antes de 1990, era concebida como “educação internacional” visando abarcar uma conjuntura de atividades internacionais, pouco conectadas entre si, envolvendo estudos no exterior, intercâmbio entre estudantes e funcionários de universidades, orientações a estudantes de outros países e, também, o ensino focado no desenvolvimento de áreas específicas. Já no início do século XXI, conforme Morosini (2006), o termo “internacionalização da educação superior” constitui um complexo, justamente porque abarca uma gama de outros termos que estão inter-relacionados: *contexto internacional*, conceito que surgiu desde o início do século XX e constitui-se como uma espécie de transição ao conceito de contexto ou mundo globalizado; educação internacional, relativa ao contexto dos Estados Unidos, em especial o período entre a Segunda Guerra Mundial e o término da Guerra Fria; internacionalização da educação superior, que surge após a guerra fria caracterizando um processo estratégico interligado aos ditames da globalização e que tem forte interconexão com a regionalização via educação superior. O que se verifica é um contexto emergente de múltiplas facetas sociais e econômicas que desencadeiam desigualdades inclusive educacionais, problemas que estão relacionados à economia mundial e performatividade dos indivíduos e instituições acerca das expectativas e orientações do capital mundial.

No escopo dos textos abordados, observou-se que as instituições de ensino superior têm sido constantemente desafiadas a compreender essa lógica mundial/local e oportunizar espaços de discussão e interação entre sujeitos, estudos de marcos legais e teóricos, análises conjunturais de indicadores e de fatores intervenientes à atuação na sociedade do conhecimento e que produz e é produzida por contextos emergentes. Contextos emergentes da educação superior constituem “[...] configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com

concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES, 2013 apud MOROSINI, 2014, p. 386). A autora, também, faz alusão aos contextos emergentes no Brasil sinalizando que se referem a um contexto de transição delineado pela expansão acelerada e pela diversificação e tendências democratizantes, porém centralizadas pelo Estado.

Também, nesta perspectiva, encontrou-se, no texto de Monteiro (2013, p. 146): “[...] um fenômeno crescente e irreversível a internacionalização da educação se torna inevitável às instituições que desejarem sobreviver neste novo contexto global”. A internacionalização pode ser considerada como uma resposta a globalização, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, porém não pode ser confundida com ele, uma vez que a internacionalização está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais, o que, de certa forma, repercute em uma outra abordagem que se traduz em “globalização da internacionalização” ou “pós-globalização e internacionalização” (WIT, 2017).

Na Figura 3, destacam-se elementos que são abordados em todos os textos, como produtores de sentido e condutores aos processos de internacionalização da educação superior.

Figura 3

Temáticas recorrentes nas produções científicas, subjacentes aos processos de internacionalização da educação superior



Fonte: Produzida pelas autoras.

Assim, além de constituir resposta aos ditames da globalização, a internacionalização da educação superior encontra múltiplas razões, entre elas: a) razões políticas em prol do bem comum e da paz; b) razões econômicas com vistas ao desenvolvimento e crescimento econômico; c) razões socioculturais voltadas para interlocução e difusão de valores sociais, culturais e nacionais; d) razões acadêmicas que priorizam a formação qualificada para



o mercado de trabalho. Nessa lógica, são valorativas ao desempenho da instituições de ensino superior no que diz respeito à qualidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como serviços prestados à comunidade local e global (SOUZA, 2016).

Bido (2015) apresenta, nos resultados de sua pesquisa, algumas mudanças decorrentes do cenário globalizado e cita motivos: o desenvolvimento de serviços de tecnologia e comunicação; o aumento da mobilidade voltada para o trabalho; ascensão do mercado econômico relacionada à liberalização do comércio mundial; sociedade do conhecimento; crescimento de investimentos no setor privado em detrimento do setor público; valorização do aprendizado para toda a vida. A autora destaca termos utilizados para definir internacionalização, com base em Knight (2005): “[...] educação internacional, cooperação internacional, educação comparativa, educação global e educação multicultural” (BIDO, 2015, p. 36).

Então, é pontual que o fenômeno da globalização transcende a área da educação, uma vez que possui inter-relações com a economia, a cultura, entre outras áreas e, a internacionalização da educação superior vai se debruçar nas práticas direcionadas ao âmbito educacional e da produção do conhecimento. Tais práticas visam: à mobilidade no sentido amplo; à transferência de conhecimento entre sistemas educacionais de uma nação para a outra; a melhorias e mudanças organizacionais e administrativas; à inovação curricular e de desenvolvimento profissional; à excelência no exercício da docência; à excelência na produção e socialização do conhecimento; ao desenvolvimento tecnológico, entre aspectos e elementos subjacentes.

107

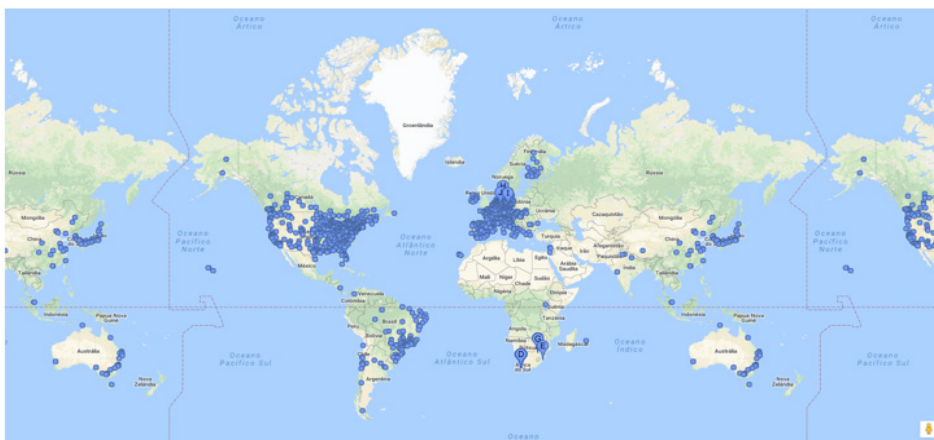
2º Tese – Mobilidade acadêmica: uma arena em movimento [out/in] recorrente no cenário da internacionalização

Com base na análise dos trabalhos selecionados para este estudo, verificou-se que a mobilidade acadêmica constitui centralidade nos processos de internacionalização da educação superior, especialmente para os países do global sul. Está pontual que a mobilidade é uma estratégia inerente da internacionalização, considerando que é, por meio dela, que os estudantes, docentes e funcionários das IES realizam suas inserções em outros contextos universitários, sejam eles em casa ou no exterior.

Alguns estudos abordam que a mobilidade acadêmica, pela qual já passaram os europeus, norte-americanos e australianos, em que o processo já avança há mais de duas décadas, é a definição primeira do termo internacionalização da educação. Em especial, com base nos processos de mobilidade acadêmica, tem se intensificado, nos últimos anos, a relação transnacional em espaços geopolíticos, a exemplo dos países da União Europeia, ampliando conexões e potencializando a construção de redes de conhecimento em nível regional ou, até mesmo, em contexto global, a exemplo do Programa Ciência sem Fronteiras desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras e discutido na maioria dos trabalhos que tratam da mobilidade acadêmica. Na Figura 4, é possível visualizar onde há maior concentração de mobilidade acadêmica via Programa Ciência sem Fronteiras.

Figura 4

Mapa Bolsistas pelo Mundo – Programa Ciência sem Fronteiras



Fonte: Disponível no Portal do Programa Ciência sem Fronteiras: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>.

Para Fernádes (2016), o Programa Ciência sem Fronteiras constitui um mecanismo de implementação do governo do Brasil voltado para:

[...] o contato dos alunos beneficiados com sistemas educacionais competitivos, em relação à tecnologia e inovação. É, também, uma das finalidades dessa iniciativa atrair pesquisadores do exterior



que se interessem em se fixar no país ou estabelecer parcerias [...] (FERNÁNDES, 2016, p. 28-29).

A autora também coloca que é necessário:

[...] investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras devido à abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (FERNÁNDEZ, 2016, p. 29-30).

Outras pesquisas se detêm em um tradicional programa de mobilidade, o Programa Estudante Convênio (PEC) do Ministério da Educação e do Ministério das Relações Exteriores, criado há mais de 50 anos, voltado a estudantes de graduação e de pós-graduação de países do sul. Como resultados dos estudos relacionados ao PEC-PG, constatou-se que: entre alunos latino-americanos há forte motivação de fixar residência e trabalhar no Brasil; entre os estudantes africanos existe a busca por um ensino de qualidade como parte de um projeto de vida voltado para promover o desenvolvimento de seu país (FEIJÓ, 2013).

No estudo desenvolvido por Sousa (2015, p. 8), há o destaque de que o acordo de cooperação educacional pelo PEC-G é importante para os países em desenvolvimento que dele participam, mais especificamente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). “Mas que a operacionalização do PEC-G, nas Instituições de Ensino Superior, demanda planejar ações de acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros ao espaço universitário visando uma permanência qualificada”.

Ademais, na perspectiva da integração regional latino-americana, mais especificamente Mercosulina, caracterizada pela mobilidade acadêmica, estudos se detêm no programa governamental – Programa ESCALA/AUGM (COSTA, 2014), além do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação/ARCU-SUL (MIORANDO, 2014). Tal programa tem a finalidade de ampliar a formação de graduação, contribuindo para criar um olhar sobre

a América Latina e suas universidades que, historicamente, têm sido compreendidas a partir de uma perspectiva de “subalternidade”, de acordo com Costa (2014, p. 9), já que “[...] a mobilidade na região e a opção dos estudantes pela América Latina podem ser compreendidas como alternativa que permite imprimir visibilidade às experiências do Sul”. Segundo a autora, as experiências vivenciadas fizeram com que os sujeitos que realizaram mobilidade acadêmica desenvolvessem um novo olhar sobre si, sobre a universidade e sobre a sociedade.

Considerando a conjuntura dos trabalhos que mencionam a educação superior pelo viés da mobilidade, percebeu-se que a mobilidade acadêmica, em suas especificidades e mecanismos de gestão, constitui centralidade no processo de internacionalização da educação superior nos países do global sul em especial. E, ainda, que eles têm priorizado além da interlocução sul – sul, avançar na cooperação e migração internacional com países do norte, em especial os Ibero-americanos e os países da União Europeia. Portanto, alguns trabalhos mencionam a opção crescente de países do norte pela mobilidade em países do sul, incluindo cidades brasileiras, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Nessa lógica,

○ Brasil não possui tradição no acolhimento de estudantes internacionais, contudo tem recebido crescente estoque de estudantes que se interessam pela experiência de viver uma temporada de estudo nas instituições de educação superior brasileiras (SILVA, 2013, p. 6).

Portanto, o diferencial no crescente interesse pela mobilidade no Brasil, segundo os pesquisados, se refere a:

[...] aprender o idioma português, ter um diferencial e investir em uma carreira internacional revelam o status do país no cenário econômico internacional, representado por seu potencial no sentido de oferecer, se não uma carreira no próprio país, a possibilidade de realizarem negócios com brasileiros (SILVA, 2013, p. 6).

Além disso, entre os fatores de internacionalização relacionados à mobilidade norte – sul, e com base no estudo da internacionalização da educação superior em uma Universidade Federal da Região Sul do Brasil, verificou-se que, segundo Laus (2012), é preciso avançar de uma concepção



de cooperação acadêmica internacional, para a compreensão tradicional de cooperação internacional para o desenvolvimento. Laus (2012) aponta que, segundo as organizações internacionais, na lógica da construção de agendas alusivas à formulação de políticas educacionais, a mobilidade acadêmica tem se constituído um dos elementos que conduzem a internacionalização das IES na relação global norte e global sul. Porém, para a autora, os rankings acadêmicos internacionais e a produção acadêmica publicada em língua inglesa, definidos pelos países do global norte, priorizam homogeneizar o que não se constitui homogêneo, contribuindo para que os múltiplos sistemas educacionais percam capital humano qualificado.

Apesar da mobilidade acadêmica não ser mais considerada como elemento central nos processos de internacionalização da educação superior em países do global norte, no sentido *out*, ela ainda, por questões mercadológicas, tem sido um elemento estratégico da economia para esses países. Na perspectiva de acolhimento de estudantes de outras nações, com especial crescimento quanto aos países do hemisfério sul, ou seja, a “mobility in” é considerada importante para as IES estrangeiras. O Brasil, por exemplo, tem enviado estudantes de graduação para países do hemisfério norte com elevada frequência. Para isso, se utiliza de acordos de cooperação entre as IES e de apoios financeiros aos estudantes, docentes e funcionários por meio de convênios e programas balizados em fomento de agências governamentais a áreas específicas de interesse da União e que constituem prioridade para o desenvolvimento social, tecnológico e, conseqüentemente, econômico do país.

111

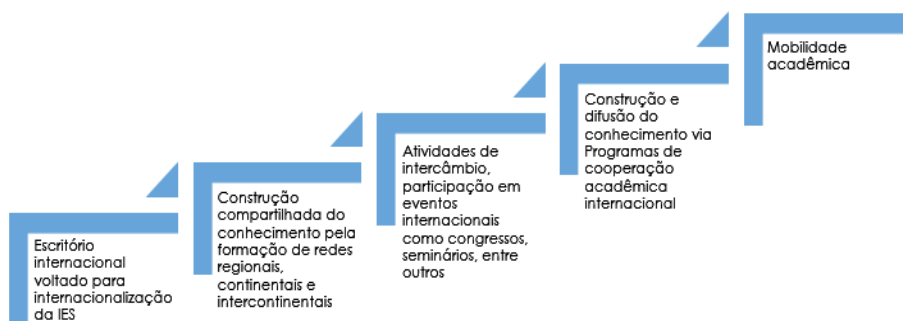
3ª Tese – Estratégias de gestão institucional: desafios à internacionalização da educação superior

Mesmo que se saiba que os processos que envolvem mobilidade acadêmica, necessariamente possuem interlocução com a produção compartilhada do conhecimento entre países, é importante destacar que entre as estratégias institucionais para a consecução da internacionalização das IES encontra-se a construção de redes de trabalho e de pesquisa, envolvendo a produção do conhecimento entre países.

Nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, encontraram-se como principais estratégias de gestão institucional, no que diz respeito à

internacionalização, os seguintes elementos apresentados em ordem crescente considerando a recorrência nos textos analisados:

Figura 5
Estratégias de gestão institucional voltadas à internacionalização das Instituições de Ensino Superior



Fonte: Produzida pelas autoras.

Os trabalhos apontam evidências relativas ao envolvimento dos pesquisadores em estudo e construção compartilhada do conhecimento pela formação de redes regionais, continentais e intercontinentais que aproximam centros de ensino e de pesquisa, com a finalidade de produzir conhecimento científico e tecnológico, colocando as comunidades científicas de diferentes partes do planeta mais próximas e comprometidas com a construção e difusão do conhecimento.

Cunha (2016, p. 7), ao investigar o desempenho inicial do Programa Ciência sem Fronteiras na formação de estudantes brasileiros de graduação egressos de universidades australianas, com relação à relevância para o desenvolvimento profissional e perspectivas futuras, constatou que o referido programa potencializou “[...] mudanças importantes na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, os quais desenvolveram novas habilidades e mantêm contato com a pesquisa e as redes de conhecimento”. Nos países do global sul, a constituição de redes de trabalho e pesquisa tem avançado a exemplo do Brasil que possui várias parcerias com universidades que constituem o bloco de países Ibero-Americanos e países do Mercosul, entre outros países do global norte.

Silva (2012, p. 9) analisou os Programas de Cooperação Acadêmica Internacional promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal



de Nível Superior (Capes) em seu potencial para contribuir com a gestão do Programa Ciência Sem Fronteiras. Concluiu a pesquisadora que programas de cooperação acadêmica internacional contribuem para o estabelecimento de “[...] relações institucionais e pessoais que, repercutem positivamente nos programas de graduação e pós-graduação brasileiros e que contribuem na formação de pessoal qualificado e de núcleos de pesquisa de excelência”.

Sena (2013), ao discutir acerca da internacionalização da educação e formação de capital humano e cultural, faz referência a um programa que tem tido bastante destaque na Europa – o Erasmus. É um programa de intercâmbio, mobilidade e de apoio interuniversitário para alunos e professores do ensino superior. A autora destaca que as universidades passam a ser peças essenciais para alavancar a cooperação internacional e desenvolver programas de mobilidade e intercâmbio acadêmico. Porém, para que tais perspectivas se constituam, se faz necessário que as IES envolvidas formem parcerias que vão além de um “convênio” ou “acordo de cooperação” interinstitucional, os profissionais das instituições brasileiras precisam estar voltados para a consecução de ações, tais como: reciprocidade no intercâmbio de estudantes; receber estudantes estrangeiros para cursos de curto prazo; reciprocidade no intercâmbio de professores e funcionários; programas acadêmicos conjuntos (programas de dupla titulação, por exemplo); projetos de pesquisa colaborativos; trocas de publicações, relatórios e outras informações acadêmicas; desenvolvimento profissional colaborativo; outras atividades mutuamente acordadas.

Outra estratégia relevante para a institucionalização da internacionalização nas IES no Brasil, apresentada na pesquisa de Vilalta (2012), diz respeito à criação de um escritório internacional voltado para internacionalização da IES, a exemplo de outros trabalhos que também identificaram essa perspectiva. O autor menciona Bartell (2003) quando se refere às “formas de realizar a internacionalização”, entre elas:

- a) Presença de estrangeiros e estudantes convênios num determinado campus;
- b) Número e magnitude de concessões de pesquisa internacional;
- c) Projetos de pesquisa internacionais cooperativados;
- d) Sociedades internacionais envolvendo assistência para universidades estrangeiras e outras instituições;
- e) Setores de universidades privadas de sociedade com metas internacionais;

f) Cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades numa determinada universidade;

g) Grau de imersão internacional no currículo (MILALTA, 2012, p. 61-62).

Della Méa (2013, p. 7), ao realizar sua pesquisa acerca da internacionalização da pós-graduação em uma Universidade pública do sul do Brasil, verificou, com base no Sistema da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, desenvolvido pela Capes, quais são os principais indicadores referência máxima de qualificação de um programa de pós-graduação. Constatou que “[...] a demanda por internacionalização pode ser considerada como sendo o mais forte impacto na conceituação de programas de pós-graduação”. Além disso, os resultados da pesquisa identificaram estratégias institucionais para atender às demandas da Capes quanto à internacionalização:

[...] fortalecimento de parcerias internacionais, intercâmbios, capacitação do corpo docente em pós-doutoramento, capacitação do corpo discente em estágios de curta duração no exterior e, principalmente, no aumento das publicações internacionais (DELLA MÉA, 2013, p. 7).

114

Verificou-se, portanto, que a maioria dos trabalhos relacionados a estratégias de gestão institucional quanto à internacionalização da educação superior referendam as contribuições e problemas envolvendo a mobilidade acadêmica visando melhorar o acolhimento e a ida de estudantes e profissionais da educação, a avaliação e os critérios da Capes quanto à qualidade dos programas de pós-graduação, com especial destaque à constituição e ao fortalecimento de redes de pesquisa e produção compartilhada do conhecimento.

A internacionalização de uma instituição de ensino superior não está relacionada, somente, à realização de atividades de intercâmbio, participação em eventos internacionais como congressos, seminários, entre outros. É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional.



Considerações em curso

Klein As diferenças e aproximações entre a globalização e a internacionalização estão presentes na conjuntura dos trabalhos analisados. Globalização está interligada às tendências econômicas, políticas, sociais e acadêmicas do século XXI, enquanto os processos de internacionalização estão envolvidos com a conjuntura de políticas e ações desenvolvidas no interior dos sistemas acadêmicos, das práticas institucionais e dos indivíduos; essa realidade vem repercutindo nas novas prioridades e arquiteturas do ambiente acadêmico global.

Na proporção dos elementos aqui explanados pela conjuntura dos contextos em estudo nos trabalhos analisados e nas três teses apresentadas, passou-se a reconhecer que a mobilidade acadêmica tem contribuído para os países do global norte e sul ampliar suas relações, reconhecer e compreender seus elementos culturais e, sobretudo, contribuir como canal de comunicação e produção entre países na perspectiva de aproximação de interculturalidades.

Nesta lógica, a mobilidade acadêmica tem como um dos mais importantes critérios suas relações com a qualidade do conhecimento. Para o global sul, a perspectiva da internacionalização tem como fundamento a concepção de integração regional e intercontinental, buscando o desenvolvimento acadêmico e da equidade entre indivíduos e nações. Para o conhecimento do atlântico norte, há priorização de uma concepção de internacionalização com fins econômicos. O global norte tem, no processo de mobilidade, os “hubs” entendidos como centralizadores do conhecimento, que Knight (2014) refere como a terceira geração da educação internacional transfronteiriça.

Esse movimento interinstitucional entre os países e cidadãos cresce em nível global, porém tem movimentos diferenciados e tendências mercadológicas e tecnológicas com a atração de novos cérebros pelos países do global norte. Nos países do global sul, o foco está na busca de novos conhecimentos, o que tem se constituído muito fortemente nos países do sul pelas estratégias da integração regional e acordos bilaterais.

As duas lógicas globais, movidas em estreita relação com a economia e demais elementos integrantes das políticas sociais, interferem no realinhamento dos países que vão [re]significando suas relações e compreensões do conhecimento de si e do outro, em íntima troca e produção sociocultural,

quebrando barreiras, estabelecendo parcerias, explorando potencialidades, trocando experiências, revendo conceitos de poder e economia, de local e global. Assim, verificou-se que a internacionalização vem avançando em suas concepções e movimentações entre oriente e ocidente, entre norte e sul e, em especial, entre o que delimita, de fato, as fronteiras [inter]nacionais que, cada vez mais, são flexíveis e abertas na lógica do que sinalizam os resultados das pesquisas que constituem o corpus deste estudo.

É evidente, nos resultados dos estudos mapeados, que internacionalização da educação superior não constitui opção para as universidades. É, sobretudo, um movimento que emerge no contexto da sociedade globalizada e pós-globalizada e que requer envolvimento e compreensão acerca dos múltiplos fatores que interferem nas relações político-pedagógicas, e também econômicas e sociais, entre países do global sul e do global norte. Além disso, e não menos importante, é preciso que não se confunda a expansão da internacionalização da educação superior como ampliação do monopólio do conhecimento e de produção tecnológica, apesar de que ganha cada vez mais visibilidade passando

116

[...] a desempenhar o papel de produtora de conhecimentos que tenham valor econômico, isto é, que estejam voltados aos interesses do mercado, tratando a relação entre países centrais e periféricos de forma bastante distinta (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 704).

A expansão, na perspectiva dos trabalhos analisados, tem lógicas diferenciadas. Para os países do global sul, entre eles, o Brasil, a expansão da internacionalização da educação superior tem íntima relação com a perspectiva de fluxos migratórios contemporâneos e da mobilidade dos estudantes via programas acadêmicos que fomentam e estimulam esse tipo de formação, considerando que a mobilidade da maioria dos estudantes é financiada por editais, acordos e por organismos (públicos e privados) de financiamento à graduação e à pós-graduação. Além disso, é perceptível que a internacionalização da educação superior, nos países do hemisfério sul, ainda tem conotação com a circulação internacional de estudantes, a integração regional, o alargamento de fronteiras transnacionais e sua relação com a lógica do mercado, com base em acordos, decorrentes de políticas nacionais e internacionais envolvendo a atuação e o envolvimento dos países e suas Universidades.



A produção de conhecimento veiculada no Brasil não vem priorizando outras formas de internacionalização como o currículo, a doméstica (“at home”) e a integral.

Para uma nova tese a ser trabalhada: infere-se que, em face da materialidade dos países do sul, marcados por uma grande diferença entre classes e camadas sociais, que se reflete numa baixa taxa de acesso e integralização acompanhada de uma alta taxa de abandono da educação superior, a internacionalização em casa poderia oferecer qualidade social aos estudantes e aos propósitos da universidade.

Referências

IBICT. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 jan 2016.

BIDO, Maria Claudia Fogaça. **Ciência com fronteiras**: a mobilidade acadêmica e seus impactos. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

COSTA, Bianca Silva. **Viagem de (auto)descobrimto**: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala/AUGM/UFRGS. 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CUNHA, Dileine Amaral da. **Ciência sem fronteiras**: perspectivas da internacionalização e a experiência australiana. 2016. 115f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 160-181, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7430/6220>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm. **A internacionalização da pós-graduação**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Públicas Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil**: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERNÁNDEZ, Eloisa. **Política educacional**: percepções dos estudantes da área de engenharia elétrica e coordenadores do Programa Ciência sem Fronteiras. 2016. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KHIGHT, Jane. Understanding education Hubs Within the context of crossborder education. In: KHIGHT, Jane (Ed.). **International education hubs**: student, talent, knowledge-Innovation models. New York/London: Springer, 2014

LAUS, Sonia Pereira. **Internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/68570/39680>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MIORANDO, Bernardo Sfredo. **O sistema ARCU-SUL e a UFRGS**: perspectivas da acreditação internacional para uma Universidade Latino-Americana. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MONTEIRO, Cirineo Ferreira. **O ensino do design no Mercosul**: uma proposta para a integração. 2013. 187f. Tese (Doutorado em Desenho Industrial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista de Bauru, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/1887>>. Acesso em: 15 dez. 2016.



MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SENA, Andreлина Pimentel de. **Internacionalização da educação e formação de capital humano e cultural**: estudos com alunos intercambistas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.

SILVA, Claudia Cristiane dos Santos. **Mobilidade corpórea de estudantes internacionais**: as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Mestrado em Administração, Associação Escola Superior de Propaganda e Marketing. São Paulo, 2013.

SILVA, Stella Maris Wolff da. **Cooperação acadêmica internacional da capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras**. 2012. 113f. Dissertação (Mestre em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUSA, Alzira Dias de. **O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia**: percepção dos estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009-2013. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Nayara Christine. **Programa de Licenciatura Internacional na Universidade Federal de Uberlândia: limites e possibilidades**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VILALTA, Luis Antonio. **A internacionalização do ensino superior brasileiro**: conceito e características do processo em instituições privadas de ensino superior. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

WIT, Hans; GACEL-AVILA, Jocelyne; JONES, Elspeth; JOOSTE, Nico. **The globalization of internationalization**: emerging voices and perspectives. Internationalization in higher education series. Nova York: Routledge, 2017.

Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre
Escola de Humanidades
Pesquisadora 1A CNPq
Líder do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES/CNPq
E-mail | marilia.morosini@pucrs.br

Prof^a. Dr^a. Marilene Gabriel Dalla Corte
Universidade Federal de Santa Maria | Santa Maria – Rio Grande do Sul
Centro de Educação
Departamento de Administração Escolar
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas GESTAR | CNPq
E-mail | marilenedallacorte@gmail.com

Recebido 19 set. 2017

Aceito 16 nov. 2017



Plano de Ações Articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa

Lucia de Fatima Valente
Universidade Federal de Uberlândia
Luciane Terra dos Santos Garcia
Gilneide Maria de Oliveira Lobo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este estudo analisa as ações do Plano de Ações Articuladas – PAR, voltadas para a área de avaliação da aprendizagem contidas na Dimensão 3, denominada Práticas Pedagógicas e Avaliação, no período de 2007 a 2011, enfocando municípios do estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica que utilizou metodologia de cunho qualitativo. Como procedimentos, foram utilizadas análise bibliográfica e documental bem como entrevistas semiestruturadas junto aos responsáveis das Secretarias Municipais. Quanto à avaliação da aprendizagem, o PAR tem levado à implementação de ações referentes à definição de concepção de avaliação da rede de ensino, assistência aos estudantes e correção de fluxo escolar, no entanto, os dados revelam a responsabilização das instituições de ensino em relação aos seus resultados sem apontar as políticas e as condições materiais para que a “qualidade” e o direito à aprendizagem se efetivem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa. Plano de Ações Articuladas.

121

Articulated Action Plan: the learning assessment and its interface with the extern evaluation

Abstract

This study analyzes the actions of the Articulated Action Plan – PAR devoted to the area of Learning Assessment that are inside its Dimension 3, denominated Pedagogical Practices and Assessment, at the period of 2007 to 2011, in municipalities of Rio Grande do Norte. This is a theory-empiric research that used a qualitative methodology. As research procedures, were used bibliographical and documental analysis and semi-structured interviews with the responsible people of the Municipal Secretaries. In relation to the learning assessment, the PAR has brought to the implementation of actions referring to the definition of the conception of the learning network assessment, student assistance, and scholar flow correction. The responsibility of the actions, however, becomes to the professionals despite the network does not offer the necessary conditions for changes.

Keywords: Learning assessment. Extern evaluation. Articulated Actions Plan.

Plano de Acciones Articuladas: evaluación del aprendizaje y su interface con la evaluación externa

Resumen

Este estudio analiza las acciones del Plan de Acciones Articuladas – PAR volcadas hacia el área de evaluación del aprendizaje contenidas en la Dimensión 3, denominadas Prácticas Pedagógicas y de Evaluación. Para ello, se presentan resultados de la pesquisa Evaluación del Plano de Acciones Articuladas-PAR: un estudio en municipios de los estados de Rio Grande do Norte, Pará y Minas Gerais en el periodo de 2007 a 2011 pero en este trabajo, enfocamos sólo municipios de Rio Grande do Norte. Se trata de una pesquisa teórico-empírica que ha utilizado metodología de cuño cualitativo. Como procedimientos han sido utilizados análisis bibliográficos y documentales así como entrevistas semiestructuradas con responsables de las Secretarías Municipales. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, el PAR ha llevado a la implementación de acciones referentes a la definición de concepto de evaluación en la red de enseñanza, asistencia a los estudiantes y corrección del flujo escolar sin embargo, la responsabilidad de las acciones recae sobre los profesionales, sin que la red orezca las condiciones necesarias para el cambio.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Evaluación externa. Plano de Acciones Articuladas.

Introdução

O Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (BRASIL, 2007a), com base na adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) (BRASIL, 2007b), é um plano estratégico que deve ser construído para um período de quatro anos, contendo o diagnóstico da situação educacional local dos estados e municípios. Esse plano contempla quatro dimensões referentes a áreas estratégicas para a consolidação da melhoria da qualidade educacional: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e Profissionais de Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura e Recursos pedagógicos (BRASIL, 2007b). Tais dimensões compreendem as áreas de atuação e indicadores específicos para cada uma das áreas.

Nessa perspectiva, este estudo analisa as ações do PAR, referentes à área de avaliação da aprendizagem, contidas na Dimensão 3 desse plano, denominada Práticas Pedagógicas e Avaliação. Assim, apresentam-se resultados da pesquisa “Avaliação do Plano de Ações Articuladas – PAR: um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2011”. Esse estudo foi desenvolvido no âmbito do



Observatório da Educação, em parceria com as Universidades Federais do Rio Grande do Norte – UFRN, do Pará – UFPA e de Uberlândia – UFU. A pesquisa investiga quinze municípios, sendo cinco de cada estado participante. Neste trabalho, enfocam-se os municípios do Rio Grande do Norte: Acari, Mossoró, Natal, Riachuelo e São José do Campestre.

Tem como foco as ações desenvolvidas por esses municípios visando à implementação dos respectivos Planos de Ações Articuladas, referente aos indicadores: “Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos”, “Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem” e “Política específica de correção de fluxo”. Ademais, buscar-se-á compreender a relação entre a implementação desses indicadores e as políticas de avaliação externa às escolas implementadas no país.

Realizou-se uma pesquisa teórico-empírica, com metodologia de cunho qualitativo, que, segundo Minayo (1999), incorporam intencionalidades referentes às relações humanas, às estruturas sociais, à compreensão de significados, como um conceito integrante da totalidade. Isso porque, conforme Bogdan e Biklen (1997), a ação humana deve ser compreendida a partir dos significados que os sujeitos lhes atribuem.

Como procedimentos, foram utilizadas a análise bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas. A análise bibliográfica foi feita a partir de autores como Dias Sobrinho (2002, 2003), Fernandes (2009), Sordi (2009) Freitas (2007, 2011) e Ravitch (2011) que discutem temáticas da política educacional, avaliação de sistemas e da aprendizagem.

Para a análise documental, utilizaram-se os marcos legais que regulamentam o planejamento da política educacional brasileira, no período de 2007 a 2011, como o do Decreto nº 6.094/2007, do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Em âmbito local, foram analisados os Planos de Ações Articuladas de cada município.

Foram entrevistados, além dos secretários de educação de cada um dos municípios, os técnicos que atuaram nas secretarias municipais, responsáveis pelos programas do PAR, no período do estudo. Os entrevistados responderam a questões comuns, a fim de garantir a abordagem dos mesmos temas. A quantidade de informantes variou conforme o município e foram designados por números, conforme a ordem de realização das entrevistas.

Neste artigo, utilizaram-se os dados específicos da dimensão Práticas Pedagógicas e avaliação, Área 2 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Todas as entrevistas foram transcritas e, em seguida, utilizada a ferramenta WordSmithTools¹. Tais dados foram organizados com base nas respostas dos informantes, em Wordlist, com seleção de palavras significativas, possibilitando, assim, a análise linguística das informações prestadas.

Os questionamentos das entrevistas foram direcionados para possibilitar a compreensão da concepção de avaliação adotada pelos municípios, como assistiam, individualmente, os alunos com dificuldade de aprendizagem e ainda qual política de Correção de Fluxo Escolar era desenvolvida para atender aos alunos com distorção idade/série.

Na análise dos dados, utilizou-se como categoria analítica a Avaliação da Aprendizagem, tomando como referência teórica o descritor elaborado pelos pesquisadores (AURELIANO et al, 2014). Nele, destaca-se a avaliação da aprendizagem como dimensão do processo de ensino que envolve julgamento de valor e, na perspectiva tradicional, enfatiza a classificação do desempenho dos alunos por meio de instrumentos utilizados para aferir resultados quantitativos, ao final de período escolar. Em oposição a essa perspectiva, é apresentada a avaliação formativa, dialógica, participante, como concepção que busca regular o ensino e a aprendizagem de forma processual e contínua.

Este artigo está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Inicialmente, discutem-se as políticas de avaliação externa, suas configurações e desdobramentos na escola; em seguida, situa-se o Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto das políticas educacionais e analisam-se os resultados da pesquisa acerca da implementação das ações de avaliação da aprendizagem em municípios potiguares.

Políticas de avaliação externas no Brasil: configurações e desdobramentos na escola

Atualmente, a avaliação tem configurado um dos principais eixos da regulação educacional, constituindo-se em mecanismo de controle e



distribuição de recursos, visto que o Estado vem atrelando o financiamento da educação aos resultados de índices educacionais. Essa medida advém da redefinição do papel do Estado que passou da condição de Estado Educador para assumir, predominantemente, a concepção de Avaliador. O Estado Educador caracteriza-se pela difusão de determinados conhecimentos, valores e visões de mundo da cultura hegemônica. Segundo Dias Sobrinho, como

[...] avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamentos de cursos e *acreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59-60).

Tornar-se avaliador não invalida a sua função educativa, mas passa a ser exercida com base em novos parâmetros, com formas mais fluidas de controle, que privilegiam resultados e responsabilizam os próprios sujeitos. Desde a reforma do Estado brasileiro, nos anos de 1990, essa concepção de Estado adquiriu centralidade, tendo sido instituído um conjunto de políticas de descentralização de poderes e encargos bem como de avaliação dos serviços educacionais, como forma de controle das instâncias descentralizadas. Essa reforma deve ser compreendida como parte de um contexto socioeconômico e político, de um sistema de valores e normas constituídos transnacionalmente, que assume a avaliação como parte dos processos de regulação dos serviços educacionais.

Isso significa que não há, em termos absolutos, um modo "certo" ou "errado" de avaliar; o papel que desempenha, os instrumentos e meios utilizados para aferir uma realidade dependem dos grupos no poder bem como das demandas e necessidades históricas. Trata-se, portanto, de um campo em disputa, com diferentes posições e concepções teóricas.

Para uns, a avaliação deve assumir princípios e critérios baseados na ética, na democracia, na autonomia, visando garantir a eficiência e a qualidade educacional, orientadas para a melhoria dos indicadores sociais, privilegiando, portanto, funções diagnósticas e formativas. Em contraposição,

existem modelos avaliativos defendidos pelos grupos hegemônicos e implantados pelos órgãos oficiais, voltados para a construção de quase-mercado² educacional. Esse tipo de avaliação privilegia princípios e critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que prioriza a aferição pontual dos desempenhos dos estudantes e profissionais, articulada ao financiamento da educação.

Essa segunda concepção justifica os nexos que vêm marcando a avaliação educacional no país, visto que privilegiam os produtos e os resultados em detrimento dos processos. De modo geral, não há uma análise dos fatores que influenciam os baixos desempenhos educacionais classificando as escolas em função do mérito. A questão da qualidade está atrelada à lógica competitiva, visto que se acredita que a competição gera qualidade. Inerente a essa lógica de seleção dos mais aptos, está a ideia de exclusão e a naturalização da desigualdade educacionais e sociais.

Essa lógica que privilegia resultados, classifica as escolas com base em seu desempenho e fomenta a competição em seu interior; é a lógica que impulsiona a avaliação no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) e, no seu âmbito, o Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Com esse plano, a avaliação adquiriu maior centralidade, considerando a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, de acordo com Fernandes (2007), é considerado um indicador educacional que estabelece relação positiva por conciliar informações do rendimento escolar (aprovação, repetência e abandono) informadas pelo Censo Escolar, com dados do desempenho da aprendizagem, provenientes das avaliações externas – Saeb e Prova Brasil.

Nessa perspectiva, o Saeb e a Prova Brasil funcionariam como instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais. Para tanto, avaliam as habilidades e as competências dos alunos do 5º e do 9º anos, do ensino fundamental, e o 3º ano, do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. O que os diferencia é o fato de o Saeb ser amostral e abranger escolas públicas e privadas, urbanas e rurais do ensino fundamental e médio. A meta da Prova Brasil, por sua vez, é avaliar os alunos das escolas públicas urbanas, com mais de 20 alunos matriculados nos anos finais dos ciclos do ensino fundamental.



De acordo com o PDE (BRASIL, 2007a), com a criação do Ideb, o governo deixaria de praticar exame e passaria a fazer avaliação. Esse índice tornou-se, então, referência para o MEC, direcionando recursos e assistência técnica às escolas públicas, vinculados ao plano de metas.

Nos documentos norteadores das políticas implementadas nas últimas três décadas, a avaliação se justifica pela necessidade de responder, satisfatoriamente, às demandas sociais na área de educação e de estabelecer procedimentos ajustados à realidade. A finalidade da avaliação é, portanto, servir como instrumento de planificação e tomada de decisões, na área educativa. Justifica-se, também, pela necessidade de informar, periodicamente, às escolas e à sociedade acerca da implementação das políticas e ações adotadas, bem como a respeito dos seus efeitos e repercussões nas redes de ensino.

Freitas (2007) afirma que, fundamentalmente, as avaliações em larga escala devem ser destinadas a avaliar políticas públicas, entretanto as escolas podem e devem fazer uso de seus resultados para se autoavaliarem comparando-se consigo mesmas, com o propósito de apontar caminhos para a superação das dificuldades vivenciadas coletivamente. Por meio da análise do próprio desempenho, ao longo do tempo, os profissionais podem encontrar os meios de potencializar a qualidade do trabalho que desenvolvem.

Não é essa, no entanto, a lógica que orienta as atuais políticas públicas de avaliação. Ao contrário, vigora uma lógica produtivista, subjacente aos modelos de avaliação que privilegiam o fluxo, o rendimento e o escalonamento de posição da escola. Esse ranqueamento intensifica a competição e possibilita o oferecimento de serviços diferenciados aos cidadãos. A ênfase no produto assim como a defesa da meritocracia estimulam a criação de um ethos competitivo no serviço público. Essa orientação tem perpassado por diferentes governos brasileiros, até mesmo os que avançaram nas políticas educacionais nos últimos anos, em razão dos modelos de comparação instituídos pelos organismos multilaterais que definem os parâmetros de referência de qualidade das habilidades e competências a serem adquiridas na escola.

Nessa perspectiva, o setor público deve ajustar aos novos tempos e adotar o *modus operandi* do setor privado por meio da nova gestão pública. Nesta, o Estado é minimizado, mas sua eficiência é ampliada por meio da publicização de seus atos e para tal finalidade, os serviços públicos devem

ser reformados por pessoas externas ao governo, segundo orientações desses mesmos organismos.

Na realidade investigada, percebe-se uma ausência de articulação entre as políticas de avaliação externa às escolas e as práticas de autoavaliação. Ademais, as avaliações externas às escolas não analisam, com profundidade, os nexos entre os resultados e as desigualdades educacionais e sociais; mesmo assim, responsabilizam as instituições e os profissionais como responsáveis por reverter os baixos índices. Essa responsabilização envolve a medida do desempenho dos estudantes, a publicação e a publicização dos resultados, por meio de relatórios, podendo ser definidas recompensas ou sanções. Conforme Freitas, os

[...] processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno (FREITAS, 2011, p. 16).

128 Não obstante a responsabilização dos sujeitos, estudos, pesquisas, experiências nacionais e internacionais têm demonstrado que, embora os índices educacionais se constituam em informações importantes, não têm sido bem aproveitados pelas instituições. Esses resultados não são neutros e envolvem autoridade e relações de poder, que negligenciam aspectos relevantes relacionados aos estudantes, professores e a escola.

Reis (2009), ao relatar a experiência em Portugal, adverte para as limitações e perigos da avaliação. A citada autora, referendando-se em estudos do campo, afirma que esta tem limitações técnicas ao se restringir à medida e à quantificação em detrimento de fatores pessoais e sociais que interferem no processo, além de proletarizar o trabalho docente e limitar sua autonomia.

Sousa (2008), em seus estudos sobre usos da avaliação e sua relação com a gestão de políticas públicas, constatou que pouco têm influenciado na formulação de políticas. Afirma que “[...] o gerenciamento do sistema tende a apoiar-se nas estruturas burocráticas não se orientando pelos resultados de desempenho escolares” (SOUSA, 2008, p. 699).

Dessa forma, embora as propostas de avaliação em curso objetivem a melhoria da qualidade da educação, na prática, têm se caracterizado,



sobremaneira, como políticas de responsabilização e culpabilização das escolas e dos sujeitos que nelas atuam. A relação entre avaliação e melhoria da qualidade não se constituiu ainda em uma realidade no país, visto que os resultados não têm induzido políticas e práticas nesse sentido, restringindo-se, pois, a um sistema de informação educacional. Assim, “[...] o discurso politicamente correto permanece formalmente ligado ao ideal da igualdade de oportunidades, da qualidade, mas muitas práticas sociais se orientam segundo referências muito diferentes” (DEORUET, 2000/2001, p. 36).

Além da problemática apontada, falta, também, a articulação da avaliação externa com as avaliações pedagógicas realizadas na escola. Assim, de forma mais ampla, é necessário o estabelecimento das políticas educacionais articuladas com as políticas sociais. Nesse sentido, afirma Dias Sobrinho que

[...] faltam elementos de compreensão das bases epistemológicas e éticas e de percepção dos efeitos políticos e pedagógicos de cada modelo de avaliação. Falta adequação no uso de distintas metodologias transplantadas de diferentes disciplinas aos princípios e objetivos desejados em educação. Ocorre com grande frequência que as avaliações se resumam a acumular informações de acordo com os cânones científicos de algumas disciplinas, mais justapostas que combinadas, como a psicologia, a estatística, a sociologia, e a antropologia, muito pouco oferecendo em termos reflexivos para a compreensão das causalidades e para a elaboração de projetos de superação e emancipação (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 61).

129

A avaliação não deve, portanto, se reduzir a uma prática destinada a apontar e registrar dados, mas se voltar para ações de melhoria do objeto avaliado. Nesse sentido, avaliar implica atitudes além de medir e verificar, não se limitando a constatar determinados dados. Uma avaliação comprometida com a ação deve possibilitar aos professores, gestores e ao sistema educacional ampla visão das reais necessidades dos estudantes e das instituições avaliadas, para que o planejamento e a ação institucional tenham como base o que foi apontado pelo trabalho avaliativo.

As propostas de avaliação educacional implantadas no Brasil, entretanto, são permeadas por ideologias e práticas ajustadas ao mercado. Com isso, assiste-se à fragilidade dos sistemas de avaliação pedagógica, na construção de uma educação de qualidade. Na maioria dos casos, a avaliação

externa às escolas e aos sistemas não está redundando em mudanças significativas na qualidade do ensino, uma vez que têm direcionado as escolas a estreitar currículos, focalizando conhecimentos básicos, que limitam a ação docente (RAVITCH, 2011).

Pode-se afirmar que a proposta de avaliação no Plano de Ações Articuladas fundamenta-se por essa lógica, uma vez que atrela a melhoria da qualidade do ensino aos indicadores de desempenho e seus resultados. Assim, a prática pedagógica é direcionada para essa finalidade. Passa-se, portanto, a discutir, acerca da implementação das ações do PAR referentes à avaliação, nos municípios investigados.

Implementação das ações do PAR de avaliação da aprendizagem em municípios potiguares

No ano de 2007, no Brasil, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) que se constituiu no plano do executivo, elaborado com o objetivo de dinamizar o regime de colaboração entre os entes federados, por meio de transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica para a educação básica. Esse propósito foi consubstanciado pelo Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE), considerado o programa estratégico que articularia essa colaboração, definindo metas e prevendo ações visando à melhoria da qualidade da educação pública do país.

Com base na adesão ao PMCTE, os entes federados deveriam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Em conformidade com o Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007, o PAR configura “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes”. O apoio técnico e financeiro da União, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, deve promover a qualidade da educação básica pública, observadas as metas, as diretrizes e as estratégias do Plano Nacional de Educação.

O processo de construção do PAR (2007-2011), nos estados, municípios e Distrito Federal, ocorreu em duas etapas: 1) diagnóstico da situação



educacional; e 2) elaboração do PAR, propriamente dito. As secretarias de educação de cada município e/ou estado formavam uma equipe técnica composta pelo: dirigente municipal da educação; técnicos da secretaria; representantes dos diretores de escolas urbanas e rurais, professores, coordenadores-pedagógicos, quadro técnico-administrativo das escolas, Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação. Essa equipe tinha a função de, com base no diagnóstico, planejar e desenvolver um conjunto coerente de ações a serem sistematizadas no PAR, visando à melhoria da qualidade da educação. Para isso, recebia assistência técnica do MEC, por meio de profissionais das universidades públicas ou, ainda, das secretarias estaduais de educação (BRASIL, 2008).

A melhoria da qualidade da educação nacional, conforme o Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), deve ser aferida por meio da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No art. 3º (BRASIL, 2007b), está designado que o Ideb será o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos Pela Educação. O Ideb, supostamente, aferiria a melhoria do rendimento escolar e do desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras, considerando os investimentos realizados por meio das ações empreendidas nas dimensões do PAR, colocando, assim, a avaliação da aprendizagem em foco.

Nesse sentido, as ações do PAR, na dimensão referente à avaliação, enfocam quesitos relacionados, à melhoria dos resultados que incidem no cálculo do Ideb. A área 2 "Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem", da dimensão 3, denominada "Práticas pedagógicas e avaliação", é composta por 3 indicadores: 1) Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, 2) utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e 3) política específica de correção de fluxo.

Na perspectiva do MEC, o primeiro indicador induz a rede de ensino a analisar a concepção de avaliação que orienta as práticas escolares; o segundo refere-se à assistência prestada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e o terceiro visa combater um problema histórico da educação brasileira, relativo ao desnivelamento dos estudantes, considerando a relação idade-série em etapas de escolaridade básica. A assistência aos estudantes

com dificuldades de aprendizagem incidiria nos resultados das avaliações externas às escolas, que compõem o cálculo do Ideb, e a correção de fluxo, nas taxas de rendimento escolar. Dessa forma, o foco das políticas de avaliação promovidas pelo PAR, visam à melhoria dos resultados educacionais apresentados pelas escolas.

Considerando que a avaliação não consiste em uma prática neutra, antes de interrogar acerca do referencial de avaliação da escola, a rede de ensino deve questionar: qual seria a concepção de educação que as orienta? A avaliação consiste em um processo intrínseco à educação, sendo orientada por fundamentos teórico-metodológicos, em consonância com a concepção de sociedade e educação que se busca consolidar.

Conforme Dias Sobrinho (2003), de modo geral, pode-se afirmar a existência de dois modelos de avaliação conflitantes entre si, que, por sua vez, denotam visões de mundo contraditórias. Embora afirmando que, na realidade, esses paradigmas, frequentemente, se combinam e se entrecruzam, o autor localiza, de um lado, as concepções de avaliação tecnológica, originadas com base em visões de mundo mecanicistas; e de outro, as concepções subjetivistas, democráticas ou formativas, que se sustentam em epistemologias subjetivistas e naturalistas.

Ainda conforme o autor (2003), a concepção tecnológica é orientada por uma ética utilitária, pragmática e individualista, uma vez que defende que o progresso resulta da utilização competente de recursos, da gestão racional da ciência e tecnologia, que valoriza os números e os produtos. As avaliações subjetivistas, democráticas ou formativas compreendem a verdade como relativa às experiências, valorizando os processos vividos, os aspectos qualitativos e intuitivos da realidade (DIAS SOBRINHO, 2003).

Os educadores progressistas defendem essa última concepção, compreendendo que o processo avaliativo deve conferir as informações necessárias à consecução da aprendizagem. Nesse aspecto, a avaliação deve se constituir na tarefa necessária ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em função dos objetivos propostos coletivamente.

Considerando que, em grande medida, as práticas de avaliação tecnológica marcam a cultura escolar, modificar essa concepção, na direção de uma avaliação processual, contínua, que (re)orienta o processo de ensino-aprendizagem, requer condições, a exemplo de cursos de formação inicial e



continuada, materiais e recursos pedagógicos, número adequado de estudantes em sala de aula, além das devidas condições de valorização profissional. Tornar a avaliação formativa não é responsabilidade única dos profissionais, mas demanda, das redes de ensino, condições, sem as quais os esforços docentes estariam comprometidos.

É importante ter clareza acerca do referencial que pauta a ação educativa e avaliativa da rede, que deve ser negociada com os sujeitos, como meio de analisar a coerência entre a teoria e a prática. Na elaboração de seus Planos de Ações Articuladas (PAR), os municípios potiguares foram levados a questionar acerca desse referencial, além de julgar se havia a necessidade de implementar ações para consolidá-lo. Essa reflexão se fez mediante a análise situacional, considerando o indicador “formas de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Os municípios de Acari, Mossoró e São José do Campestre julgaram não ser necessário desenvolver ações referentes a esse indicador, ao contrário de Natal e Riachuelo. Conforme informações prestadas pelos informantes da pesquisa, a maioria dos municípios pesquisados adotou a concepção de avaliação contínua, conforme prevê o art. 24, Inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Segundo a alínea “a” do referido inciso, a avaliação nas escolas brasileiras será “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Assim, o informante 01 do Município de Natal afirma que, na rede de ensino, o “[...] processo era contínuo, a avaliação contínua”; em Mossoró, o informante 10 demonstra que “[...] hoje já tem documento que a avaliação é contínua”; em Acari, o informante 02 diz que o processo avaliativo é qualitativo e, para orientar a ação dos professores foi criada uma “[...] ficha com 10 critérios” para avaliar os estudantes bimestralmente”; em Riachuelo, o informante 03 assevera que, na rede de ensino, “[...] sempre se trabalhou com a avaliação contida nos PCNs”, que, conforme esse referencial, deve ser “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997); no que se refere a São José do Campestre, não foi possível obter informações acerca da concepção de avaliação da rede.

Nesse sentido, todas as redes, que responderam ao questionamento, afirmaram que as instituições são orientadas a implementar uma avaliação de cunho formativo. Nessa perspectiva, aferir a aprendizagem tem por finalidade, entre outras, orientar as intervenções docentes no processo educativo visando assegurar a aprendizagem do estudante. Essa concepção revela a necessária articulação que deve existir entre ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a compor um todo integrado. De acordo com Fernandes (2009, p. 88-89), isso “[...] permite ou deve permitir, regular o ensino e aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação”, possibilitando que haja “[...] uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino”.

Apesar dos discursos dos profissionais entrevistados e da imposição legal acerca da avaliação formativa, não é essa concepção que, historicamente, fundamentou a prática avaliativa dos profissionais, mas a tecnológica, de natureza seletiva, classificatória e menos capaz de contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, as avaliações externas a que as escolas são submetidas reforçam essa concepção de modo que, embora as redes de ensino orientem a vivência da avaliação formativa, não implica que se efetive nas escolas. Como mostra o informante 10, de Mossoró:

Antes era aquela de nota, a gente sabe que a avaliação serve para replanejar, mas tem aquela concepção de reprovar, de dizer que o aluno não sabe. A gente tem que ter essa outra visão, que muitos professores ainda não tem. Tem gente que acha que avaliação é só para terminar o ano, dizer quem passou e não passou (INFORMANTE 10, 2015).

Observa-se que os professores resistem em modificar suas concepções de avaliação, sem os devidos investimentos em formação e valorização profissional. Instituir práticas de avaliação formativa requer que os docentes tenham o devido suporte da rede de ensino no que tange à capacitação profissional, ao tempo para planejar e avaliar incluído em sua carga horária de trabalho, número adequado de estudantes por sala, entre outros requisitos. Isso implica investimentos que muitas redes de ensino não estão dispostas a realizar. Assim, apesar de o PAR ter como propósito articular esforços, promovendo a análise da realidade situacional da rede e fomentando que os municípios se responsabilizem por implementar mudanças nas condições escolares, muitos



não querem ou não podem arcar com os custos, o que influencia a seleção dos indicadores implementados e a seleção das ações a serem executadas.

Apesar das dificuldades existentes para implantar a avaliação contínua nas escolas, somente dois municípios admitiram a necessidade de desenvolver ações nesse sentido. Riachuelo justificou essa intenção pelo fato de suas escolas não possuírem projeto político-pedagógico (RIACHUELO, 2007). Entre as ações previstas no PAR (RIACHUELO, 2007), propõe-se orientar as escolas a elaborar esse projeto, qualificar os profissionais nas áreas de currículo e avaliação bem como subsidiar as instituições com material instrucional acerca da articulação de saberes formais e não-formais. Para implementar as duas últimas ações, contaria com a assistência técnica do MEC (RIACHUELO, 2007), no entanto não houve informações acerca da implementação dessas, no período da pesquisa.

Cruz (2015) demonstra que, no Município de Natal, desde 2001, buscava-se consolidar uma proposta de avaliação formativa, mas, apesar do trabalho de determinados profissionais da Secretaria de Educação, a rede não tem prestado o necessário suporte aos professores e aos estudantes, tendo em vista subsidiar mudanças nas práticas avaliativas dos profissionais. A rede municipal, por sua vez, alegou a necessidade de implementar “[...] reforço escolar a todos os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem com profissionais que estejam aptos para realizar essa tarefa” (NATAL, 2007, s/p). Justifica que não realizar o reforço escolar influencia os resultados do Ideb, propondo estimular suas escolas à autoavaliação e a desenvolver práticas interdisciplinares. No entanto, ao definir assubações a serem executadas, a rede de ensino propõe-se apenas a orientar as escolas a incluírem a autoavaliação dos estudantes em seus projetos político-pedagógicos, que não demanda grandes investimentos municipais.

Certamente, a autoavaliação consiste em instrumento capaz de auxiliar o estudante a identificar lacunas de conhecimento, mas não se deve reduzir o reforço escolar à autoavaliação do estudante, tampouco a avaliação formativa a essa forma de aferição. Dias Sobrinho (2003, p. 125) esclarece que “[...] mesmo nas autoavaliações podem prevalecer as perspectivas positivistas e os modelos tecnológicos”, a depender da finalidade com que é empregada e como se promove a participação. Em uma perspectiva formativa, a autoavaliação da aprendizagem implicaria, entre outros quesitos, a análise do desempenho não só do aluno mas também do professor, aliada a outros

processos de aferição do processo educativo, que colaborariam para orientar as intervenções docentes visando à construção da aprendizagem.

No instrumento de aferição da rede de ensino há referência, somente, à autoavaliação do estudante o que denota a perspectiva unidirecional que se busca imprimir ao processo avaliativo. Tampouco o PAR apresenta uma opção referente à autoavaliação escolar, com objetivo de fornecer informações necessárias ao planejamento das ações, subsidiando as decisões institucionais. Isso porque se compreende a avaliação conforme a lógica produtivista, que tem como propósito informar a sociedade acerca dos investimentos realizados.

Ademais, nos dois municípios que se propuseram a subsidiar suas escolas na vivência de uma avaliação formativa, essas ações não se efetivaram. Riachuelo delegou a responsabilidade de formação docente para o MEC, o que não ocorreu no período da pesquisa. Natal reduziu-se a orientar as escolas quanto à autoavaliação dos estudantes, sem que fosse compreendido como parte de um processo de consolidação da avaliação formativa na rede.

136 Concernente ao indicador "Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem", cabe destacar que todas as redes de ensino atribuíram pontuação 1, demonstrando a precariedade do atendimento prestado a esses estudantes nas redes pesquisadas. Nem todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou que fracassam na escola, são deficientes, da mesma forma, Sousa e Prieto (2007) lembram que nem todo estudante deficiente requer condições diferenciadas para aprender. As autoras (2007) consideram que, para se definir se um educando é especial, há a necessidade de diagnóstico consistente e criterioso, que subsidie tanto seu encaminhamento aos recursos educacionais especiais quanto à elaboração de proposta de ensino específica.

Uma grande variedade de questões interfere na aprendizagem do educando, além de ter ou não necessidades educacionais especiais. Isso pode levá-lo a necessitar, em algum momento, de ações específicas para que seu direito à aprendizagem se efetive. Ademais, a obrigatoriedade da participação em avaliações externas às escolas, a exemplo do Saeb e da Prova Brasil, que compõem o Ideb, tem incentivado as redes de ensino a desenvolver ações com o objetivo de atender às especificidades dos educandos para não comprometer os índices obtidos.



Essa afirmação pode ser confirmada na justificativa do Município de Natal no que diz respeito a este indicador: “Considerando os dados apresentados pelo Ideb, que apontam a rede municipal com score crítico, faz-se necessário, por parte da SME, intervir nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental” (NATAL, 2007, s/p). Isso demonstra a importância que esse índice vem assumindo no cotidiano das escolas, estimulando o sistema a superar sua baixa qualidade educacional. O PAR informa, ainda, que a rede atende, com aulas de reforço, apenas 3% do efetivo de estudantes por meio de “[...] oficinas pontuais, não atendendo às necessidades de assistência individual/coletiva permanente aos alunos” (NATAL, 2007, s/p).

Além desse reforço sistemático aos estudantes, o município de Natal presta assistência por meio de estratégias como o agrupamento produtivo e a enturmação dos estudantes. A informante 1 (2015) explica como acontece:

Em nossas formações a gente sempre orienta as escolas para que fizessem os agrupamentos produtivos, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. E quando há um alto índice de alunos que precisam de um apoio pedagógico diferenciado, a gente chega a sugerir que haja enturmação desses alunos, e que determinado professor que tem mais o perfil de alfabetizador, fique duas vezes por semana com esses alunos que tem mais dificuldade, e as demais horas, fique com a sua turma de referência [...] (INFORMANTE 1, 2015).

137

Esse tipo de estratégia consiste em organizar os estudantes conforme seus potenciais de aprendizagem, seguindo o aporte teórico de pesquisas que enfoca a apropriação da linguagem escrita, com base em autores da perspectiva construtivista. No entanto, essas são ações anteriores ao PAR; por meio desse plano, a rede municipal comprometeu-se a prestar assistência aos estudantes oferecendo condições às escolas para que os professores os assistam. Os informantes, porém, não relatam novas ações além das que já vinham sendo desenvolvidas. Os sujeitos sentem-se responsáveis em melhorar os índices educacionais do município e isso se dá pela reorganização do próprio trabalho, sem que implique, por exemplo, a contratação de profissionais que atuem no contraturno, prestando assistência aos estudantes. Dessa forma, no Município de Natal, não há informações acerca de melhorias no que se refere à assistência individual e coletiva ao estudante propiciadas pelo PAR.

Já o PAR do município de Acari informa que, embora se ofereça assistência individual ao estudante, isso não ocorria durante todo o ano letivo, devido à falta de pessoal (ACARI, 2007). Observa-se que tanto em Acari quanto em Natal havia algum tipo de assistência aos estudantes, mesmo não envolvendo todos os que demandavam ou que essa prática fosse esporádica. O mesmo não ocorria nas demais redes que afirmavam que, antes da implementação do PAR, esses serviços eram inexistentes.

Assim, a análise do PAR dos municípios demonstram as ações desenvolvidas visando prestar assistência aos estudantes com dificuldade de aprendizagem: todos os municípios, com exceção de Natal, se propuseram a qualificar seus profissionais; todas as redes de ensino, à exceção de Acari, se comprometeram a investir nas condições das escolas, incluindo espaços, preparo de materiais, organização do tempo de assistência e formação de professores; os municípios de Natal e São José do Campestre ressaltaram a necessidade de acompanhar a implementação da proposta de assistência aos estudantes; e todos se dispuseram a divulgar esses serviços junto à comunidade (NATAL, 2007; ACARI, 2007; MOSSORÓ, 2007; SÃO JOSÉ DO CAMPESTRE, 2007; RIACHUELO, 2007).

Ao que parece, as ações empreendidas, durante o período da pesquisa (2007-2011), não se mostraram efetivas, visto que não há relato dos informantes quanto aos investimentos nas condições escolares, tampouco no que tange às ações de formação de professores, visto que esse último quesito deveria contar com a assistência técnica do MEC. No município de Riachuelo, houve um discreto avanço quanto à assistência à aprendizagem estudantil, mas vale ressaltar a sua implantação em algumas instituições, conforme se observa no trecho a seguir:

Acho que aulas de reforço, né? Já têm algumas escolas que acontecem, pra esses alunos com baixa aprendizagem. Aí esse outro... Como esse que você falou, altas habilidades, acho que tem orientação. Até tanto que quando acontecem alunos que tem problemas de aprendizagem a gente, às vezes, até encaminha para o CRAS, pra aquelas psicólogas, essas coisas (INFORMANTE 2, 2015).

Assim, na rede de ensino de Riachuelo, os estudantes, com dificuldade de aprendizagem, ou procuram uma escola que possa atender às suas peculiaridades ou são encaminhados ao Centro de Referência de Assistência



Social do Estado do Rio Grande do Norte, onde são oferecidos serviços de proteção social básica em áreas de vulnerabilidade e risco social (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). A Informante 2 não faz menção à qualificação dos profissionais para prestar essa assistência, tampouco às condições escolares, além de parecer que a responsabilidade por esses alunos é da Assistência Social.

No município de São José do Campestre, existe a Secretaria Municipal de Educação que assessora os coordenadores-pedagógicos, visando ao atendimento aos estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, conforme o trecho abaixo:

[...] eu me reunia com os coordenadores e eles traziam essas necessidades [...] fazia esse planejamento em cima daquilo que eles pudessem trabalhar com o professor, pra o professor trabalhar com aluno, pra ver qual era a melhor forma. Era através da música? É através da dança? Então, a gente trabalhava no sentido que fosse mais dinâmico pra eles, irem pra biblioteca [...] pesquisar, ler na internet, não fazer muito as atividades digitadas, mas escritas, porque melhorava a escrita dele [...] (INFORMANTE 04, 2015).

Embora a assessoria se dirigisse aos coordenadores escolares, caso houvesse dificuldades, os funcionários da Secretaria de Educação compareciam às escolas. Não existem informações, em nenhum dos municípios, acerca do curso de aperfeiçoamento que seria oferecido pelo MEC, para melhorar o atendimento aos estudantes com necessidades especiais de aprendizagem.

Já o município de Mossoró contratou psicopedagogos que atendem em algumas escolas polo, não havendo referência ao trabalho cotidiano, desenvolvido com os professores. A responsabilidade no atendimento aos estudantes deve ser assumida não só por especialistas, mas esses profissionais devem atuar de forma articulada com o conjunto dos professores que trabalha, cotidianamente, com os estudantes. Em Mossoró e Riachuelo, os informantes referem-se, apenas, à atuação de especialistas, que atuam em escolas polos ou em outros órgãos públicos estaduais. Um suporte mínimo ao trabalho dos professores, prestado pela Secretaria de Educação, para que atuem junto aos estudantes com dificuldade de aprendizagem foi observado, apenas, em Natal, Acari e São José do Campestre.

Para que os docentes atendam às necessidades de aprendizagem discentes necessitam de espaço adequado, recursos didáticos, formação

continuada, tempo para planejamento incluído na carga horária de trabalho, entre outros requisitos, que lhes possibilitam uma ação qualificada. Esses requisitos lhes têm sido negados, comprometendo o direito à aprendizagem dos estudantes. No período desse estudo, o PAR pouco colaborou para a melhoria dessas condições, visto que muito do planejado não foi levado a efeito tanto por parte da esfera federal, que não proporcionou a formação docente acordada, quanto pelo fato de os municípios não terem realizado, como desejado, os investimentos que lhes competiam.

A assistência educacional aos estudantes com dificuldade de aprendizagem demanda um processo de avaliação formativa capaz de prestar suporte à consecução da aprendizagem. A avaliação formativa privilegia o diagnóstico da aprendizagem, em função do desempenho dos estudantes, fornecendo ao professor informações acerca da distância do desempenho do educando em relação ao parâmetro desejado. Assim, visa à orientação necessária à superação de dificuldades, evitando problemas como a retenção e evasão escolar, que levam à distorção idade-série, considerada um grande problema da educação brasileira.

140 O documento “Iniciativa Global pelas crianças fora da escola: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes”, publicado pela Unicef, em 2012, aborda a questão da distorção idade série no Brasil. O relatório (UNICEF, 2012, p. 55) demonstra que, em 2010, 23,6% dos estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental, encontram-se fora da faixa etária correspondente a sua série. Esse é um problema que se agrava à medida que aumenta a escolaridade.

Assim, o primeiro segmento do ensino fundamental apresenta 18,5% de distorção; o segundo segmento, 29,6%; e o ensino médio, 34,5% (Unicef, 2012, p. 55). O quadro se agrava na Região Nordeste onde 26,6% da população em idade correspondente ao primeiro ciclo do ensino fundamental encontra-se fora de faixa etária correspondente; o mesmo acontece com 40,4% do segundo ciclo do ensino fundamental e 46% dos estudantes do ensino médio (UNICEF, 2012, p. 117).

Isso comprova a análise de Oliveira e Araújo (2005), acerca da permanência de intensa desigualdade regional no país no que se refere às taxas de aprovação, reprovação e evasão escolares. Eles afirmam que as ações



implementadas, visando promover a correção do fluxo escolar, “[...] têm atingido apenas parcialmente o quadro de iniquidades da educação brasileira, fazendo com que o direito à educação cumpra apenas de forma precária e pouco efetiva o seu ideal igualitário e emancipador” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 13).

Dessa forma, torna-se imprescindível o desenvolvimento de ações que tanto garantam a aprendizagem dos estudantes, quanto colaborem para eliminar as distorções idade-série. Com esse propósito, por meio do PAR, as redes de ensino desenvolveram ações visando à regularização do fluxo escolar. Somente três redes de ensino pesquisadas desenvolveram ações de correção de fluxo escolar: Natal, São José do Campestre e Riachuelo.

Mossoró (2017) alega não haver necessidade de ações desse tipo, visto que existiam ações com esse fim, em algumas escolas. Acari (2007) justifica que desenvolve políticas próprias para combater a distorção idade-série. Por essa razão, o “[...] município, em dois anos consecutivos, foi premiado, pelo governo do Estado, por apresentar o menor índice de distorção idade-série (Prêmio “Mérito Potiguar de Educação”) (ACARI, 2007, s/p)”.

Nesse município, a Secretaria de Educação criou um programa de aceleração da aprendizagem, a que se seguia a reclassificação dos estudantes fora de faixa, conforme explica a Informante 2 (2015):

[...] quando a gente via que estava com distorção idade-série a gente fazia um trabalho mais voltado para a questão do aceleração deles. [...] E quando a gente via que ele fazia as provas e que estava no nível que poderia ser reclassificado, a gente também trabalhava (INFORMANTE 2, 2015).

Além do trabalho que visava ao aceleração do estudante fora de faixa, aqueles que completavam 15 anos eram, imediatamente, encaminhados para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso é permitido pelo art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.694 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996. Não obstante, tem levado a que muitos jovens sejam retirados da escolaridade regular e encaminhados para a EJA, que possui um tempo de escolaridade menor e atende a um público bastante diversificado. Isso pode ser desfavorável ao seu desenvolvimento pessoal.

Os municípios de Natal, São José do Campestre e Riachuelo implementaram programas de correção de fluxo contando com a assistência técnica

do MEC. Essa assistência foi prestada com base em parcerias com organizações não governamentais, o que retrata o movimento de “[...] minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado” (SEVERINO, 2005, p. 33-34).

Por meio dessa assistência, cada município buscou firmar parcerias público-privada, visando implementar programas em consonância com a concepção de educação e de avaliação que afirmavam seguir. Dessa forma, os municípios de Natal e Riachuelo, que buscam desenvolver uma avaliação de característica formativa e contínua, implementaram o programa de correção de fluxo proposto pelo Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação), conforme mostra o informante 2, de Riachuelo:

O MEC [...] fornecia o material para o aluno e para o professor e pagava a formação ao instituto. [...] nós nos reunimos com os assessores pedagógicos e discutimos as três propostas ofertadas pelo MEC, nós [...] optamos pelo GEEMPA, porque se identifica com os nossos referenciais, com as concepções que nós temos na rede municipal de aprendizagem de avaliação (INFORMANTE 2, 2015).

142

Conforme o site da instituição, o Geempa consiste em uma organização privada, sem fins lucrativos, que apoia Universidades, Secretarias de Educação e Ministério de Educação na realização de projetos de pesquisa e ações que visam à melhoria da qualidade educacional (GEEMPA, s/d). Sua proposta educacional baseia no pós-construtivismo e na construção teórica de autores como Piaget, Vygotski, entre outros (GEEMPA, 2017, s/d), que se afina com o referencial de avaliação formativa que as redes de ensino buscavam implementar. O informante 1, de Natal, relata acerca da assistência recebida:

[...] foi trabalhado com ênfase para que o aluno voltasse a acreditar que ele é capaz e [...] para que ele não se afastasse da escola. Realmente, tivemos um sucesso bem significativo de envolvimento deste aluno no processo, com muitos alunos alfabetizados. [...] Esse trabalho iniciava com uma formação de cinco dias que o Geempa vinha e realizava com os professores [...], manhã tarde e noite. No decorrer do ano, o Geempa vinha e fazia o assessoramento que durava dois dias, em que o professor trazia os resultados dos seus trabalhos, as falas dos alunos, para que, em cima desse resultado,



discutissem os encaminhamentos de como proceder com aquela turma, com aquele aluno, e o material era entregue ao professor (INFORMANTE 1, 2015).

Conforme relatado, a assistência técnica do MEC, efetivada por meio da parceria público-privado do Geempa preparou os professores para trabalhar com estudantes com distorção idade-série, abordando não só conteúdos, mas também a autoestima. Além da formação inicial e do material didático utilizado pelo professor, havia o acompanhamento do trabalho desenvolvido, prestando o suporte necessário às intervenções pedagógicas dos professores e às mudanças requeridas na prática profissional tendo como base a avaliação formativa, que colaborou para o sucesso relatado pela Informante 1.

Pertinente ao município de São José do Campestre, quem prestou a assistência técnica foi o Instituto Alfa e Beto. O Instituto se propõe a desenvolver educação de qualidade, pois “[...] crianças e jovens educados produzem mais e melhor, são conscientes de seus direitos e deveres e estão aptos a contribuir ativamente para a construção de uma economia sustentável e justa” (INSTITUTO ALFA E BETO, s/d). Essa empresa, que prestou assessoria educacional ao município, está, conseqüentemente, comprometida não com a formação humana, mas com a formação de valores e com a construção de conhecimentos, necessários ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Embora tenha prestado serviço no município, os informantes não relataram aspectos relacionados à qualidade dos serviços prestados tampouco acerca do referencial de avaliação adotado pelo Instituto.

Algumas considerações...

Este estudo evidenciou que o PAR se insere no contexto de mudanças na regulação educacional, como parte da redefinição do papel do Estado, que vem assumindo a concepção de Avaliador. O PAR, enquanto parte dessas políticas que visavam dinamizar as relações de colaboração entre os entes federados, objetivando a melhoria da qualidade educacional no país, tem induzido os municípios a elaborar planos de ações para as redes de ensino.

A qualidade que se pretende implementar por meio dessas ações, no entanto, distancia-se de uma concepção transacional e negociada, visto que a elaboração da proposta do PAR não contou com a participação dos

entes federados. Tampouco as redes de ensino têm liberdade de propor ações, mas devem, após elaborar diagnóstico das necessidades, selecionar, entre as ações preestabelecidas, aquelas que serão implementadas.

Em razão do restrito envolvimento dos entes federados na formulação do PAR, determinadas municipalidades não se comprometem com a efetivação das ações e estratégias registradas no PAR. Além disso, apesar do diagnóstico apontar a necessidade de intervenção em determinadas situações, selecionam-se indicadores e ações que demandam menores investimentos, o que afeta o alcance da colaboração que se deseja efetivar, tendo em vista a melhoria da qualidade educacional.

O PAR induziu as redes de ensino a se posicionarem acerca do referencial de avaliação que adotam, e os discursos dos profissionais das Secretarias de Educação denotam tanto a valorização da avaliação contínua, de cunho formativo, quanto as dificuldades de congregar a prática dos profissionais das escolas segundo essa concepção. Mesmo com essa dificuldade, apenas dois municípios se dispuseram a implementar ações referentes a esse indicador, no entanto, nessas redes, o suporte profissional e investimentos necessários não foram prestados a contento, tampouco a assistência técnica do MEC ocorreu no tempo previsto, comprometendo o alcance de determinadas ações.

Os indicadores referentes à assistência individual/coletiva aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e correção de fluxo escolar, embora importantes para a garantia do direito à aprendizagem, visam, em particular, a melhoria do Ideb. O PAR não se refere a ações de autoavaliação institucional que poderiam colaborar para que as escolas analisassem a própria atuação, tendo em vista superar seus desafios. As atuais políticas de avaliação do país não articulam avaliação externa e autoavaliação institucional como subsídio à planificação de melhorias educacionais, mas as ações avaliativas têm o propósito de informar à sociedade acerca dos resultados dos investimentos e de responsabilizar os profissionais por eles.

Quanto à utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, todas as redes demonstraram precariedade no atendimento prestado aos estudantes. Assim, comprometeram-se a investir nas condições das escolas, incluindo espaços, preparo de materiais, organização do tempo de assistência e formação de professores. As ações desenvolvidas, porém, referem-se a mudanças na



organização do trabalho pedagógico, sem que as condições necessárias fossem conferidas.

No que concerne à política específica de correção de fluxo, somente três redes de ensino pesquisadas desenvolveram ações nesse sentido, por meio de parceria público-privado, que denota o processo de minimização da intervenção estatal na educação. Essas instituições difundem, por meio de sua atuação, concepções e valores próprios que tanto podem promover a formação humana quanto legitimar a continuidade de relações de exploração do capital. Outrossim, observa-se um movimento de retirada dos jovens da escolaridade regular para encaminhá-los à EJA, para que os índices escolares expressos no Ideb não sejam prejudicados. Sob a alegação de correção do fluxo escolar, desconsideram-se as necessidades educacionais dos jovens estudantes que passam a contar com um tempo de escolaridade menor e aprender em meio a um público bastante diversificado. Isso pode comprometer, sobremaneira, seu desenvolvimento pessoal.

Em suma, constatou-se, nos documentos analisados e nas informações prestadas pelos entrevistados, a presença da responsabilização das instituições de ensino em relação aos seus resultados sem apontar as políticas e as condições materiais para que a “qualidade” e o direito à aprendizagem se efetivem. A responsabilidade, em geral, incide sobre os profissionais, sem que os sistemas arquem com as condições necessárias à construção da melhoria da qualidade educacional.

Há uma preocupação excessiva com o alcance dos índices e, para solucionar o problema, em alguns municípios, a solução tem sido o estabelecimento de parceria público-privada, por meio da assessoria do MEC. Tal iniciativa se insere na perspectiva do quase-mercado na educação, fundamentado em princípios e critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que se distancia de uma concepção de qualidade educacional socialmente negociada e referenciada.

Notas

- 1 O programa WordSmithTools é uma ferramenta composta por programas integrados (‘suíte’) destinados à análise linguística. Esse software realiza análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras. Permite processar arquivos do corpusantes da análise propriamente dita.

- 2 A noção de quase-mercado significa a introdução de concepções de gestão privada nas instituições públicas, sem, no entanto alterar a essência das mesmas. Diferencia-se do mercado nos aspectos conceituais e operacionais e é utilizada no setor público como mecanismo indutor de melhorias.

Referências

ACARI. **PAR analítico do Município de Acari – RN (2007-2011)**. SIMEC – Sistema Integrado do Ministério da Educação/SE – Secretaria Executiva, 2007.

AURELIANO, Francisca Edilma et al. **Descritores**: Avaliação em educação; Concepções de política; Avaliação de políticas públicas; Conceitos; Dimensões e Indicadores de qualidade. Natal: UFRN, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.

BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

146 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais para aplicação dos instrumentos para formulação dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos municípios**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.



CRUZ, Gersonita Paulino de Sousa. **A política de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Natal no contexto do PAR 2007-2011**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DEROUET, Jean Louis. Governança e avaliação no sistema educativo francês: em busca de uma avaliação pluralista? **Educação em Foco**: Avaliação de Sistemas Educacionais, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 33-48, set./fev. 2001/2002.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior, São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. Editora UNESP: São Paulo, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). 26 ed. Brasília: Inep, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

GEEMPA. **Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação**. s/d. Disponível em: <https://www.educaedu-brasil.com/centros/geempa-grupo-de-estudos-sobre-educacao-metologia-de-pesquisa-e-acao-uni3227>. Acesso em: 1º ago. 2017.

INFORMANTE 1, **Entrevista**. Natal (RN), maio. 2015.

INFORMANTE 2, **Entrevista**. Riachuelo (RN), maio 2015.

INFORMANTE 4, **Entrevista**. São José do Campestre (RN), maio 2015.

INFORMANTE 10, **Entrevista**. Mossoró (RN), maio. 2015.

INSTITUTO Alfa e Beto. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/sobre/#quem-somos>. Acesso em: 1º ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 1999.

MOSSORÓ. **PAR analítico do Município de Mossoró – RN (2007-2011)**. SIMEC – Sistema Integrado do Ministério da Educação/SE – Secretaria Executiva, 2007.

NATAL. **PAR analítico do Município de Natal – RN (2007-2011)**. SIMEC – Sistema Integrado do Ministério da Educação/SE – Secretaria Executiva, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan/abr. 2005.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Isaura Machado. **Governância da educação em Portugal**: O local e os modos de regulação da oferta educativa (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009. 476 p.

RIACHUELO. **PAR analítico do Município de Riachuelo – RN (2007-2011)**. SIMEC – Sistema Integrado do Ministério da Educação/SE – Secretaria Executiva, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social. **Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)**. 17 mar. 2015. Disponível em: <http://www.seas.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=69449&ACT=null&PAGE=0&PARM=null&LBL=Programas>. Acesso em: 1º ago. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O público e o privado como categoria de análise em educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara Teixeira da (Org.). **O público e o privado na educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

SÃO JOSÉ DO CAMPESTRE. **PAR analítico do Município de São José do Campestre – RN (2007-2011)**. SIMEC – Sistema Integrado do Ministério da Educação/SE – Secretaria Executiva, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.



SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, THERESA (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

UNICEF. **Iniciativa global pelas crianças fora da escola – Brasil**: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

Prof^a. Dr^a. Lucia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia | Campus Pontal
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas
– Geppope
E-mail | valentelucia@yahoo.com.br

Prof^a. Dr^a. Luciane Terra dos Santos Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Natal
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação
E-mail | ltsgarcia@gmail.com

Prof^a. Ms. Gilneide Maria de Oliveira Lobo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Secretaria Municipal de Educação do Município de Mossoró



Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação

E-mail | gm.lobo@hotmail.com

Recebido 12 dez. 2017

Aceito 19 fev. 2018



A transnacionalização e a expansão da educação superior

Olgaíses Cabral Maués
Michele Borges de Souza
Universidade Federal do Pará

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o processo de transnacionalização da educação superior que vem ocorrendo como um fenômeno característico deste século. O entendimento que será adotado no texto é que a transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital. Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, e o conhecimento reconhecido como uma força produtiva, a Educação Superior passou a representar uma alavanca para o desenvolvimento dos países e a ser considerado uma mercadoria importante. A análise desse fenômeno será feita considerando a posição de alguns organismos multilaterais, tais como a OCDE, o BM e a OMC. Serão arroladas as estratégias adotadas pelo Brasil para o desenvolvimento da transnacionalização, analisando-se os novos arranjos que as instituições privadas vêm realizando com entidades estrangeiras

Palavras-chave: Transnacionalização. Educação superior. Organismos multilaterais.

151

The transnationalization and the expansion of higher education

Abstract

The paper aims to analyze critically the process of transnationalization of higher education that has been occurring as a characteristic phenomenon of this century. The understanding that it will be adopted in the text is that the transnationalization is a phenomenon that has been organized with the globalization of the economy and the stage of the financialization of capital. Insofar as education came to be regarded as a service and knowledge recognized as a productive force, the higher education has become a lever for the development of countries and to be considered an important commodity. The analysis of this phenomenon will be performed considering the position of some multilateral bodies such as the OECD, World Bank and WTO. The strategies adopted by Brazil for the development of the transnationalization will be listed, analyzing the new arrangements that private institutions have been carrying out with foreign entities.

Keywords: Transnationalization. Higher education. Multilateral organizations.

La transnacionalización y la expansión de la educación superior

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar de forma crítica el proceso de transnacionalización de la educación superior que viene ocurriendo como un fenómeno característico de este siglo. El entendimiento que se adoptará en el texto es que la transnacionalización es un fenómeno que se organiza con la globalización de la economía y con la etapa de la financiación del capital. En la medida que la educación pasó a ser considerada como un servicio, y el conocimiento reconocido como una fuerza productiva, la educación superior pasó a representar una palanca para el desarrollo de los países y ser considerada una mercancía importante. El análisis de ese fenómeno se hará considerando la posición de algunos organismos multilaterales, tales como la OCDE, el BM y la OMC. Se abordarán las estrategias adoptadas en Brasil para el desarrollo de la transnacionalización, analizando los nuevos arreglos que las instituciones privadas vienen realizando con las entidades extranjeras.

Palabras clave: Transnacionalización. Educación superior. Organismos multilaterales.

Introdução

A Transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital, tendo sido facilitada pelo avanço das tecnologias informacionais e pela formatação do Estado neoliberal que quebrou as fronteiras nacionais e enfraqueceu o conceito de Estado Nação. A divisão geopolítica do mundo, a partir do fim do "socialismo real", concentrou a hegemonia do capital em dois blocos: a União Europeia e os Estados Unidos da América do Norte, englobando nessas as elaborações de normas que envolvem o restante do mundo.

A nova configuração geopolítica do mundo que ocorre a partir do final da década de 1980 e avança pela primeira década dos anos 1990 trouxe uma nova e mais cruel face da internacionalização do capital, o que representa uma exploração mais requintada, visto que atua sobre as subjetividades dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, esse processo de globalização cria uma economia mundial que é representada por grandes mercados financeiros internacionais, que agem em todos os países, necessitando de pessoas qualificadas para o enfrentamento dos novos processos de trabalho, baseados agora não mais no taylorismo-fordismo, mas na produção enxuta, assentada na informática, que necessita de pessoas polivalentes e capacitadas para essa outra realidade.



Os países em desenvolvimento precisaram se adaptar a esse “novo mundo”, no qual a educação passa a ser um fator fundamental para a saída de posições desconfortáveis no ranking apresentado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Para tanto, houve necessidade de reformas estruturais, como no caso brasileiro, no qual houve mudança do papel do Estado, passando este a se eximir ou diminuir as políticas sociais se centrando no mercado, que intensifica o recebimento dos insumos econômico-financeiros do fundo público.

Nessa conjuntura, se tem a presença cada vez mais agressiva de Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) que têm possibilitado a realização de ações que afetam todos os países, com ênfase para aqueles considerados emergentes. Nessa lógica, os países iniciam o fenômeno da transnacionalização, o que significa que sua ocorrência se dá quando os países ultrapassam as fronteiras nacionais, com fins econômicos, políticos e jurídicos.

Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, em função das exigências externas e do consentimento dos países envolvidos e o conhecimento reconhecido como uma força produtiva, a Educação Superior torna-se uma alavanca para o desenvolvimento dos países e é considerada uma mercadoria importante, cujo valor tem aumentado na medida do crescimento da demanda.

O artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o processo de transnacionalização da educação superior que vem ocorrendo como um fenômeno característico deste século.

A análise desse fenômeno, transnacionalização, será feita considerando a posição de alguns organismos multilaterais, tais como a OCDE e o BM, que expressam em documentos o papel que a educação superior desempenha, enquanto fator importante de competitividade econômica no contexto da mundialização. Também serão considerados eventos relevantes para o desenvolvimento e aprofundamento da transnacionalização, dando-se destaque ao fato de a OMC ter feito a catalogação da educação enquanto serviço; ao *Trade in Services Agreement* ou Acordo no Comércio de Serviços (TISA), que passou a englobar segmentos do ramo de serviços não contemplados

integralmente pela OMC devido à resistência de vários países emergentes no que se refere à educação. Serão arroladas as estratégias adotadas pelo Brasil para o desenvolvimento da transnacionalização, destacando-se as políticas públicas que reforçam essa tendência que inclui a mobilidade de estudantes e pesquisadores. Ademais, serão analisados os novos arranjos que as instituições privadas vêm realizando com entidades estrangeiras, buscando-se demonstrar o papel que a transnacionalização pode estar desempenhando no sentido da expansão da educação superior.

O papel da Educação Superior na sociedade do conhecimento

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) demonstra em um estudo que o ensino superior é um fator importante de competitividade no contexto de uma economia mundial que depende, cada vez mais, de conhecimentos, precisando, para tal, de uma sólida base de pesquisa em nível mundial e da difusão dos saberes em proveito da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social. Para esse organismo, o ensino superior é uma resposta e, ao mesmo tempo, um espaço aberto à concorrência, à colaboração e à mobilidade mundial (OCDE, 2011).

154

A compreensão que este organismo tem do ensino superior, que será utilizado neste texto, está presente em um documento, de 2008, intitulado "O ensino superior para a sociedade do conhecimento", no qual são indicadas as formas por meio das quais esse nível de ensino pode contribuir para o desenvolvimento econômico dos países: 1. A formação do capital humano; 2. A constituição de bases de conhecimento; 3. A difusão e a valorização do conhecimento produzido por meio das pesquisas; 4. A manutenção dos conhecimentos e a sua transmissão intergeracional.

É importante que se destaquem essas possíveis formas de contribuições, sobretudo aquela relativa à formação de capital humano, levando-se em consideração a ressonância que esse tipo de análise tem nos países membros e não membros da OCDE.

Já na década de 1950, Shultz desenvolveu a Teoria do Capital Humano (THC), que lhe rendeu alguns prêmios. A base dessa "descoberta", segundo o autor que foi laureado em 1979 com o Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel (mais conhecido como Prêmio Nobel), é que um investimento maior em recursos humanos (input) vai trazer um output maior, em



função das competências e habilidades que foram desenvolvidas no processo de trabalho, inerentes ao *plus* que foi apresentado pelos trabalhadores.

Mas essa TCH tem sofrido críticas importantes, tais como aquelas feitas por Frigotto (2006, p. 120) que mostra que essa teoria “[...] constituiu [...] uma especificidade das apologias do capitalismo em sua etapa monopolista, onde o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade do capital”. Ou seja, essa lógica é para formar pessoas dentro dos parâmetros exigidos pelo mercado.

Nessa compreensão de se voltar para a TCH é que o ensino superior, segundo a OCDE, vem sofrendo várias reformas que visam colocá-la, cada vez mais, na escuta das necessidades da sociedade do conhecimento e da economia. A partir daí, pode-se observar que há uma expansão desse nível de ensino, no mundo todo; uma diversificação na oferta dos cursos; novos modos de financiamento; formas de administração baseada nas empresas privadas; foco na responsabilidade e nos resultados; programas de internacionalização visando à mobilidade estudantil e de docentes.

Algumas dessas questões colocadas pela OCDE não são novidades. Em 1995, o Banco Mundial, em um documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, já fazia recomendações parecidas, sobretudo aquelas referentes à diversificação do financiamento, indicando a importância de os gestores buscarem recursos no setor privado e diferenciação de cursos, cuja ênfase era a possibilidade de cursos pós-médios, por exemplo (BANCO MUNDIAL, 1995).

Há uma preocupação dos organismos internacionais para que o ensino superior possa atender à demanda da sociedade do conhecimento, levando-o a se instrumentalizar visando formar pessoas capazes de colocar a serviço do mercado suas habilidades e competências, na direção de gerar mais lucros.

A OCDE (2008) manifesta esse desejo de que o ensino superior deva contribuir para os objetivos econômicos e sociais dos países. Isso significa, para essa entidade, que as instituições de ensino superior devem estabelecer relações com o mercado, com os empregadores, realizar processos de internacionalização, buscar desenvolver pesquisas com base nos interesses dos financiadores, que seriam múltiplos.

Nessa lógica, a OCDE (2008) indica que o papel do ensino superior, ou terciário, é contribuir com a formação da sociedade do conhecimento, devendo, para tal, se apoiar no tripé capacidade/potencial de inovação,

infraestrutura científica e tecnológica e educação. Para Gomes (2009), o ensino terciário inclui todos os tipos de ensino de nível pós-secundário, ministrados em universidades, faculdades, institutos politécnicos.

O Banco Mundial (2003) destaca o papel fundamental do ensino terciário na lógica do desenvolvimento econômico dos países emergentes, para a economia mundial. Esse organismo evidencia que, no mundo globalizado, o conhecimento se tornou um fator determinante na capacidade de competição entre os países. Há toda uma argumentação que aponta que as diferenças entre os países estão assentadas cada vez mais no conhecimento e cada vez menos na abundância de recursos naturais e na mão de obra barata.

O Banco Mundial (2003) apresenta a preocupação e a necessidade de se “construir sociedades do conhecimento”, destacando a importância deste como principal motor do crescimento econômico, salientando que a acumulação e a aplicação do conhecimento são fatores fundamentais para o desenvolvimento econômico, sendo o elemento mais competitivo para um país na economia mundial.

Há, por parte do Banco Mundial (2003), caracterizações do papel que o ensino superior deve desempenhar para que, de fato, contribua com a constituição da sociedade do conhecimento. Entre outras, se destacam: o apoio à inovação, gerando conhecimento novo e buscando acesso aos depósitos mundiais de conhecimentos e procurando adaptá-los à realidade local; a formação do capital humano por meio da capacitação de pessoal qualificado e adaptável de alto nível, incluindo aí, pesquisadores, professores da educação básica, futuros gestores de empresas públicas e privadas. A posição do Banco é que as universidades constituem os principais centros de pesquisa tanto básica quanto aplicada; daí, a importância dessa instituição, para a dita sociedade do conhecimento.

Da mesma forma, o Banco Mundial diz que a educação superior se converteu em fator primário de produção, tendo o conhecimento se transformado em um elemento básico da economia mundial. Para o Banco Mundial, “[...] a educação terciária e em particular seu papel na capacitação, na investigação e na informação, é um fator vital para que os países possam adaptar-se às mudanças de largo alcance” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. X, tradução nossa).

É importante que se analise, sob outras óticas, o sentido dessa dita sociedade do conhecimento. Para Theis (2013, p. 136), trata-se de “[...] um modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que procura realizar



as promessas de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, [...] em países centrais e periféricos, a partir do fomento [...] à disseminação de conhecimento". O mesmo autor salienta que a base dessa sociedade é a economia do conhecimento, ou nova economia que vem substituir a "velha" economia, devendo ter um mercado dinâmico, ter uma abrangência global, organizar-se em rede, ter um sistema produtivo flexível, ter o conhecimento como principal fator de produção, ser informatizada, ter inovação com qualidade, ter relações de cooperação, ter uma força de trabalho formada por empreendedores, entre outras características.

Mari (2009, p. 167) é bem claro ao evidenciar que essa dita sociedade "[...] emerge como fundamento epistemológico condicionando à universidade o papel de produtora de conhecimento de valor econômico e de consenso".

Duarte (2008, p. 13) diz que a "[...] chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo". Para esse autor, essa sociedade é uma "ilusão" e chama a atenção para o fato de que sua função não é inofensiva. Para outro autor (FERRETTI, 2008), a crítica se dirige ao fato de que há um apelo do mercado para que a ciência e a tecnologia sejam insumo econômico, para servir de base para a tal da sociedade do conhecimento.

Na ótica dos organismos internacionais, com destaque para a OCDE e o BM, há uma espécie de consenso para o papel que o ensino superior deve desempenhar neste novo século, caso queira efetivamente contribuir para o desenvolvimento social e econômico. Para esses organismos, o conhecimento está no centro da sociedade e a sua produção compete às universidades em relação com a economia de mercado, precisando, para tal, do intercâmbio permanente com entidades internacionais em um movimento de cooperação e colaboração. Nessa perspectiva, há um estímulo para que se desenvolvam programas que permitam uma mobilidade de estudantes e de professores, de pesquisadores, de especialistas, no intuito de desenvolver recursos humanos, para a realização de pesquisa e inovações que alimentarão a dita sociedade.

A expansão e a transnacionalização da educação para a sociedade do conhecimento

No item anterior, ao abordar a "nova" função da universidade em relação à "nova" sociedade, dita do conhecimento, pode-se observar que uma das

estratégias para tal é o desenvolvimento de políticas que contribuam para a internacionalização desse nível de ensino. Apesar dos organismos internacionais, OCDE e BM, com os quais se fez interlocução neste texto, apontarem a internacionalização do ensino superior como uma das estratégias para a criação da sociedade do conhecimento, adotar-se-á a expressão transnacionalização, com base na compreensão de Azevedo (2015, p. 57) e de Santos (2004). Para o primeiro, a “[...] transnacionalização [...] está associada a processos de mercadorização, (*commodification*) da educação superior” (AZEVEDO, 2015, p. 57). Esse autor faz a demarcação conceitual e sociológica da questão, quando indica que, na realidade, a “[...] mobilidade transfronteiriça de estudantes, para além das possíveis e desejáveis interculturalidade e integração, está sendo, na realidade, uma modalidade de transnacionalização e de venda de serviços, no caso [...] de educação” (AZEVEDO, 2015, p. 74).

Já Santos (2004, p. 11) analisa que houve uma mudança na utilização semântica e política da palavra transnacionalização. Para o autor português, “[...] a nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil”. Santos deixa muito claro seu pensamento ao dizer que esse tipo de transnacionalização é um dos pilares do projeto neoliberal para a universidade, que procura mercadorizar o ensino superior. É com essa compreensão que se está trabalhado o termo neste texto.

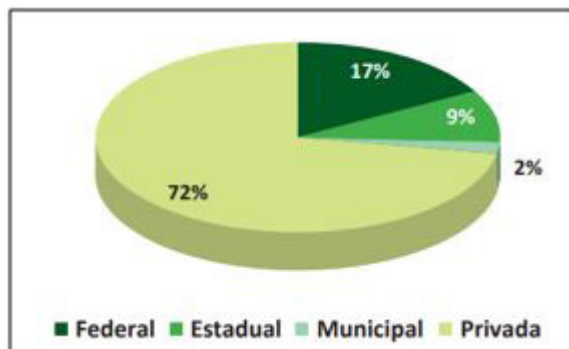
Para que se compreenda melhor a expansão do ensino superior brasileiro se faz necessário que se indiquem alguns dados desse nível de ensino. O Censo da Educação Superior de 2014, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016, indica que existem 2.368 instituições de ensino superior, sendo 298 instituições públicas e 2070 instituições privadas; dessas últimas, 89,4 % são Faculdades. Já na rede pública federal, 58,9% são universidades¹. O número de cursos existentes totalizou 32.878, sendo que mais da metade das matrículas, 56,6%, se concentra nos Bacharelados; 23,9%, nas Licenciaturas e 19,5%, nos Cursos Tecnológicos (BRASIL, 2016).

Os dados apresentados no Censo de 2014 evidenciam a enorme disparidade entre matrículas no setor público e privado, tanto nos cursos presenciais quanto naqueles a distância, conforme mostram os Gráficos 1 e 2.



Gráfico 1

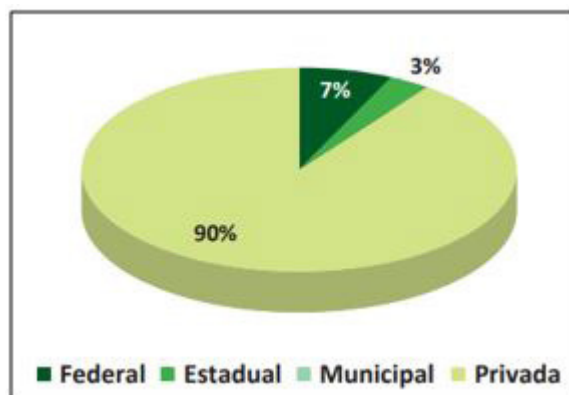
Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação presencial, por categoria administrativa – Brasil – 2014



Fonte: Brasil, 2016. Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Gráfico 2

Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria Administrativa – Brasil – 2014



Fonte: Brasil, 2016. Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Percebe-se que há uma predominância de matrículas no setor privado-mercantil, devendo-se essa ampliação a políticas governamentais como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que representa uma renúncia fiscal das instituições de ensino privada², em troca da oferta de bolsas, assim como

do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que consiste em realizar empréstimos aos estudantes, com juros subsidiados, utilizando recursos que, em 2015, foram na ordem de R\$ 15 bilhões (CHAVES; AMARAL, 2016).

Na acepção adotada por Azevedo (2015a) e Santos (2004), a transnacionalização tem o caráter de mercantilização da educação, o que pode ocorrer tanto pela via das instituições privadas, quanto das instituições públicas.

Para Azevedo (2015a, p. 87), “A transnacionalização da educação seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro”. O mesmo autor chama a atenção para o fato de existirem Instituições de Ensino Superior Privadas que têm ações cotadas em Bolsas, “[...] tendo participação de sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira”, o que também caracteriza uma modalidade de transnacionalização.

Santos (2004, p. 27) vê, na transnacionalização, a forma, por meio da qual, se materializa a mercadorização do ensino superior, havendo, para tal, a necessidade de se alterar o paradigma institucional da universidade, por um paradigma empresarial. Esse autor destaca que há um grande interesse em investir nessa área por ser considerada um “[...] dos mais vibrantes mercados do século XXI”.

A Organização Mundial do Comércio (OMC) incorporou, nos anos 2000, a educação no âmbito dos serviços como fronteira econômica a ser explorada, o que contribuiu, efetivamente, para a mercadorização e transnacionalização. A OMC categorizou a transnacionalização da educação em quatro modos, a saber, Modo 1- oferta trans-fronteiras: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país para um outro país membro (educação a distância, testes etc.); Modo 2 - consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos); Modo 3 - presença comercial: a presença comercial de grupos num país, via instalação de campi, franchisings no país de realização do serviço; Modo 4- presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal para aplicação de testes etc.) (SIQUEIRA, 2004).

Mota Júnior (2016) destaca o processo de transformação da educação em serviço, lembrando que, em 1995, o *General Agreement on Trade in Services*



(GATS) já tinha incorporado a educação enquanto valor econômico que deveria ser explorado. É válido também salientar que esse acordo GATS foi, posteriormente, absorvido pela própria Organização Mundial de Comércio, o que aprofundou mais essa concepção dos serviços que deveriam ser vendidos a um mercado mundial.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em um documento de 2011, denominado o *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, traz uma análise sobre esse fenômeno da transnacionalização e destaca que esta teve um ponto de aprofundamento a partir dos anos 1990, com o Processo de Bolonha que é a criação do espaço europeu de educação superior (OCDE, 2011). Para essa organização, a transnacionalização implica a mobilidade internacional dos estudantes e professores, ou dos estabelecimentos de ensino.

Nesse documento da OCDE, a transnacionalização representa a vontade dos países de estimular as trocas universitárias e culturais, a maior mobilidade de pessoas e de trabalhadores qualificados em uma economia mundial; o desejo dos estabelecimentos de ensino superior de mobilizar as receitas suplementares ou de aumentar seu prestígio e sua visibilidade no cenário nacional e internacional, ou ainda a necessidade de ter uma população ativa mais bem educada em uma economia emergente ou que está envelhecendo. Ademais, o Ensino Superior responde a motivações econômicas, pelo fato de ser visto como alavanca do desenvolvimento econômico, propiciando aos empresários da educação uma vantagem concorrencial. Percebe-se a diferença de posição em relação à temática apresentada por Azevedo (2015a) e Santos (2004) e a posição desse organismo multilateral em relação a essa mesma temática: transnacionalização. Essa posição interfere, diretamente, no tipo de políticas e de ações que são recomendadas aos governos em relação a essa abertura ao mundo de cursos, de troca de pesquisadores, de intercâmbio de professores visitantes, em participação de estudantes em cursos em diferentes países.

Mais recentemente, a partir de 2012, os governos de, aproximadamente, 50 países, sob a liderança dos Estados Unidos da América e da União Europeia, articularam um novo Acordo sobre o Comércio de Serviços (*Trade in Services Agreement* (TISA), que passou a englobar segmentos do ramo de serviços não contemplados, integralmente, pelo *General Agreement on Trade in Services* (GATS) da OMC, devido à resistência de vários países emergentes no que se refere, principalmente, à educação e aos planos de saúde.

Dias Sobrinho (2015) alerta, em relação ao TISA, que uma das principais armadilhas desse novo acordo que, na prática, é uma atualização do GATS, diz respeito ao fato de que os países que aderirem não poderão desistir dos compromissos assumidos em relação à liberalização dos serviços. O que for concedido a uma instituição em ensino em um dado país, por exemplo, também deve ser garantido às demais instituições, nacionais ou estrangeiras. É o que o autor chama da volta à cena do “tratamento nacional” para os acordos internacionais por segmento comercial.

O Brasil, por intermédio do Ministério da Educação, baixou a Portaria nº 983, de 26 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016a), criando o Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação (GTSRE), visando “[...] realizar levantamento de legislação que estabeleça condições diferentes entre o prestador de serviço nacional e estrangeiro para efeitos de negociações internacionais em matéria de comércio de serviços” (art. 1º). Entre as várias atribuições desse GT chama-se a atenção para aquela apresentada no inciso II do artigo 1º que explicita que esse grupo de trabalho deverá atuar e “prover insumos” ao Ministério das Relações Exteriores, “[...] para preparação da lista negativa para efeitos de negociações internacionais no comércio de serviços, no âmbito dos setores e subsetores de serviços relacionados à Educação”.

Verifica-se que há uma afinação desse Grupo de Trabalho com os objetivos apresentados pelo TISA e outros acordos internacionais que estão circulando em diferentes países, incluindo o Brasil, em estágio de análise e avaliação para possível adesão. O Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação foi constituído apenas por órgãos do Ministério da Educação, a saber: I – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU-MEC; II – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação – SERES-MEC; III – Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação – SEB-MEC; IV – Secretaria Executiva do Ministério da Educação – SEMEC; e V – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Não há notícias do andamento dos trabalhos e dos resultados obtidos.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011) considera que a transnacionalização se apoia em quatro estratégias: compreensão mútua; excelência e a atração de talentos; mobilização de receitas e o reforço das capacidades.



Na primeira estratégia da OCDE (compreensão mútua), os objetivos seriam políticos, culturais e acadêmicos e de ajuda ao desenvolvimento. Esse tipo envolve estudantes, professores e pesquisadores. Pode-se dizer que o Brasil desenvolve dois Programas que correspondem a essa estratégia: O Ciências sem Fronteiras (CsF) e Universidades com vocação internacional.

Os objetivos do Programa Ciências sem Fronteiras são: Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (BRASIL, 2013).

Esse Programa ofereceu, no período de 2013 até 2015, a quantidade de 101.446 bolsas, tendo sido implementadas 92.862 nas modalidades graduação sanduíche, mestrado, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e apoio a pesquisadores estrangeiros visitantes (MAGGI, 2016). O Programa abrangeu as áreas duras do conhecimento, deixando de fora toda a parte referente às Ciências Humanas e Sociais. Esse fato, bastante criticado, mostra de forma clara o objetivo real do Programa, qual seja, de formação dos chamados *think tanks*, para produção de tecnologia e inovação.

O Principal objetivo desse Programa Ciências sem Fronteiras foi de formar e capacitar pessoas qualificadas em universidades e outras instituições gabaritadas internacionalmente e consideradas de excelência. Também o Programa visava atrair, para o Brasil, jovens talentos e pesquisadores estrangeiros em áreas de conhecimentos, consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2013).

Os dados, fornecidos por Maués, Bastos e Souza (2017), indicam que, até janeiro de 2016, as seguintes empresas estabeleceram parcerias com o Estado com o objetivo de inserir os egressos desse Programa Ciências sem Fronteiras no mercado de trabalho: Associação Brasileira de Infraestrutura e Indústria de Base (ADBIB), American Chamber of Commerce for Brazil-Câmara americana de comércio para o Brasil (AMCHAM), Confederação Nacional das Indústrias/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (CNI/

SENAI), Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), HERBALIFE e TIM (operadora de telefonia móvel). Pode-se inferir o interesse do setor privado, nessa parceria, visando a uma futura absorção de mão de obra qualificada.

Esse tipo de parceria estabelecida traz benefícios para o setor privado que passa a ter a prerrogativa, via o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do CsF, de definir as políticas, não priorizando o setor público.

Concernente à criação de universidade com vocação internacional³, o governo brasileiro, na última década, criou duas universidades com essa natureza: a Universidade de Integração Latino-Americana (Unila), e a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A Unila, segundo a Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), tem como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina. Fica evidenciado o interesse dessa Universidade pela formação de pessoal e trocas que envolvem o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Os países que fazem parte dessa integração acadêmica-cultural-científica são: Argentina, Uruguai, Paraguai e, é claro, o próprio Brasil.

164

A Universidade da Integração Latino-Americana (Unilab) foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), e dela fazem parte os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Portugal. Da mesma forma que a Unila, essa Universidade de Integração tem como objetivo promover a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), buscando promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

A segunda estratégia proposta pela OCDE para a transnacionalização é a excelência e a atração de talentos. Os países industrializados procuram trazer esses “cérebros” para seus países, se responsabilizando pelos custos dos estudos, ficando o estudante ou professor com o compromisso de permanecer no país no qual fez os estudos subvencionados. É a chamada fuga de cérebros. Essa estratégia consiste em atrair pessoas e facilitar as condições de imigração e de trabalho/emprego dos estudantes durante o período de *séjour* de estudos.

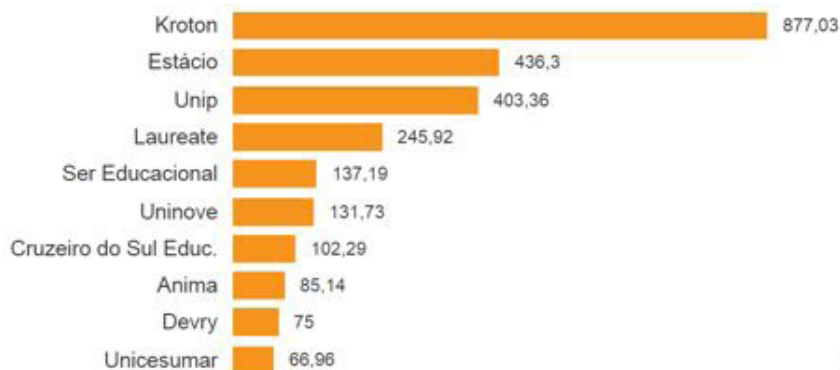


Mas é na terceira estratégia, proposta pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2011), chamada de mobilização de receitas, cujos objetivos são explicitamente comerciais, ou mercadológicos, que há uma maior intensidade de ações, no caso brasileiro. Essa estratégia consiste, na visão da OCDE (2011), em construir uma indústria (mercado) de exportação de serviços educativos, necessitando, para tal, a celebração de acordos bilaterais que possam reduzir os obstáculos para a realização dessa atividade, como é o caso do GATS e mais, recentemente, o TISA, conforme referido anteriormente.

No caso brasileiro, essa estratégia vem sendo operacionalizada, sobretudo, por meio de fusões, cujas empresas têm parte de seus ativos financeiros constituídos por empresas internacionais. O setor privado mercantil passou a se organizar em oligopólios, tais como o constituído pela gigante da área da Educação: Kroton, que inclui Anhanguera, Unopar, Fama, Pitágoras e Uniderp. Houve uma grande negociação encabeçada pela Kroton para a compra da Estácio, da qual fazem parte Uniseb e Laureate que, por sua vez, inclui Anhembi Morumbi, FMU e UniNorte. Em junho de 2017, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), órgão do Ministério da Justiça, não aprovou a compra. Caso essa tivesse se concretizado, as duas juntas Kroton e Estácio iriam deter 21,6% da participação no mercado, abrangendo cerca de um milhão trezentos e treze matrículas (Gráfico 3) e tendo uma receita líquida de R\$ 8.429.20 (oito milhões, quatrocentos vinte e nove mil e vinte centavos), conforme apresentado na reportagem da Folha de São Paulo (WIZIACK, 2017).

Gráfico 3

Número de matrículas (em mil) dos grupos educacionais privados – Brasil – 2016



Fonte: Hoper Educação. In: Wiziack, 2017.

Em Dissertação de Mestrado, Tavares (2014) faz uma análise sobre o que ele denomina de “mercantilização de novo tipo”, referindo-se ao processo da entrada do setor educacional na Bolsa de Valores. A pesquisa indica que as instituições de ensino superior passam por um processo pelo qual estão sendo compradas por fundos de investimentos formados por capital estrangeiro.

Esse oligopólio é uma forma da transnacionalização da educação superior, na medida em que essas empresas são constituídas por capital nacional e estrangeiro. A maior parte das ações da Anhanguera Educacional pertence ao grupo Pátria Investimentos que, por sua vez, como registra sua web site, tem parcerias com os bancos de investimento norte-americanos *Salomon Brothers* e *Oppenheimer*.

Tavares (2014) indica algumas das instituições de ensino que têm participação, via fundo de investimentos de empresas internacionais. Alguns exemplos são: A *Kroton Apollo International* tendo como sua acionista *Advent International*; a Estácio de Sá está vinculada ao GP Investimentos; a Faculdade Mauricio de Nassau vinculada ao *Cartesian Group*; a UNIJORGE com participação do Best Associates, do Texas; a Anhembi-Morumbi, que tem como sócia o grupo americano *Laureate*, entre outras.

Isso significa que a educação, enquanto mercadoria, precisa dar lucros, fazer subir as ações nas bolsas de valores, além de trazer para o país,



onde essas instituições estão instaladas mudanças significativas no tocante à cultura, ao atendimento ao mercado, para garantir o retorno dos investimentos.

Em função dessa situação, existiam em 2017, no Brasil, três projetos de lei para regulamentar a entrada de capital estrangeiro no setor da educação. Vale destacar que todos não estão tramitando, o que pode ser um indício da pressão dos “empresários da educação” sobre os parlamentares. O primeiro projeto de lei, de nº 2.183, propõe que seja permitido o capital estrangeiro para financiar projetos de pesquisa e extensão, ou para apoiar instituições educacionais comunitárias ou filantrópicas. O outro, o PL 6.358/2009, limita em 49% essa participação (BRASIL, 2009). O terceiro projeto de lei nº 7.040 de 2010, limita em 10% a participação de capital estrangeiro em instituições de ensino superior (BRASIL, 2010b). Esses dois últimos foram apensados ao projeto de lei de 2003. É válido salientar que não há projetos de lei para regulamentar os lucros dessas instituições.

A quarta estratégia, proposta pela OCDE (2011), reforço das capacidades, consiste em estimular o estudo fora do país e a implantação de cursos e estabelecimento estrangeiros no próprio país. Ela está mais voltada para os países emergentes. É uma forma de importar serviços. No caso brasileiro sobressai a proliferação de *Master of Business Administration* (MBA), havendo mesmo uma Associação Nacional de MBA (Anamba), sendo todos os cursos abrigados em instituições brasileiras, mas ministrados com a chancela de instituições estrangeiras, sendo alguns ministrados integralmente em inglês⁴.

Na compreensão de transnacionalização adotada neste texto, com base em Azevedo (2015a) e Santos (2004) e das estratégias indicadas pela OCDE (2011), acrescidas de exemplos da situação brasileira, pode-se concentrar, na terceira e na quarta estratégias, o maior sentido de mercantilização atribuído à educação.

Considerações finais

A conjuntura mundial com a etapa da financeirização do capital tem trazido uma demanda maior de trocas entre os povos e, sobretudo tem revelado a importância da socialização do conhecimento, na medida em que este é considerado uma força produtiva importante. Todavia, pelas características da sociedade capitalista, que vive uma crise estrutural que se arrasta desde os anos 2000, vem se exigindo outro tipo de relação de trabalho, com base

no assentamento de plataformas informacionais que permitem a participação em tempo real de decisões e ações entre diferentes países. Nessa perspectiva, fala-se em sociedade do conhecimento e salienta-se o ensino superior como eixo fundamental dessa dita sociedade.

A internacionalização e a transnacionalização passaram a ter um significado relevante para a superação das desigualdades, na ótica de alguns organismos internacionais, tais como, o BM e a OCDE.

As políticas desenvolvidas pelos diferentes governos brasileiros têm estimulado a adoção da transnacionalização, no sentido de mercantilização neoliberal, conforme demonstrado em outra seção deste texto. No caso da expansão da educação superior e a relação que esta possa ter com esse fenômeno, pode-se imputar, nessa lógica, as grandes fusões que têm sido feitas de estabelecimentos privados, tendo como acionistas grupos internacionais. Como o crescimento desse nível de ensino vem ocorrendo via instituições privadas, esse tipo de oligopólio, decorrente das fusões, contribui para o aumento do efetivo de estudantes nesse nível de ensino.

Outra forma de expansão do ensino superior via transnacionalização vem ocorrendo por meio da adesão aos cursos de instituições estrangeiras ofertados pelos estabelecimentos brasileiros, como é o caso do MBA, mas também por meio do ensino a distância.

Percebe-se, pelo tipo de programas desenvolvidos no Brasil, que a transnacionalização do ensino superior pode contribuir para a expansão desse nível de ensino, mantendo a tendência que já se manifesta desde os anos de 1960, quando os militares no poder impulsionaram esse crescimento pela via privada.

O mercado educacional é muito forte, ele mobiliza bilhões de dólares no mundo todo e isso atrai os grandes investidores para aplicar e multiplicar seus recursos financeiros nesse ramo, na lógica do capitalismo, isto é, na busca de lucros e maior acumulação. Essa é uma realidade já presente no ensino superior desenvolvido no país.

Pertinente à possibilidade de ampliação dos lucros, via a transnacionalização, parece ser um caminho que oferece grandes perspectivas aos empresários da educação que veem a abertura ao comércio exterior uma fonte inesgotável de possibilidade de riquezas materiais.



A existência de várias estratégias em curso no Brasil, relativas à mercantilização da educação superior, tem permitido a proliferação de cursos a distância, muitos deles apoiados em instituições internacionais, assim como os tais Master.

Todas essas ações não têm sido realizadas como movimento solidário, de troca e de ajuda mútua, o que é muito importante e que deve ser estimulado, tendo em vista a importância de a educação brasileira se abrir para o mundo que tem se tornado cada vez mais globalizado. A quase totalidade dessas ações transnacionais da educação tem tido um movimento vertical, o que significa uma espécie de neocolonialismo via educação superior, fazendo com que os valores e prioridades dos países com os quais se mantêm intercâmbios, na área da educação, acabem sendo predominantes.

Notas

- 1 Universidades: 1/3 do corpo docente, no mínimo, deve ter título de mestre ou doutor e ter contrato em regime de tempo integral; ter no mínimo quatro programas de pós-graduação, *stricto sensu*, oferecer ensino, pesquisa e extensão. Centro Universitário, 1/3 dos professores com mestrado ou doutorado e 1/5 em regime de tempo integral. Faculdade, os professores devem ter pós-graduação *lato sensu*.
- 2 No período de 2005 a 2010 houve uma renúncia fiscal de 447% (CARVALHO, 2014)
- 3 A legislação que cria a Unilab e a Unila deixa explícito na Missão dessas instituições que ambas estão voltadas para as questões que ultrapassam as fronteiras nacionais tanto no ensino, recebendo alunos dos países relacionados, quanto na pesquisa. O § 1º do artigo 2º da Lei 12.189/2010 reza que a Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina. Em relação à Unilab a lei 12.289/2010 especifica que esta caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP. Isso significa que essas universidades foram criadas já nascem com o que se está chamando de vocação interacional.
- 4 Os principais cursos MBA ofertados no Brasil: Área de Saúde; Cadeia de Suprimentos. Economia. Empreendedorismo, Estratégia, Finanças, Gestão, Gestão de Eventos, Gestão de Projetos, Gestão de Varejo, Gestão Imobiliária, Global, Hotelaria, Internacional, Liderança, Logística, Marketing, Negócios de Luxo, Negócios Internacionais, Negócios Latino Americanos, Recursos Humanos, Serviços Públicos..
- 4 Universidades: 1/3 do corpo docente, no mínimo, deve ter título de mestre ou doutor e ter contrato em regime de tempo integral; ter no mínimo quatro programas de pós-graduação, *stricto sensu*, oferecer ensino, pesquisa e extensão. Centro Universitário, 1/3 dos professores com mestrado ou doutorado e 1/5 em regime de tempo integral. Faculdade, os professores devem ter pós-graduação *lato sensu*.
- 4 No período de 2005 a 2010 houve uma renúncia fiscal de 447% (CARVALHO, 2014).

- 4 Os principais cursos MBA ofertados no Brasil: Área de Saúde; Cadeia de Suprimentos. Economia. Empreendedorismo, Estratégia, Finanças, Gestão, Gestão de Eventos, Gestão de Projetos, Gestão de Varejo, Gestão Imobiliária, Global, Hotelaria, Internacional, Liderança, Logística, Marketing, Negócios de Luxo, Negócios Internacionais, Negócios Latino Americanos, Recursos Humanos, Serviços Públicos.

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior** (RIESup), Campinas, v. 1 n. 1 p. 86-102, jul./set. 2015a.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafíos para la educación terciaria, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2017.

_____. **La enseñanza superior**. Las lecciones derivadas de la experiencia, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Câmara Federal. **Projeto de Lei nº 6.358, de 5 de novembro de 2009**. Limita o capital estrangeiro nas mantenedoras de instituições privadas de educação básica e superior, por questão de soberania nacional. 2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=714700>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

_____. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010b. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-/brasileira- Unilab e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010a.

_____. **Projeto de Lei nº 7.040, de 24 de março de 2010**. Dispõe sobre a participação do capital estrangeiro nas instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www>.



camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=750578>. Acesso em: 10 de fev. 2017. 2010b.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Ciência e Tecnologia. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Documento Técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13938-produto-1-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. Portaria nº 983, de 26 de agosto de 2016. Dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação - GTSRE. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2016a. Seção 1, p. 11.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto Estudos Brasileiro**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Editorial. **Avaliação**, Campinas/ Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 577-580, nov. 2015.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GOMES, Luiz Flávio. **A OCDE, desemprego e a educação**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 17 out. 2009.

MAGGI, Letícia. **O Ciência sem Fronteiras acabou?** Entenda a atual situação do programa. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>. Acesso em: 06 de nov 2016

MARI, Cezar Luiz de. Educação superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 167-190, jan./maio 2009.

MAUÉS, Olgaíses; BASTOS, Robson; SOUZA, Lilian Cristina Rodrigues de. Internacionalização da educação via ciências sem Fronteiras. 2017. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR. Direito à educação superior pública no contexto da crise brasileira, 25, 2017, Brasília, **Anais...** Brasília: UNIVERSITAS/Br/Universidade de Brasília, 2017.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira, no Governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Enseignement supérieur pour la société de la connaissance**, 2008. Disponível em: <<http://ifgu.auf.org/media/document/40345193.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

172 _____. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **L'enseignement supérieur à l'horizon 2030**. Mondialisation, 2011 (v. 2). Disponível em: <http://www.cadeul.ulaval.ca/envoi/lenseignement_superieur_a_lhorizon_2030.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, maio/ago. 2004.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado**: mercantilização de novo tipo? 2014, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **URBE- Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013.



WIZIACK, Julio. Cade reprova compra da rede de ensino superior Estácio pela Kroton.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 jun. 2017.

Prof^ª. Dr^ª. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará | Belém
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e
Trabalho Docente | GESTRADO | UFPA
E-mail | olgaises@uol.com.br

Prof^ª. Ms. Michele Borges de Souza
Universidade Federal do Pará | Belém
Escola de Aplicação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e
Trabalho Docente | GESTRADO | UFPA
E-mail | michelinhe@yahoo.com.br

Recebido 12 set. 2017
Aceito 30 out. 2017

Dualidade e ambivalência da identidade docente de bacharéis que atuam em cursos de licenciaturas

Diego Carlos Pereira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Váldina Gonçalves da Costa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo

Esse artigo resulta de uma pesquisa de mestrado focada no estudo da identidade docente de professores formadores, considerando a constituição da identidade como processo relacional individual e coletivo que permeia as trajetórias formativas e educacionais. O objetivo deste artigo é problematizar e argumentar a respeito das características duais e ambivalentes da constituição da identidade docente de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura, considerando os aspectos formais e biográficos das trajetórias dos sujeitos. O estudo pautou-se em perspectiva qualitativa a partir da metodologia da História oral e da análise das narrativas de professores formadores bacharéis. Defendemos que a dualidade do processo se caracteriza entre a formação bacharelesca e a atribuição ao cargo de docente conferida pela legislação educacional e pelo contexto acadêmico; enquanto a ambivalência se expressa por meio do conflito entre ser bacharel/pesquisador e ser professor no ensino superior, diante das demandas distintas que esses dois papéis profissionais podem provocar.

Palavras-chave: Identidade docente. Professores bacharéis. Formação de professores. História oral.

Duality and ambivalence of teaching identity of bachelor's professors who works on teacher training undergraduate

Abstract

This article results from a master's research focused on the study of the teacher identity of trainers' professors, considering the identity constitution as an individual and collective relational process that permeates the formative and educational trajectories. This paper aims to discuss and present arguments about the dual and ambivalent features of the teaching identity constitution process from bachelor's lecturers, who works in teacher's training undergraduate courses, considering the formal and biographical aspects of the subjects' trajectories. This study was based on a qualitative perspective from de oral History and the narrative analysis from bachelor's teacher trainers. We argue that the duality of the identity process is characterized by a relationship between the bachelor's formation and the attribution to the teaching position conferred by educational legislation and the academic context. On the other hand, the ambivalence is expressed through the conflict between being a bachelor/researcher and being a teacher in higher education, especially in teacher training, faced with the distinct demands that these two professional roles can cause.

Keywords: Teacher's identity. Bachelor's professors. Teacher's training undergraduate. Oral history.



Dualidad y ambivalencia de la identidad docente de graduados que actúan en cursos de formación de profesores

Resumen

Este artículo resulta de una investigación de maestría enfocada en el estudio de la identidad docente de profesores formadores, considerando la constitución de la identidad como proceso relacional individual y colectivo que impregna las trayectorias formativas y educativas. El objetivo del artículo es problematizar y argumentar acerca de las características duales y ambivalentes de la constitución de la identidad docente de sujetos graduados (especialistas en sus áreas específicas), pero que actúan como profesores en cursos de formación docente, considerando los aspectos formales y biográficos de las trayectorias de ellos. El estudio se basó en perspectiva cualitativa por medio de la metodología de Historia oral y del análisis narrativa de los profesores graduados. Defendemos que la dualidad del proceso se caracteriza entre la formación específica/técnica y la atribución al cargo de docente conferida por la legislación educativa y por el contexto académico; mientras que la ambivalencia se expresa por medio del conflicto entre ser graduado/técnico/investigador y ser profesor en la enseñanza superior, ante las demandas distintas que estos dos papeles profesionales pueden provocar.

Palabras clave: Identidad docente. Profesores graduados. Formación de profesores. Historia oral.

Introdução

A temática relacionada à identidade docente tem se constituído como uma das principais vertentes de interesse das pesquisas em educação, tendo em vista a sua importância no âmbito da consideração dos sujeitos em seus aspectos sociais, temporais e espaciais. Assim, os processos educacionais têm sido ponderados a partir das relações humanas e, conseqüentemente, das identidades constituídas pelos sujeitos ao longo desses processos e sua interferência nos modos e singularidades da educação.

Desta maneira, este trabalho se relaciona a uma pesquisa de mestrado, com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais; investigação esta que se dedicou ao tema da identidade docente e das trajetórias formativas de professores de cursos de Licenciatura que possuem formação de Bacharelado em áreas específicas, ao mesmo tempo em que formam professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo nº 66, esclarece que a preparação (não formação) legal para

o exercício do magistério superior fica sob responsabilidade prioritária (não obrigatória) dos programas de mestrado e doutorado. Diante dessa realidade, nos questionamos a respeito da formação didático-pedagógica de professores que em seu processo formativo fizeram cursos específicos de bacharelado e cursaram seus mestrados e doutorados sem uma preocupação específica com a docência e/ou ensino.

Tendo em vista esse pressuposto legal que é pouco específico quanto à formação formal do professor do ensino superior, há ainda o questionamento social e simbólico sobre as representações e sentimentos dos professores bacharéis em relação à docência, à sua constituição profissional e ao seu pertencimento à profissão. Afinal, esses professores não tinham a intenção inicial de serem docentes ao realizar um curso de natureza bacharelesca, mas em algum momento de sua trajetória as circunstâncias e o processo formativo os fizeram exercer o magistério e, portanto, puderam reconstruir ou não suas intencionalidades e pertencas em relação à profissão docente.

Este artigo se dedica a esse aspecto da constituição da identidade docente dos professores bacharéis, pois pressupomos que o Bacharelado se caracteriza como um aspecto formativo em âmbito formal dos sujeitos, no entanto, consideramos que esse elemento não é determinante quanto à identidade e os vínculos que os sujeitos podem constituir em relação à docência, seja em sua trajetória pessoal ou em sua prática profissional.

Nosso texto, então, consiste em um trabalho argumentativo sobre os processos de constituição da identidade docente de professores bacharéis, presumindo suas características processuais no âmbito social permeadas pelo que chamamos de ambivalência (do conflito entre os sentidos) e dualidade (das duas naturezas formais entre formação e atuação) enquanto possíveis representações teóricas sobre o tema. Defendemos, assim, um teor biográfico e social da constituição da identidade docente.

Com isso, nosso objetivo neste texto é problematizar e argumentar a respeito das características duais e ambivalentes da constituição da identidade docente de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura, considerando os aspectos formais e biográficos das trajetórias dos sujeitos.

A História oral se constituiu enquanto percurso metodológico que permeou a nossa pesquisa e que compreende a nossa preocupação com os significados, sentidos e experiências que constituem os sujeitos/professores.



Conforme Meihy (2005) e Minayo (2008) apontam, a História oral potencializa os estudos referentes à identidade, pois se relaciona ao modo como os sujeitos compreendem o seu passado, criam vínculos com suas experiências pessoais e relações sociais dando-lhes significado, e, a partir disso, (re) interpretam constantemente suas práticas sociais no momento presente.

Desse modo, as narrativas produzidas pelas falas dos professores são nosso material empírico que permitem uma série de interpretações sobre a identidade docente dos professores bacharéis pesquisados. Depreendemos a análise, conforme apontado por Bolívar (2002), de um modo interpretativo sobre as narrativas, considerando sua historicidade e singularidade, sem buscar determiná-las em categorias fixas, mas com o pesquisador estabelecendo novas leituras, novas narrativas, novos significados sobre temas explorados a partir das experiências dos sujeitos.

Ressaltamos que discorrer acerca dessas relações estabelecidas entre a identidade docente e a formação de professores pressupõe um exercício constante de diálogo, discussões e construção de conhecimentos no âmbito da pesquisa acadêmica. Não tentamos esgotar a temática ou estabelecer conclusões finalísticas ou definitivas para a discussão, mas sim, buscamos contribuir para a sua problematização em âmbito científico a partir de nossa experiência de pesquisa e, obviamente, com a colaboração dos protagonistas de nosso estudo, os professores bacharéis formadores de professores pesquisados.

Além disso, este artigo está organizado em duas partes: na primeira, buscaremos realizar aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos sobre o conceito de identidade a partir das teorias de Claude Dubar (2005), bem como, relacionar os aspectos teóricos das dimensões específicas da identidade profissional e da identidade docente; na segunda parte, aprofundaremos em nossa experiência de pesquisa, cedendo espaço às trajetórias formativas de nossos protagonistas, os professores bacharéis, potencializando as problemáticas que nos levam a interpretar as suas identidades docentes como sendo caracterizadas pela ambivalência e pela dualidade

A constituição da identidade: sujeitos, socialização e experiência

Consideramos a identidade como um processo social e, como tal, emerge como um aspecto central em nosso trabalho, visto que nos interessam



os traços desse processo construídos pelo sujeito e discutíveis a partir das narrativas dos professores bacharéis. Diante disso, presumimos que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Dando continuidade às explicações do autor, consideramos a identidade como um processo de construção subjetiva do sujeito historicamente situado, e por isto, não é um dado imutável. Para Pimenta (2009), a identidade é legitimada e também transformada em determinado contexto e momento histórico, respondendo às necessidades que estão postas pelas sociedades.

Para a autora, a identidade do professor está relacionada à significação social da profissão e à revisão das tradições. Isso implica no confronto entre suas práticas com as teorias que se distanciam da realidade escolar, bem como com as práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas no cotidiano escolar.

178

Ainda segundo a autora, as práticas também se constroem pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente nas experiências de seu cotidiano e a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações sociais, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim, retomando Dubar (2005), a identidade social é marcada por uma relação intrínseca entre os aspectos subjetivos do sujeito e a relação com o outro; sendo que a identidade humana é construída desde a infância e reconstruída no decorrer da vida, bem como jamais é um processo solitário, pois está relacionado com suas próprias definições, com os juízos dos outros e com as estruturas sociais e culturais com as quais o sujeito se relaciona.

Portanto, Dubar (2005) explica que a construção das identidades sociais está relacionada com o processo de socialização que envolve uma dupla dimensão, individual e social, no âmbito relações entre os sujeitos e as instituições. O autor defende que os sujeitos constroem e reconstróem suas identidades primárias na infância, de maneira contextualizada à realidade histórica, cultural, social, geracional e familiar.



No entanto, segundo o autor, esse processo relacional não é simples e nem determinante. Isso significa que a identidade não é condicionada, mas sim construída nas trajetórias dos sujeitos mediante suas relações e seus sentidos em articulação com as relações e os sentidos dos outros e das estruturas sociais. Desta forma, as crises ou rupturas, oriundas do contexto relacional ao longo da trajetória do sujeito, podem transformar e reconstruir as identidades radicalmente ou, por outro lado, as identidades construídas podem ser resistentes a essas rupturas, mantendo-se as estruturas construídas desde a infância do sujeito.

As resistências identitárias, que não significam que são processos imutáveis, relacionam-se, segundo Dubar (2005), à construção do *habitus* como produto do processo de socialização. Segundo o autor, o *habitus* pode resistir às rupturas identitárias do sujeito, pois reproduzem as estruturas construídas e enraizadas culturalmente em uma sociedade.

Nessa perspectiva, *habitus* é considerado como “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU apud DUBAR, 2005, p. 66).

Esse conceito de *habitus* relaciona-se às formas e aos sistemas sociais que são duradouras e legitimadas historicamente e que se relacionam com os sujeitos desde a infância, construindo suas trajetórias e articulando-se a elas. Estas estruturas, no processo de socialização e construção da identidade, tendem a ser reproduzidas e a resistirem às crises identitárias por um sistema de poder cultural (DUBAR, 2005).

No entanto, Dubar (2005) realiza uma crítica à teoria do *habitus* de Bourdieu afirmando que existem elementos de incerteza quanto à reprodução estrutural do *habitus*, visto que os diferentes sujeitos reproduzem ou rompem com os mesmos *habitus* de maneiras singulares e diversificadas, mesmo sendo uma cultura dominante em um grupo.

Assim, conjecturamos que exista uma intensa relação dos cotidianos vividos pelo professor com a construção de suas identidades – mesmo diante de uma formação bacharelesca – na qual ambos se inter-relacionam considerando os aspectos de vida e profissão do professor, não dando como certas ou

finalísticas as reproduções dos *habitus*, sejam eles oriundos das experiências pessoais ou dos processos formativos.

Desse modo, segundo Pimenta (2009), as identidades oscilam nas inter-relações da construção cultural e social (da vida), tratadas anteriormente, bem como da construção profissional do sujeito, tornando-se pertinente, também, realizar algumas apreciações a respeito da profissão docente e alguns de seus aspectos que influenciam no processo de constituição das identidades.

Consideramos que a infância se torna um dos aspectos a se observar no âmbito das trajetórias dos professores bacharéis, pois nas narrativas que os sujeitos relatam sobre a sua própria infância podem estar expressos como foram e se houveram processos de ruptura e construção de sentidos em relação à docência, bem como problematizá-los no âmbito da constituição da identidade docente por meio dos processos de socialização vividos por eles.

Nesse sentido, consideramos que:

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso (DUBAR, 2005, p. 24).

Para o autor, este processo não permite dizer que os sujeitos tenham também uma identidade única devido à multiplicidade de grupos de pertencimento ou de referência e também por estarem “[...] entre o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos” (DUBAR, 2005, p. 24). Com isso, os atos de pertencimento, sejam para o âmbito do conhecimento para o bacharelado, seja em sua adesão como docente, são cerne de nosso artigo e nossas interpretações.

Segundo Dubar (2005), a socialização é constituída enquanto processo biográfico e por isso não é determinante, visto que incorpora disposições psicológicas, sociais da família e da classe de origem, mas também o conjunto de sistemas estruturantes relacionadas aos demais sujeitos e as estruturas sociais. Para o autor, este processo implica em uma relação da história vivida, do passado, com as práticas e relações sociais atuais, mas esta articulação entre passado e presente é construída e transformada ao longo do tempo.



O processo de socialização realiza-se, então, na construção do que o autor chama de interlocução entre a *identidade para si* e a *identidade para o outro*.

A *identidade para si* é constituída no processo biográfico relacionado aos atos de pertencimento expressos pelos sentidos e significados do sujeito; é expressa pela concepção do “quem você diz que é”. Ela é construída e reconstruída pelas experiências vividas do ponto de vista subjetivo do sujeito, dimensionadas pela ruptura ou reprodução dos modelos vividos (identidade herdada) e das expectativas futuras (identidade visada) (DUBAR, 2005).

Tendo a experiência como cerne das narrativas dos professores bacharéis, concordamos com Larrosa (2002, p. 21) que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para o autor, o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírico ou experimental, pois se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que nós atribuímos subjetivamente; é o que nos “toca” de acordo com nossas vivências, histórias e sensações.

Neste estudo, corroborando com os pressupostos de Larrosa (2002), concebemos a experiência não apenas como um conjunto de ações ou momentos dos sujeitos pesquisados, mas, sobretudo, como uma reflexão dos sujeitos sobre si mesmos, como narradores de sua própria história e identidade, repleta de significados.

Larrosa (2002, p. 4) distancia ainda o conceito de experiência de sua noção empírica voltada ao experimento ou de práticas realizadas pelos sujeitos. Para o autor, a experiência está relacionada à vida dos sujeitos, pois se constrói “[...] não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão”.

Assim, as experiências dos professores bacharéis representam produção de sentidos e sensibilidades ao longo de sua trajetória narrada e, para nós, estes elementos constituem-se como expressão singular do processo de constituição da identidade destes colaboradores da maneira contextualizada e vivida por eles.

Já a *identidade para o outro* é construída no processo relacional e mobilizada pelos atos de atribuição expressos pelos sentidos e significados dos

outros sujeitos e instituições em relação a você; é expressa pela concepção do “quem dizem que você é”. Ela é construída e reconstruída pela maneira em que o sujeito incorpora essa atribuição feita pelo outro que pode gerar processos de pertencimento ou não pertencimento a tais atribuições (DUBAR, 2005). Nesse sentido, um bacharel pode construir uma identidade docente quando lhe é atribuída essa função pelo Estado, pela Universidade ou mesmo pelos alunos e, ao mesmo tempo, o sujeito pode socializar esse pertencimento por meio de suas experiências.

Assim, Cunha (2010) afirma que é importante abarcar as relações entre a instituição e a sociedade em uma conexão espaço-tempo. Para a autora, o professor é determinante na relação com a instituição por ser um sujeito capaz de promover transformações em sua estrutura e, ao mesmo tempo, também é determinado por um contexto e um conjunto de situações e circunstâncias que são embrenhadas no cotidiano de sua atuação profissional.

Com isso, a partir das socializações, nosso estudo considerou que é nas relações com as instituições e os sujeitos que o professor vai apreender os seus valores e os seus conhecimentos no contexto de uma determinada circunstância institucional, na qual se estabelece a vivência de sua prática pedagógica e social. Compreendendo as instituições de ensino como instituições sociais e, portanto, espaços de produção e reprodução das relações sociais, o professor como sujeito historicamente situado assume um papel primordial na construção do contexto social (CUNHA, 2010).

Esta interlocução processual entre a identidade de si e a identidade para o outro constitui o âmago das relações de constituição da identidade dos sujeitos, de maneira processual e biográfica, relacional e objetiva. Diante do processo relacional constituído pela socialização, Dubar (2005) demonstra que não há distinção entre identidade social e identidade profissional, conforme veremos a seguir.

A dimensão das identidades profissionais

Para Dubar (2005), não existe uma distinção prática entre o processo de constituição de uma identidade social e de uma identidade profissional, pois o aspecto profissional relaciona-se diretamente com os processos biográficos, que são individuais, e com processos relacionais, que são sociais. Segundo o



autor, na construção da identidade profissional como especificidade de análise, permanecem as relações intrínsecas entre a identidade de si e a identidade para o outro.

A identidade profissional é uma dimensão da identidade social do sujeito. No entanto, de acordo com Dubar (2005), este dimensionamento profissional da identidade pode conferir-lhe uma intensa ruptura devido às delicadas formas de divisão do mercado de trabalho e suas próprias estruturas. Deste ponto, mesmo sendo uma dimensão, o aspecto profissional pode reconstruir a identidade social de um sujeito, ou parte dela, perante o processo de socialização.

Dessa forma, o autor explica que as identidades profissionais se constituem simultaneamente entre as formas identitárias de viver o trabalho e seus processos relacionais, os sentidos do trabalho e de conceber a vida profissional no tempo biográfico, em âmbito subjetivo. Estas formas dependem do contexto histórico e variam de acordo com o espaço.

Uma interface do processo de constituição de identidade profissional enaltecida por Dubar (2005) é a relação de pertencimento a uma coletividade estruturada socialmente por uma linguagem técnica e por valores em comum, constituída pelo processo de formação profissional em articulação com sua identidade social. Nesse sentido, a identidade dos professores bacharéis entra em cheque: afinal, ser bacharel especialista em uma área específica de conhecimento ou ser professor? Tendo em vista que esses dois grupos profissionais (bacharel/professor) possuem suas especificidades, nosso artigo vislumbra avançar neste aspecto da discussão sobre identidade de professores.

○ pertencimento a um corpo coletivo enquanto elemento para a profissionalidade refere-se, segundo Roldão (2005), ao compartilhamento, organização e defesa da função de uma profissão em seu grupo, ou seja, implica reconhecer em um grupo o poder e a especificidade profissional. Assim, a pertença é legitimada em uma comunidade de profissionais que defendem o prestígio, a credibilidade e a exclusividade de seu saber coletivo; no caso da docência, a autora defende o “ensinar” enquanto a sua função/ação profissional.

Os professores no ensino superior, muitas vezes, trazem consigo a trajetória acadêmica (do bacharelado e da pós-graduação) de sua área de atuação e pesquisa e nem sempre se questionam sobre o que significa ser

professor. Ao mesmo tempo, as instituições os recebem pressupondo que são professores como se estivessem prontos para a atuação profissional, não se preocupando em formá-los continuamente como professores; “Assim sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 104). Então nos questionamos: como é esse processo de mudança/ruptura nas trajetórias dos professores bacharéis?

A construção da pertença profissional efetiva-se enquanto processo formativo na área de conhecimento e na adesão aos conhecimentos e função profissionais; portanto, os cursos de formação são espaços pelos quais os professores se profissionalizam. Para Pimenta e Anastasiou (2005), no caso dos professores do ensino superior, não há um espaço claro e legitimado de profissionalização pela docência, nem mesmo os sujeitos escolhem ser professores universitários.

Para as autoras, no Brasil este processo é presumido por um senso comum de que qualquer pesquisador, legitimado pela titulação e por dominar sua área de conhecimento, já seja um professor universitário. Ora, então como se constitui o processo de identidade destes professores? Conjecturamos que o processo de pertencimento se constitui nas referências e nas experiências que o sujeito vive em sua trajetória que, apesar de não serem formais, podem ser suficientes para eles se afirmarem como professores.

A estrutura da universidade ainda estimula pouco, segundo Roldão (2005), a construção e a articulação de um grupo coletivo que fortaleça a função profissional da docência nas universidades. Para a autora, esta relação de pertença ainda é mais intensa para a identificação dos profissionais como pesquisadores ou mesmo como profissionais em seus cursos específicos, como engenheiros, médicos, historiadores, geógrafos, matemáticos e outros, mesmo atuando como “professores do magistério superior”, segundo a própria denominação prevista na legislação.

Diante disso, nos questionamos até que ponto os professores bacharéis realizam esta relação de pertencimento à profissão docente em seu exercício profissional e se de fato se posicionam profissionalmente em relação às especificidades de sua função. Presumimos que esta inquietação nos leva às discussões do processo de constituição de identidade, pois entendemos que no estudo deste processo é que as relações de pertencimento emergem nas



narrativas dos sujeitos da pesquisa, bem como as demais relações de sentido e significado da identidade docente.

A discussão da identidade no âmbito de Dubar (2005), mesmo que o autor não especifique sua teoria no âmbito da identidade docente, nos permite um posicionamento que incita questionarmos esse processo de socialização com os professores bacharéis, pois, considerando que qualquer profissional antes de tudo é um sujeito, percebemos que a constituição profissional dos mesmos também perpassa o âmbito pessoal e, sobretudo, a identidade social que os mesmos atribuem a si, seus sentidos e sensibilidades produzidas por suas experiências.

Das narrativas a uma interpretação da identidade docente dos professores bacharéis caracterizada pela ambivalência e dualidade

É importante ressaltarmos que não buscamos delimitar ou categorizar o conceito de identidade, ou mesmo generalizar concepções a respeito da identidade docente de professores bacharéis. O próprio conceito de identidade, como explicitamos anteriormente, é considerado a partir de uma série de aspectos coletivos, sociais, individuais e culturais dos sujeitos em seus processos biográficos, não permitindo generalizações.

A nossa análise trata-se de uma interpretação possível a partir das narrativas de cinco professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura diversos em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais. Este texto, então, constitui-se de uma leitura, dentre tantas que podem ser feitas a partir das narrativas desses sujeitos. É a representação de nossa própria identidade de professores/pesquisadores (re) constituída na relação com as narrativas dos sujeitos pesquisados. Essa interpretação é uma expressão da nossa identidade enquanto texto!

Adentraremos em aspectos das trajetórias dos professores formadores Miguel (Biologia), Alice (Matemática), Arthur (Matemática), Sophia (Letras) e Davi (Química) – nomes fictícios –, para discutir suas experiências formativas para a docência a partir de suas narrativas, potencializando aspectos íntimos e pessoais dos sujeitos, ou seja, dos significados construídos pelas pessoas ao longo da vida para sua relação com a docência, constituindo identidade (s).

Salientamos que, por conta do formato de redação para artigo, as narrativas não estão completas neste texto, então, exporemos alguns trechos das narrativas que possibilitam nossa leitura.

Ao defendermos a interpretação de que os professores bacharéis pesquisados constituem suas identidades processualmente no âmbito social, cultural, histórico e espacial, consideramos, como veremos a seguir, que seus atos de pertencimento à docência se estabelecem por uma relação mútua entre a dualidade formal de sua profissão (são bacharéis/pesquisadores de formação, mas são legitimados, por meio legal ou pelos grupos, como professores formadores de professores e, ao mesmo tempo, a ambivalência de sentidos para a profissão e seus conflitos (“ser bacharel x ser professor” ou “ser pesquisador x ser professor”).

A seguir, vamos especificar alguns aspectos que as narrativas nos permitem interpretar a respeito da dualidade e da ambivalência que, para nós, caracterizam a identidade docente dos professores bacharéis pesquisados. Porém, frisamos aqui que de maneira nenhuma pode-se perder de vista que o que caracterizamos como “dualidade” e “ambivalência” possuem uma relação mútua de dependência e transformação contínua no processo biográfico de constituição da identidade dos sujeitos pesquisados, não sendo lineares.

186

A relação mútua entre dualidade e a ambivalência na constituição da identidade docente de professores bacharéis

Pensar a identidade docente de professores bacharéis esbarra em uma problemática central acerca dos processos formativos formais que lhes conferem, total ou parcialmente, atos de pertencimento à profissão docente. É no entremeio dessa problemática que se destaca um processo dual na constituição da identidade docente desses sujeitos, afinal, eles possuem processos formais de formação que não tinham o objetivo de torná-los docentes, mas ao mesmo tempo, o contexto acadêmico, os outros sujeitos, a universidade e a própria legislação lhes conferem atos de pertencimento à profissão docente.

Dessa forma, o aspecto da dualidade na constituição da identidade docente de professores bacharéis está intrinsecamente relacionado aos processos formativos dos sujeitos (graduação e pós-graduação) ao passo que atuam profissionalmente como professores de cursos de licenciatura, formando outros



professores, cujas atribuições de conhecimentos e demandas profissionais não são oriundos, originalmente, das suas formações.

Inferimos, tendo como fundamento Dubar (2005), que as experiências formativas se constituem por processos de socialização que não são isolados apenas ao ato de pertencimento dos cursos. Obviamente é uma construção histórico-biográfica do sujeito e uma socialização sucessiva e articulada à infância, aos caminhos transitórios, aos contextos sociais e às características pessoais dos sujeitos. Significa que a formação é um elemento articulado à trajetória do sujeito e não é estática e definitiva, pois depende da reconstrução de processos de socialização anteriores e ainda pode ser reconstruída a *posteriori* por novos processos de socialização. Ou seja, consideramos que nem um curso de bacharelado ou de licenciatura sejam capazes de definir, por si só, os sujeitos que se identificam como professores e os que não.

Mesmo observando nas narrativas dos professores bacharéis as limitações formativas do ponto de vista da didática nos cursos de formação inicial e de pós-graduação, as experiências formativas foram expostas de maneira singular em cada trajetória, provocando referências e reflexões diferentes para cada vivência nos seus respectivos processos de socialização.

Os atos de pertencimento dos sujeitos à profissão são reconstruídos em sua formação inicial de acordo com o contexto social e institucional, bem como sofrem rupturas ao se depararem com a possibilidade de formação acadêmica na pós-graduação. O que nos intriga neste processo são as dualidades das experiências formativas, pois a decisão, em lugar da atuação profissional como bacharel, de seguir a formação acadêmica passa a ser um ato de pertencimento, consciente ou não, de assumir a docência no ensino superior. Observamos que passa a ser um aspecto articulado e inerente às trajetórias. Como podemos observar nas narrativas a seguir:

Quando eu comecei o curso de Química eu almejava trabalhar na indústria. O que eu tinha em mente era a possibilidade que eu via na época de ir pra indústria, não via outra atuação pra quem formasse em Química. Mas com o passar do tempo, me inserindo no meio acadêmico, fui me deparando com novas informações e novas expectativas e isso foi contribuindo muito pra tirar o meu foco da indústria. Me deu um 'start' lá pela iniciação científica que me fez olhar pra pós-graduação de outra forma. [...] pelos professores que eu tive e que me influenciaram também. Eu tinha lá os professores da USP, de cursos que são consolidados e então todo o trabalho

de pesquisa era consolidado. E aí eu decidi continuar os estudos na pós-graduação (PROFESSOR DAVID, 2015).

[...]

Se me perguntasse se eu sabia o que era um bacharelado, não sabia. Eu só sabia que eu não queria ser professora. [...] Aí, quando eu prestei o vestibular eu optei por fazer o bacharelado porque eu não queria ser professora, foi a única escolha que eu fiz consciente que era a de não ser professora. E a escolha pela Matemática foi por afinidade mesmo (...) Eu sabia que eu queria na área de matemática, porque no primeiro dia de aula eu já queria ser uma pesquisadora em matemática, na primeira aula eu fui já convencida a isso pelos meus professores (PROFESSORA ALICE, 2015).

Nas narrativas desses dois professores bacharéis, assim como no caso dos demais sujeitos da pesquisa, existem em suas trajetórias opções inicialmente claras quanto ao curso de bacharelado por um objetivo inicial específico, alheio à expectativa pela docência enquanto profissão. É, como nos casos explanados, até um ato de pertencimento consciente dos sujeitos em seguir suas carreiras como profissionais e pesquisadores específicos de suas áreas de conhecimento.

O questionamento que fazemos é: como, diante dessas expectativas profissionais e de uma formação específica na área escolhida, esses sujeitos redefinem seus sentidos profissionais para a docência? As narrativas dos professores David e Alice já apontam para os processos de socialização, permeados pelo contexto da instituição em que se formaram e pelos professores que tiveram, como elementos que redefiniram suas trajetórias profissionais. A narrativa do professor Miguel é ainda mais contundente ao abordar esse ponto:

Apesar de desde criança querer ser pesquisador em paleontologia, eu não sabia como as coisas funcionavam aqui no Brasil e na graduação percebi que para ser pesquisador no Brasil eu teria que ser professor. Daí, eu comecei a colocar isso na cabeça e com o tempo eu passei a ver que ser professor não era uma coisa ruim como eu pensava. Eu realmente pensava quando criança: 'ah vou não vou ser professor, vou ser pesquisador', como se fosse uma coisa com menos mérito. E percebi que isso era bobagem, falta de instrução, falta de orientação. Depois, quando a gente começa a ver o professor universitário que não é só aula dentro de sala [...] isso começou a me preparar pra ser professor. Na UFU eu tive certeza de que eu



queria ser professor porque eu via os professores nos gabinetes o dia inteiro, pois o curso era integral e eu morava praticamente dentro do campus... eu vivia lá! (PROFESSOR MIGUEL, 2015).

Nesse sentido, observamos que nas narrativas dos professores bacharéis o peso do sentido do “ser pesquisador” está diretamente atrelado à constituição da identidade docente e de seu aspecto de dualidade. O contexto histórico e espacial da academia/universidade permeado pelo poder da pesquisa acadêmica constitui, a partir dos pressupostos de Dubar (2005), uma série de disposições sociais e culturais que os sujeitos buscam reproduzir na coletividade, um sistema social fruto das sucessivas socializações de experiência na formação desses sujeitos; o que, segundo o autor, constituiria um *habitus*.

Ou seja, o processo de socialização permeado por uma cultura acadêmica de produção científica, de projetos e de grupos redefinem as expectativas e os sentidos dos sujeitos, então, em formação inicial em seus cursos de bacharelado, direcionando-os para o processo de formação em pós-graduação.

Como a própria narrativa do professor Miguel expõe e que mencionamos anteriormente frente aos preceitos legais (BRASIL, 1996), é na pós-graduação que a formação do professor para o ensino superior acontece de maneira prioritária. Diante dos pressupostos teóricos apresentados por Dubar (2005) e Pimenta e Anastasiou (2005), podemos admitir que o *status* da pós-graduação e o Estado, diante dos dispositivos legais, já conferem aos bacharéis o pertencimento à profissão docente.

Tendo em vista que a identidade é conferida também pela relação e as atribuições feitas pelo outro e pelo contexto social, os sujeitos pesquisados têm na pós-graduação a atribuição de seus próprios sentidos, diante das socializações, a seu pertencimento enquanto professor do ensino superior. Consideramos, assim, que os professores bacharéis se sentem professores a partir do momento que a pós-graduação e o contexto de pesquisa lhes conferem a atribuição e o reconhecimento enquanto docentes do ensino superior.

É nesse sentido que defendemos a constituição de suas identidades permeadas pela dualidade do processo. Pois ao mesmo tempo em que suas formações não se constituem como processos formais de formação de

professores, os contextos sociais e culturais da universidade lhes conferem atributos de docentes do ensino superior, constituindo novos sentidos da identidade para si.

Não estamos defendendo ou sugerindo que apenas o fato dos bacharéis cursarem a pós-graduação já lhes é suficiente para serem professores, ao contrário. Estamos defendendo que o atual contexto acadêmico e o modo como são formados os professores do ensino superior no Brasil confere atributos para uma identidade do sujeito à profissão docente. No entanto, pressupomos assim como Pimenta e Anastasiou (2005) e Roldão (2005), que para ser professor, além de uma identidade conferida pelas atribuições de sentido e pelas experiências, os sujeitos precisam ser formados tendo em consideração uma série de conhecimentos e demandas que são específicas à profissão docente.

Nesse sentido, as narrativas dos professores bacharéis pesquisados alertaram para o fato de que, com os seus respectivos cursos de pós-graduação, os sujeitos se sentiam preparados para assumir as atividades de pesquisa na universidade, mas não se sentiam formados para as atividades de ensino, conforme podemos observar no seguinte relato:

190

Eu vejo hoje que os programas ou pelo menos o programa do qual eu participei, traz de certa forma uma deficiência porque a parte didática, da prática docente exatamente não é muito tratada no programa de pós-graduação. Nós éramos focados no aprimoramento de conteúdo e desenvolvimento de coleta de dados, tratamentos e análises dos resultados, ele enfoca muito esse campo. Claro que tinha lá umas disciplinas voltadas pra seminários, mas não era o foco. Por mais que eu estivesse ali pra fazer as atividades de pesquisa, não tinha muito o olhar de como ser um docente, um professor (PROFESSOR DAVID, 2015).

Esse aspecto da formação na pós-graduação é recorrente não só na narrativa do professor David, mas também em todos os demais professores pesquisados. Pimenta e Anastasiou (2005) já apontavam para essa problemática nos cursos de pós-graduação em todas as áreas de conhecimento, pois há uma concentração nos esforços de se formar pesquisadores e pouco ou nunca se menciona a formação e o trabalho desse pesquisador enquanto professor do ensino superior. Este aspecto narrado pelo sujeito implica na ideia socialmente e historicamente construída na universidade e legitimada pela legislação



de que a formação do professor para o ensino superior é focada na formação do pesquisador.

Para os professores bacharéis Arthur, Alice, David, Miguel e Sophia, é na pós-graduação que as experiências formativas reconstróem os atos de pertencimento profissionais para se pensar a academia como forma de acesso à profissão docente no ensino superior. Este ato de pertencimento é conscientemente definido para os sujeitos diante das sucessivas socializações e experiências por meio da cultura científica permeada no meio acadêmico.

Desse modo, as experiências formativas, seja na graduação, no bacharelado ou na pós-graduação, articulam-se biograficamente aos sucessivos processos de socialização pessoal e institucional dos sujeitos. Tanto o bacharelado quanto a pós-graduação não são processos isolados e constroem atos de pertencimento profissionais dinâmicos e situados perante o contexto das instituições e da vida dos colaboradores. Constituem experiências repletas de emoções, traumas, decisões, incertezas, superações e realizações que são inerentes à constituição da identidade destes professores.

Diante da dualidade apresentada enquanto aspecto da constituição da identidade dos professores bacharéis pesquisados, pois não possuem uma formação específica que lhes atribuam a profissão docente, mas são permeados por um contexto de pesquisa, de grupo social e de legislação que os legitimam e os fazem sentir professores do ensino superior, nos questionamos: se não é no processo de formação que os professores bacharéis constituem suas experiências para atender às demandas e conhecimentos necessários para ser docente, onde eles as constitui?

É no âmbito desse questionamento que argumentamos que a dualidade que caracteriza a constituição da identidade docente de professores bacharéis é mutuamente permeada por um processo também ambivalente. Ao defender uma identidade caracterizada pela ambivalência, buscamos na semântica do termo *ambivalência* (FERREIRA, 2010) o pressuposto da coexistência de dois valores de sentidos ou aspectos diferentes, opostos ou não, que se complementam e, ao mesmo tempo, podem conflitar. Significa pensar que os sentidos construídos pelos sujeitos em suas narrativas não os determinam e nem os excluem de processos de constituição de uma identidade entre o ser bacharel e ser professor formador, uma identidade mediadora entre os sentidos opostos.

Enquanto a dualidade que caracteriza a constituição da identidade docente dos professores bacharéis se relaciona com os atributos conferidos pelos outros (grupo social, universidade e legislação) – ou identidade para o outro –, a ambivalência se constitui como uma característica identitária dos próprios sentidos dos sujeitos em relação mútua com a dualidade conferida pelos outros; é um aspecto construído nos entremeios do processo biográfico dos professores pesquisados.

A caracterização do processo de constituição da identidade dos professores bacharéis pela ambivalência se expressa por meio das sucessivas socializações em meio à atuação no magistério superior. É nos processos de socialização com os alunos, com os demais professores e com o contexto institucional que os sentidos ambivalentes entre o ser professor e ser bacharel/pesquisador são expressados nas narrativas. Salientamos que não consideramos aqui que ser bacharel é o mesmo que ser pesquisador, nem que apenas os bacharéis são pesquisadores. Ao usarmos os termos dessa maneira, queremos empreender que os sentidos atribuídos pelos professores à sua atividade profissional como bacharéis se relacionam diretamente ao desenvolvimento de pesquisa em sua atividade profissional.

As experiências com as práticas docentes e com o trabalho no ensino superior emergem significativamente nas narrativas dos professores bacharéis pesquisados, cada um com suas singularidades. Os sujeitos relatam como as experiências docentes marcaram suas trajetórias provocando reflexões, rupturas, redefinições e promovendo novos olhares para a docência e para o ser professor. As narrativas dos professores bacharéis expõem diversos aspectos singulares no sentido de que suas reflexões a respeito da atuação docente e do processo de socialização em sala de aula marcam as suas constituições profissionais, conflitam suas experiências formativas e reelaboram os conhecimentos mobilizados em sua atuação profissional. Observamos as narrativas a seguir:

[...] se você comete um erro numa conta no quadro [...] nossa!!!! Você está ferrado mesmo! Porque depois o aluno acha que por conta de um erro seu você não tem domínio e aí você tem que reagir com jogo de cintura pra que sua relação com o aluno seja mais tranquila. Com o tempo eu fui trocando de estratégia, pra contornar essa dificuldade minha de lidar com as contas em sala de aula, eu passei a desafiar eles antes a fazer, então eles tentam fazer antes e conforme eles acertam ou erram as contas a gente vai chegando



aos resultados e aí eu faço junto com eles (PROFESSOR ARTHUR, 2015).

[...]

Depois do doutorado eu atuei sete anos na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuruí, junto ao curso de farmácia bioquímica de lá. Esse contato foi desafiador porque eu não tinha tido nenhuma experiência no ensino superior até então [...] mas o que mais me chamou atenção foi o desafio, porque eu sabia que no ensino superior demandaria de outras estratégias, deveria se buscar um maior aprofundamento no transpassar o conteúdo (PROFESSOR DAVID, 2015).

[...]

Nas minhas primeiras aulas num curso de Licenciatura eu encarei uma turma que me dizia "ah, mas aonde vou usar isso professora?" [...] Então foram questionamentos que eu não tinha como responder. Onde eles iam usar isso? Como iam aplicar na sala de aula? Porque que é importante isso? e aí eu preciso dizer que eu nunca havia me perguntado, porque eu achava que enquanto bacharel, que eu precisava aprender o necessário pra ser um bom pesquisador e essas questões de ensino nunca passaram pela minha formação, até então eu nunca tinha precisado disso. Eu nunca tinha pensado na relação que a derivada integral tem com o que o aluno vai trabalhar na educação básica. Então foram questões que nunca tinham passado pelo meu horizonte, nunca tinha pensado em questionar, por exemplo, o porquê que eu tinha que aprender estruturas algébricas, apenas me disseram que eu tinha que aprender na disciplina, estava na minha grade e eu fiz! Acho que o grande benefício de ter ido dar aula é que eu talvez passasse pelo mestrado e pelo doutorado sem nunca me fazer esses questionamentos (PROFESSORA ALICE, 2015).

[...]

O que eu sempre faço e que também que eu fui aprendendo como professora e com os alunos é que eu normalizo as notas. O que vai acontecendo é que você vai conhecer tanto de um assunto que você sempre vai olhar pra prova de um aluno e achar que aquilo não é suficiente. Então o que eu faço é dar dez pro aluno que melhor respondeu a minha prova e então eu venho normalizando as notas. Eu acho mais justo e acho que coloca uma responsabilidade em mim que é a de que se tem algo que ninguém respondeu é porque eu não fui capaz de ensinar, acho que essa é uma visão crítica que a gente tem que ter, ou seja, não existe nada que não seja passível de ser compreendido (PROFESSORA SOPHIA, 2015).

Podemos interpretar com esses trechos das narrativas e com outros relatos de experiência narrados durante a pesquisa que os sujeitos se sentem professores no processo de socialização com os alunos, pois são os alunos que lhes atribuem o papel simbólico e a função de professor em sala de aula, com relações pessoais e de poder diferenciadas que o fazem reconstruir seus próprios atos de pertencimento e reelaborar seus conhecimentos mobilizados na prática docente no ensino superior.

As narrativas dos professores expõem, de uma maneira geral, que existe um atributo que lhes confere sentido ao realizar a atividade docente, o qual eles pensam que seja fundamental para serem professores: o conteúdo. Para nós, esse aspecto em comum nas narrativas dos professores bacharéis se relaciona às atribuições que foram construídas biograficamente nos processos de socialização que os sujeitos viveram. A ideia de que um bom professor se relaciona ao *domínio* do conteúdo é um senso comum sobre a profissão docente e parece estar presente como uma concepção enraizada na formação dos professores bacharéis pesquisados. Conjecturamos que isto possa estar ligado à matriz de preocupação científica e técnica de suas trajetórias formativas.

194 Concordamos com Roldão (2005) que é importante que um professor tenha domínio dos conteúdos que ele ministra, no entanto, para ser professor, não é somente o conteúdo que é suficiente para a realização do ato pedagógico. O conhecimento do aspecto social, do psicológico, do ensino do conteúdo, do conhecimento didático, do conhecimento do currículo e dos objetivos educativos constituem um enredo que a realidade da docência no ensino superior exige que o professor mobilize em sua prática.

É nesse sentido que o conflito ambivalente do processo de constituição da identidade dos professores bacharéis é mais explícito, pois eles são formados para o domínio do conteúdo de suas áreas específicas, no entanto, o processo de socialização com a instituição e com os alunos provoca as sensibilidades desses sujeitos para uma mobilização de conhecimentos específicos à atividade docente e a reflexão sobre esses conhecimentos em suas práticas. O poder simbólico da formação bacharelesca pelo conteúdo se conflagra com as demandas e necessidades que entremeiam o trabalho docente. Esta mobilização e reflexão sobre as práticas docentes são, às vezes conscientes e às vezes não conscientes, mas lhes conferem atributos para a sua identidade enquanto docentes.



Os sentidos produzidos pelos professores bacharéis em suas narrativas não os determinam e nem os excluem de processos de construção de uma identidade entre o ser bacharel e ser professor formador. Inferimos que é a oposição e a contradição nos processos de socialização que os constituem como sujeitos e dimensionam seus sentidos para uma identidade profissional. São atos de pertencimento que não abandonam as marcas do bacharelado e da pós-graduação sem formação pedagógica e nem de sua trajetória pessoal, mas reconstróem novos sentidos para a docência como sua profissão nos sucessivos processos de socialização vividos, seja com outros sujeitos ou com o contexto e o espaço universitário.

Os sujeitos se constituem ao longo de sua trajetória e não deixam de ser bacharéis e nem deixam de ser professores formadores. São legitimados oficialmente pelos cargos que ocupam e títulos que possuem, sobretudo, não deixam de produzir e reproduzir sentidos para seus atos de pertencimento, sejam como bacharéis/pesquisadores ou como professores formadores de professores.

Não é a natureza do cargo e a formação que determinam ser ou não ser professor formador, esses são elementos do processo. Sobretudo, são as produções de sentidos por meio de atos de pertencimento construídos nos processos de socialização que marcam a sua identidade profissional pela docência e ao mesmo tempo pelo profissional bacharel, de maneira consciente ou não consciente das especificidades profissionais que diferenciam as duas modalidades de atuação.

Essa consideração de identidade como processo biográfico caracterizado pela ambivalência e dualidade vai ao encontro das inferências de Dubar (2005) e Roldão (2005). Mas consideramos, também, que nosso trabalho redimensiona a caracterização feita por estes autores ao denotar especificamente a constituição profissional dos professores bacharéis que vivem as ambivalências de sentidos entre a formação profissional de bacharel e pesquisador, ao qual foi formado, e as dualidades para a docência com a atuação no magistério superior, na pesquisa e na formação de professores.

No entanto, mesmo com as produções de sentidos ambivalentes que constituem profissionalmente os professores bacharéis desse estudo, pensamos que é preciso estabelecer alguns pressupostos comuns que as experiências narradas pelos colaboradores permitem realizar enquanto ressalvas à essa

produção de sentidos. Isto é, considerar que os professores bacharéis produzem atos de pertencimento à docência, mas que esse processo também se revela com alguns limites.

○ primeiro, é de considerar que no processo de formação continuada, seja como uma política institucional ou como processo de adesão pessoal à profissão, os professores bacharéis têm a oportunidade de reelaborar seus conhecimentos segundo os fundamentos teóricos, científicos, didáticos e sociais específicos da profissão docente, os quais não tiveram acesso em sua formação. Ou seja, não é a graduação e a titulação propriamente ditas que conferem a profissionalidade docente, conforme Roldão (2005), e nem mesmo só a produção de sentidos para a docência na prática. O processo de constituição profissional perpassa a produção de sentidos para a adesão à docência, mas também perpassa assumir os preceitos formais da função docente, sejam eles por meio da formação inicial, da pós-graduação e/ou da formação continuada.

○ segundo limite é de que a prática docente foi narrada como mobilizadora de conhecimentos para a formação docente, como ato de pertencimento profissional e como exercício da profissionalidade pelos professores bacharéis. No entanto, a prática narrada não implica necessariamente na prática efetiva realizada pelos professores para a mobilização de conhecimentos para a formação de professores. É importante que os atos de pertencimento profissional docente sejam direcionados na formação dos professores formadores para a consciência na prática de que estão formando professores para o ensino básico e que a mobilização de conhecimentos perpassa, sobretudo, o conteúdo e que a partir dele se constroem os conhecimentos específicos para a atuação docente.

○ terceiro e último limite é que a relação com os alunos narrada pelos professores bacharéis reflete um contexto geracional que conflita com a prática docente dos colaboradores, pois segundo os professores, os alunos chegam nas licenciaturas reproduzindo um sistema que vem do ensino médio e, assim, chegam despreparados, com dificuldades de aprendizagem que os professores do ensino superior não conseguem e não são preparados para lidar, o que reforça o processo contínuo de formação e reflexão como cerne para a atuação profissional docente e a constituição de suas identidades.



Considerações finais

A partir dos referenciais de Dubar (2005) e de Roldão (2005), em articulação com as experiências narradas pelos colaboradores da pesquisa, nossas interpretações sugerem pensarmos que os professores bacharéis são sujeitos historicamente situados e constroem, assim como qualquer sujeito, seus atos de pertencimento nos processos de socialização que vivem e não apenas em sua formação, atribuindo sentidos às marcas e sentimentos que suas lembranças e sua atuação profissional provocam.

Admitir a sua identidade caracterizada pela ambivalência é admitir que eles são bacharéis pela formação e pelos sentidos que atribuem ao seu processo de trajetória profissional e, sobretudo, também são conscientemente professores formadores, pois atribuem sentidos aos seus atos profissionais e são legitimados pelos cargos e titulações que possuem. Esta atuação profissional consciente ao ser professor formador de professores provoca reflexões e angústias aos professores bacharéis nos processos de socialização em sala de aula e no desenvolvimento de sua profissionalidade no âmbito institucional.

Frente aos sentidos construídos nas narrativas dos professores bacharéis, há um processo de constituição de uma dualidade em suas identidades profissionais, que corrobora com os pressupostos de Dubar (2005), entre a identidade constituída por essa ambivalência de sentidos (identidade para si) e a identidade docente conferida institucionalmente ou formalmente (identidade para o outro). Ou seja, os professores bacharéis atuam profissionalmente com a dualidade entre a formação que possuem e o seu reconhecimento como professores pelo contexto acadêmico.

Contudo, o processo de constituição da identidade dos professores bacharéis pesquisados perpassa essa ambivalência e essa dualidade, provocando conflitos, resistências e/ou rupturas nos processos biográficos singulares dos sujeitos. Esta implicação confere alguns processos específicos aos professores bacharéis e pressupomos que as mesmas podem ser aprofundadas cientificamente e problematizadas em âmbito científico, formativo, político e institucional.

Por fim, almejamos elucidar alguns aspectos do processo de constituição da identidade docente de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura na cidade de Uberaba, Minas Gerais. O que buscamos com esse

artigo é expor a nossa leitura diante das narrativas dos sujeitos e suas experiências, contribuindo para o debate acadêmico sobre identidade docente sem considerar que nossas proposições são finalísticas ou determinantes. Na verdade, são marcas de processos sociais dos sujeitos que contribuíram e de nós mesmos enquanto professores/pesquisadores.

Referências

BONDÍA, Jorge LARROSA. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOTIA, Antonio Bolívar. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electronica de Investigación Educativa**, Mexico, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

198 CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, Selma Garrido (ORG). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



PROFESSORA ALICE. **Narrativa**. Uberaba (Minas Gerais), 16 jun. 2015.

PROFESSOR ARTHUR. **Narrativa**. Uberaba (Minas Gerais), 25 jun. 2015.

PROFESSOR DAVID. **Narrativa**. Uberaba (Minas Gerais), 17 jun. 2015.

PROFESSOR MIGUEL. **Narrativa**. Uberaba (Minas Gerais), 28 jun. 2015.

PROFESSORA SOPHIA. **Narrativa**. Uberaba (Minas Gerais), 23 jun. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente/São Paulo: v. 12, n. 13, p.105-126, jan./dez. 2005.

Prof. Me. Diego Carlos Pereira

Doutorando em Geografia

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | UNESP | Rio Claro

Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo | FAPESP

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM)

E-mail | diego-carlinho@hotmail.com

199

Prof^ª. Dr^ª. Váldina Gonçalves da Costa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba

Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias

Programa de Pós-Graduação em Educação | UFTM

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM)

E-mail | valdina.costa@gmail.com

Recebido 21 set. 2017

Aceito 11 dez. 2017

Educação popular e sua renovação crítica: um diálogo com as Epistemologias do Sul

Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Universidade do Estado do Pará
Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

O presente artigo se propõe a fazer uma reflexão teórica e epistemológica sobre a Educação Popular (EP) no contexto da sociedade contemporânea de crises e mudanças paradigmáticas, especialmente no Brasil, procurando, a partir da periferia e dos (as) oprimidos (as), estabelecer um diálogo com as *Epistemologias do Sul*, em particular com Boaventura Santos, a fim de colocar novas questões e sujeitos em cena e debate, para pensar os desafios da renovação crítica da educação popular e identificar os desafios da reinvenção dos processos de emancipação social. Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Palavras-chave: Educação popular. Epistemologias do Sul. Emancipação social.

200

Popular education and his/her critical renewal: a dialogue with epistemologies of the South

Abstract

The present article proposes a theoretical and epistemological reflection on the Popular Education (PE) in the context of a contemporary society of crisis and paradigmatic changes, especially in Brazil, searching, from the periphery and the oppressed, to establish a dialogue with the *Southern Epistemologies*, particularly Boaventura Santos, in order to put new questions and individuals in scene and debate, to think about the challenges of the critical renovation of popular education and identify the challenges of the reinvention of the processes of social emancipation. This article is the result of a master's thesis held in the Graduate Program in Education (PPGE) of UFPB.

Keywords: Popular education. Southern Epistemologies. Social emancipation.



Educación popular y su renovación crítica: un diálogo con las Epistemologías del Sur

Resumen

El presente artículo se propone hacer una reflexión teórica y epistemológica sobre la Educación Popular (EP) en el contexto de la sociedad contemporánea de crisis y cambios paradigmáticos, especialmente en Brasil, buscando, desde la periferia y los oprimidos, establecer un diálogo con las *Epistemologías del Sur*, en particular con Boaventura Santos, para plantear nuevas cuestiones y sujetos en escena y debate, para pensar los desafíos de la renovación crítica de la educación popular e identificar los desafíos de la reinención de los procesos de emancipación social. Este artículo es el resultado de una disertación de maestría realizada en el Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la UFPB.

Palabras clave: Educación popular. Epistemologías del Sur. Emancipación social.

Introdução

Em face das mudanças estruturais e conjunturais sem precedentes no mundo capitalista globalizado, os paradigmas epistemológicos da modernidade de apreensão da realidade social e seus objetos de estudos passam a ser tenazmente contestados. O ideário da razão iluminista, que colocava na razão humana o lume para felicidade e prosperidade do “homem fausto” é frustrado e desafiado a se confrontar consigo mesmo, com outras vozes plurais e outros paradigmas emergentes no terreno dessas mudanças e no território da geopolítica Norte-Sul, marcada pela relação desigual e conflitual no campo do conhecimento, do social, do econômico, do político, do cultural, do científico-tecnológico (SANTOS, 2006; SANTOS; MENEZES, 2010).

Nessa conjuntura, os conceitos de educação popular e de movimento social, também, são colocados em debate, apresentando limites, possibilidades e desafios (CALADO, 1998; FREIRE, 1992, 1996; FLEURI, 1998; GADOTTI, 2000; MEJÍA, 1996; SANTOS, 2006), conformando, por conseguinte, novos desafios e novas dimensões, para construção dessas alternativas e da utopia da transformação social. Isso reacende o terreno das relações de poder no campo da produção de conhecimento e da práxis político-social da educação popular e dos movimentos sociais populares nas territorialidades do campo e da cidade na sociedade brasileira.

Assim, a educação popular, na atualidade, é posta sob clivagem: o que a educação popular tem a revelar quando vista sob as novas clivagens das Epistemologias do Sul sobre a modernidade eurocêntrica que pesa sobre a interpretação do Brasil e da sua educação? O que a educação popular tem a revelar quando vista sob as novas clivagens de novos atores e atrizes sociais que entram na arena, denunciando outras formas de dominação e opressão e reivindicando novas conquistas de direitos na sociedade brasileira?

Este texto compreende que o desafio da reinvenção crítica da educação popular não pode prescindir da relação dialética entre ontologia e epistemologia e de partir da “periferia” e das “vítimas” ou “oprimidos” do sistema capitalista e colonialista, que tomam a cena reivindicando o seu reconhecimento e direitos, pondo temas e problemas, além de uma relação estrutural de classes, considerando outras dimensões da sociedade contemporânea, em particular periférica do capitalismo (FREIRE, 1992; SANTOS, 2006; DUSSEL, 1993).

A crise da ciência moderna: uma crítica a partir das Epistemologias do Sul

202

Para Santos (2002, 2004), esse é um tempo histórico de transição paradigmática tanto epistemológica, como social e política, em que todas as certezas são contestadas e entram em conflitos estruturais. Isso significa assinalar mudanças e novos problemas que as teorias modernas eurocêntricas parecem carecer de respostas. Há uma crítica epistemológica ao paradigma hegemônico da ciência moderna, cuja melhor elaboração fora o positivismo. Esse paradigma expressa uma forte crise e recai sobre ele uma grande desconfiância de não contemplar os desafios propostos pela própria modernidade: igualdade, fraternidade, liberdade, justiça, solidariedade e democracia. Para Santos, os pressupostos desse paradigma evidenciam sua crise nas seguintes ideias:

[...] distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e de verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta



entre conhecimento científico – considerado o único e válido – e outras formas de conhecimento como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centradas na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2004, p. 1-2).

No curso de seu desenvolvimento, esse paradigma se consolida heemonicamente, apresentando-se como modelo universal de racionalidade para apreender e explicar o mundo, fundado nessa matriz de ciência eurocêntrica, que deslegitima os demais modos de se autorrepresentar, de existir e produzir saberes, culturas e formas de sociabilidades. A sociedade capitalista, ideologicamente, conforme os pressupostos epistemológicos e regras metodológicas desse paradigma positivista, é apresentada, metaforicamente, como “mundo-máquina”, ou seja, uma ordem social natural mecânica e imutável (SANTOS, 2005). Esse paradigma é produto e produtor de um discurso ideológico e imaginário eurocêntricos, que construíram e sustentaram sua suposta legitimidade sobre os povos colonizados à luz da validade “universal” e “natural” da ciência moderna (LANDER, 2005).

Esse paradigma foi fundamental para justificar o projeto capitalista moderno-colonialista de dominação do mundo, que teve início no final do século XV e início do XVI, o que seria o nascedouro do fenômeno da *globalização colonialista*. Como parte desse ambicioso projeto, a Terra *Brasilis* e o Vale Amazônico, ou a Amazônia, foram fundados, assim como as demais “periferias” desse projeto, sobre esse ideário eurocêntrico, um olhar de fora, que impôs um modo de ser, pensar, sentir e agir como modelo universal, uma classificação social (QUIJANO, 2005) sendo, no entanto, essencialmente particular, isto é: “[...] instituiu-se uma universalidade radicalmente excludente [...]” (LANDER, 2005, p. 27) de outros modos de vida, de saberes e culturas e de imaginários. Para Dussel (1993), a “modernidade” ocidental surge com o “encobrimento” de outros povos, culturas, saberes, modos de existir (*ethos*), demarcando esse processo de colonização e pseudo “descobrimento” pela via da instauração da violência institucional da modernidade, o que expressa, de fato, um movimento de contradição e de conflitos candentes, posto as ações de resistências sociais pelos povos oprimidos a tal empreendimento colonial.

É importante, contudo, considerar, como advertem Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 98), que o “[...] privilégio epistemológico da ciência moderna

é um fenômeno complexo que não é explicável apenas por razões epistemológicas". Para eles (SANTOS, MENESES, NUNES, 2005, p. 98), esse privilégio epistemológico envolve, indissociavelmente, questões de ordem social, política e econômica que, ajudam a conformar uma ordem social hegemônica. Com isso, defendem a necessidade de que as pesquisas e os debates acerca da desigualdade epistemológica no mundo possam se articular e se relacionar dialeticamente às lutas contra as desigualdades socioeconômicas e políticas. É nesse sentido que, a *descolonização da ciência* assenta no reconhecimento de que "[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global. A justiça cognitiva global só é possível mediante a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes" (SANTOS, MENESES, NUNES, 2005, p. 100).

Ao formular uma interpretação do mundo, pensado a partir de um conhecimento eurocêntrico, esse paradigma se proclama e se julga o conhecimento do mundo, contudo, Santos (2006) sustenta e adverte que não é o conhecimento do mundo, mas um conhecimento particular sobre o mundo, que exclui e nega os demais conhecimentos, *epistemes* de outros sujeitos e lugares, da representação de seus modos de existir, de interpretar, explicar e intervir no mundo. Esse conhecimento científico monocultural, portanto, é fundamentalmente autoritário e excludente, porque exclui o conflito e a diversidade, o que implica uma injustiça cognitiva, que está articulada às injustiças sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais do capitalismo. Apesar de Santos (2006) reconhecer a diferença entre eles (capitalismo e colonialismo), argumenta que ambos andam historicamente de mãos dadas nesse processo de dominação e opressão. Por isso, a construção de caminhos de resistência e de alternativas contra-hegemônicas passa tanto pela renovação da teoria crítica como pela reinvenção da emancipação social. Isso implica a crítica ao colonialismo e ao capitalismo conjuntamente, bem como ao patriarcado, e a identificação do Sul como terreno contraditório e conflitivo, que carrega a marca da violência capitalista, colonialista e patriarcal e da subalternidade dos povos e grupos sociais oprimidos, mas, também, de potência de sujeitos emergentes e de novas experiências sociais plurais e complexas.

Nessa conjuntura de *globalização hegemônica*, Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 100) defendem a tese de que o "[...] colonialismo terminou enquanto relação política, mas não enquanto relação social, permanecendo sob a forma da colonialidade do poder", que é uma consequência da



“colonialidade do saber científico” que vigora, historicamente, na relação entre o centro e as periferias do sistema mundial capitalista, redefinido e reafirmado nessa nova geografia global entre o Norte (centro, rico) e o Sul (periferia, pobre).

Nesse sentido, a globalização hegemônica é uma visão particular dos grupos hegemônicos, que impõe uma racionalidade de interpretar, explicar e mostrar o mundo atual seguindo o paradigma hegemônico da *Razão Indolente* (SANTOS, 2001). Santos (2004a, p. 779 a 788), num avanço de suas pesquisas e formulações, explica que essa Razão Indolente ocorre em quatro formas distintas: a “razão impotente”; a “razão arrogante”; a “razão metonímica” e a “razão proléptica”. Ele centraliza seu estudo crítico nas duas últimas, em especial nesse seu texto, na “razão metonímica”, que toma a parte pelo todo, expressando-se como totalidade e tempo linear, que produz não existências sociais, estreitando o presente e alargando o futuro. O autor adverte que não existe uma “maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos pelos quais a razão metonímica produz a não existência” e, por conseguinte, a classificação, hierarquização e exclusão social. Ele destaca cinco lógicas ou modos de produção da não existência: I) *a monocultura do saber e do rigor do saber*; II) *a monocultura do tempo linear*; III) *a lógica da classificação social*; IV) *a lógica da escala dominante*; e v) *a lógica produtivista*.

Na “Monocultura do saber moderno”, um único saber válido é o da ciência moderna eurocêntrica, desconhecendo a validade e a racionalidade dos demais saberes. Na “Monocultura Classificatória”, produz-se, socialmente, uma hierarquização entre saberes e entre as relações sociais. Na “Monocultura do Tempo Linear”, a existência de um único sentido: a lógica do desenvolvimento e progresso. Santos faz uma distinção entre simultaneidade e contemporaneidade. Um exemplo posto pode ser a relação entre um grande grupo econômico mundial e um dado povo indígena, explicando que a relação pode até ser simultânea, mas o primeiro se apresenta como contemporâneo ao passo que o segundo é a representação do atraso, do tradicional, da inferioridade; o que implica uma lógica ou modo de produção de classificação e exclusão social. Na “Monocultura Produtiva”, uma lógica única de produção, fundada e guiada pela ciência para o acúmulo do capital e exploração dos recursos naturais e da força de trabalho, tendo na racionalidade liberal do livre mercado seu fundamento de classificação social.

Não é por acaso que o “pensamento único” assume função, além de ideológica, normativa e racional para construir um consenso na sociedade e nas instituições (Estado) em torno desse programa neoliberal para legitimá-lo, o que implica deslegitimar outros, isto é, (re)produzir formas de não existências sociais, exclusão, sob o discurso da inclusão

Educação Popular: um olhar sob o enfoque das Epistemologias do Sul

Num contramovimento a esse movimento epistemológico e político-cultural hegemônico, Santos (2004) defende um paradigma emergente: *Conhecimento Prudente para uma Vida Descente*, que está a se engendrar a partir do Sul. Na sua proposta de outro paradigma de conhecimento, ele propõe superar a fragmentação natureza/sociedade; (re) colocar a relevância complexa da relação sujeito/objeto; aproximar as ciências naturais das ciências sociais e destas aos estudos das humanidades, fundando-se numa nova relação entre ciência e ética, substituindo a aplicação puramente técnica ou tecnicista da ciência pela sua aplicação edificante; e estabelecer uma nova relação entre conhecimento científico e as demais formas de saber, visando transformar a ciência num novo senso comum; assenta-se numa aceção construtivista da verdade.

Para tanto, uma das teses defendida por Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 97) é a de que: “A diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita; todos os conhecimentos são contextuais e tanto mais o são quanto se arrogam não sê-lo”. Essa tese se associa à outra, conforme a qual: “Todo conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento”. Esse paradigma emergente, portanto, implica, de um lado, uma contestação e desestabilização do paradigma dominante racionalista que se arroga o poder universalista de representar o mundo e determinar o caminho a ser seguido por todos os povos, impondo um padrão monocultural de pensar, agir, sentir e de ser; de outro lado, ajuda a pensar e criar o caminho à diversidade epistemológica no mundo, a partir da emergência e reconhecimento dos demais saberes e culturas, residindo a imperatividade do reconhecimento de seus lugares, territórios ou territorialidades do campo e cidade.

Isso se constitui em um pressuposto relevante para emergir com os saberes e culturas, modos de representar o existir dos povos excluídos do



campo e da cidade, historicamente colocados na condição periférica e na ausência pela colonialidade do poder e do saber racionalista e pelo capitalismo. É nesse sentido que Santos (2006), num diálogo e polêmica com outras posições teóricas e epistemológicas contemporâneas, chama atenção para necessidade de se colocar a vista esses conhecimentos ausentes, emergi-los, realizando, assim, as “sociologias da ausência e da emergência”, a fim de se desdobrar para uma “sociologia da tradução”, produzindo a representação e o reconhecimento desses diversos saberes e sujeitos, através da “Ecologia de Saberes” em busca de um “pensamento pós-abissal” e da reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2007).

A Ecologia de Saberes se constitui como “posição epistemológica” e meio para se pensar e materializar a “descolonização de saberes” e, por conseguinte, a marcha para “diversidade epistemológica” e “justiça cognitiva global”. Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 100) assinalam que ela é: “[...] a posição epistemológica a partir da qual é possível começar a pensar a descolonização da ciência e, portanto, a criação de um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes”. Os referidos autores asseveram e advertem, ainda, que a “ecologia de saberes” é:

O princípio de consistência que subjaz às constelações de conhecimentos que orientam as práticas sociais minimamente complexas. A transição da monocultura do saber científico para a ecologia de saberes será difícil porque, tal como aconteceu no processo de consolidação do paradigma da ciência moderna, envolve não só questões epistemológicas, como também questões econômicas, sociais e políticas (SANTOS, MENESES, NUNES, 2005, p. 101).

Um dos grandes desafios para ciência contemporânea é reconhecer os demais conhecimentos, produzindo a “justiça cognitiva”, que está relacionada indissociavelmente à luta pela justiça social, cultural, política, econômica e ambiental. Isso implica imprimir e escrever a ciência no terreno, fundamentalmente ético-político e social do humano, da radicalização da democracia, da justiça, da liberdade, da igualdade na diversidade e da responsabilidade e conservação da natureza, basilar para toda forma de vida do planeta. Esse é um terreno de redefinição que desafia os movimentos sociais e a educação popular a se reencontrarem como protagonistas de novos caminhos na sistematização e produção do conhecimento e interconhecimento e na práxis

ético-política, social e pedagógica no mundo atual, forjando uma relação *intermovimento* entre os movimentos sociais emancipatórios e uma autoeducação, para construção de novos horizontes de sociabilidades em nível local e global de forma multidimensional (SANTOS, 2006a).

Com a crise do socialismo real e as demais mudanças em curso na sociedade capitalista, conforme Mejía (1996), os referenciais teórico-metodológicos críticos que davam sustentação e parâmetros para as ações e reflexões da educação popular e dos movimentos, como sujeitos da história, mostraram-se fragilizados para fazer a contestação em face das novas problemáticas e demandas conjunturais. Isso impõe rever suas formulações e análises no cenário das últimas décadas entre os séculos XX e XXI, fato que, para o referido autor, se acomodou o velho no novo, continuando a centrar as suas ações-reflexões com base na relação de poder unilateralmente macroestrutural: *capital x trabalho*, fazendo da educação popular uma educação doutrinária e dos novos movimentos nascentes velhos movimentos.

No tocante à forma de condução das ações e da dinâmica da educação popular e dos movimentos, segundo Mejía (1996), os vícios de organizações corporativistas foram introduzidos, o que implicou uma redistribuição de poder internamente nos movimentos e a definição da sua agenda de acordo com as diretrizes das organizações partidárias, isto é, por fora dos movimentos, desconsiderando os interesses maiores dos coletivos sociais e a autonomia deles, que foram usados como correntes de transmissão para projetar políticos e partidos e de assalto ao poder, fazendo da educação popular, em muitos casos, instrumento de formação de lideranças/quadros, concepção, que em quase nada se diferenciou da política tradicional, os líderes, figuras bem formadas em sua maioria falando pelos movimentos e povo, em repetidos cargos e mandatos. A luta pelos interesses coletivos, no entanto, passou a ganhar um enfoque gradualista, ao passo que a ascensão de partidos e políticos ao poder e socialmente sobrepujou as motivações e as necessidades dos coletivos, da sociedade. Esses foram transformados em autênticos trampolins e a educação popular uma mera transferidora da ideologia partidária para tal feito.

Desta forma, conduzindo de maneira expressiva a educação popular ao abismo da doutrinação, desvanecendo, assim, suas reais finalidades ético-políticas formativas e ampliando a descrença do conjunto da militância popular, dos trabalhadores/as e da sociedade nelas. Um dado significativo é



a ausência de uma renovação dos representantes de organizações coletivas, quadros partidários e dos seus assessores, o que atropela o princípio da participação, organização e ação coletiva, princípios fundantes da educação popular.

Com o surgimento de muitas Organizações Não-Governamentais (ONGs), em direção contrária àquelas de final da década de 1970 e meados de 1980), elas passaram a elaborar, executar, assessorar e gerenciar uma grande quantidade de projetos, financiados com recursos públicos, privados nacionais e internacionais, ampliando, assim, seu campo de ação e de legitimidade junto às instituições oficiais, às agências financiadoras e à sociedade civil, colocando os movimentos numa condição secundária de atores sociais, visto que deslocava a direção do processo dos movimentos para as *assessorias profissionais* dessas organizações do Terceiro Setor. Mejía (1996). Ademais, impunha-se uma cultura política da luta e de educação para esses sujeitos coletivos, vinda de cima, de forma racionalista e hierárquica, arrefecendo e minando aquela que vinha de baixo, dos sujeitos coletivos e da sua educação popular orgânica a esses interesses concretos, sobretudo pelo fato de uma grande parte desses financiamentos estar atrelada a uma agenda oficial.

Com efeito, o quão, os múltiplos e emergentes temas sociais de outrora trazidos e colocados pelos movimentos sociais e pela educação popular no terreno social e público foram restringidos ou desfigurados de seus reais significados pelos partidos, pelas cúpulas sindicais, pelos intelectuais e pelas ONGs que passaram a atribuir mais importância, na prática, ao seu status de projeção pessoal, partidária e financeira, ainda que o discurso de esquerda da transformação social ainda seguisse e figurasse esvaziadamente sem sentido, nesses espaços. Como adverte Calado (2004), a *esquizofrenia* vem atravessando fortemente setores populares, esmaecendo a coerência entre teoria e prática, discurso e exercício ético-político.

De um lado, a pretensão de se ter, de antemão, um modelo acabado de sociabilidade, como se fora algo concebido e viabilizado fora do plano histórico. [...] Por outro lado, há que se atentar, não menos, ao risco muito presente em certa corrente "pós-moderna", de se presumir fadada ao fracasso toda tentativa de se desenhar, ainda que a largos traços, um horizonte alternativo de sociabilidade (CALADO, 2004, p. 5).

Paulo Freire (1987, 1992), em uma de suas assertivas acerca da construção da resistência e da superação de uma sociedade desumanizante pelas classes/grupos sociais excluídos, pelos movimentos e organizações populares e pela educação popular, defende que é imprescindível que se tenha consciência da sua presença histórica no mundo, a fim de se mover nele com criticidade e autonomia, para desvelar e revelar, denunciar a realidade opressora e excludente e anunciar outra realidade humanizante.

Calado (1998), influenciado por Freire, aponta que um, entre vários desafios e saberes postos pela atual conjuntura (e estrutura histórica) para a EP, envolve uma questão de *natureza epistemológica*, que está associada aos limites e possibilidades do que se vem denominando de realidade social. Ele defende que, para se apreender e continuar perseguindo a transformação da realidade humana, é necessário ir além da dimensão da realidade social, delimitada pelas esferas: *econômica, política e cultural*; é preciso associá-las a outras leituras científica e de mundo (multi/interdisciplinaridade) e *dialogar* com outras leituras, além das ciências, numa práxis multirreferencial. Isso exige uma nova postura epistemológica frente à realidade social com suas temporalidades, espacialidades, cotidianos e cotidianidades. Essa nova postura se enraíza no diálogo entre múltiplos saberes e múltiplas dimensões e escalas, recolocando essa realidade diante da diversidade de novas leituras e da emergência de novos sujeitos capazes de exercer seu protagonismo.

Ao apontar para necessidade de uma dimensão *lógico-epistemológica* da EP *intercultural* que possibilite ampliar a lente crítica de compreensão da rede de *complexidade* que se formou na configuração e manutenção dessa sociedade capitalista globalizada, a fim de construir as balizas tanto para um enfrentamento e resistência ao projeto hegemônico, quanto vislumbrar novas lutas por emancipação, Fleuri assinala:

A lógica formal da não contradição e mesmo a lógica dialética da contradição não são mais suficientes para compreender os fenômenos complexos, como os da interdependência e da intercultural entre realidades muito diferentes, geradas no processo de globalização do mundo atual (FLEURI, 1998, p. 2).

Nesse sentido, a educação popular que se quer contemporânea de sua história e protagonista desse processo precisa apreender os fios que tecem e entrelaçam esse novo tecido social em suas várias dimensões e escalas, para



recriar e reafirmar o seu território de saberes e contestação, de desestabilização do *status quo* vigente e de cultivação de novas sementes de possibilidades alternativas. Para isso, contudo, Freire adverte que uma *consciência crítica*, construída e elevada social, cultural, política e eticamente, não pode prescindir jamais do terreno das contradições e dos conflitos, onde ela se gera, entre classes/grupos sociais que fazem o movimento e engendram a sociedade, na qual se produzem e reproduzem os *limites e possibilidades* (FREIRE, 1987, 1992).

Nesse contexto, Freire (1992, 1996) coloca em questão a reinvenção crítica da *pedagogia da esperança* e do *saber da problematização* da história em contraposição ao discurso fatalista neoliberal que prega o “fim da história”, sua inexorabilidade, para desvelá-lo e denunciá-lo, criando e apresentando novos caminhos possíveis. O saber ou os saberes, portanto, das contradições e dos conflitos – neles os *limites* e as *possibilidades* – que movem a história, que erguem, desmoronam e reerguem as sociedades são imprescindíveis, para a (re)construção desse protagonismo da educação popular e dos movimentos sociais populares nesse tempo-espaço, hoje, profundamente, esquizofrênicos e acinzentados. Nesse sentido, educação, política e poder são dimensões indissociáveis que se forjam em territórios histórico-sociais e político-culturais múltiplos por diversos sujeitos em disputa por seus interesses/projetos no tecido social. Nesse sentido, o reconhecimento da ampliação, do alargamento e da complexidade das formas de fazer e viver a política e dessas relações de poder nas esferas institucionais, grupais e interpessoais, constituem-se em um dos novos desafios teórico-metodológicos e epistemológicos da EP, a fim de:

a) Superar tanto uma interpretação unilateral e linear, da práxis macroestrutural da política e do poder, na qual residia a relação capital x trabalho, sendo a *classe operária sujeito único da história*, quanto uma imposição da cultura política dominante conservadora liberal, que centra a política e poder nas instituições formais, ou seja, *nos espaços públicos formais*, como o executivo, legislativo e judiciário, sendo estes, no entanto, hegemonicamente, regulados e controlados pela racionalidade do livre mercado e de uma elite técnico-burocrática, que se apresentam como uno e onipotente.

b) Captar, desta feita, as lutas e práticas educacionais e socioculturais e sentidos da política que estão no terreno da periferia e dos (as) *oprimidos* (as), que simbolizam suas organizações e poderes, criados e recriados pelos diversos sujeitos coletivos e individuais em processos de exclusões, que inscrevem novas formas de resistência e caminhos alternativos, exigindo da educação popular

atinar, criticamente, para essa dimensão intercultural pedagógica que emerge desse território/lugar *oprimido-invisível*, que gesta uma cultura político-pedagógica da emergência, da assunção de sujeitos protagonistas contestadores e desestabilizadores do *establishment* e da ordem hegemônica neoliberal e construtores de novas utopias.

Com base nessas premissas, considera-se relevante penetrar nesse terreno *oprimido-invisível* do campo e da cidade-periferia, a fim de, parafraseando Freire (1987), *mirar, admirar, re-admirar* e evidenciar as experiências sociais, saberes, resistências e alternativas territoriais de sociabilidade que estão sendo gestadas por esses diversos sujeitos coletivos: os movimentos feminista, ambientalista, étnico-racial, de gênero, dos direitos humanos, da juventude etc., e dos movimentos sociais populares do campo e da cidade e da classe trabalhadora. Nos termos de Boaventura, trazer à baila, por meio da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, uma ecologia de saberes e experiências sociais que alarguem, complexifiquem e diversifiquem o presente com novos sujeitos e alternativas plurais de sociabilidade (SANTOS, 2006b).

212 Aqui, ressaltam-se as lutas e experiências socioterritoriais, culturais, ético-políticas, econômicas, ambientais e educativas dos movimentos sociais populares do campo, que vêm protagonizando e colocando essa territorialidade do campo em movimento, erguendo, como uma de suas matrizes pedagógicas, *a pedagogia do movimento* (ARROYO, 1999, 2002; CALDART, 2004; CORRÊA, 2007). Em relação a esse aspecto do movimento social como *movimento pedagógico*, importa assinalar que:

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial, e por vezes pedagógico, que reduz a escolarização à mercadoria, o investimento, o capital humano, à nova habilitação para concorrer em um mercado cada vez mais seletivo (ARROYO, 2002, p. 165).

c) Ademais, esse mergulho no território do *subterrâneo oprimido* vai possibilitar capturar, apreender, também, as novas e diversas formas de opressão e de exclusão materiais e simbólico-culturais, criadas e recriadas, ampliadas e intensificadas pelo capitalismo e colonialismo contemporâneos. Isso possibilita uma apreensão mais consistente, articulando, indissociável e dialeticamente,



micro e macro contextos, objetividade e subjetividade. Daí a relevância do *Cotidiano* enquanto malha de relações humano-sociais, defendido por Calado (1998), para reafirmar o revigoramento e atualização crítica da educação popular.

Esse horizonte de ampliação e (re)contextualização da EP está bem explícito na compreensão de educação de Calado, para quem, ela se manifesta num imenso leque de espaços e dimensões sociais, na relação-interação entre *Oikía* e *Polis* (CALADO, 1998). Isso implica entender o espaço e a dimensão do exercício da educação popular além do terreno não oficial, com a finalidade de transformá-la e democratizá-la. Nessa esteira, é que Calado referencia o conceito de EP como:

Um processo educativo protagonizado por diferentes sujeitos (individuais e coletivos), normalmente pertencentes ou aliados à base da sociedade, cuja experiência pode se dar em espaços educativos formais e não formais numa dinâmica de formação contínua e numa perspectiva emancipatória e transformadora da realidade vigente, a partir da transformação cotidiana dos próprios protagonistas, que, graças ao exercício de sua dimensão docente e discente, se empenham no desenvolvimento integral de suas potencialidades subjetivas, étnicas, de gênero, de idade/geração, de classe, na relação com a Natureza e com o Sagrado, aspirando a construir uma sociedade justa, politicamente solidária e culturalmente plural (CALADO, 2003, p. 102).

213

Cabe fazer aqui um diálogo com Arroyo, a fim de repor e resignificar o *sentido de existir* da escola pública.

A escola é um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO apud CORRÊA, 2005, p. 73).

Isso implica dizer e compreender que a educação não se reduz ao espaço formal, mas se estende para múltiplos espaços, o que (re)significa e supera o conceito de escola como único oráculo do aprender e do saber, em cujo centro está o professor, e o desafio de se situar a práxis político-educativa da escola em novos patamares, concebendo-a como um dos lugares onde nos educamos, sendo necessário que ela interaja com os demais saberes, espaços e sujeitos sociais, entendidos como produtores de outros processos e experiências educativas e existenciais, vislumbrando descolonizar as ciências, instituições e relações sociais.

Freire, em sua trajetória como educador popular, defendeu, incondicionalmente, uma *ética universal do ser humano* como um dos pilares básicos de sustentação de uma educação libertadora e humanizante. Com base nesse princípio, sua concepção e práxis de educação reconhece e luta pela *condição ontológica do ser humano*. Para Freire (1996, p. 33), mulheres e homens, como sujeitos histórico-sociais, “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo”.

214 Essa retomada ampliada do sentido da *formação humana* pela educação popular repõe o sentido do reconhecimento da integralidade do ser humano e de sua condição de um ser de múltiplas e complexas relações, que se contrapõe a lógica hegemônica fragmentária, hierárquica, seletiva e disciplinar do controle sociopolítico cultural. Essa formação repõe o sentido e valor da sensibilidade e da alteridade, para afirmação, reconhecimento e representação das diferenças como necessárias para construção de sociabilidades alternativas democráticas interculturais emancipatórias.

Na combinação e articulação inseparável com essa perspectiva ética, a EP precisa fincar as estacas da necessidade e urgência da construção de uma concepção e prática educativa popular *ambiental*, que reponha a relação ser humano-natureza para além de um puro antropocentrismo, que concebe os recursos naturais como objetos de dominação da razão instrumental, que funda o paradigma de desenvolvimento eurocêntrico, que confunde, reduz e finda o desenvolvimento ao crescimento econômico e ao progresso sem fim, de modo desigual, excludente e predador dos recursos naturais (GADOTTI, 2000). Essa nova perspectiva, também, precisa se constituir para além de um *ecocentrismo*, que superpõe à natureza, em grande medida, à natureza humana, que está fundada numa perspectiva biologizante do Norte, defensora das chamadas



áreas protegidas, que excluem as populações humanas de suas comunidades, sustentando um *protecionismo* conservador. Seu caráter se assenta numa lógica neoliberal que beneficia os grandes grupos econômicos (DIEGUES, 2000).

Na corrente desse diálogo, Gadotti (2000) recoloca o olhar sobre o *ambiente* e a *educação ambiental* num patamar mais amplo, crítico e complexo. Nesse horizonte, ao se referir ao termo *Ecopedagogia*, que denomina, também, de *Pedagogia da Terra*, Gadotti explica que:

Ela só tem sentido como projeto alternativo global, em que a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais (GADOTTI, 2000, p. 94).

Numa tentativa, também, de colocar a Educação Popular para além de uma e de outra dessas perspectivas – antropocêntrica e ecocêntrica –, vale construir um caminho novo e possível no diálogo com a perspectiva da *etnoconservação* apresentada e defendida por Carlos Diegues (2000), que propõe conceber a relação ser humano-natureza sem dicotomia e sem sobreposição, mas numa relação de diálogo e responsabilidade, onde social, cultural, político, econômico e ambiental são inseparáveis e se fundem numa outra lógica de sociabilidade, comprometida com os excluídos.

Essa perspectiva reconhece os modos de existir e saberes dos povos e comunidades tradicionais, sua diversidade sociocultural, associada à biodiversidade, suas potencialidades e técnicas para produzir novos territórios alternativos, articulando e combinando, indissociavelmente, o social, o cultural, o político, o econômico e o ambiental, o sagrado, o imaginário mítico e poético, para produzir e reproduzir seu existir material e simbólico-cultural sob novos padrões de relação ser humano-e-natureza. Por isso, como adverte Diegues (2000), o diálogo entre os conhecimentos dessas populações e o das demais ciências é apresentado como necessário e fundamental. Vale aqui registrar a necessidade de pesquisas que evidenciem a importância desses povos e comunidades tradicionais para a reinvenção da teoria crítica, da educação popular e de novas alternativas de sociabilidade. Um desses debates

que vêm ganhando visibilidade é o tema do *Buen Vivir* (Bem Viver ou Viver Bem) na América Latina (ACOSTA, 2016).

No tocante a essa última questão, se é preciso e urgente, de um lado, romper e superar com um modelo cientificista monocultural eurocêntrico, de corte capitalista e colonialista, de outro, é preciso não confundir e incorrer a um extremo oposto: ao *populismo acadêmico*, que absolutiza os saberes dessas populações, dados como perfeitos *em si* e, por conseguinte, acabados, sem limitações. Essas populações são detentoras de múltiplos saberes de limites e possibilidades no trato com o uso e significado dos recursos naturais e de seus territórios, que estão, em muitas situações, *invisíveis*, sobretudo, em função da lógica eurocêntrica produtivista e mercantil urbano-industrial e do agronegócio. Para esse padrão hegemônico, essas populações são classificadas como “primitivas” e “indolentes”, não aptas ao desenvolvimento e à modernidade, por isso, precisam civilizar-se segundo esse padrão (ACOSTA, 2016). Isso é a expressão do que Boaventura (2006a) denomina de lógicas ou modos dominantes de produção da não existência social.

Essa é uma representação social construída e imposta que cobre e encobre essas populações/grupos e os seus territórios do campo, impondo-lhes um imaginário social preconceituoso e excludente, que se põe como desafio para educação popular. Daí as noções de *etnoconservação* (DIEGUES, 2000), de *síntese cultural* (FREIRE, 1987), de *Cotidiano* (CALADO, 1998); de *Ecopedagogia* (GADOTTI, 2000) e de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006a) contribuir, decisivamente, para construção desse novo e alternativo caminho intercultural e sustentável da educação popular, visto que ajudam a emergir essas populações na condição de sujeitos e protagonistas da construção de novas formas de sociabilidade

Conclusão

Esses pressupostos discorridos acima pretendem contribuir para relocalar o debate e renovação da Educação Popular, que envolve o diálogo com outros referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos críticos e sinalizadores da reinvenção do processo de emancipação social. Isso implica colocar e visibilizar em cena um conjunto diverso de sujeitos sociais do campo e da cidade, como protagonistas, a partir desse terreno oprimido-invisível do Sul,



como contraponto ao estabelecido oficialmente pela racionalidade e modelo de desenvolvimento conservadores hegemônicos.

Isso, também, implica envolver, reunir e combinar um conjunto de temas e tramas, do micro ao macro contexto, que desafiam à inter/trans/multidisciplinaridade na apropriação, elaboração e reelaboração do conhecimento, que não pode prescindir do diálogo com os demais saberes da sociedade, mas precisa se fundar nessa dialogicidade e na ecologia de saberes. Envolve, ainda, um conjunto tempo-espaco diversos, do não formal ao formal, imprimindo um novo sentido para a escola pública como território de interação com os demais territórios da sociedade, suas práticas socioculturais, políticas, econômicas e ambientais, assim como concebendo os movimentos sociais e populares progressistas como protagonistas de uma *pedagogia de emancipação*. É, portanto, na apreensão e desvelamento dos limites, que se gestam as possibilidades reais de novos projetos de vida democrática.

Notas

- 1 Este artigo é resultado da dissertação de mestrado de Sérgio Roberto Moraes Corrêa, intitulada: "Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural na Amazônia: uma leitura a partir da Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem", defendida no PPGE-UFPB sob a orientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.
- 2 Santos (2006) usa a expressão "Epistemologias do Sul" para designar a metáfora do "sofrimento humano" provocado pelos sistemas capitalista, colonialista e patriarcal. Ele adverte para existência dos "terceiro-mundos internos" dentro dos países ricos, adverte que o Sul do Norte imperial apresenta, dialeticamente, o Sul Imperial, que está subordinado a esse Norte Imperial e se impõe sobre as vítimas e oprimidos do Sul.

217

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez; Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: LIMA, Antônio Americo Biandi (Org). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Editora Imediata, 2002.

_____. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o Movimento Social**



do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, MEC, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 2).

CALADO, Alder Júlio Ferreira. (Re) problematizando as concepções de educação popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. A Educação das pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular: (re) problematizando termos da relação, no atual contexto sócio histórico. In: **Direitos humanos X capital**: potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de Base. João Pessoa: Ideia, 2003.

_____. **Tecendo saberes em busca de uma sociabilidade alternativa**. Desafios da produção de saberes político-educativos. João Pessoa: Editora Ideia/Edições FAFICA. 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial na Amazônia**: uma leitura a partir da pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). 2007. 353f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. **Etnoconservação**: novos rumos para proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação Intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis. Editora Mover /Nup, 1998.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo. Editora: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo. Editora Petrópolis, 2000.



LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. (Coleção: Biblioteca de Ciências Sociais).

MEJÍA, Marco Raúl. **A transformação social**: educação popular e movimentos sociais no fim do século. São Paulo: Cortez, 1996.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. (Coleção: Biblioteca de Ciências Sociais).

SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. G de; NUNES, João A. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). Os processos de globalização. In: **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). Introdução. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo. Editora: Cortez, 2005.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A Universidade popular dos movimentos sociais. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Caderno Novos Estudos**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Universidade do Estado do Pará | Belém
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudo e Pesquisa em Ações Coletivas, Desenvolvimento e Educação na
Amazônia
E-mail | sergiorcm2001@yahoo.com.br

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório da Educação Popular
E-mail | severinobsilva@uol.com.br

Recebido 13 set. 2017

Aceito 16 out. 2017



Discursos em disputa sobre a *Bibliotheca Infantil* em *O Paiz* (1894-1899)

Márcia Cabral da Silva

Mariane Sousa Pinto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Neste estudo, analisam-se os discursos veiculados no periódico *O Paiz* sobre a conformação da *Bibliotheca Infantil* da Livraria do Povo. A imprensa como fonte privilegiada no âmbito da pesquisa histórica permite a reflexão sobre o contexto social, político e cultural, além de estabelecer estratégias de formação da opinião pública. Através de notas críticas, artigos e anúncios sobre a *Bibliotheca Infantil* veiculados no jornal, objetivou-se perceber as tensões e as disputas discursivas em torno da conformação da referida biblioteca. Sobre as possibilidades de análise dos discursos em *O Paiz*, adotou-se, sobretudo, a perspectiva bakhtiniana. Tendo em vista as etapas de pesquisa já concluídas, observou-se a importância da livraria no que tange ao acesso à leitura no período analisado em razão da produção de livros baratos para o povo. Constatou-se, ainda, a acirrada disputa discursiva entre aqueles que pretendiam o domínio do campo editorial relativo aos livros destinados às crianças à época.

Palavras-chave: *Bibliotheca infantil*. *O Paiz*. Discursos.

221

Discourses in dispute about the *Bibliotheca Infantil* (Children's Library) in *O Paiz* (1894 -1899)

Abstract

In this study, we analyze the speeches published in the periodical *O Paiz* about the conformation of the *Bibliotheca Infantil* (Children's Library) related to *Livraria do Povo* (Bookstore of the People). The press as a privileged source within the scope of historical research allows the reflection on the social, political and cultural context, as well as establishing strategies for forming public opinion. Through critical notes, articles and announcements about the *Bibliotheca Infantil* (Children's Library) published in the newspaper, the objective was to understand the tensions and discursive disputes surrounding the conformation of the library. Concerning the possibilities of the discourses' analysis in *O Paiz*, we have adopted, especially, the Bakhtinian perspective. With a view of the research steps already completed we have observed the importance of the bookstore in regard to access to reading in the period analyzed because of the production of cheap books for the people. We have also noticed the fierce discursive dispute among those who intended to editorial domain related to the books aimed at the children at the time.

Keywords: *Bibliotheca Infantil* (Children's Library). *O Paiz*. Discourses.

Discursos em disputa sobre la Bibliotheca Infantil (Biblioteca Infantil) en O Paiz (1894-1899)

Resumen

En este estudio, se analizan los discursos publicados en el periódico *O Paiz* sobre la conformación de la *Bibliotheca Infantil* (Biblioteca Infantil) de la *Livraria do Povo* (Librería del Pueblo). La prensa como fuente privilegiada en el ámbito de la investigación histórica permite la reflexión sobre el contexto social, político y cultural, además de establecer estrategias de formación de la opinión pública. A través de notas críticas, artículos y anuncios sobre la *Biblioteca Infantil* vehiculados en el periódico, se objetivó percibir las tensiones y las disputas discursivas en torno a la conformación de dicha biblioteca. Sobre las posibilidades de análisis de los discursos en *El Paiz*, se adoptó, sobre todo, la perspectiva bakhtiniana. En vista de las etapas de investigación ya concluidas, se observó la importancia de la librería en lo que se refiere al acceso a la lectura en el período analizado en razón de la producción de libros baratos para el pueblo. Se constató, además, la fuerte disputa discursiva entre aquellos que pretendían el dominio del campo editorial relativo a los libros destinados a los niños en la época.

Palabras clave: Bibliotheca Infantil (Biblioteca Infantil). *O Paiz*. Los discursos.

Introdução

222

Na historiografia do livro infantil em âmbito brasileiro, destacam-se as décadas finais do século XIX como período fértil no que diz respeito à produção de livros nacionais para a formação das crianças. Antes dessa época, grande parte da produção era importada de Portugal. Além desse fator, havia também a dificuldade em relação a uma linguagem pouco apropriada para esse público leitor, repleta de preciosismos, expressões estrangeiras, fato que devia dificultar a recepção das obras, conforme as impressões dos críticos indicam (ARROYO, 1968). Neste estudo, busca-se compreender os discursos em disputa em torno da *Bibliotheca Infantil* no contexto de sua invenção, cujos vestígios indicam considerável longevidade sob a direção da Editora Quaresma & C. (1894 – 1960). Com esta finalidade, de um lado, mapeiam-se e examinam-se anúncios sobre a biblioteca veiculados no periódico *O Paiz* desde as primeiras ocorrências possíveis de se localizar. De outro, procura-se assinalar a crítica sobre os livros que compunham a biblioteca, com especial atenção em relação à arena discursiva (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1994) entre os agentes envolvidos e o lugar social ocupado, à época, por seu destinatário.



Ademais, observa-se a peculiaridade da pesquisa história que privilegia a seleção, o tratamento e a análise de fontes documentais como os jornais diários. Necessário ter em conta a potencialidade desse tipo de fonte a par dos problemas suscitados, quando do desenvolvimento da investigação. Por meio dos jornais, pode-se, por exemplo, problematizar os discursos dos agentes sociais inseridos no seu tempo histórico, elementos que poderão expor, por meio de instrumental analítico adequado, indícios do projeto editorial examinado, do contexto político e cultural em que estão inseridos. Neste sentido, Vieira acrescenta:

Desmontado o mito da imparcialidade, deparamos com as razões e os procedimentos dos agentes sociais na defesa de projetos, sejam eles políticos, econômicos ou culturais. Nessa direção analítica, o jornal pode ser representado pela metáfora do espelho que reflete a realidade, desde que entendamos, assim como a física explica, que refletir envolve distorção e refração, nesse enfoque, cabe ao intérprete estudar o funcionamento desse sistema de espelhamento que discursivamente confere sentidos às coisas, às ações, às palavras ditas ou não ditas (VIEIRA, 2007, p. 16).

Sobre as possibilidades de análise dos discursos em *O Paiz*, adota-se, sobretudo, a perspectiva bakhtiniana. A concepção de linguagem com base nos estudos do Círculo de Bakhtin permite investigações em diferentes áreas do conhecimento, tais como na linguística, na literatura, na psicologia, na antropologia, na história. No âmbito dos estudos discursivos, aqueles que ultrapassam uma abordagem linguística reduzida, verificam-se significativas abordagens alinhadas às colaborações dos estudos bakhtinianos. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997), por exemplo, Bakhtin advoga que seu objeto de estudo é o “discurso”. Nesse sentido, assume que o interesse de sua teoria da linguagem reside em análises efetuadas, baseadas nas relações dialógicas, preservando, nesses termos, a heterogeneidade, a diferença, a alteridade na percepção das cadeias discursivas. Em semelhante perspectiva, as análises realizadas no âmbito deste estudo procuram acentuar tal abordagem, considerando os discursos veiculados no periódico *O Paiz* no seu tempo, em relações amplas, de sentidos dialógicos, como adverte Bakhtin (1997; 1998).

Na primeira parte do artigo, procura-se contextualizar o jornal *O Paiz* em seu tempo. Por um lado, problematizam-se a linha editorial do periódico, os aspectos relacionados à sua produção, à difusão e à capacidade de formar

a opinião pública. Em seguida, situa-se o investimento da Livraria do Povo na conformação de uma biblioteca destinada às crianças. Ademais, observam-se as estratégias de legitimação do projeto editorial visando à infância daquela época. Por último, analisam-se notas críticas sobre a biblioteca formulada por intelectuais interessados na produção de livros literários para as crianças, levando em consideração as estratégias discursivas por eles encenadas.

O Paiz: um jornal “independente, político, literário e noticioso”

O *Paiz*, jornal carioca, foi fundado em 1º de outubro de 1884 por João José Reis Júnior – Conde São Salvador de Matosinhos. Intitulando-se um jornal “independente, político, literário e noticioso”, *O Paiz* enfatizava sua autonomia em relação a grupos específicos, ideário que, na visão dos articulistas, permitiria sua imparcialidade. Definia-se, ainda, como jornal republicano, destacando-se, nos últimos anos da Monarquia, nas campanhas abolicionistas. No entanto, ao se referir a temas polêmicos como o meretrício, em nome dos bons costumes de uma capital federal que se desejava civilizada, era bastante conservador (ARAÚJO, 1993).

224 Em junho de 1906, por exemplo, o jornal publica o que chama de “inquerito do Paiz”. Trata-se do “caso Virgolino de Alencar”, policial que teria sido demitido injustamente após prender uma meretriz e ser acusado de invadir uma casa de família. Segundo a publicação, o “coração da cidade”, que estava sob a atenção da 5ª circunscrição policial, era lugar de cortejos de “escândalos, desordens e crimes”; formado de

[...] ruas virtualmente vedadas ao trânsito dos cidadãos pacíficos. O mulheril ignóbil não só se exhibia em trajes sumários pelas janelas e portas das rótulas, como infestava os cafés e derramava-se pelas ruas em badernas, atentando contra a moral e dando ensejo à prática de crimes. Não era demais dizer que nessa zona da cidade não havia policiamento: eram os mais deletérios elementos sociais que ali dominavam e agiam em plena liberdade. [...]. Foi nessa situação que o Sr. Chefe de polícia teve a feliz inspiração de confiar essa delegacia ao Sr. Dr. Virgolino de Alencar. Era o Dr. Virgolino um funcionário temido e respeitado (O CASO VIRGOLINO DE ALENCAR, 1906, p. 2).



O jornal propõe-se, então, a investigar o caso. Apresenta histórico dos donos da casa e de seus inquilinos, buscando justificar a ação da polícia. Conclui que a demissão foi injustificável, pois, na casa invadida, estava uma famosa meretriz. Além disso, a “donzela”, que, na ocasião, foi presa, filha da mulher que alugava a casa, teria defendido a meretriz e proferido palavras que só poderia ter aprendido “no meio em que vivia”. Observa-se, pois, o alinhamento da linha editorial de *O Paiz* com o pensamento conservador.

Segundo Leal (s/a., p. 1), com a proclamação da República, o jornal “[...] atingiu sua fase de maior influência na vida política brasileira, tornando-se um dos periódicos mais vendidos da capital federal”. Nesse período, também o jornal foi vendido para Francisco de Paula Mayrink, empresário e político.

O periódico teve como primeiro redator-chefe Rui Barbosa, que ficou pouco tempo no cargo. Quintino Bocaiúva assumiu a redação do jornal e o dirigiu até 1901. Nomes como Joaquim Serra, Arthur Azevedo, Sebastião de Pinho, Zeferino Cândido, Vitor Godinho, Urbano Duarte, Corina Coaracy, França Júnior e Pinheiro Chagas além de Euclides da Cunha e Carlos de Laet destacaram-se como colaboradores do jornal, principalmente nos primeiros anos de circulação do periódico (MOLINA, 2011; CASTILH, 2013).

Nesse período, um exemplar do jornal custava 40\$ e a assinatura anual 20\$000. Em meados de 1895, o valor de um jornal avulso já era de 100\$; já sobre as assinaturas anuais, figuravam, na capa do jornal, em meados de 1895, os valores de 24\$000 para capital, 28\$000 para outros Estados e 45\$000 para estrangeiros. Segundo Barbosa (2010), 100\$ era um preço acessível – com o mesmo valor comprava-se uma passagem de bonde ou o bilhete de travessia de barca (Rio-Niterói). Visando à melhor compreensão da dinâmica de arrecadação do jornal, importa salientar que *O Paiz* (1900-1908) cobrava 150\$ por linha, para que pequenos anúncios fossem publicados.

Em termos de difusão, em dezembro de 1884, o jornal tinha uma tiragem de 19.000 exemplares (CASTILHO, 2013). Entre os anos de 1900 e 1908, a tiragem manteve-se em torno de 15.000 exemplares, havendo relatos, segundo Barbosa (2010), de edições com tiragens entre 28.900 a 30.000 exemplares. Quanto aos aspectos editoriais, no período anteriormente indicado, *O Paiz* publicava edições entre 6 e 12 páginas, com ilustrações e fotografias, além de textos literários como folhetins e crônicas. Os exemplares

eram produzidos em linotipo e a impressão feita em impressoras rotativas Marinoni ou Walter Scott. Apesar da segunda máquina ser considerada uma moderna impressora, o jornal não publicava edições a cores.

Figura 1



Fonte: O Paiz (1890)

226

O periódico também possuía espaços de diálogo com o leitor como “*O Paiz nos Subúrbios*” e recebia reclamações e sugestões, chegando a publicar cartas que desmentiam notícias do próprio periódico e de outros jornais. Ainda em referência a esse diálogo com o leitor, *O Paiz* realizava concursos diversos e criava espaços de diálogo com grupos específicos, através de enquetes destinadas às mulheres, por exemplo. O jornal, que, em 1906, já publicava textos enviados por crianças e jovens, cria, em 1907, uma seção denominada *O Paiz das Crianças*, por meio da qual veiculava jogos de entretenimento e promovia concursos. No entanto, o jornal possuía maior penetração entre políticos e literatos, “[...] pulverizando uma pequena preferência entre os grupos dominantes”; o que não impediu de, no final da primeira década de 1900, aparecer em “terceiro lugar na preferência do público” (BARBOSA, 2010, p. 222 -223).

A partir desse quadro, é possível verificar a importância do jornal *O Paiz* no contexto de sua produção e circulação, tendo em vista o potencial



de alcançar diferentes camadas sociais e de agir como veículo formador da opinião pública.

Bibliotheca Infantil da Livraria do Povo

Em razão desse potencial de alcançar diferentes camadas sociais e de destacado meio de divulgação, não é de se estranhar que, nas últimas páginas de *O Paiz*, fosse possível encontrar todo tipo de material publicitário: coletes para senhoras à rua Sete de Setembro, elixir de pepsina composto para amenizar desconfortos do estômago à rua da Assembleia, óleo de mamona quinado para fazer crescer o cabelo na Farmácia Raspail, à rua da Assembleia.

No entanto, em meio às propagandas, chamam a atenção os anúncios que se referem à Quaresma & C – Livreiros editores ou Livraria do Povo. Trata-se de um negócio relativo a livros “baratíssimos”, como se podia ler nos anúncios. O negócio era conduzido pelo livreiro editor Pedro da Silva Quaresma que lançava uma série de títulos interessantes destinados a esse segmento social: o povo¹.

Figura 2

227



Fonte: *O Paiz* (1896)

Além dessas informações, os anúncios observados, no período de 1894 a 1900², traziam o endereço da Rua de S. José, 65 e 67 e os tipos de

publicação que visavam ao leitor popular. Entre os títulos examinados, destacam-se: *Arte de fazer sinais com o leque e a bengala*; *O Dicionário de flores, folhas e frutas* ou *O manual dos namorados*; *Manual de Medicina e Cirurgia Veterinária*; *O padeiro moderno*; *A mulata*; *Livro do Criador, A História e a Legenda, Lições de História Geral, Lira Popular*; *Psicologia das Paixões e O Grande Livro de S. Cypriano*; *Livro do industrial agrícola ou tratado completo de todas as indústrias ao alcance do lavrador*; *Orador do Povo*. Inference-se, da leitura dos títulos que, segundo o ideário dos editores, o povo devia se interessar por um tipo de leitura de natureza bastante pragmática, isto é, havia certa inclinação para a publicação de manuais de como se comportar em público e mesmo no que dizer em momentos solenes, como batizados, casamentos e enterros.

A Quaresma & C. – Livreiros Editores ou Livraria do Povo não visava, apenas, ao leitor urbano, visto que os títulos *Livro do industrial agrícola ou tratado completo de todas as indústrias ao alcance do lavrador*, *Livro do Lavrador* ou o *Tratado completo de agricultura* e o *Livro do Criador* ou o *Tratado completo teórico e prático da Zootecnia* repetiam-se em vários anúncios. Em alguns casos, anunciavam-se os três volumes em uma única publicação, tendo em vista que os três livros eram de autoria de Manoel Dutra e os leitores aos quais se destinavam eram, provavelmente, os mesmos³.

A par dos títulos acima observados, em junho de 1894, a Quaresma & C – Livreiros editores ou Livraria do Povo esmerava-se no anúncio de um título de livro visando a outro segmento social: a criança. Tratava-se de um título avulso: *Contos da Carochinha*. No primeiro anúncio localizado, constavam o título e o índice dos contos. Além disso, a estratégia discursiva por parte dos editores buscava seduzir a criança e o adulto, já que se tratava de um livro para a criança que “até o adulto teria prazer na leitura”.

Acaba de sair do prelo e acha-se à venda em casa dos editores Quaresma & C.

Livro para crianças

Contendo uma escolhida coleção de quarenta contos populares, morais e proveitosos de vários países. Um belo volume, nitidamente impresso em ótimo papel [...] 2\$000 (CONTOS DA CAROCHINHA, 1894, p. 7, grifo nosso).



Concomitante à apresentação do novo título, os editores acentuavam o projeto editorial o qual qualificavam como “único”. Em acréscimo, na visão dos editores, convinha indicar o empreendimento que regulava o investimento voltado a formar as crianças brasileiras com habilidade para a leitura. Logo, sublinhavam: consistiam em contos divertidos e ao mesmo tempo proveitosos, o que garantiria leitura edificante pelo viés do bem e da virtude, como se pode ler na continuidade do anúncio:

Os Contos da Carochinha, que ora apresentamos ao público, são estas histórias que todos ouvimos em pequeninos e que sabem todas as crianças de todos os países; é uma escolhida coleção de quarenta magníficos contos populares, que todas as mães de família devem dar a seus filhos para terem, a fim de guiá-los no caminho do bem e da virtude, alegrando-os e divertindo-os ao mesmo tempo (CONTOS DA CAROCHINHA, 1894, p. 7, grifo do autor).

Não se pode deixar de assinalar no anúncio a representação de infância como etapa da vida a ser desfrutada no futuro e a noção de criança brasileira desvinculada de sua origem social, etnia e gênero. Tratava-se, pois, de noções universais, que tornavam invisíveis as crianças reais para as quais os discursos nos anúncios se dirigiam.

A preocupação em criar representações sobre a infância estabelece, no século XVII, um novo sentimento, o qual é legitimado pela fala de moralistas e educadores como indica o já clássico estudo de Ariès⁴ (1986). Esse novo sentimento de infância teria inspirado a educação até o século XX, caracterizando-se pela percepção das particularidades infantis pelas óticas da psicologia e da moralização. Enquanto o primeiro sentimento de infância, descrito pelo historiador, surgira no seio familiar, o segundo estava ligado a um discurso exterior à família e intencionava racionalizar os costumes através da disciplina. Se, por um lado, a escolarização seria responsável por separar a criança dos adultos, criando o modelo de “criança bem educada”, outros dispositivos culturais, como o livro, podem ser compreendidos como catalizadores dessas representações de infância, visto que ajudam a delimitar o papel social da criança.

Nessa perspectiva analítica, pode-se entender que a mudança de paradigma sobre a infância e suas representações, que o autor compreendeu como o surgimento do “sentimento de infância”, ligado ao sentimento de

família, não foi um produto espontâneo e neutro das relações no âmbito dos grupos estudados. Associava-se, por assim dizer, aos discursos e embates ideológicos da época.

No que diz respeito à *Bibliotheca Infantil*, importa examinar o sentimento de infância presente nos anúncios de livros para crianças da Livraria do Povo considerando-se as tensões e embates discursivos entre os diferentes grupos que buscavam deter a palavra de autoridade sobre as crianças e seus modos de existência.

Note-se a respeito dos discursos veiculados nos anúncios, que, em seguida à apresentação das histórias, “as mães de família” poderiam conferir os títulos virtuosos que prometiam assegurar o sugerido caminho “do bem”. Indicava-se, de tal modo, cada um dos pequenos contos no sumário:

Os três cães; A bela e a fera; A gata borralheira; João bobo; O pequeno polegar; O patetinha; Branca como a neve; João e Maria; Jacques e os seus companheiros; Os dois aventos; Cocota ou a menina desobediente; O perigo da fortuna; Os três presentes da fada; A perseverança; A justiça de Carlos Magno; A guarnição da fortaleza; A briga difícil; O tocador de violino; Os onze irmãos da princesa; Os reis dos metais; O rabino piedoso; A igreja de Falster; A lenda da montanha; O frade e o passarinho; O ratinho reconhecido; Os seis companheiros; O anachoreta; O vaso de lágrimas; Os meninos na mata; O pitassilgo; A fina Alice; Os pêssegos; Jacques e o pé de feijão; Os dois caminhos; O castelo de Kinasi; O irmão e a irmã; A catedral do rei; Os infortúnios do alfaiate João; As três galinhas; O urso e a carriça (CONTOS DA CAROCHINHA, 1894, p. 7).

A relação dos quarenta títulos, como anunciados pelo editor, trazia contos clássicos, como *A Bela e a Fera*, *A Gata Borralheira* ou *O Pequeno Polegar*, e outros que, em considerável medida, focalizam temas edificantes como a avareza, a desobediência, a perseverança e a justiça.

No curto espaço de dois anos, entretanto, registram-se, no mesmo periódico, reedições de *Contos da Carochinha*, notas críticas sobre o empreendimento e o lançamento de outros títulos: *Histórias do Arco da Velha*, *Histórias da Avozinha*⁵, *Os Meus Brinquedos*, *Histórias da Baratinha*⁶.

De tal modo, em novembro de 1896, já não se registram apenas anúncios contendo títulos avulsos. A Quaresma & C. – Editores e Livreiros

O projeto contou também com a participação do ilustrador e caricaturista Julião Machado. O artista gráfico distinguia a qualidade dos livros da *Bibliotheca Infantil* por ser considerado caricaturista destacado na imprensa da época, haja vista haver colaborado, inicialmente, com a *Gazeta de Notícias*, mais tarde, com *A Cigarra* (que fundou em 1895 com Olavo Bilac), *A Bruxa* (da qual foi um dos fundadores com João Lage e Olavo Bilac, em 1896), *Jornal do Brasil*, *O Paiz*, *Jornal do Comércio*, *A Noite* e *D. Quixote*.⁸

A Bibliotheca Infantil no jornal O Paiz

No periódico *O Paiz*, é possível verificar diferentes opiniões sobre o investimento da Quarema & C. – Livreiros Editores em publicar livros destinados ao público infantil. Trata-se de um espaço composto por diferentes vozes, o que faculta a análise sobre a recepção dos livros, haja vista os limites do periódico estudado.

Conforme assinala a historiografia, a nação brasileira é configurada pela imprensa, isto é, os impressos que circularam no país ao longo de duzentos anos testemunham e registram nossa história (DE LUCA; MARTINS, 2015). Nesses termos, o jornal é compreendido neste estudo como documento, o qual, a partir de um manuseio crítico, permite a construção do conhecimento histórico. Cabe assim ao historiador o manuseio das fontes disponíveis e a criação de instrumentos, visando constituir novos dados, como destacado por Nunes e Carvalho:

[...] a história começa com o gesto de separação, reunião e transformação em 'documentos', de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço. O trabalho do pesquisador começa quando a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer 'suas fontes' e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 33).

Conforme a perspectiva teórica sublinhada, foram criados dois instrumentos de pesquisa com a finalidade de se tratar os dados levantados na



Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Por meio da palavra-chave “quaresma”, buscaram-se, de início, publicações que pudessem oferecer vestígios sobre a editora Quaresma & C. e sobre seu investimento em livros para o povo, de maneira geral, no jornal *O Paiz*. Os dados coletados por ano foram alocados em um quadro a partir das entradas: data, edição, página e resumo. Objetivava-se, assim, organizar elementos para a compreensão geral das publicações listadas e uma referência completa, a qual permitisse o retorno ao jornal, quando necessário.

Posteriormente, uma ficha foi elaborada para que apenas os dados referentes à *Bibliotheca Infantil* fossem detalhados, com base em um resumo expandido e de um campo com reflexões teóricas, além dos dados relativos à edição. Portanto, a partir do investimento no levantamento, organização e sistematização dos dados do periódico estudado, foi possível selecionar notas críticas, artigos e anúncios que permitem a compreensão acurada relativa à conformação da biblioteca estudada e dos discursos que a ela se referem.

Em 1894, por exemplo, alguns dias após o primeiro anúncio localizado sobre *Contos da Carochinha*, o jornal anunciava uma nota crítica sobre o volume. Segundo a nota, o livro que passava a figurar na “Biblioteca da Livraria do Povo” trazia da língua germânica os contos escritos pelos irmãos Grimm, dos quais não seria possível ocupar-se caso não fossem traduzidos. No entanto, tecem-se duas importantes críticas ao livro, as quais dizem respeito ao conteúdo que levaria as inteligências que desabrochavam a “noções falsas e perniciosas” e à moralidade que era “detestável” nos contos. Em tom irônico, a primeira nota indica que Figueiredo Pimentel teria prefaciado o livro, observando apenas o espírito literário. *Contos da Carochinha*, segundo aquela análise, não seriam apropriados para crianças. Ou seja, a crítica feita ao livro evidencia o caráter pedagógico e moralizante que circunscrevia os livros editados à época, como se observa no trecho:

Desagradando embora ao Sr. Figueiredo Pimentel, o meigo prefaciador dos *Contos da Carochinha*, diremos que a moderna arte de educar absolutamente não admite mais semelhantes recursos e repele, mesmo, tudo quanto possa levar às inteligências que desabrocham noções falsas ou perniciosas. Ora, a versão dos *Contos da Carochinha*, que temos presente, é tudo que pode haver de menos recomendável para o espírito de crianças que se pretende educar, pois lhes faz crer que o burro fala ou falou um dia, que o

galo aperta a mão da gente agradecendo serviços, e vai assim dando ideias de coisas absolutamente inverossímeis. [...] Estamos convencidos de que o Sr. Figueiredo Pimentel prefaciou o livro com espírito somente literário, e por isso não o censuramos: os contos são mais ou menos bem contados e aqui ou ali arranham a gramática, mas que o livro seja apropriado às crianças, a isso é que formalmente nos opomos ([SEM TÍTULO], 1894, p. 2, grifo do autor).

No mesmo ano, o jornal veiculou, na segunda página, uma pequena nota tratando da segunda edição do livro. Destacam-se na publicação os aspectos materiais da obra: capricho na impressão do volume, capa primorosa – gravada artisticamente e impressa a cores, além do aumento considerável de gravuras e vinhetas. O jornal, que agora apresenta o volume como um “popular livro” que se esgotou rapidamente, aposta em novo sucesso da editora. Lembra, ainda, que embora o livro fosse destinado aos pequenos leitores, os “velhos” tinham prazer em ler “aquelas belas narrações” ([SEM TÍTULO], 1895, p. 2).

234 Chama também a atenção a nota assinada por Garcia Redondo⁹ (1895, p. 2). Segundo o articulista, o conto denominado o *Boi e o Burro* seria de sua autoria, contrariando a afirmação de que os contos do livro *Histórias do Arco da Velha* eram todos traduzidos ou recolhidos da tradição oral. Garcia argumenta que extraiu a história do livro *Mil e uma Noites*, dando a ele sua interpretação artística. Solicita em tom veemente que o conto seja retirado das edições posteriores ou se publique com a sua assinatura. Nota-se, portanto, que a invenção da *Bibliotheca Infantil* ocorria em meio a caloroso debate entre aqueles que pretendiam o domínio do campo editorial relativo aos livros destinados às crianças no período.

No entanto, em 1896, em referência ao conjunto de livros para crianças como *Bibliotheca Infantil*, lê-se na segunda página de *O Paiz* a seguinte nota:

As crianças que tanto apreciam a excelente Bibliotheca Infantil, editada pelos operosos livreiros Quaresma & C., encontrarão hoje o 5º volume dessa série, intitulada *Histórias da Baratinha*, que hoje mesmo será posto à venda. Como os antecedentes, é um livro de contos populares, morais e proveitosos de vários países, porém maior, pois contém 70 histórias e, bem impresso e com gravuras,



até do notável artista Julião Machado. Já se sabe que hoje à rua de S. José será invadida por uma romaria de crianças, como sucede todas as vezes que os srs. Quaresma & C. anunciam uma nova obra para a Infância ([NOTA], 1896, p. 2).

Dois dias depois, na primeira página, *O Paiz* noticia ser “inacreditável o sucesso” que fazia “a série de livros que editam os srs. Quaresma & C.”. Segundo a retórica do jornal, o novo volume – *Histórias da Baratinha* – que havia sido colocado à venda dois dias antes, havia vendido mil exemplares até duas horas da tarde. Esse era o número de exemplares que havia ficado encadernado para venda e que rapidamente se havia esgotado, deixando “[...] mais de trezentas crianças, que se dirigiam à Livraria do Povo” sem satisfazer a “justa curiosidade, adquirindo um exemplar”. No entanto, ao final da pequena notícia, lia-se a informação de que, naquele dia, haveria nova remessa e os jovens leitores poderiam obter o livro ([SEM TÍTULO], 1896, p. 1).

Figura 4

E' na verdade inacreditavel o successo que tem feito a série do livros para crianças que editam os Srs. Quaresma & C.

Ainda ante-hontem, exposta á venda a nova obra *Histórias da Baratinha*, foram vendidos até ás 2 horas da tarde mil exemplares, os unicos que ficaram promptos, isto é, encadernados.

Quer dizer que mais de trezentas crianças, que se dirigiram á Livraria do Povo, não puderam satisfazer a sua justa curiosidade; adquirindo um exemplar.

Hoje, porém, ha nova remessa, e os jovens leitores poderão obter as *Histórias da Baratinha*.

Fonte: *O Paiz* (1896).

Verifica-se, portanto, nas diferentes publicações aqui elencadas, como o jornal torna-se um espaço de tensões e disputas discursivas. Enquanto os

editores Quaresma lançam mão de estratégias discursivas e editoriais para chamar a atenção dos leitores, diferentes atores sociais, embora, por vezes, anônimos, colocam-se na discussão sobre a qualidade dos livros para crianças publicados pela editora.

Observe-se, por exemplo, uma publicação de 1899 em que Julia Lopes Almeida¹⁰, usando pseudônimo de Ecila Worms, critica a obra *Contos da Carochinha* de Figueiredo Pimentel. A escritora, que também escreve para crianças, classifica o livro como um volume “de perversão”. Além disso, resalta que os contos continham erros ortográficos, ressaltando que “dá-lo a uma criança seria um crime”. A crítica contundente coloca novamente em jogo o caráter pedagógico do livro para crianças e seu objetivo de doutrinar a “alma” infantil, como se pode notar do fragmento em destaque:

Tenho um rapazinho que frequentemente me pede livros; cai na asneira de lhe comprar os *Contos da Carochinha*, porque dessas histórias guarde algumas de cor [...] Antes de lhe entregar o livro, folheei-o, e... Jesus! Que horror! Que frases bárbaras, que linguagem mastigada; erros, erros, erros e mais erros criçavam todo o livro, tirando-lhe a graça natural da fantasia, tornando um livro de deleite em um livro de perversão. Fechei zangada o meu exemplar. Dá-lo a uma criança seria um crime. E, desde então, fico tonta sempre que tenha de escolher um livro em português para qualquer criança, porque em todos que por aí andam, como nestas últimas edições de Garnier, vejo o mesmo relaxamento, a mesma pressa, a mesma improbidade literária. Eu já não falo dos livros escolares, destinados propositadamente ao aperfeiçoamento do indivíduo; aludo ao simples livro de passatempo. Onde o encontraremos, como o desejamos? Aqui? Que nos importam as crianças, a cultura da sua inteligência, ou o aperfeiçoamento dos seus sentimentos? Que se embasbaquem nesses períodos sem gramática, sem artes, sem simplicidade, com que os editores exploram a curiosidade dos seus espíritos em botão. Temos mais que fazer, outros cuidados... (A MODA, 1899, p. 1).

Poucos dias depois, Figueiredo Pimentel assina longo artigo em *O Paiz*, sob o título “*Contos da carochinha: defesa contra uma agressão*”. O autor replica, em tom veemente, que Julia Lopes de Almeida “pretendia talvez monopolizar a literatura infantil”, fato que não conseguiu, pois, se os livros da autora não fossem adotados pela instrução pública, estariam encalhados nas livrarias, sem sucesso. Pimentel, ainda em resposta, relata que os *Contos da*



Carochinha foram publicados pela primeira vez no ano de 1894, como um folheto de 200 páginas, possuindo apenas 40 histórias para crianças. No ano de 1899, cinco anos após a primeira edição, o volume já possuía 400 páginas e encontrava-se na 12ª edição. O jornalista ressalta que todos os títulos da *Bibliotheca Infantil*, por ele compilados, foram publicados pela editora com edições de 5.000 e 10.000 exemplares, os quais circulavam por livrarias de todo o Brasil, inclusive no interior.

Pimentel apresenta, ainda, extensa defesa do seu trabalho, listando suas obras não infantis, sua colaboração em jornais. Trata, também, da consolidação de seu nome no cenário literário, considerando-se “conhecidíssimo, popular, célebre, notável”. Segundo o escritor, sua carreira teria sido construída com sacrifício e entrega, à custa de sua saúde. Assim, Julia Lopes de Almeida, “com uma simples penada” tentava derrubá-lo do pedestal “por inveja”, por serem “ambos oficiais do mesmo ofício”. Finaliza sua “defesa” atacando, de maneira direta, Julia Lopes de Almeida e sua produção:

S. Ex. pretendia talvez monopolizar a literatura infantil. Escreveu os *Contos Infantis*, naturalmente o primeiro da série. [...]. Se os *Contos Infantis* não fossem, por empenho, por proteção, adotados efetivamente pela instrução pública, os exemplares dormiriam nas estantes e depósitos do editor, e mais tarde seriam vendidos a peso para embrulhar palitos, manteiga e mais comestíveis. E, para prova, escreva S. Ex. outro livro, não se empenha pela sua adoção, deixe correr o marfim e verá o resultado. [...]. V. Ex. está no seu direito de não gostar dos *Contos da Carochinha*. Pagamo-nos na mesma moeda, porque, excetuando três ou quatro (não tenho um exemplar a mão), eu também acho que os *Contos Infantis* estão abaixo da crítica e nada valem, nada absolutamente. Há neles muito termo empastado, muita frase rebuscada, com pretensão de estilo [...]. As crianças brasileiras não entendem termos que ali existem, e que, quando muito, só podem ser compreendidos pelos pequeninos portugueses. [...] Assim, minha senhora, pode V. Ex. chamar-me de burro, brinco, besta, estúpido... o que quiser. Quantos aos *Contos da Carochinha*, S. Ex. não tem autoridade para mata-lo. Escreva o que quiser, pois não poderá impedir o sucesso dessa obra, a que maior êxito tem causado no Brasil, a que maior número de exemplares tem tirado em tão curto espaço de tempo (*CONTOS DA CAROCHINHA: DEFESA CONTRA UMA AGRESSÃO*, 1899, p. 3, grifo do autor).

Ainda como elemento da assinalada disputa, os editores Quaresma & C. publicam, no dia vinte e nove de janeiro do mesmo ano, um extenso anúncio sobre a 12ª edição dos *Contos da Carochinha*. O anúncio demarca, uma vez mais, que os contos selecionados são “populares, morais e proveitosos”. E adverte:

Crianças brasileiras! Pais ou mães de famílias! Educadores! Tutores!
O’ vós que tendes crianças em casa, sob vossa responsabilidades!
Comprai e dai-lhes a ler o admirável, o soberbo, o extraordinário
livro (CONTOS DA CAROCHINHA, 1899, p. 6).

O anúncio, que convoca diferentes instâncias associadas à educação das crianças – pais ou mães, educadores, tutores -, destaca crônicas e relatos, que teriam sido publicados em periódicos, os quais tratam da qualidade do livro *Contos da Carochinha*. Ao final, os editores lançam a advertência: “[...] podem falar os invejosos, pois não destruirão o merecimento dos Contos da Carochinha, o primeiro livro para crianças que se tem escrito no mundo inteiro!!!”.

Considerações finais

Enunciar é argumentar, como sugere Bakhtin, Voloshinov (1994). Nessa direção interpretativa, os discursos escritos veiculados em *O Paiz* devem ser pensados como estratégias discursivas que visavam ao interlocutor dos artigos escritos pela equipe editorial, Garcia Redondo, Julia Lopes de Almeida, assim como o auditório social mais amplo previsto: os leitores do periódico e, por derivação, as crianças sob sua tutela.

De início, observou-se *O Paiz* como fonte privilegiada de divulgação de uma biblioteca infantil a ser consolidada. Ao se verificarem as amplas tiragens e os preços acessíveis do periódico para distintas camadas da população, notou-se de igual modo a possibilidade de se considerar o periódico como forma de divulgação eficiente.

Por outro lado, examinaram-se as possibilidades de levantamento, tratamento e organização das fontes registradas no periódico na perspectiva da historiografia da educação e fontes, por meio dos instrumentos considerados



adequados, como as fichas de registro e consulta, e elaborados no âmbito da pesquisa histórica.

Em seguida, focalizaram-se os debates derivados da invenção de uma biblioteca destinada à criança formada, em grande parte, por contos considerados morais e proveitosos e extraídos da tradição oral. Se, de um lado, a equipe editorial esmerava-se na propaganda da biblioteca como a “única” contendo contos virtuosos para a formação da criança; de outro, os potenciais adversários usavam toda sorte de argumento para desqualificar o empreendimento, como foi possível observar nos argumentos tecidos por Garcia Redondo e pela também escritora de livros infantis, Julia Lopes de Almeida.

Por último, evidenciou-se, com base nas fontes examinadas, como o debate sobre os livros de ficção apropriados às crianças no período estudado estava presente na conformação da *Bibliotheca Infantil* e nos discursos em disputa sobre o empreendimento editorial analisados no âmbito do jornal *O Paiz*. Não se tratava de meros comentários registrados nas páginas do periódico sobre uma coleção de livros infantis “proveitosos e divertidos”. A invenção da *Bibliotheca Infantil* ocorria em meio à acirrada disputa discursiva entre aqueles que pretendiam o domínio do campo editorial relativo aos livros destinados às crianças no último quartel do século XIX.

Notas

- 1 Verificar informações adicionais sobre a abrangência da Quaresma & C – Livreiros editores ou Livraria do Povo em EL FAR, 2004, cuja pesquisa tematiza a literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924).
- 2 Trata-se de uma das fontes utilizadas para se compreender a conformação da *Bibliotheca Infantil* da Quaresma & C. – Livreiros Editores, conforme os objetivos da pesquisa em andamento financiada pela FAPERJ e CNPQ.
- 3 No dia 14 de abril de 1895, é veiculado em *O Paiz* o anúncio intitulado “Enciclopédia Rural Brasileira” em que o Livro do lavrador, Livro do criador e o Livro do industrial agrícola eram apresentados, em detalhes, ao público (*Enciclopédia Rural Brasileira*, 1895, p. 6). No entanto, pequenos anúncios, ainda em 1894, já indicavam a tendência de apresentar os livros de maneira conjunta.
- 4 Desde 1960, ano em que o estudo *L’Enfant e la vie familiale sous l’Ancien Régime* foi lançado na França, algumas de suas conclusões foram refutadas e revistas por estudiosos interessados na construção social da infância e pelo próprio autor. Uma das principais ressalvas sobre a obra de Ariès refere-se ao uso das fontes, produzidas, em grande medida, no âmbito da nobreza e da burguesia francesa.
- 5 Cf. *O Paiz*, 10 ago. de 1896 (*Histórias da Avozinha*, 1896, p. 4). A esse respeito, verificar, também, o exame realizado por SILVA (2016), que, além de examinar alguns contos sobre a

- sociedade de corte que conformam a obra, mobiliza operação metodológica que dá a ver aspectos materiais da coleção.
- 6 A primeira ocorrência encontrada em O Paiz do livro Os meus Brinquedos refere-se a um anúncio sob o título de "Livros para Crianças", (1896, p. 5). O livro também passa a ser anunciado de maneira avulsa. O mesmo ocorre com o livro Histórias da Baratinha, localizado no jornal, que figura no anúncio sobre a Bibliotheca Infantil da Editora Quaresma (Bibliotheca Infantil, 1896, p. 8).
 - 7 Alberto Figueiredo Pimentel – Pseudônimo Fifi. Nasceu em Macaé (RJ), a 11 de outubro de 1869. Faleceu no Rio (GB), a 5 de fevereiro de 1914. (MENEZES, 1969)
 - 8 MACHADO, Julião (J. Félix.M. São Paulo de Luanda, Angola, 1863 –Lisboa, Portugal, 1930). Conferir em Ayala (1973).
 - 9 Manuel Ferreira Garcia Redondo (Rio de Janeiro, 1854 – São Paulo, 1916). Durante sua vida, desempenhou atividades como engenheiro, jornalista, professor, contista e teatrólogo. Foi fundador da cadeira nº 24 da Academia Brasileira de Letras. Sendo colaborador de diferentes periódicos, utilizava pseudônimos diversos: Um contemporâneo, Um plebeu, Cabrion (Biografias, Academia Brasileira de Letras).
 - 10 Julia Valentina Lopes de Almeida (Rio de Janeiro 1862 – Rio de Janeiro 1934). Exerceu atividades diversas. Destacam-se contos, romances, crônicas e literatura infanto-juvenil. Inicia suas atividades jornalísticas em A Gazeta de Campinas. Em, 1884, começa a colaborar com o jornal O Paiz. Com sua irmã, Adelina Lopes Vieira, publica Contos Infantis, em 1887. (Enciclopédia Itaú Cultural, 2017).

240

Referências

A MODA. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 1, 21 jan.1899.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. **A vocação do prazer**: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AYALA, Walmir (Coord.). **Dicionário brasileiro de artistas plásticos Brasília**: Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura, 1973.

BARBOSA, Marinalva. **História cultural da Imprensa no Brasil – 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.



BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievich. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BAKHTIN, MiKhail. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). Tradução Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1998

BIBLIOTHECA Infantil. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 8, 12 nov. 1896.

CAPA. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 1, 2 jan. 1890.

CASTILHO, Marcio de Souza. "O amigo incondicional de todos os governos": a trajetória de João Lage em *O Paiz* nos primeiros anos da República. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9, 2013. **Anais...** Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CONTOS da Carochinha. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 7, 15 jun. 1894.

CONTOS da Carochinha. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 6, 29 jan. 1899.

CONTOS da carochinha: defesa contra uma agressão. **O Paiz**, p. 3, Rio de Janeiro, 26 jan. 1899.

DE LUCA, Tania Regina e MARTINS, Regina. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

ENCICLOPÉDIA Rural Brasileira. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 6, 14 abr. 1895.

ITAÚ Cultural. Júlia Lopes de Almeida. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa443758/julia-lobes-de-almeida>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação**. Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HISTÓRIAS da avozinha. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 4, 10 ago. 1896.

LEAL, Carlos Eduardo. **O País**. In: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PA%C3%8DS,%20O.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

LIVROS baratíssimos. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 8, 27 fev. 1896.

LIVROS para crianças. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 5, 4 set. 1896.

MENEZES, Raimundo de. **Dicionário literário brasileiro ilustrado**. São Paulo: Saraiva Livreiro Editores, 1969 (v. 4).

MOLINA, Matías Martínez. **Um jornal de aluguel**. Observatório da Imprensa, nov. 2011. (edição 679). Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/um-jornal-de-aluguel/>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Histografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

O CASO Virgolino de Alencar. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 2, 20 jun. 1906.

REDONDO, GARCIA. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/garcia-redondo/biografia>. Acesso em: 16 mar. 2017.

REDONDO, Garcia. Sem título. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 2, 9 set. 1895.

[SEM TÍTULO]. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p. 2, 18 jun. 1894.

[SEM TÍTULO]. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p. 2, 21 ago. 1894.

[SEM TÍTULO]. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 2, 9 set. 1895.

[NOTA]. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 2, 24 dez. 1896.

[SEM TÍTULO]. **O Paiz**, Rio de Janeiro, p. 1, 26 dez. 1896.

SILVA, Márcia Cabral da. Histórias da Avósinha (1936): contos clássicos e da tradição oral em meio aos livros para crianças de seu tempo. In: SOUZA, José Antonio de; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; FREITAS, Silvane Aparecida de (Org.) **Linguagem, educação e cultura: abordagens, pesquisas e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



Prof.ª. Dr.ª. Márcia Cabral da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação | CNPQ
E-mail | marciacs@ism.com.br

Graduanda Mariane Sousa Pinto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia
Bolsista de Iniciação Científica | CNPQ
Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação | CNPQ
E-mail | maris.sousa95@gmail.com

Recebido 29 out. 2017

Aceito 12 dez. 2017

243

Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais

Arlete Maria Monte de Camargo
Luciene das Graças de Miranda Medeiros
Universidade Federal do Pará

Resumo

Neste artigo objetivou-se analisar as repercussões das políticas da educação superior nas universidades públicas federais (criadas entre 2003 a 2014), afetadas por estrangulamentos econômicos e financeiros, considerando, em especial, os cursos de licenciatura. Considera-se que as políticas sociais assumem a determinação de legitimar as relações sociais de produção, além do compromisso em atender às demandas da classe trabalhadora, por acesso à educação superior (CHESNAIS, 1995; PAULANI, 2008; NEVES, 2007). Realizou-se a revisão da literatura correlata, e recorreu-se à base de dados do Inep/MEC e aos sítios das universidades federais pesquisadas, onde se teve uma visão mais clara sobre a oferta de cursos em cada uma dessas IES. Entre os resultados, constam-se a construção de novas arquiteturas acadêmicas nos cursos de graduação e uma nova cultura acadêmico-institucional, apesar de ainda haver espaço para a tarefa de formar professores no espaço universitário, o que não constitui prioridade em algumas instituições estudadas.

Palavras-chave: Educação superior. Expansão. Licenciaturas.

Expansion of higher education, undergraduate courses and creation of new federal universities

Abstract

This article aims to analyze the repercussions of higher education policies in federal public universities (created between 2003 and 2014), affected by economic and financial constraints, especially considering undergraduate courses. It is considered that social policies assume the determination to legitimize the social relations of production, as well as the commitment to attend to the demands of the working class, for access to higher education (CHESNAIS, 1995; PAULANI, 2008; NEVES, 2007). the review of the related literature was done, and the INEP/MEC database and the sites of the federal universities researched were used, where a clearer view was given on the offer of courses in each of these IES. Among the results, the construction of new academic architectures in undergraduate courses and a new academic-institutional culture, although there is still room for the task of training teachers in the university space, which is not a priority in some institutions studied.

Keywords: Higher education. Expansion. Teacher training.



Expansión de la educación superior, cursos de Licenciatura y creación de las nuevas Universidades Federales

Resumen

En este artículo se objetivó analizar las repercusiones de las políticas de la educación superior en las universidades públicas federales (creadas entre 2003 a 2014), afectadas por limitaciones económicas y financieras, considerando en especial los cursos de licenciatura. Se considera que las políticas sociales asumen la determinación de legitimar las relaciones sociales de producción, además del compromiso en atender las demandas de la clase obrera, por acceso a la educación superior (CHESNAIS, 1995; PAULANI, 2008; NEVES, 2007). y se recurrió a la base de datos del INEP/MEC ya los sitios de las universidades federales investigadas, donde se tuvo una visión más clara sobre la oferta de cursos en cada una de esas IES, entre los resultados, se constata la construcción de nuevas arquitecturas académicas en los cursos de graduación y una nueva cultura académico-institucional, a pesar de que todavía hay espacio para la tarea de formar profesores en el espacio universitario, lo que no se constituye como prioridad en algunas instituciones estudiadas.

Palabras clave: Educación superior. Expansión. Licenciaturas.

À guisa de introdução

245

Pode-se dizer que a expansão da educação superior, fenômeno que vem se intensificando desde o final do século XX, tem sido marcada por constantes mudanças e tensões, que decorrem dentre outros aspectos pela redefinição do entendimento sobre o papel do Estado em relação às políticas sociais. Desde então, essas políticas passaram a se alinhar às orientações neoliberais difundidas sobretudo pelos organismos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial (BM); foi disseminada uma racionalidade mercantil que não mais associa a oferta da educação superior como a de um bem universal, mas como um bem público, o qual pode ser acessado através de um serviço, como qualquer outro, o que foi decisivo para a expansão de sua privatização.

A esse propósito, é importante situar o entendimento adotado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que define como ensino superior um nível ou estágio de estudos realizado após o chamado ensino secundário¹ – a educação terciária. Nessa lógica, o entendimento sobre ensino superior é modificado, já que esses estudos poderiam ser realizados tanto em universidades, instituições de ensino superior públicas

ou privadas, e institutos politécnicos. Interessante observar que outros tipos de cenários passaram a ser indicados, como os processos formativos que ocorrem em escolas secundárias, nos locais de trabalho ou cursos gratuitos através de tecnologia informática e uma grande variedade de entidades públicas e privadas (BANCO MUNDIAL, 2003).

Neste trabalho optou-se em abordar as repercussões das políticas da educação superior em curso nas universidades públicas federais criadas no período de 2003 a 2014, considerando em especial os cursos de licenciatura. Sabe-se que essas instituições, nas últimas décadas, vêm sendo afetadas por constrangimentos econômicos e financeiros, o que contribui para mudanças quanto ao modelo de universidade, sua forma de atuação e prioridades.

Uma das principais referências para a constituição da universidade moderna foi o formato organizacional assumido pela Universidade de Berlim (Alemanha) no século XIX que teve como principal idealizador Humboldt. Segundo Pereira (2009, p. 30), esse modelo se constitui em um momento histórico quando a ciência já assumia “[...] o aspecto estruturante do mundo moderno e os ditames epistemológicos rigidamente controlados pela igreja já não detinham a força que teve durante os dez séculos anteriores”. A ideia de universidade por ele defendida estava voltada para a sustentação do bem público e da nação e transcendeu a esfera alemã; autonomia e liberdade se constituíam princípios preponderantes sobre os demais.

Dessa forma, no entendimento da Humboldt, a autonomia universitária deve ser desvinculada de qualquer força externa, acima de interesses do Estado, da religião, ou de qualquer outro poder político ou econômico. Para tal, são considerados fundamentais na constituição da universidade a liberdade didática, administrativa e financeira (PEREIRA, 2009).

Outra influência, igualmente importante, coexiste com o modelo humboldiano há algum tempo e defende outros propósitos para a universidade, procurando vinculá-la à sociedade e ao governo. Segundo esse modelo, a universidade deve estar voltada

[...] para as necessidades sociais, com a função de servir à nação e à finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia



é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante (PEREIRA, 2009, p. 32).

Esse entendimento é confirmado por autores como Charle e Verger (1996), os quais apontam o surgimento de verdadeiras escolas profissionais, algumas delas integradas às próprias universidades. Isso não impediu que fossem criadas com maior frequência fora das universidades “escolas especiais” ou “colégios profissionais”.

Ferreira e Oliveira (2010), identificam os chamados modelos clássicos europeus de universidade: o *modelo francês* caracterizado pelo ensino público, leigo e padronizado, fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho e ocupações nos quadros do próprio Estado; o segundo, *modelo alemão*, em que a universidade se caracteriza pela autonomia e liberdade, contando para isso com o financiamento do estado, com a pretensão de se constituir em centro intelectual de alta cultura, de formação das elites e de qualidade no âmbito da pesquisa; e por último o *modelo inglês*, em que o ideal universitário considera o princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método praticamente individual, em que a pesquisa científica, bem como a formação profissional, eram relegadas a um segundo plano.

Mais recentemente vem ganhando força o sistema universitário estadunidense, o qual se pauta por um caráter imediatista e utilitário para a nação. Sobre o assunto, esse modelo, Ferreira e Oliveira dizem que:

[...] começou a ser visto como um sistema competitivo, desde a metade do século XX, por caracterizar-se, entre outros fatores, pela diversificação e hierarquização de IES que atendem a papéis diferenciados. Nesse sistema, estão presentes tanto universidades tradicionais, que realizam pesquisa e ensino e recebem uma elite econômica e cultural, quanto uma gama de IES que oferecem cursos curtos e profissionalizantes para as camadas menos favorecidas da sociedade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p.54).

Esses modelos irão predominar no século XX, ora com a preponderância de um, ora de outro modelo, o que irá influenciar igualmente a realidade brasileira. Ultimamente, vem ganhando força o entendimento de que as atividades desenvolvidas nas universidades, “[...] devem ter – e devem demonstrar através de indicadores quantitativos (de preferência) – um impacto econômico

e social positivo nas sociedades ao redor delas” (McCOWAM; SCHENDEL, 2015, p. 20).

O entendimento da educação como uma mercadoria regulada pelas leis do mercado ganha força no contexto mundial, tendo em vista o movimento de internacionalização da economia, no qual a educação passa a ser objeto de negociação ao lado de outros serviços, o que tem levado à presença de conglomerados educacionais importantes na educação superior brasileira.

Em concomitância, são adotadas no cenário internacional reformas estruturais por países em desenvolvimento, destacando-se medidas direcionadas à educação, de modo geral, e, em especial, à educação superior. Segundo essas orientações, os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, visando a uma maior competitividade do setor privado em face da necessidade de contenção dos gastos públicos, decorrente da reconfiguração do Estado brasileiro (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Concernente à formação de professores, no processo de criação de instituições universitárias no Brasil, tanto a Universidade de São Paulo como a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), incluíam unidades voltadas para a formação de professores, o que passou a ser igualmente válido em relação a outras universidades que se sucederam.

Charlot e Silva (2010) afirmam que as universidades sempre tiveram como uma das suas tarefas centrais a formação de professores para o chamado ensino secundário². Só recentemente é que a formação de professores, em nível superior para os anos iniciais da escolarização, passou a ser exigida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, o que irá levar a uma expansão na oferta de cursos direcionados para a formação de professores dessa etapa, sobretudo em instituições de educação superior privadas e na modalidade a distância.

São significativos os problemas usualmente enfrentados pelos cursos de licenciatura como o caso dos cursos noturnos e da pouca atratividade da carreira docente, o que pode favorecer a evasão nesses cursos, já que os alunos se sentem desestimulados a prosseguir (MINDAL; GUÉRIOS, 2013). Isso, entretanto, não libera os governos em suas várias esferas da responsabilidade com a formação de quadros que, em sua maioria, irão atuar no aparelho estatal, como é o caso dos professores das redes públicas de ensino.



Nesse sentido, este artigo foi elaborado com base no projeto “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”³ em curso pela Rede Universitas/Br, e procurou investigar as políticas de expansão do ensino superior na atualidade, tendo como referência as mudanças econômicas ocorridas nas quatro últimas décadas, que culminaram no “regime de acumulação com dominância de valorização financeira” (CHESNAIS, 1996), e que no Brasil irá repercutir a partir de 1995, como um ambiente institucional voltado para o controle dos gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital (PAULANI, 2008).

O foco do estudo voltou-se para a oferta de cursos de licenciatura no elenco de cursos ofertados pelas dezoito universidades federais criadas no período de 2003 a 2014, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, política materializada com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que injetou aporte financeiro nas universidades públicas federais mediante contratos de gestão que deveriam ser assinados por essas Instituições de Educação Superior – IES.

Para analisar essa política, priorizou-se o entendimento de Neves (2009), para quem uma política educacional

[...] em uma dada formação social concreta, no mundo contemporâneo, é determinada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e, também, pelo embate provisório das várias propostas educacionais em disputa pela hegemonia no Estado, em sentido estrito, e na sociedade civil (NEVES, 2009, p. 209).

Isso significa dizer que as políticas sociais, além de assumir a determinação de legitimar as relações sociais de produção, acabam por assumir o compromisso em atender às demandas da classe trabalhadora, inclusive as que decorrem dos processos de formação de professores, o que irá depender da correlação de forças em uma dada sociedade.

Além disso, procurou-se problematizar a continuidade da tarefa de formação de professores da educação básica, que vem sendo priorizada desde o surgimento das universidades brasileiras, considerando as principais evoluções contemporâneas da educação superior marcadas pela internacionalização, mercantilização e diferenciação. Ao mesmo tempo, iremos sinalizar

para algumas tendências observadas nessas universidades criadas neste século o que nos permitirá projetar como será a formação dos docentes nas universidades públicas do século XXI.

O trabalho foi elaborado com base na revisão da literatura correlata envolvendo as seguintes prioridades: expansão da educação superior, cursos de licenciatura, políticas educacionais (LIMA, 2007; MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006; SGUISSARDI, 2014). Em relação aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, procurando identificar dados secundários relativos ao número de Instituições de Educação Superior (IES) por Organização Acadêmica, Categoria Administrativa que nos permitisse identificar a evolução dessas IES no período estudado. Além disso, foram realizadas consultas aos sítios das universidades federais pesquisadas, onde se teve uma visão mais clara sobre a oferta de cursos em cada uma dessas IES, em especial se essa oferta incluía os cursos de licenciatura.

A expansão da educação superior no Brasil: alguns elementos definidores das políticas educacionais

250

Em se tratando de expansão da educação superior brasileira, é importante ressaltar que o Brasil é um país marcado por heterogeneidades regionais e sociais, as quais refletem, em certa medida, as mudanças globais, já referidas, que se intensificaram a partir da década de 1970 com o esgotamento do taylorismo/fordismo que gerou a crise do modelo de Estado keynesian/fordista.

No caso brasileiro, a situação foi mais grave porque o país carregava, ainda, toda a herança nefasta da ditadura militar que se estendeu de 1964 a 1985, quando o poder estatal militar criminalizou os movimentos sociais organizados apartando a sociedade de qualquer participação política. Paradoxalmente, foi um período de expansão da educação superior, considerada estratégica pelos governos militares porque foi necessária a expansão da qualificação de mão de obra para sustentar o desenvolvimento industrial previsto. Isso corrobora a premissa de que o fenômeno da expansão da educação superior, embora tardia, no Brasil, tem sido em razão dos interesses dos governos de plantão que têm colocado o Estado sempre a serviço do capital e



utilizado a educação como instrumento para conformar a classe trabalhadora aos seus ditames.

Nos 21 anos da ditadura militar, foram criadas 14 (quatorze) universidades públicas, período marcado pelo amordaçamento da universidade, sobretudo político, em que a educação superior sofreu profundas mudanças implementadas pela reforma universitária, amparada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que alterou o arcabouço jurídico e pedagógico da educação superior. Essa Lei estruturou uma concepção de universidade que defendia “[...] uma educação utilitária para o progresso da nação e da sociedade” (MENEQUEL apud MEDEIROS, 2012, p. 58) que repercutiu em alterações na forma de organização administrativa e pedagógica, nos valores, objetivos e fins que passaram a orientar as funções de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas federais. Houve expansão da pós-graduação que, se por um lado, criou uma elite de ideólogos do sistema autoritário; por outro lado, oportunizou o surgimento de um grupo de intelectuais críticos que muito contribuiu, alguns com suas vidas, para a redemocratização do país.

Os anos de 1980 trouxeram o aprofundamento da crise do capital iniciada na década anterior, caracterizada como uma crise do Estado de Bem-Estar Social, particularmente nos países europeus. O capital, em seu processo metabólico destrutivo, se reestrutura resgatando suas bases liberais, capitaneado nos Estados Unidos por Ronald Reagan e na Inglaterra por Margaret Thatcher, que passaram a defender mudanças de rota em suas políticas sociais com a justificativa de que essas políticas, que garantiam direitos aos trabalhadores, precisavam de altos investimentos os quais, suas economias não poderiam mais suportar porque arrastariam seus Estados à crise. Esses países que aderiram ao neoliberalismo como se fosse a única saída, criaram mecanismos para disseminá-lo em toda a América Latina, contexto geopolítico em que o Chile se constituiu num “laboratório de experiências neoliberais” a serem replicadas na região.

No Brasil, os governos de Collor (1990-1992) e de Itamar Franco (1993-1994), de acordo com Lima (2007, p. 88) constituíram a primeira fase das reformas neoliberais quando se inicia um processo de adaptação do país ao Consenso de Washington, espaço onde foram forjadas 10 regras básicas para promover o “ajuste macroeconômico” sobretudo dos países latino-americanos, o que foi incorporado pelos governos subsequentes.

Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que foi ministro no Governo Itamar Franco, tem início a Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, com desdobramentos em políticas para a educação superior, alinhadas às orientações neoliberais veiculadas, particularmente, pelo Banco Mundial que tiveram, entre outros, o objetivo de disseminar uma racionalidade mercantil que projetasse a educação superior como mais uma mercadoria, cimentado o caminho para a expansão de sua privatização. Tanto nos documentos oficiais do governo, quanto na legislação, como na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a estratégia foi o incentivo para que as instituições públicas diversificarem suas fontes de financiamento, bem como, o convencimento à população de que a educação superior deveria ser paga.

Algumas propostas e políticas, iniciadas em governos anteriores, foram acatadas e implementadas, posteriormente, pelos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014-2015) numa opção clara pela privatização com a utilização de recursos financeiros do Fundo Público para beneficiar os empresários da educação. Dilma Rousseff sofreu processo de *impeachment*, articulado e levado a efeito por um golpe das forças conservadoras aliadas ao parlamento, ao judiciário e à mídia empresarial que culminou com seu afastamento, após haver sido cassada pelo Senado Federal, em 31 de setembro de 2016 por 61 votos favoráveis e 20 contrários. Porém, não é demais lembrar que, em seu período de governo, a expansão iniciada no governo Lula, sofreu um acentuado processo de precarização em razão dos cortes brutais no orçamento para a educação, desde 2014, visando garantir o superávit primário e assegurar o pagamento dos serviços da dívida pública.

De acordo com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação superior se estrutura em dois setores: o público que contempla as IES federais, estaduais e municipais, e o privado com as IES confessionais, comunitárias e filantrópicas e particulares com fins lucrativos. Quanto à modalidades de organização acadêmica, a LDB se refere, no Art. 52, às Universidades como “instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano...”, porém são os Decretos, Portarias Ministeriais e outras Normativas que regulamentam a LDB, que vão definir a organização acadêmica das IES, tais como: o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conhecido como Decreto – Ponte, que revogou os Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996; o nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o nº 3.864, de 11 de julho de 2001; o nº



3.908, de 4 de setembro de 2001, e o nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Apresenta no Art. 12 a organização das instituições de educação superior em: I- Faculdades, II - Centros Universitários e III – Universidades, excluindo do Decreto anterior (nº 3.860/2001), os Institutos ou Escolas Superiores; Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007 classifica as IES de acordo com sua organização acadêmica em: I- Faculdades; II- Centros Universitários; III- Universidades; IV- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; V- Centros Federais de Educação Tecnológica; Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – que a cada ano oferece dados empíricos sobre a expansão das instituições de ensino superior públicas e privadas, número de matrículas e de cursos presenciais e a distância, funções docentes, concentração de cursos, entre outros, mostra que, nesses últimos anos tem havido redução de IES pública (federal, estadual e municipal), privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais) e uma crescente e rápida expansão das IES privadas particulares com (fins lucrativos). Esse último dado demarca a opção dos governos recentes por uma educação superior de caráter mercantil, que tende a se acentuar no governo ilegítimo de Temer (2016-2017) e de seu Ministro da Educação Mendonça Filho, defensor do fim da gratuidade nas universidades públicas federais.

A evolução do número de IES por organização acadêmica e categoria administrativa no período que sucede à LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser assim compreendida: no ano de 1996, ano de aprovação dessa Lei, havia 922 instituições de educação superior (IES), sendo que, dessas, 211 públicas e 711 privadas, com predomínio de 77,1% do setor privado.

Importante lembrar que a partir dessa Lei foi atingida a base organizativa da educação superior. A esse respeito, Morosini, Franco e Segenreich (2011) afirmam que a expansão da educação superior, no princípio da diversidade, incorpora diferentes formatos de organização institucional e acadêmica; além das universidades, passa a incluir centros universitários, institutos, faculdades, entre outros. Esses formatos configuram diversas modalidades terminais,

diplomas ou certificados, e através de diferentes ofertas, presenciais, a distância e semipresenciais.

O processo de expansão, iniciado desde então, está ancorado no entendimento da educação superior como um serviço, e não mais como bem público (entendimento adotado pela OCDE), cuja obtenção pode se dar a partir das opções disponíveis no mercado, para o que muito contribuiu a expansão da privatização desse nível de ensino, e a renúncia fiscal que incentivou o segmento privado a investir nessa etapa da formação.

Além da força dessa orientação, há que se considerar que, no ano de 2015, a porcentagem de matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos era de 34,6%, e, entre as metas previstas no Plano Nacional de Educação aprovado, destaca-se a Meta 12 que prevê “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2015). Essa situação indica que ainda há espaço para a ampliação da oferta, o que encontra seus limites na diminuição do fundo público, e na capacidade de pagamento da população brasileira.

254

A criação de novas universidades federais no período de 2003 a 2014

Em 2003, quando inicia o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, 51,6% eram 1859 IES, sendo que, dessas, 207 eram instituições públicas e 1652 privadas. Em 2010, último ano de seu mandato, havia 2.378 IES sendo 278 IES públicas e 2.010 privadas (MEC/INEP/DEED – Censo da Educação Superior). Esses dados confirmam a tendência de ampliação do setor privado, mas indicam igualmente uma ampliação do setor público, o que pode ser explicado pela criação dos Centros Federais e Institutos Federais de Educação Superior, além do advento do Reuni⁴ (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Esse programa, vigente a partir de 2008, injetou aporte financeiro nas universidades públicas federais e contribuiu para a criação de 14 novas universidades federais nesse período.

Em relação ao período de 2011 a 2014, o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff guarda algumas particularidades: deu continuidade ao REUNI, criando quatro novas universidades federais: Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal



do Sul Sudeste do Pará; Universidade Federal do Cariri, além da continuidade das práticas gerenciais que intensificam o discurso do “fazer mais com menos”. Outra característica foi o avanço na implantação de Bacharelados Interdisciplinares, que podem ser considerados como uma nova arquitetura acadêmica nos cursos de graduação. Quanto ao crescimento das IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, observou-se o seguinte:

Em 2011, havia 2.365 IES sendo que, dessas, 284 eram públicas e 2.081 privadas; em 2014, foram registradas 2.368 IES, sendo que, dessas, 298 eram públicas e 2.070 privadas, tendo se observado um maior crescimento das faculdades no segmento privado, que, em 2014, foram 1850, contra 136 públicas (BRASIL, 2014).

No caso da expansão da educação superior pública, além da criação das universidades federais já referidas, observou-se, igualmente, um movimento de criação de novos *campi* nas regiões Norte e Nordeste do país, o que ratifica a meta do Reuni de expandir a interiorização da educação superior (BRASIL, 2013).

No entanto, essa expansão vem sendo marcada pela precarização das condições de trabalho, e o objetivo de criar uma “cultura acadêmica”, no interior dessas regiões, ficou a desejar porque a maioria dos docentes não fixaram residência nos *campi*, criando-se arranjos curriculares em que as aulas são ministradas em “sistema blocado”, como observado, na Universidade Federal do Pará, na Região Norte, nos *campi* próximos a Belém, em que professores permanecem, no máximo, 15 dias. Assim, contribuem para o enfraquecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e para o fortalecimento de uma universidade focada no ensino (MEDEIROS, 2012).

A tabela a seguir evidencia a expansão da educação superior pública, no que diz respeito às universidades federais, no período analisado, compreendido entre os anos de 2003 a 2014.

Tabela 1

Expansão das universidades federais nas regiões brasileiras por IFES e campi – 2002 a 2014

Região	IFES			CAMPUS	
	2002	2014	% crescimento	2002	2014
NORTE	8	10	25%	24	56
NORDESTE	12	18	50%	30	90
SUL	6	11	83%	29	63
SUDESTE	15	19	27%	46	81
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31

Fonte | SIMEC/MEC/ Balanço Social Sesu (2002-2014)

De acordo com essa tabela, no que diz respeito ao crescimento de novas instituições, observa-se o predomínio da região Sul, seguido da região Nordeste; em relação à ampliação dos *campi*, esse ocorreu, prioritariamente, na região Nordeste (200%), seguida das regiões Norte e Sul.

256

Sabe-se que, no processo de expansão da educação superior, construído historicamente, alguns argumentos têm sido decisivos para a definição de prioridades: a necessidade de democratização do acesso, além de um apelo forte que é o que vincula a oferta de educação superior ao desenvolvimento regional. Mais adiante será possível visualizar o quadro de instituições por região e analisar mais adequadamente essa expansão.

Como já referido, nos oito anos do governo Lula da Silva, com o advento do Reuni foram criadas 14 novas universidades públicas federais e mais 04 no governo Dilma Rousseff. As novas universidades criadas seguiram uma nova regulação da política de expansão da educação superior, a qual está relacionada com a matriz econômica capitalista que defende uma concepção de educação que se conecta direta e indiretamente com concepções presentes no cenário mundial. Têm como centralidade uma visão pragmatista e mercantil da educação superior e que desloca a concepção da educação superior como direito universal para concebê-la como “bem público”.

Compõe o conjunto de regulações pós-burocráticas que vêm sendo impostas à educação superior incidindo, sobretudo, na produção do conhecimento capitalista que forjou uma regulação educacional para a América Latina



assentada no tripé: gestão (empresarial) avaliação (de resultados) e financiamento. Esses pressupostos, presentes no Processo de Bolonha e no “Nova Universidade”, a partir do Reuni, passaram a orientar, alterando, o *modus operandi* das universidades públicas federais, no Brasil (MEDEIROS, 2012).

Entre as mudanças acadêmicas, a partir do Reuni, nas novas universidades federais, destacam-se os Bacharelados Interdisciplinares, que são uma nova arquitetura acadêmica dos cursos de graduação da educação superior para evitar a profissionalização precoce. Caracterizam-se por uma reestruturação dos currículos desses cursos que passam a se organizar por grandes áreas de conhecimentos entendidos como campos de saberes, práticas e tecnologias. Fundamentam-se nos princípios da flexibilização curricular, da inovação tecnológica; reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades e do estímulo à iniciativa individual. Têm como meta desenvolver uma educação superior que forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade via um sistema uniforme de créditos, organizado a partir de ciclos de estudos com processos de ensino centrados na competência e avaliação dos alunos, adotando um modelo curricular que se aproxima ao praticado, em alguns casos, nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Canadá.

Em 12 de abril de 2010, o então Ministro da Educação, pela Portaria nº 383/SESu/MEC, instituiu um Grupo de Trabalho que elaborou um documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” referenciado no Universidade Nova, para que as universidades federais fizessem as alterações na estrutura acadêmica de seus cursos de graduação.

A indução dessa forma de organização curricular irá se expressar em, pelo menos, oito universidades federais recém-criadas no governo Lula⁵; essas instituições organizaram o ensino de graduação sob essa arquitetura acadêmica em que os currículos flexíveis são organizados com base em um sistema uniforme de créditos, com ciclos de estudos, que possibilitem mobilidade intra e interinstitucional dos estudantes com o aproveitamento desse conjunto de créditos.

Seguindo esse fio condutor, cada universidade federal brasileira “com base em sua autonomia” deve buscar “seu caminho de desenvolvimento” a partir do Reuni, uma regulação da expansão da educação superior “que oferece

às instituições condições para repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional” (BRASIL, 2007a, p. 27). Nas Diretrizes do Reuni estão firmados os eixos orientadores da estrutura curricular dos cursos de graduação: flexibilização, diversificação e interdisciplinaridade, visando à formação de profissionais articulados com as exigências do mercado.

Até 2014, as 18 novas universidades federais, criadas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, já haviam adotado os Bacharelados Interdisciplinares – BI’s, em seus Cursos de Graduação. Segundo dados da SESU/ MEC, “[...] os Bacharelados Interdisciplinares (BI’s), se constituem em cursos superiores de natureza geral, ou seja, não profissional, organizados por grandes áreas do conhecimento e que conferem um diploma de graduação” e um dos resultados esperados é que

[...] os egressos sejam capazes de responder a novas demandas da sociedade contemporânea, atuando em áreas de fronteira e de interface entre diferentes disciplinas e campos de saber, trabalhando em equipe e em redes, comprometidos com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente e apresentando postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho (BRASIL, 2014).

258

Segundo Medeiros (2012), a partir do Reuni, observa-se um avanço de uma concepção de educação superior “mais fiel e alinhada às orientações da matriz neoliberal, sustentadora do modo de produção capitalista que desumaniza toda e qualquer relação social” (MEDEIROS, 2012, p. 286). Ademais, verifica-se uma maior intensificação do trabalho docente, e, em consequência, a precarização do trabalho docente que, além das alterações nas relações trabalhistas⁶ se expressam na deterioração das condições objetivas e subjetivas as quais o trabalho docente é realizado.

Agora, passa-se a traçar um quadro que expresse a criação das universidades federais, tanto as criadas no governo do Presidente Lula da Silva, quanto da presidente Dilma Rousseff, procurando, em seguida, quais as principais características desse processo de expansão.



Quadro 1
Universidades Federais criadas no Governo Lula da Silva, 2003 a 2010

IFES	Nome da IFES	Região	Lei de criação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas	Sudeste	Lei nº 11.154 de 29/07/2005
UFVJM	Universidade Fed. dos Vales Jequitinhonha e Mucuri	Sudeste	Lei nº 11.173 de 06/09/2005
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste	Lei nº 11.152 de 29/07/2005
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido	Nordeste	Lei nº 11.155 de 29/07/2005
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Sul	Lei nº 11.184 de 07/01/2005
UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC	Sudeste	Lei nº 11.145 de 26/07/2005
UFGD	Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados	Centro Oeste	Lei nº 11.153 de 29/07/2005
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Nordeste	Lei nº 11.151 de 29/07/2005
UFCSPA	Fundação Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Sul	Lei nº 11.641 de 11/01/2008
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa	Sul	Lei nº 11.640 de 11/01/2008
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	Sul	Lei nº 11.029 de 15/09/2009
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	Norte	Lei nº 12.085 de 05/11/2009
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana	Sul	Lei nº 12.189 de 12/01/2010
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Nordeste	Lei nº 12.289 de 20/07/2010

Fonte: Sítios das Universidades Federais.

Nesse período, observou-se a criação de 14 universidades federais, sendo que, dessas, 09 universidades federais nas regiões Sul e Sudeste; as outras cinco criadas localizam-se três na região Nordeste, uma na região Centro-Oeste e uma na região Norte. Interessante observar que predominou a criação de novas instituições nas regiões Sul e Sudeste, as quais apresentam um quadro diferenciado em relação às demais regiões do país no que tange à oferta de educação superior. Isso leva a crer que outros critérios foram considerados, como as barganhas políticas que, em geral, orientam a definição de prioridades, a formação de quadros para atendimento às demandas do setor produtivo, muito mais do que o apelo à democratização dessa etapa da formação.

Quadro 2
Universidades federais criadas no Governo Dilma Rousseff, 2011 a 2014

IFES	Nome da IFES	Região	Lei de criação
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia	Nordeste	Lei nº 12.825, de 05/06/2013.
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia	Nordeste	Lei nº 12.818, de 05/06/2013.
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará	Norte	Lei nº 12.824, de 05/06/2013.
UFCA	Universidade Federal do Cariri	Nordeste	Lei nº 12.826, de 05/06/2013.

Fonte: Sítio das Universidades Federais.

Nesse período, foi privilegiada a criação de universidades federais na região Nordeste, com a criação de três universidades e apenas uma na região Norte do país, diferentemente do período anterior quando foi priorizada a criação de universidades nas Regiões Sul e Sudeste do país. O que se percebe é que a expansão ocorreu em um ritmo diferente do governo anterior, e teve uma orientação diferenciada quando priorizou a criação de universidades na região Nordeste e Norte. Essas IES foram criadas a partir da elevação de antigos campi, como foi o caso da UFOB e da UNIFESSPA, os quais faziam parte respectivamente da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Pará.



Em relação ao período estudado, compreendido entre os anos de 2003 e 2014, sete universidades foram criadas em estados das Regiões Sul e Sudeste, duas na Região Norte, seis na Região Nordeste e apenas uma na Região Centro-Oeste. Isso, provavelmente, pode ter contribuído para a manutenção de assimetrias regionais no acesso à educação superior pública, já que as Regiões Sul e Sudeste, são as que, historicamente, têm maior acesso à educação superior em comparação às demais regiões brasileiras.

A oferta de cursos de licenciatura nas novas universidades federais

Conforme visto, a criação de novas universidades federais sob a orientação do Reuni (Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007) foi uma política priorizada nos governos Lula da Silva e Dilma Roussef e que tinha, entre seus objetivos: elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino.

O processo expansionista nas universidades federais ocorre em um contexto de restrições orçamentárias, o que contribui para pôr em xeque a questão da autonomia universitária, já que as ações de cada uma dessas IES criadas ficam limitadas à realização de novos concursos públicos para a formação de quadros, aquisição de equipamentos, necessários a realização das atividades acadêmicas, além do predomínio das atividades de ensino, em detrimento da pesquisa e extensão. Essa constatação leva a inferir que a expansão realizada com base nas características já descritas, pode ter contribuído para mudanças no padrão de instituições universitárias, quando comparada às universidades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão.

De modo geral, pode-se dizer que o processo de criação de universidades federais foi marcado por duas grandes tendências: a interiorização e a internacionalização. A interiorização das ações das universidades federais

pode ser confirmada a partir da localização da grande maioria das universidades criadas. Segundo documento elaborado pelo MEC, a interiorização da oferta de educação superior “[...] é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (BRASIL, 2014).

Tal afirmação se sustenta no fato de que, em 2003, das 44 universidades federais existentes, 29 estavam situadas na capital, e 14 no interior. Em 2014, o número de universidades federais passou para 63, sendo que, dessas, 31 estavam situadas na capital, e 32 no interior dos estados brasileiros. Isso, sem dúvida, é positivo e contribui para alterar ainda que, parcialmente, a realidade da população que vive no interior dos estados, apesar das limitações materiais que cercam o surgimento dessas instituições

Outra tendência é a de criação de universidades com perfil internacionalista, o que reflete uma opção igualmente feita pelos governos federais no período em análise. Segundo documento elaborado pelo MEC, a SESu desenvolveu um processo de integração regional e internacionalização da educação superior, por meio da criação de quatro universidades federais localizadas nos estados fronteiriços da região Sul do Brasil, além de possibilitar intercâmbio entre o Brasil e os países da América Latina e os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. O processo de internacionalização da educação superior que implica a troca de experiências e investigação científica entre países, vem sendo ressignificado de modo a representar esforços sistemáticos feitos pelas instituições visando responder às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e dos mercados (MOROSINI, 2004; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; AZEVEDO, 2015; MANCEBO; RIBEIRO, 2012; SILVA JÚNIOR, 2015).

A preocupação com a formação de professores não está expressa entre os objetivos do Reuni, apesar de outras políticas na atualidade se voltarem, especificamente, sobre a questão como é o caso do Parfor. Interessante observar que a oferta de cursos de licenciatura no Brasil se constituiu, historicamente, em uma tarefa central assumida pelas universidades, como já observado por Charlot e Silva (2010), inclusive quando as primeiras instituições universitárias foram criadas, caso da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro).



Com base em Camargo e Castro (2016), o que se percebe é que, na atualidade, essa tarefa vem sendo assumida por outras IES, como é o caso das Faculdades, em sua grande maioria privadas e pelos Institutos Federais, os quais por força de lei necessitam incluir, em sua oferta, cursos de licenciatura, conforme prevê a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Em relação aos institutos federais, os cursos superiores a serem ofertados incluem as seguintes possibilidades: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica visando à formação de professores para a educação básica (em especial nas áreas de ciências e matemática). Quanto à educação profissional propriamente dita, destacam-se cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato-sensu* de aperfeiçoamento e especialização; além de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Tudo isso contribui para a ampliação do *lócus*⁷ da formação de professores, e, em consequência, da diversidade de opções ofertadas, que passam a incluir, além dos cursos presenciais, a modalidade a distância.

Adicionalmente, pode-se afirmar que, apesar da baixa atratividade da profissão, há ainda necessidade de indução de ofertas de cursos de licenciaturas em instituições públicas, já que existem os professores que atuam na educação básica sem nível superior, o que se constitui como uma tarefa que não pode ser excluída da responsabilidade do setor público, em especial nas IES públicas federais (CAMARGO; CASTRO, 2016).

Outra importante questão diz respeito à necessidade de atrair os estudantes para os cursos de licenciatura, já que existem poucos incentivos financeiros para atrair para a carreira docente os bons estudantes do ensino médio, conforme demonstram Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010); neste estudo, os autores chamam atenção para o fato de que, o bom desempenho dos estudantes de países no Programa para Avaliação Internacional de Alunos (PISA2, no inglês) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) está intimamente relacionado à atuação de seus professores, o que depende da qualidade da formação para o magistério, o que difere da realidade brasileira, na qual continua sendo necessário o investimento público.

A seguir, se verá como a oferta de cursos de licenciaturas se dá nas universidades federais criadas no período de 2003 a 2014, e que estão voltadas para a chamada internacionalização e interiorização, que se constituíram como prioridades assumidas pelo presidente Lula da Silva e a presidente Dilma Rousseff (BRASIL, 2013). Os dados recolhidos dos sítios das universidades mostram a seguinte situação quanto às universidades federais com perfil internacionalizado.

Tabela 2

Oferta de cursos de graduação e sua relação com os cursos de licenciatura nas universidades federais com perfil internacionalizado

Universidades	Cursos graduação	Licenciatura	% Cursos de licenciatura
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	29	6	20,7
Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira	15	9	60
Universidade Federal da Fronteira do Sul	19	8	42,1
Universidade Federal do Pampa	42	12	28,5

Fonte: Sítios das Universidades Federais.

Concernente às quatro universidades criadas com o perfil voltado para a internacionalização, verifica-se que, proporcionalmente, ao número de cursos de graduação, os cursos de licenciatura da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira – UNILAB respondem por até 60% % da oferta nessa instituição. Isso pode ter relação com a demanda ainda existente no que tange ao número de professores da educação básica com nível superior que atuam na Região Nordeste, e da área de abrangência da UNILAB (Ceará e Bahia).

As demais universidades com esse perfil estão situadas na região Sul, onde duas situações chamam a atenção: a Universidade Federal da Integração



Latino-Americana – UNILA, e a Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS, ambas localizadas na Região Sul, com sede no estado do Paraná.

A UNILA é a instituição federal com perfil internacionalizado que registra o menor percentual de oferta em relação aos cursos de licenciatura, 20,7%⁸, o que indica a existência de outras prioridades por ocasião de sua constituição, o que se evidencia na oferta de 23 cursos de outra natureza que não a licenciatura. Já a UFFS, que inclui, em sua área de abrangência, os três estados da região (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), tem um percentual de cursos de licenciatura na ordem de 42,1%, o que pode ser considerado satisfatório do ponto de vista da oferta desses cursos e expressa as demandas por formação nesses estados.

Para se entender melhor a situação, recorre-se aos dados que esclarecem sobre a titulação dos professores da educação básica que atuam nos estados da Região Sul. Tem-se a seguinte situação⁹: nos estados do Rio Grande do Sul, o percentual de professores que atuam na educação básica e que possuem o nível superior é de 98,5%; já no estado de Santa Catarina, esse percentual é de 78,3%; e no estado do Paraná é de 86,7%, o que indica que ainda existe demanda por qualificação de professores em atuação nesses estados.

Sabe-se que, os estados da Região Sul se diferenciam, de forma positiva, na formação de professores da educação básica em relação a outras regiões brasileiras como o Norte e o Nordeste. Isso faz compreender que, apesar de não haver objetivos específicos no Reuni direcionados para a oferta de cursos de licenciatura, ainda existe procura por esses cursos nos estados dessa região. Isso, sobretudo, considerando que os estudantes atraídos por esse tipo de curso provêm de setores economicamente pobres da população, e que qualquer compromisso financeiro assumido por eles, mesmo através de programas de renúncia fiscal às instituições privadas, caso do Prouni ou Fies, acaba comprometendo o reduzido orçamento familiar desses estudantes.

Veja, agora, como a situação se apresenta à oferta dos cursos de licenciatura em relação aos demais cursos de graduação nas universidades federais, criadas com foco na interiorização.

Tabela 3

Oferta nas universidades federais com foco na interiorização de cursos de graduação e de cursos de licenciatura

Universidades	Cursos ofertados	Cursos de licenciatura	% cursos de licenciatura
Universidade Federal de Alfenas	31	09	29,03
Universidade Fed. dos Vales Jequitinhonha e Mucuri	38	10	26,3
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	26	9	34,6
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	33	04	12,1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	29	0	0
Fundação Universidade Federal do ABC	24	05	20,8
Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados	34	10	29,4
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	41	11	26,8
Universidade Federal do Oeste do Pará	44	12	27,3
Universidade Federal do Oeste da Bahia	16	6	37,5
Universidade Federal do Sul da Bahia	09	05	55,5
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	30	10	33,3
Universidade Federal do Cariri	14	03	21,4

Fonte: Sítios das Universidades Federais.

Atinente às universidades federais criadas com foco na interiorização, o maior percentual de cursos de licenciatura foi observado na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, onde, dos 9 cursos de graduação ofertados, 5 deles são cursos de licenciatura, correspondendo, assim, a 55% do total dos cursos. Trata-se de instituição federal recentemente criada, em 2013, em que o currículo dos cursos ofertados são organizados por grandes áreas de conhecimento entendidos como campos de saberes, práticas e tecnologias e por ciclos (1º e 2º ciclos). Essa organização curricular, própria dos Bacharelados Interdisciplinares, conforme visto, se constitui em uma nova arquitetura acadêmica incentivada pelo Reuni.



Outro destaque ocorre também na Bahia, na Universidade Federal do Oeste da Bahia, igualmente criada, em 2013, e que era um dos *campi* da Universidade Federal da Bahia. Nessa IES, dos 16 cursos de graduação ofertados, 06 são cursos de licenciatura, correspondendo a 37,5% do total.

No estado da Bahia, o percentual de professores atuando na educação básica e com nível superior é de 60,7¹⁰, o que indica que ainda existe demanda por qualificação de professores em atuação nesse estado, o que se expressa na oferta registrada.

Nenhum curso de licenciatura foi registrado em relação à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, a qual, desde 2005, foi transformada em universidade especializada, a partir da estrutura já existente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR). Essa nova universidade, com cursos de graduação mais direcionados para a área tecnológica, já contava com um lastro acadêmico na área da educação profissional, o que pode ter sido decisivo na definição da oferta de seus cursos.

Depois da UTFPR, vem a Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, a qual tem origem na Escola Superior de Agricultura de Mossoró, e que ofertava, além da Agricultura, cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia e Engenharia Agrícola, das chamadas ciências agrárias. Nessa instituição, dos 33 cursos de graduação registrados, 4 são licenciaturas, o que corresponde 12,1% do total.

Por último, no período estudado, foi criada a Universidade Federal de Ciências da Saúde, UFCSPA, por transformação da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre, Lei nº 11.641, de 11 de janeiro de 2008 UFCSPA, na cidade de Porto Alegre, que não se encaixa em nenhum dos perfis mencionados anteriormente. Nessa instituição, a oferta registrada é de 15 cursos de graduação e nenhum deles é um curso de licenciatura, o que pode ser explicado pela origem da mesma, criada a partir de uma instituição não universitária voltada para a área das Ciências da Saúde. Como já mencionado, no caso da UTFPR, que tinha uma trajetória diferenciada, em que conta na definição de seus cursos a história anterior dessas IES.

Dessa forma, pode-se dizer que existem situações distintas no que diz respeito à manutenção da oferta dos cursos de licenciatura, sobretudo no que tange às novas instituições com sede no interior dos estados, onde a demanda por formação de professores em nível superior ainda se constitui em um desafio

que exige especial atenção por parte do estado brasileiro que não pode se eximir de suas responsabilidades quanto à atração, formação e permanência de professores com um nível de qualificação adequado.

Considerações finais

Conforme visto, o estudo sobre expansão da educação superior, no Brasil, nesses primeiros anos do século XXI e das novas universidades federais criadas no período, impõe um exercício permanente de monitoramento sobre as mudanças que vem ocorrendo e que reconfiguram desde a concepção até o *modus operandi* dessas universidades.

O que se constatou é que ainda há espaço para a tarefa de formar professores no espaço universitário, como visto nos dados apresentados, em que foram identificadas situações distintas quanto à oferta dos cursos de licenciatura. De modo geral, nas novas instituições com sede no interior dos estados, onde a formação de professores em nível superior ainda se constitui em um desafio, ainda se verifica um percentual expressivo na oferta de cursos de licenciatura, como é o caso dos estados da Bahia (UFESBA) e do Pará (UFOB). Em sua gênese, tais universidades se constituíam como campus da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Pará, e é provável que essa oferta reflita ainda as prioridades assumidas anteriormente nesse momento, já que, como visto, a criação de universidades federais ocorre num contexto de estrangimentos financeiros que atingem o setor público de modo geral.

Entretanto, nas universidades federais onde já havia uma trajetória acadêmico científica diferenciada, caso da UTFPR, UFRSA e da UFCSPA, a oferta desses cursos não está incluída entre as prioridades dessas instituições. Nenhum curso de licenciatura foi registrado nessas novas universidades, já que a UTFPR, que, desde 2005, foi transformada em universidade especializada, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), apresenta cursos de graduação mais direcionados para a área tecnológica. Isso corrobora o entendimento de que o lastro acadêmico na área da educação profissional, pode ter sido decisivo na definição da oferta de seus cursos.

Esse parece ter sido o caso da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, que teve sua origem na Escola Superior de Agricultura de Mossoró, e que ofertava, além da Agricultura, cursos de Medicina Veterinária,



Zootecnia e Engenharia Agrícola, das chamadas ciências agrárias. Nessa instituição, dos 33 cursos de graduação registrados, 4 são licenciaturas, o que corresponde 12,1% do total.

Como a essência do público é a universalização do direito, não é possível restringir a oferta da educação superior que a entende como bem privado; na criação de instituições federais de educação superior é necessário reafirmar o entendimento de que a oferta de cursos de graduação constitui um direito, inclusive daqueles que optam por cursos de licenciatura. Entende-se que é necessário adequar a oferta às demandas no campo pessoal e profissional que aproximem as universidades não só das demandas mercadológicas; caso se confirme essa tendência na definição das prioridades do setor público federal, acredita-se que restringir os objetivos e fins dessas universidades a uma lógica mercantil, pode comprometer a existência da universidade como instituição pública estatal, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Um acentuado processo heteronômico associado a novos marcos regulatórios assola as universidades, trazendo um novo *modus operandi* que prioriza cursos e uma formação voltados para atender aos interesses do mercado, o que acaba por reforçar uma visão pragmática e mercantil da educação superior.

Nessas universidades públicas federais reconfiguradas, pós-REUNI, estão sendo construídas novas arquiteturas acadêmicas nos cursos de graduação e pós-graduação e uma nova cultura acadêmico-institucional, gerando um “mosaico” que precisa ser decifrado.

269

Notas

- 1 A terminologia ensino secundário corresponde à etapa da escolarização destinada aos jovens e adolescente e que se localiza entre o chamado ensino básico e o ensino superior.
- 2 A terminologia ensino secundário corresponde à etapa da escolarização destinada aos jovens e adolescente e que se localiza entre o chamado ensino básico e o ensino superior. A terminologia ensino secundário, que vigorou no Brasil, corresponde ao atual segmento do ensino Fundamental e Ensino Médio (Lei nº 9394/1996).
- 3 Esse projeto vem sendo desenvolvido desde 2012 pela Rede Universitas/Br e está vinculado ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).
- 4 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, (Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007). Integra o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, (Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007) como uma regulação da política de expansão da educação superior. É um Acordo de Metas ou contrato de gestão entre as universidades e o MEC.

- 5 Compuseram o Grupo de Trabalho: Murilo Silva de Camargo DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maia Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC; Murilo Cruz Leal, UFSJ; Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA.
- 6 Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Federal do Recôncavo Baiano.
- 7 Importante lembrar que o Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, definiu como lócus preferencial da formação de professores os Institutos Superiores de Educação.
- 8 Dados extraídos do sítio <http://cultivaeduca.ufrgs.br>
- 9 No momento da produção deste Artigo, tramitavam, no Congresso Nacional brasileiro (março de 2017), as Reformas da Previdência e Trabalhista, retirando direitos históricos da classe trabalhadora que reagia com manifestações massivas nas capitais do país.
- 10 Dados extraídos do sítio <http://cultivaeduca.ufrgs.br>

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. LAVERDE, Martha. (Coord. Geral da Edição em espanhol). **Construir sociedades do conhecimento**. Nuevos Desafíos para la Educacion Terciária, Quebecor, World Bogotá S.A., 2003.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27.841.

_____. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001a. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. [Conversão da MPv nº 213, de 2004]. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 23 set. 2014.



_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 30 dez. 2008. p. 1.

_____. **Lei nº 11.641, de 11 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a transformação da Fundação da Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre – FFFCMPA em Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde – UFCSPA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11641.htm. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2012.** Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>. Acesso em: 18 mar. 2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2013; 2014.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira.** Resumo técnico 2014. Brasília, INEP. Disponível em: www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2016.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades.** São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 5, p. 1-30, dez. 1995.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MANCENO, Deise; RIBEIRO, Carla Vaz Santos. Pagamento por performance, avaliação e implicações para o trabalho docente na educação superior pública. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis da Silva; CATANI, Afrânio e CHAVES, Vera Lucia Jacob. Org.) **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira**: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação. São Paulo: Xamã, 2012.

MANCENO, Deise; MAUÉS, Olgaíses. Cabral; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, jul./dez. 2006.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI** – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MINDAL, Clara Brenner; GUÉRIOS, Etienne Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização. Avaliação/qualidade/acreditação. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCENO, Deise (Org.). **Política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.



McCOWAN, Tristan; SCHENDEL, Rebecca. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; SOUSA; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

_____, Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

PAULANI, L. **Brasil Delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Elizabete Monteiro Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas/ Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, 2002-2012**. Brasília: Edital nº. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014

Prof^ª. Dr^ª. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal Pará | Belém
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional
Formação e Trabalho Docente – GESTRADO
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES
Vice Coordenadora do Subprojeto 2 do OBEDUC 2012-2016 sobre Políticas de
Expansão da Educação Superior no Brasil Pós- LDB/96
E-mail | ammcamargo@gmail.com

273

Prof^ª. Dr^ª. Luciene das Graças de Miranda Medeiros
Universidade Federal do Pará |
Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional
Formação e Trabalho Docente – GESTRADO
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES



Integra o Subprojeto 2 do OBEDUC/Rede Universitas/BrPolíticas de Expansão da
Educação Superior no Brasil pós LDB/96
E-mail | lucienemm@oi.com.br

Recebido 28 set. 2017

Aceito 16 nov. 2017



Lei nº 2.880, de 4 de abril de 1963

Decreto 4.846, de 25 de setembro de 1967

Nos governos de Aluizio Alves (1961-1966) e de Monsenhor Walfredo Gurgel (1966-1971), respectivamente, no Estado do Rio Grande do Norte, foram criados o *Instituto "Padre Miguelinho"* (1963) e o *Colégio Estadual "Winston Churchill"* (1967) na capital Natal. O *Instituto "Padre Miguelinho"* abrangia quatro unidades educacionais: Jardim de Infância "Professor Anfilóquio Câmara"; Grupo Escolar "Professor Luís Soares"; Colégio Estadual do Alecrim e o Ginásio Industrial. O *Colégio Estadual "Winston Churchill"* compreendia o Ensino Médio com o 1º e 2º ciclos (ginásial e colegial). Nesta Seção de Documento da Revista *Educação em Questão*, o Conselho Editorial publica a Lei nº 2.880, de 4 de abril de 1963, que criou o *Instituto "Padre Miguelinho"* e o Decreto nº 4.846, de 25 de setembro de 1967, que criou o *Colégio Estadual "Winston Churchill"*, para fins de estudo e pesquisa de Historiadores da Educação.

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

275

Lei nº 2.880, de 4 de abril de 1963

Cria o Instituto "Padre Miguelinho" e dá outras providências

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica criado o *Instituto "Padre Miguelinho"*, estabelecimento escolar misto, nos termos desta Lei.

Art. 2º – O *Instituto "Padre Miguelinho"* ministrará ensino pré-primário, primário, secundário e técnico, desdobrando nas seguintes unidades que funcionarão com autonomia pedagógica e administrativa:

I – Jardim de Infância "Professor Anfilóquio Câmara".

II – Grupo Escolar "Professor Luís Soares", compreendendo Oficinas de Artes Industriais e Associação dos Escoteiros.

III – Colégio Estadual do Alecrim, compreendido 1º e 2º ciclos.



IV – Ginásio Industrial.

Parágrafo Único – O estabelecimento que vem funcionando com autorização do Ministério da Educação e Cultura, sob a denominação de “Ginásio Estadual Noturno do Alecrim”, será transformado no 1º ciclo do Colégio Estadual do Alecrim, referido neste artigo, passando a ter, também, funcionamento diurno.

Art. 3º – Cada uma das Unidades a que de o artigo anterior obedecerá ao regime pedagógico correspondente aos estabelecimentos do mesmo gênero no sistema educacional do Estado e será administrado por Diretor nomeado em comissão.

Art. 4º – O Instituto “Padre Miguelinho”, terá um Diretor Geral e será dirigido por um Conselho Diretor, sob a presidência do diretor Geral e constituído pelos diretores das unidades mencionadas no artigo 2, competindo ao Diretor Geral do Instituto a execução das decisões do Conselho, além de outras que lhe forem atribuídas no Regimento Interno.

Art. 5º – ficam criados, na Secretaria de Estado da Educação e Cultura, os seguintes cargos:

1 – Diretor Geral – CC-2.

2 – Vice-Diretor – FG-4.

3 – Secretário – FG-6.

4 – Coordenador das Oficinas de Artes Industriais do Curso Primário.

Art. 6º – O pessoal docente e administrativo lotado no Grupo Escolar “Frei Miguelinho”, feitas as devidas anotações pelo órgão competente, fica lotado no Instituto “Padre Miguelinho”.

Parágrafo Único – O provimento de professores secundários será feito através de contrato, obedecendo as normas em vigor.

Art. 7º – Compete ao Conselho diretor a distribuição do pessoal pelas diversas unidades.

Art. 8º – A Associação dos Escoteiros do Alecrim, fundada nesta capital, em 1917, passará a funcionar sob o patrocínio do Instituto “Padre Miguelinho”, regendo-se, porém, na parte escoteira, pela União dos Escoteiros do Brasil, com sede no Rio de Janeiro.

Art. 9º – Com a dissolução da Associação dos Escoteiros do Alecrim, o seu patrimônio, rigorosamente registrado em livro competente, passará para



o Governo do Estado, na forma dos seus estatutos legalizados em Cartório Judiciário desta Capital.

Art. 10º – Fica o Poder Executivo autorizado a abrir um crédito especial de até Cr\$ 9.000.000,00 (nove milhões de cruzeiros), para atender às despesas de execução desta Lei.

Parágrafo Único – O crédito especial a que se refere o presente artigo ocorrerá à conta do excesso de arrecadação verificado no vigente exercício.

Art. 11º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Esperança, em Natal, 4 de abril de 1963, 75º da República.

Aluízio Alves.

Francisco Calazans Fernandes.

Angelo José Varella.

Decreto 4.846, de 25 de setembro de 1967
Cria o Colégio Estadual “Winston Churchill” nesta capital

277

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 45, n. II, da Constituição Federal,

Decreta:

Art. 1º – Fica criado, nesta capital, o estabelecimento de ensino misto denominado Colégio Estadual “Winston Churchill”, localizado a avenida Rio Branco, no bairro da Cidade Alta.

Art. 2º – O Colégio Estadual “Winston Churchill”, ministrará ensino médio, 1º e 2º ciclo, e se submeterá a todas as normas da legislação em vigor no tocante ao provimento das cadeiras, regime, didática e investidura do respectivo pessoal administrativo.

Art. 3º – A Secretaria de Estado da Educação e Cultura providenciará a instalação do estabelecimento em apreço no prazo de 120 (cento e vinte) dias.

Art. 4º – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Esperança, em Natal, 25 de setembro de 1967, 79º da República.



Monsenhor Walfredo Gurgel.

Jarbas Bezerra.

Art. 28º O Governo fornecerá aos inspetores os aparelhos indispensáveis para os exames médico-escolares.

Art. 29º Os casos omissos serão resolvidos pelo Governador, ouvidos o diretor de higiene e os inspetores.

Art. 30º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal, 16 de maio de 1923, 35º da República.

Antonio José de Mello e Souza

Augusto Leopoldo Raposo da Camara

Referências

RIO GRANDE DO NORTE. Lei 2.880, de 4 de abril de 1963. Cria o Instituto “*Padre Miguelinho*” e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, RN, 20 abr. 1963, p. 1.

_____. Decreto nº 4.846, de 25 de setembro de 1967. Cria, nesta capital, o estabelecimento de ensino misto denominado Colégio Estadual “Winston Churchill”. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, RN, 27 set. 1967, p. 1.



Políticas Públicas e Tic na Educação: Dite Sergipe 1994 a 2007

Simone Silveira Amorim
Irineia Nunes de Salles Almeida Moura
Universidade Tiradentes

NUNES, Andrea Karla Ferreira. **Políticas públicas e TIC na educação: DITE Sergipe 1994 a 2007**. EDUNIT: Aracaju, 2015. 245p. (v. 1).

A obra trata de uma análise sobre as potencialidades e fragilidades da Divisão de Tecnologia de Ensino (DITE), instituição responsável pela implantação das Políticas Públicas e efetivação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Estado de Sergipe entre os anos de 1994 a 2007.

O desejo da autora em pesquisar a trajetória da DITE deveu-se ao fato de conhecer as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED); pesquisas essas, direcionadas para a coordenação dos programas e projetos federais e locais sobre a implantação e implementação das tecnologias educacionais no estado. Porém, nenhuma das pesquisas estava relacionada à Divisão de Tecnologia de Ensino quanto à criação, à consolidação, à difusão e à implantação de projetos na área de Tecnologias na Educação para as escolas públicas no estado de Sergipe. Para a materialização dessa obra, Nunes (2015) apoiou-se em diversas fontes documentais, tais como: a Legislação; os projetos definidos pelo Ministério da Educação; os relatórios dos coordenadores da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe; ofícios; portarias e entrevistas com as partes integrantes na Divisão durante esse período.

A obra está dividida em três partes: As transformações Técnico-Científicas e Econômicas e as Políticas Educacionais para uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação; A Introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação em Sergipe e a Criação da Divisão de Tecnologia de Ensino; Concretização e Difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação em Sergipe.



A primeira parte demonstra as mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações técnico-científicas e o papel do Estado e da economia. Tudo isso contribuiu para a ampliação do conhecimento e da sociedade gerando produtividade e competitividade – e ainda, os órgãos internacionais na orientação das políticas educacionais para o uso das Tecnologias e Comunicação no Brasil.

As Transformações Técnico-Científicas tiveram participação direta nas mudanças sociais e contribuíram também para a expansão do conhecimento e estabelecimento de novas relações com o trabalho e vida das pessoas, exigindo um fluxo maior de desenvolvimento, produtividade e competitividade.

Utilizando-se do estudo da ciência e do conhecimento no campo da História da Educação, Nunes (2015) retrata as modificações no contexto social com base na revolução industrial quando as transformações sociais foram da agrária a industrial, surgindo a necessidade de qualificação por parte dos trabalhadores. A segunda revolução Científica teve início na metade do século XIX e foi caracterizada pelo surgimento do aço, da utilização de energia elétrica, do petróleo, desenvolvimento dos meios de transporte, fatores que resultaram na necessidade de um novo perfil profissional. A segunda metade do século XX, período marcado pelas transformações sociais e tecnológicas e pelas novas formas de organização do trabalho no âmbito da política e do Estado. Para entender esse cenário, a autora relata o esgotamento do Estado intervencionista em virtude da crise internacional, possibilitando a reestruturação dos modelos econômicos.

Segundo Nunes (2015), as Tecnologias da Informação e Comunicação passaram a exercer um papel importante na sociedade capitalista visando ao desenvolvimento do novo perfil do trabalhador para atender às mudanças advindas da globalização. No Brasil, propôs-se a reforma política econômica com base na reorganização do capitalismo.

A segunda parte da obra tem como objetivo descrever o processo de materialização das políticas educacionais no estado de Sergipe, tendo como núcleo de estudo a Divisão Tecnológica de Ensino (DITE), responsável pela divulgação e execução de programas e projetos de Tecnologias da Educação nas escolas públicas sergipanas. Por meio da pesquisa realizada no acervo documental da DITE, a autora traça o quadro político econômico do Estado de Sergipe.



Segundo a autora, a década de 90 do século XX marca o início do uso das Tecnologias da Educação no Estado de Sergipe, quando houve a implantação do Projeto Educom, Projeto Vídeo Escola, e o Programa Salto para o Futuro.

O projeto Educom esteve vinculado ao Centro de Informática Educativa (CIED/Se), setor responsável pela expansão da cultura, da informática para as escolas públicas e pela capacitação dos professores. O CIED constituiu um espaço de suma importância para o desenvolvimento tecnológico no estado de Sergipe até o ano de 1994. A partir desse momento, surge o Programa Nacional de Informática Tecnológica (Proninfe) instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, posteriormente, incorporado à Secretaria do Estado da Educação.

Ainda na segunda parte do livro, a autora apresenta o Projeto Vídeo Escola e o Programa Salto para o Futuro. O Projeto Vídeo Escola teve início no Rio de Janeiro apoiado pelo Banco do Brasil e pela Fundação Roberto Marinho, expandido, posteriormente, para o Norte e Nordeste do País. O Programa Salto para Futuro surgiu no ano de 1991, a princípio, em seis estados do País, posteriormente, em 1992, em todo o território nacional.

Apoiada em seus estudos, foi possível para a autora identificar as diversas dificuldades enfrentadas pelo Governo do Estado de Sergipe, mais precisamente pela Secretaria da Educação (SEED/Se). As inúmeras dificuldades a serem superadas estavam no eixo da estrutura física até a compra de pequenos materiais para o funcionamento dos equipamentos. As dificuldades não foram restritas ao campo da estrutura física; era necessário, pois, pensar também na atuação docente.

Com o incremento das atividades e o desejo de receber novos recursos provenientes de outros programas (TV Escola e Proinfem), a Secretaria do Estado da Educação foi impulsionada a buscar um espaço mais apropriado e que abrigasse a equipe que trabalhava no acompanhamento dos projetos e os recursos tecnológicos. A autora relata que membros, depoentes de sua pesquisa, declararam que esse momento foi um marco para implantação da DITE que compunha o Departamento de Educação. Nesse momento, foi institucionalizado um setor para cuidar das políticas educacionais que envolviam a introdução e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Sergipana.

Nunes (2015) fundamentou a criação da DITE por meio do ofício de n. 52/99, de 1º de janeiro de 1999, o qual faz referência à Divisão, por falta de um documento oficial. Outro documento utilizado pela autora foi o Regimento Interno da Secretaria do Estado da Educação e Desporto e do Lazer (1994) com o qual foi possível comprovar que a DITE fazia parte do Departamento da Educação. No Regimento Interno da DITE, a autora esclarece que, apesar da Divisão estar vinculada ao Ensino Fundamental, sua atuação não se restringiu a essa modalidade de ensino, como descrito no artigo 88, inciso VII. Apoiada no regimento, a DITE direcionou suas atividades para a área pedagógica visando preparar a comunidade escolar a atender ao novo contexto social.

No que se refere à consolidação e dificuldades enfrentadas pela DITE, a autora parte dos seguintes problemas: Quais dificuldades comprometeram o andamento das propostas? Como a divisão se comportou diante dos fatos? Com base nos documentos encontrados, a autora relata que as dificuldades se deram a partir da proposta da Estrutura Administrativa de gestão, da manutenção dos equipamentos, da supervisão e acompanhamentos das ações. No entanto, apesar de todos os percalços, foi possível criar a cultura de uso das Tecnologias na Educação sergipana, consolidando programas e projetos por meio da formação de recursos humanos e as produções acadêmicas em nível *Stricto Sensu*, decorrentes de ações desenvolvidas pela Divisão.

Na terceira e última parte de sua obra, Nunes (2015) trata da Concretização e Difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação de Sergipe. Para análise do processo de consolidação da Divisão, centralizou as investigações no acervo documental, entrevistas, trajetória, resultados das políticas públicas do MEC e nas parcerias mantidas com as fundações e instituições vinculadas aos projetos do Estado.

As Práticas Educacionais estabelecidas a nível Nacional foram realizadas mediante os Projetos: Informática na Educação, Informática da Educação Especial, Programa TV Escola, Formação Continuada em Mídias na Educação.

Quanto à experiência da utilização das TIC na rede pública do Estado, em parceria com outras instituições, Nunes (2015) enfatiza em seu comentário, ao dizer que não dá para querer qualidade na educação e desenvolvimento da sociedade apenas enchendo as escolas de equipamentos tecnológicos ou ainda, cumprindo metas de capacitação docente. No tocante à utilização das



TIC de iniciativa da SEED e da DITE, a autora narra que a Divisão se consolidou mediante as suas ações, tornando-se evidentes para o Estado devido ao acompanhamento, assessoramento e atuação durante as capacitações docentes.

Trata-se, pois, de uma obra importante para pesquisadores e interessados em conhecer as ações e transformações, ocasionadas na sociedade pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Prof^o. Dr^o. Simone Silveira Amorim

Universidade Tiradentes

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas
Educativas

Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais | CNPq

Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Cultura | NECUFS

Universidade Federal de Sergipe

E-mail | amorim_simone@hotmail.com

283

Prof^o. Esp. Irinea Nunes de Salles Almeida Moura

Universidade Tiradentes

Gerente dos Cursos Técnicos

E-mail | sallesirinea@ig.com.br

Recebido 8 set. 2017

Aceito 6 out. 2017



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico trimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (on-line) de acesso aberto e submissão sem custos para o(s) autor(es), publica artigos originais e inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 2,5 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.

284 3. O artigo original e *Inédito* (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (*quinze*) linhas ou 150 (*cento e cinquenta*) palavras, com indicação de quatro (4) palavras-chave em cada idioma.

4. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.

5. O título deverá conter, no máximo, 100 (*cem*) caracteres com espaço.

6. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.

7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem *constar no final do texto*, após as referências.

8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.

9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.



10. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa (registradas por meio da função Word) deverá conter, no máximo, *400 (quatrocentos)* caracteres.

11. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, original e inédito.

12. Cada artigo poderá ter, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

13. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); *relevância acadêmica e científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* para a área de Educação e *adequação da escrita à norma culta* da língua portuguesa.

15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

16. Cada resenha poderá ter, no máximo, dois (2) autores.

17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.

18. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

19. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: aba "Cadastro" (registrar todos os



dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).

20. O artigo e a resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista, incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo e da resenha (ainda não publicados) e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

21. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

22. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.

286 23. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.

24. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

25. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

26. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.



Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Artigo em Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho publicado em anais de congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-RN,



século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento



manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951.



A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.periodicos.ufrn.br

Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Portal Educ@ | [http://educa.fcc.org.br/scielo.](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso)

[php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso)