



Revista

Educação em Questão

v. 57, n. 53, jul./set. 2019

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. 57, n. 53, jul/set. 2019

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 e Consultivo

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunta | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Antônio Cabral Neto | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Débora Regina de Paula Nunes | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Andréa Barbosa Gouveia | Universidade Federal do Paraná | Brasil

Claúdio Pinto Nunes | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil

Dalila Andrade Oliveira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

Isabel Maria Sabino de Farias | Universidade Estadual do Ceará | Brasil

Valentín Martínez-Otero Pérez | Universidade Complutense de Madrid | Espanha

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | Universidade de São Francisco | São Paulo | Brasil

Ana Chrystina Venâncio Mignot | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Ana Maria Iorio Dias | Universidade Federal do Ceará | Brasil

Belmiro Gil Cabrito | Universidade de Lisboa | Portugal

Bernard Charlot | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Cristina Maria Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra | Portugal

Deise Mancebo | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Elizeu Clementino de Souza | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

Joana Paulin Romanowski | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Brasil

João Ferreira de Oliveira | Universidade Federal de Goiás | Brasil

Lucídio Bianchetti | Universidade Federal de Santa Catarina | Brasil

Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Estados Unidos

Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Brasil

Marly Amarilha | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense | Brasil

Telma Ferraz Leal | Universidade Federal de Pernambuco | Brasil

Wagner Rodrigues Valente | Universidade Federal de São Paulo | Brasil

Xosé Antonio Neira Cruz | Universidade de Santiago de Compostela | Espanha

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

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

Portais Especializados

Portal de Periódicos | Capes

Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto | OASISBR

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico | REDIB

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Periódico (on-line), de fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação 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
Jefferson Fernandes Alves

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

Bolsistas

Pamella Tamara Pinheiro Furtado
Gabriella Dantas de Lima

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 | 3211-9220 | Ramal | 10
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. 57, n. 53, jul./set. 2019

DOI | 10.21680/1981-1802.2019v57n53

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 | 1 |
| Artigos | |
| Educação para a compreensão humana: desenvolvimento da intersubjetividade a partir da complexidade <i>Adriane Lorenzon</i> <i>Michelle Vyoleta Romero Gallardo</i> | 1-18 |
| Políticas de qualidade no ensino superior na Alemanha e no Reino Unido: quo vadis? <i>Cleber Augusto Pereira</i> <i>Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> | 1-30 |
| Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas <i>Mônica Farias Abu-El-Haj</i> <i>Lia Machado Fiuza Fialho</i> | 1-27 |
| O desempenho dos estudantes do curso de Matemática de uma instituição pública de educação superior <i>Chaiane de Medeiros Rosa</i> <i>Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos</i> <i>Helisio Caetano Mendes</i> | 1-25 |
| O ensino das convenções gráficas na alfabetização <i>Cleonara Maria Schwartz</i> <i>Fernanda Zanetti Becalli</i> <i>Gilciane Ottoni Pinheiro</i> | 1-27 |
| Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba <i>Wagner Leite Ribeiro</i> <i>Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</i> | 1-26 |
| Quadrinhos, leitura e discurso da interdição em espaços oficiais de educação <i>Felipe de Souza Costa</i> | 1-21 |



| | |
|--|------|
| Pesquisa (-) formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade <i>Teresa N. R. Gonçalves</i> | 1-23 |
| A produção de conhecimentos sobre Educação Superior no Brasil em artigos publicados entre 2008 e 2018 <i>Artur Jacobus</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i> <i>Rosangela Fritsch</i> | 1-26 |
| Recursos públicos investidos na educação infantil: uma análise das consultorias internacionais <i>Dulce Mara Langhinotti Carpes</i> <i>Ângela Mara de Barros Lara</i> | 1-25 |
| A pedagogia, a formação humana e o sujeito narcísico pós-moderno <i>João Francisco Lopes de Lima</i> | 1-19 |
| Experiências juvenis de individuação: socialização familiar e escolar em narrativas biográficas <i>Juliana Batista dos Reis</i> | 1-25 |
| Colaborar ou cooperar? diz espelho meu! <i>Gerson Ribeiro Bacury</i> <i>Maria Salonilde Ferreira</i> | 1-25 |
| Documentos | |
| Entrevista com Neide Varela Santiago e Homenagens | 1-4 |
| Resenha | |
| Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva <i>Tatiane Lebre Dias</i> <i>Ana Cláudia Borck</i> <i>Keyla Aparecida Fortes de Oliveira</i> | 1-4 |
| Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão | 1-9 |



Summary

| | |
|---|------|
| Editorial | 1 |
| Articles | |
| Education as a path to human comprehension: development of intersubjectivity based on complexity <i>Adriane Lorenzon</i> <i>Michelle Vyoleta Romero Gallardo</i> | 1-18 |
| Higher education quality policies in Germany and United Kingdom: quo vadis? <i>Cleber Augusto Pereira</i> <i>Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> | 1-30 |
| Teacher training and critical multicultural pedagogical practices <i>Mônica Farias Abu-El-Haj</i> <i>Lia Machado Fiuza Fialho</i> | 1-24 |
| The performance of the students of the Mathematics course of a public institution of higher education <i>Chaiane de Medeiros Rosa</i> <i>Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos</i> <i>Helisio Caetano Mendes</i> | 1-25 |
| The teaching of graphic conventions in literacy <i>Cleonara Maria Schwartz</i> <i>Fernanda Zanetti Becalli</i> <i>Gilciane Ottoni Pinheiro</i> | 1-26 |
| Courses Evaluation from the SINAES: an analysis for quality improvement at the Federal University of Paraíba <i>Wagner Leite Ribeiro</i> <i>Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</i> | 1-26 |
| Comic books, reading and discourse of interdiction in official spaces of education <i>Felipe de Souza Costa</i> | 1-21 |



| | |
|--|------|
| Research (-) formation: compositions from reading and writing experiences at the university <i>Teresa N. R. Gonçalves</i> | 1-23 |
| The production of knowledge on Higher Education in Brazil in articles published between 2008 and 2018 <i>Artur Jacobus</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i> <i>Rosangela Fritsch</i> | 1-26 |
| Public resources invested in children education: an analysis of international consultancies <i>Dulce Mara Langhinotti Carpes</i> <i>Ângela Mara de Barros Lara</i> | 1-25 |
| Pedagogy, formation human and the post-modern narcissistic person <i>João Francisco Lopes de Lima</i> | 1-19 |
| Youth experiences of individuation: family and school socialization in biographical narratives <i>Juliana Batista dos Reis</i> | 1-25 |
| To collaborate or to cooperate? mirror says myself! <i>Gerson Ribeiro Bacury</i> <i>Maria Salonilde Ferreira</i> | 1-25 |
| Document | |
| Interview with Neide Varela Santiago and Tributes | 1-4 |
| Essay | |
| Research in education: the reflective interview <i>Tatiane Lebre Dias</i> <i>Ana Cláudia Borck</i> <i>Keyla Aparecida Fortes de Oliveira</i> | 1-4 |
| General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão | 1-9 |



Sumario

| | |
|--|------|
| Editorial | 1 |
| Artículos | |
| Educación para la comprensión humana: desarrollo de la intersubjetividad desde la complejidad <i>Adriane Lorenzon</i> <i>Michelle Vyoleta Romero Gallardo</i> | 1-18 |
| Políticas de calidad de la educación superior en Alemania y Reino Unido: Quo vadis? <i>Cleber Augusto Pereira</i> <i>Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> | 1-30 |
| Formación docente y prácticas pedagógicas con la educación multicultural estadounidense <i>Mônica Farias Abu-El-Haj</i> <i>Lia Machado Fiuza Fialho</i> | 1-27 |
| El desempeño de los estudiantes del curso de Matemáticas de una institución pública de educación superior <i>Chaiane de Medeiros Rosa</i> <i>Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos</i> <i>Heloisio Caetano Mendes</i> | 1-25 |
| La enseñanza de las convenciones gráficas en la alfabetización <i>Cleonara Maria Schwartz</i> <i>Fernanda Zanetti Becalli</i> <i>Gilciane Ottoni Pinheiro</i> | 1-27 |
| Evaluación de carreras a partir del SINAES: un análisis para el progreso de la calidad en la Universidad Federal de Paraíba <i>Wagner Leite Ribeiro</i> <i>Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</i> | 1-26 |
| Tiras cómicas, lectura y discurso de la interdicción en espacios oficiales de educación <i>Felipe de Souza Costa</i> | 1-21 |



| | |
|--|------|
| Investigación (-) formación: composiciones a partir de experiencias de lectura y escritura en la universidad <i>Teresa N. R. Gonçalves</i> | 1-23 |
| La producción de conocimientos sobre Educación Superior en Brasil en artículos publicados entre 2008 y 2018 <i>Artur Jacobus</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i> <i>Rosangela Fritsch</i> | 1-26 |
| Recursos públicos investidos en la educación infantil: un análisis de las consultorías internacionales <i>Dulce Mara Langhinotti Carpes</i> <i>Ângela Mara de Barros Lara</i> | 1-25 |
| La pedagogía, la formación humana y el sujeto narcisista pos moderno <i>João Francisco Lopes de Lima</i> | 1-19 |
| Experiencias juveniles de individuación: socialización familiar y escolar en narrativas biográficas <i>Juliana Batista dos Reis</i> | 1-25 |
| ¿Colaborar o cooperar? dice mi espejo! <i>Gerson Ribeiro Bacury</i> <i>Maria Salomilde Ferreira</i> | 1-25 |
| Documentos | 1-4 |
| Entrevista con Neide Varela Santiago y Homenajes | |
| Reseña | |
| Investigaciones en educación: la entrevista reflexiva <i>Tatiane Lebre Dias</i> <i>Ana Cláudia Borck</i> <i>Keyla Aparecida Fortes de Oliveira</i> | 1-4 |
| Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão | 1-9 |

Editorial

Editorial

No dia 3 de maio de 2019, a prof.^ª Ângela Maria Paiva Cruz e o prof. José Daniel Diniz Melo, respectivamente Reitora e Vice-Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, emitiram uma Nota Pública sobre o bloqueio orçamentário para o ano de 2019, realizado pelo governo de Jair Bolsonaro. Este Editorial divulga a referida Nota Pública que foi destinada à comunidade universitária.

1 "A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) informa que verificou, na última quinta-feira, 02/05, um bloqueio orçamentário no sistema eletrônico de gestão financeira de parte dos recursos a ela destinados para o ano de 2019. Os dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) indicam, dessa forma, um bloqueio na ordem de 30% nas ações destinadas à manutenção/custeio da Universidade e nas ações de investimentos, entre as quais, o fomento às ações de graduação, pós-graduação e pesquisa e à capacitação de servidores. Além disso, já haviam sido realizados bloqueios de todas as emendas parlamentares autorizadas na Lei Orçamentária Anual. Entretanto, não foram objeto de bloqueio o orçamento destinado à assistência estudantil, despesas com pessoal e recursos de arrecadação própria. Ainda assim, considerando as restrições orçamentárias já impostas às IFES nos últimos anos, esse bloqueio da ordem de 30% informado agora, no início do quinto mês do ano, se transformado em corte, terá um impacto expressivo no funcionamento da instituição. Com 116 cursos de graduação e cerca de 40.000 alunos matriculados, oferecendo, também, 94 programas de pós-graduação, os quais contemplam, aproximadamente, 5.500 estudantes em todas as áreas do conhecimento, a Universidade mantém uma ampla rede de equipamentos para oferta de serviços públicos, entre os quais, três hospitais universitários, museus, núcleo de educação infantil, parque poliesportivo e capacitação de professores na educação básica. Recentemente, a Universidade alcançou a liderança na Região Nordeste na concessão de cartas-patentes, o que atesta seu compromisso com a pesquisa, inovação, empreendedorismo e aproximação com o setor produtivo. A UFRN agradece as manifestações de apoio e solidariedade, vindas de membros dos mais diversos setores e instituições, dentro e fora da comunidade universitária. Neste sentido, esperamos que essa situação possa ser revertida e os recursos previstos sejam liberados para que possamos cumprir com nossa importante missão de instituição pública."

Ângela Maria Paiva Cruz

José Daniel Diniz Melo

Reitora e Vice-Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Educación para la comprensión humana: desarrollo de la intersubjetividad desde la complejidad

Adriane Lorenzon
Michelle Vyoleta Romero Gallardo
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México)

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los conocimientos y reformas estructurales que conlleva en el ámbito universitario la educación para la comprensión humana. Para alcanzar este propósito, se parte de la pregunta detonadora con respecto a: en qué medida es posible o no educar para la comprensión entre personas, a partir del diálogo, la empatía y un nuevo entendimiento del papel de la educación. El texto indaga por qué una educación de este tipo sería o no necesaria y pertinente para la sociedad. El artículo, metodológicamente desarrollado como una investigación documental, ha incorporado en su marco analítico a autores como Edgar Morin y Léa Camargos Anastasiou. El resultado del análisis evalúa que es posible una educación para la comprensión humana con fundamentación en nociones como la reforma del pensamiento, la pedagogía 2.0, prácticas pedagógicas integrativas, con énfasis en el modelo centrado en el aprendizaje, el autoconocimiento y la educación permanente, desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria.

Palabras clave: Comprensión humana. Complejidad. Aprendizaje. Educación superior.

Educação para a compreensão humana: desenvolvimento da intersubjetividade a partir da complexidade

Resumo

O objetivo deste artigo é de proceder a uma reflexão sobre os conhecimentos e reformas estruturais que a educação para a compreensão humana implica no contexto universitário. Para atingir este propósito, se parte da pergunta geradora relacionada a: em que medida é possível ou não educar para a compreensão entre pessoas, a partir do diálogo, a empatia e um novo entendimento do papel da educação. O texto investiga por que uma educação deste tipo seria ou não necessária e pertinente para a sociedade. O artigo, metodologicamente desenvolvido como uma investigação documental, incorporou em seu marco analítico autores como Edgar Morin e Léa Camargos Anastasiou. O resultado da análise avalia que é possível uma educação para a compreensão humana com fundamentação em noções como a reforma do pensamento, a pedagogia 2.0, práticas pedagógicas integrativas, com ênfase no modelo



educativo centrado na aprendizagem, no autoconhecimento e na educação permanente, desde uma perspectiva complexa e transdisciplinar.

Palavras-chave: Compreensão humana. Complexidade. Aprendizagem. Educação superior.

Education as a path to human comprehension: development of intersubjectivity based on complexity

Abstract

The purpose of this paper is to reflect upon the contents and structural reforms that universities have to consider in order to provide education in the field of human comprehension. The analysis starts by wondering if it is at all possible to provide education that prepares subjects for their mutual comprehension, through dialogue, empathy and a new understanding of the role of education. The text analyzes why this kind of education would be necessary and pertinent for society. The article, methodologically developed as a documental research, resorts to authors such as Edgar Morin and Léa Camargos Anastasiou as part of its analytical frame. The results of this discussion state that it is possible to provide education focused on human comprehension, a task that would depend on notions such as "thinking reform", pedagogy 2.0, integrative pedagogical practice, and an emphasis on educational models focused on learning, self-knowledge and permanent education, from a complex and transdisciplinary perspective.

Keywords: Human comprehension. Complexity. Learning. Higher education.

2

Introducción

El estudio y debate sobre la educación para la comprensión humana¹ son cada vez más imperativos en el siglo XXI, considerando la grave crisis civilizatoria que se vive en la contemporaneidad. Fenómenos como la concentración de la riqueza, el avance del narcotráfico y del terrorismo o la desigualdad coexisten con el diagnóstico de que es necesario más respeto, comprensión mutua, diálogo, cooperación, tolerancia entre los actores individuales y colectivos en conflicto. Este es un tiempo único pues, aunque existan nuevas condiciones de interacción y comunicación en el mundo, con herramientas tecnológicas que generan mayor acercamiento e interdependencia entre las personas, la incomprensión de ideas y vidas distintas a las propias crece en la misma proporción o mucho más. Comprender esta paradoja es un reto de primera necesidad en el que la educación superior asume papel significativo, por su búsqueda de soluciones para los desafíos de la convivencia humana a todas sus escalas.



No es abundante la literatura acerca de la comprensión humana (término a profundizar más adelante, cercano a otras nociones como la comprensión intersubjetiva y la empatía). Las obras que se ocupan de este concepto son relativamente nuevas, en especial desde la perspectiva de la complejidad, si se tiene en cuenta como capítulo más reciente de esta tradición teórica a la década de 1990. En ese contexto, Edgar Morin elaboró un informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (mismos que, actualmente, abarcan también un octavo saber)². En ese documento, Morin (1999) asegura que la comprensión humana es el medio y la finalidad de la comunicación humana. De acuerdo con el autor, dada “[...] la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro” (MORIN, 1999, p. 53). Asimismo, después de Morin (1999; 2006), otros trabajos universitarios han presentado, desde la complejidad, propuestas³ acerca de la comprensión humana en el contexto educativo en general, indicando que desarrollarla y practicarla puede promover beneficios a la sociedad contemporánea.

Aun así, es escaso el número de materiales que abordan la comprensión humana como parte del currículum de las escuelas, especialmente en la universidad. Con miras a realizar una aportación en este ámbito, el objetivo de este artículo es *reflexionar sobre la posibilidad de educar para la comprensión humana en el ámbito universitario*. De esta forma, intentamos responder como pregunta detonadora del análisis *en qué medida es posible o no educar para la comprensión entre personas, es decir, la comprensión intersubjetiva, también llamada comprensión humana o comprensión compleja, en el ámbito universitario*. Atender este cuestionamiento se ha estimado relevante para los siguientes fines: i) comprender qué es la comprensión humana y por qué es importante abordarla en la universidad; ii) distinguir qué efectos se esperaría lograr con el aprendizaje de la comprensión humana por los sujetos de la educación superior; iii) investigar qué relación tendrían educando y educador en una asig-natura de comprensión humana; y, por fin, iv) evaluar si es posible educar para la comprensión humana en el ámbito universitario.

Metodológicamente, para este artículo se llevó a cabo una investigación documental. La lectura sistematizadora y crítica de datos, autores y

bibliografías incluyó las obras de Morin (1992; 1999; 2002; 2006; 2015), Anastasiou (2007; 2007a); Scott (2015); al igual que los capítulos de Galvani y Pineau y de Moraes, Bataloso, Arnt, Éllery, Fonseca y Cavalcante, dentro de Moraes y Almeida (2012). Con base en estos autores, objetivos e interrogantes mencionados, el desarrollo del documento está dividido en cinco partes que se interconectan a la complejidad y la transdisciplinariedad: la comprensión humana en el contexto universitario; la reforma del pensamiento; modelos educativos para el siglo XXI; efectos de la educación para la comprensión humana; al igual que las conclusiones con respecto a la posibilidad de educar para la comprensión intersubjetiva.

La comprensión humana en la universidad

4 Por *comprensión humana* se entiende una situación de comprensión intersubjetiva, en la que una persona se coloca en lugar de la otra, logrando saldar la distancia entre sentimientos, agravios, entendimientos, dando por resultado un vínculo de solidaridad. Además de abordar la comprensión humana como el sexto componente de su famosa obra sobre los saberes necesarios para el siglo XXI, también en otros lugares, incluso entrevistas y eventos académicos, Morin (1999; 2006) sugiere que debería ser posible enseñar la comprensión humana en las escuelas, desde la primaria, pasando a la secundaria y en el nivel superior. El autor no explicita cómo hacer esto, dejando por emprender la tarea de pensar cómo introducir en los currículos esta temática puntual de la contemporaneidad. Es cierto que, en el caso de la universidad, Morin (2006) sugiere una cátedra específica del tema. Ése ha sido el detonante de la presente reflexión sobre la educación para la comprensión humana y sus implicaciones en el currículum de los cursos universitarios.

La *comprensión humana*, a diferencia del vocablo comprensión por sí solo, va más allá de la capacidad cognitiva de aprender. Un ejemplo común usado por Morin (1999) toma como objeto el llanto de un niño. En una situación así, a una persona adulta que acompaña al infante no le importa la concentración de sal en las lágrimas – comprensión puramente objetiva. En cambio, si esa persona adulta se angustia ante el llanto, sería a causa de un elemento más hondo que reside en el encuentro de ambos sujetos, en la empatía allí forjada – una comprensión subjetiva. Del latín *comprehendere*, el término *comprensión* implica aprehender en conjunto a lo otro, entrelazar las



partes y el todo. Entonces, la *comprensión humana* gana una dimensión compleja cuando la relación intersubjetiva (llegar a comprenderse entre personas) se hace presente en una interacción.

Toca ahora vislumbrar por qué sería necesario abordar este tipo de comprensión en el contexto de la educación. Si se aprecia la trayectoria histórica de formación cartesiana (el paradigma tradicional de la ciencia), desde la enseñanza infantil suele alentarse un pensamiento reductor y simplificador, en el que se descartan saberes que se asume tienen una validez menor (o no tienen validez en absoluto). Pasa así con la espiritualidad, las emociones, la poesía, las cuales se quedan fuera de la rigurosidad científico-académica tradicional. En cambio, los autores retomados en este artículo suelen proponer que el siglo XXI reclama, además de un nuevo sujeto (personas con nuevas capacidades a la altura de los desafíos naturales y sociales contemporáneos), un entendimiento de la educación fundado en pilares distintos a los que previamente se centraban en la transmisión de contenidos y el maestro como sujeto transmisor. En contraste con ese paradigma están, por ejemplo, la pedagogía 2.0 y el énfasis en el aprendizaje, el diálogo de saberes y la consideración del sujeto siempre presente, participativo y actuante. Se propone que el contenido, las estrategias pedagógicas y las relaciones en el fenómeno educativo deben estar basados en la cooperación, negociación, creatividad, autoconocimiento, responsabilidad y resolución de conflictos. Por lo demás, estas competencias ya están siendo exigidas de los profesionales de la educación contemporáneos, sin que en todos los casos provengan de sistemas de formación pedagógica que les prepararan para estas nuevas formas de comprender la educación.

Hagamos una pausa para reflexionar la pertinencia social de este tema partiendo del hecho de que, todavía hoy, la mayoría de los estudiantes universitarios ingresan a las instituciones con una edad que va entre los 18 y 24 años y que son los adultos que guiarán el mundo a la brevedad (se integrarán en instituciones públicas, la iniciativa privada, tendrán participación en partidos políticos, organizaciones sociales, en algunos casos podrían optar por formar hogares). Si participaran de una formación de la que hiciera parte la comprensión humana, al graduarse del sistema educativo para ejercer estas labores, estos hombres y mujeres ya habrán ejercitado el entendimiento de que la educación es desde adentro de cada uno y para todas las circunstancias de la vida. Dichas personas necesitan formar parte de la sociedad viviendo relaciones de respeto, comprensión, tolerancia, responsabilidad, cooperación. He

allí la justificación o relevancia de este tema: uno de los efectos decisivos de la educación para la *comprensión humana* sería la generación de habilidades para la convivencia pacífica en el siglo XXI.

En esta dirección, para Moraes, Bataloso, Arnt, Éllery, Fonseca, y Cavalcante (MORAES; ALMEIDA, 2012, traducción nuestra), en la *Carta de Fortaleza*, síntesis de la Conferencia Internacional sobre los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Presente⁵, hay consideraciones y recomendaciones oportunas y estratégicas acerca de la educación para la comprensión humana. Entre las consideraciones, los firmantes aseguran que el aprendizaje de esta temática es base para la construcción de una cultura de paz y ciudadanía, del respecto a la diversidad y a los derechos humanos. Además, enseñar la comprensión humana “[...] exige *transdisciplinarizar* los saberes científicos, filosóficos, poéticos y artísticos, lo que requiere un cambio en el modo en que se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modos de organizar los ambientes educativos”⁶. Finalmente, los autores subrayan que

[...] las sociedades deben resolver sus problemas teniendo la educación como elemento esencial para la emergencia de nuevas maneras de pensar y de construir estilos de vida más sustentables, basados en procesos permanentes de solidaridad, justicia y paz social (MORAES; BATALOSO; ARNT; ÉLLERY; FONSECA ; CAVALCANTE apud MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 250, traducción nuestra).

El grupo recomienda que la educación para la comprensión humana esté basada en: i) reconocer las debilidades, oportunidades y amenazas al desarrollo humano en las relaciones personales, sociales y ambientales; ii) fomentar el pensamiento complejo y transdisciplinar; iii) educar para la sensibilidad de la criatura humana en los ámbitos individual, social y ecológico; iv) una pedagogía que estimule la observación, contemplación, percepción, estética, empatía, escucha sensible y diálogo afectivo; v) programas, proyectos y actividades de autoconocimiento, introspección y pensamiento reflexivo hacia la superación de los obstáculos que restringen el desarrollo del sujeto y de la conciencia humana; vi) reconocer que la responsabilidad de educar para la comprensión es de los Estados y gobiernos que promuevan la formación docente, garantizando en las aulas la presencia de maestros policompetentes



y vocacionalmente comprometidos con las transformaciones, individuales y colectivas de la contemporaneidad.

Con base en esta perspectiva y para lograr las metas sociales que se piensa que pueden venir de la mano de la comprensión humana, es interesante y oportuno señalar que la universidad, como institución educativa, tiene que reformarse.

Reforma del pensamiento o de las mentalidades

Según Morin (1992), a necesaria reforma de las universidades no se trata de una reforma programática o pragmática, es en cambio una reforma paradigmática. Es decir, hay un cambio vital a ser forjado en las mentalidades que componen la universidad. Es un proceso circular, del todo a las partes y de las partes al todo. Si no, no es posible proponer una materia, un énfasis, un eje curricular que trabaje la educación para la comprensión humana. Introducir la enseñanza de la comprensión humana en un discurso inspirado por el paradigma clásico de la ciencia, sería colocar un elemento más en el currículum, significaría una pequeña reforma, como nombra Morin (2002) a los cambios cuantitativos con hincapié en los programas, sin que haya cambios en las concepciones de fondo. De allí la idea de que la reforma universitaria (y de la educación) se inicia en el pensamiento de los maestros, investigadores, directores de las instituciones, alumnos, sociedad. Simultáneamente, la mudanza ocurre en el currículum, en las actividades cotidianas, replanteamientos, elección y conducción de las estrategias, planeamientos periódicos, en la consecución de la educación y formación allí desarrollada. Todos estos elementos tendrían además que desarrollarse no de forma lineal y simplista, sino en recursividad: promoviendo la reforma del pensamiento mediante procesos complejos.

En este sentido, para incluir en las mallas curriculares la comprensión humana, la condición y la complejidad humanas, el estímulo a la curiosidad, al descubrimiento de los saberes que tradicionalmente han estado fuera de la academia (como los saberes de los pueblos originarios), un maestro necesita aprender y aprehender que hay otros saberes y culturas a descubrirse, considerados igualmente válidos como el saber científico. Cómo podría el o la docente educar para la comprensión humana, si él o ella no sabe bien pensar, como es

la expresión usada por filósofos como Sócrates, Pascal e igualmente por Morin en diversas de sus obras. El bien pensar es un modo de, según Morin (1999, p. 51), “[...] aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo”. Esto se presenta en contraste con el pensamiento simplificador y reductor, que descarta la presencia y la importancia del sujeto en el proceso de aprendizaje, que divide, separa y aísla los objetos, que antes estaban interconectados, hasta la total dilución de lo esencial. El bien pensar apoya la libertad del sujeto para estar presente en el proceso de aprender, aprehender, comprender cognitiva, subjetiva y complejamente. Es para esto que el pensamiento complejo trabaja, por una mente abierta que entrelace las conexiones posibles, desde un contexto y dentro de una realidad que es multidimensional, llena de incertidumbres y no linealidades. La comprensión humana va de la mano (surge de y apoya a) esta comprensión compleja de las interacciones sociales.

8 Por supuesto, no basta crear e imponer en el currículum de las universidades una asignatura como la de Comprensión Humana, pero es necesaria su inclusión concomitante al debate constante sobre su importancia, necesidad, logros posibles, cambios y lo que fomenta en el desarrollo humano – el tipo de desarrollo que interesa en el siglo XXI, puesto que el énfasis en el desarrollo económico es excluyente, ha generado muertes, guerras y deterioro ambiental, al tiempo que no ayuda el mundo a replantear la cohesión social hacia el bien común. En otras palabras, el bien común es estimulado y pasa a existir a partir del bien pensar que genera efectos positivos en los públicos académicos, en retroalimentación directa con la sociedad. Elegir con autonomía y responsabilidad, reflexión y sentido crítico hace la diferencia a la hora de buscar salidas para los retos actuales – por todos los individuos, incluso los profesionales de áreas distintas que se están formando en la universidad. Allí la pertinencia de la introducción de la comprensión humana en la educación universitaria.

Los modelos educativos para el siglo XXI

En la actualidad, los modelos educativos convergen hacia el aprendizaje, la participación de todos los sujetos en el proceso pedagógico, sea vía la pedagogía 2.0, las prácticas pedagógicas integrativas, sea desde la complejidad, o desde las metodologías inter y transdisciplinarias⁷. El siglo XXI



inauguró la necesidad de una educación que se construye de acuerdo con una realidad que es siempre múltiple, plural, con sujetos singulares activos. Los estudiantes deben contribuir en el proceso de elaborar las clases y no simplemente asistirlos pasivamente. Los maestros tienen que abrirse para interactuar cooperativamente y perfeccionarse en este nuevo tiempo que impone un cambio en la cognición. De ahí que es preciso reformar las mentalidades para reformar el quehacer de la educación tradicional.

Esto impone al propio educador nuevos estudios, lecturas, perfeccionamientos, quedándose atento a videos, redes sociales y herramientas con contenidos y metodologías mucho más estimulantes para los alumnos. Ya no es novedad que las aulas tradicionales no interesan a los estudiantes de hoy. Es “muy aburrido” estudiar, dicen. Cada vez más, los estudiantes llegan a las clases con materiales actualizados, intrigantes y que explican de manera creativa los temas. De ahí, conforme McLoughlen y Lee apud Scott (2015, p. 6), que la esencia de la pedagogía 2.0 propugna “[...] la libertad de elección y el aprendizaje autónomo del alumno, además de labores de aprendizaje que sean flexibles y útiles”. De su parte, Scott (2015, p. 9) señala que esta “[...] naturaleza participativa acrecienta las oportunidades de producir y difundir creaciones y de aprender junto con los demás alumnos [...]”, en la diversidad, aprendiendo a aprender/aprehender en diferentes circunstancias de la vida, buscando soluciones específicas para los retos, anhelos e intereses actuales. ¿Puede ser este nuevo momento de la pedagogía el marco en el cual se considere e integre la comprensión humana como un saber válido y necesario?

El modelo educativo centrado en el aprendizaje se presenta como el más indicado para el siglo XXI, puesto que aprender es el propósito de todos, educador y educando. No solamente es una tarea para el alumno anotar y memorizar, como ha sido desarrollado en la educación bancaria⁸. En este modelo actual, no se cree más en la existencia de un profesor iluminado y un alumno vacío. Es primordial valorar los saberes previos del estudiante, la apertura a lo diferente, se requiere la capacidad y sensibilidad del maestro para entender su autoridad en el contexto de la participación e independencia del alumno, la capacidad de diálogo, el respeto, la tolerancia, la comprensión intersubjetiva desde el autoconocimiento. Más que esto, es necesario trabajar en la universidad los temas en circularidad, con estímulo a la autonomía y criticidad, respetando la singularidad de cada grupo de estudiantes. Es en

esta agenda que se esperaría que incidiera la educación para la comprensión humana.

Según Demo (2009, traducción nuestra), todavía es común el uso del vocablo aprendizaje en el singular, acaso por comodidad, aunque esta forma de presentar al sustantivo no refleja el hecho de que se puede aprender de múltiples modos. Es decir, cada uno tiene su propia capacidad de aprender, de entrelazar vínculos, asuntos, videos, herramientas. Para el autor, "[...] no sólo [...] las variaciones individuales son inconmensurables, así como las interpretaciones y los respectivos fondos hermenéuticos [...]" (DEMO, 2009, p. 57). Los aprendizajes a lo largo de la vida, en especial durante los años de universidad, son fundamentales para fomentar los descubrimientos, avances, síntesis, superaciones y nuevos hallazgos, curiosidades, búsquedas. La formación que se pretende hoy posibilita un entendimiento hacia nuevos aprendizajes en el futuro, en vez de que se desista de aprender y seguir conociendo nuevas realidades una vez concluida la ceremonia de graduación. En ese sentido, Ciurana (2001-2002, p. 14) señala que la educación es para toda la vida. "La educación o es educación permanente o no es educación. La educación es y debe ser un proceso sin término porque los seres humanos debemos evolucionar al mismo tiempo que evolucionan nuestras circunstancias".

Además de la educación permanente y el énfasis en el aprendizaje y participación activa de los sujetos, subrayamos que la formación aquí refrendada parte del supuesto de una educación compleja y transdisciplinar. La formación de los estudiantes universitarios sirve para mucho más que su adquisición de técnicas profesionales. También beneficia para desarrollar habilidades propias para la actual coyuntura social, crear con innovación, realizar experiencias, transformar informaciones en conocimientos pertinentes, desde la diversidad de saberes y en un contexto en que el sujeto esté en conexión con su propia multidimensionalidad, en una realidad que es igualmente múltiple. Morin (2002, p. 10) recuerda que generalmente el término formación es usado ignorando que su función es "[...] incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento".

De esta forma, se puede desprender que el aprendizaje de la comprensión humana en el ámbito universitario representa una pieza coherente en la agenda de cambios positivos para la formación y desarrollo humano de los sujetos, de las instituciones, las carreras, las sociedades. Su potencial transformador mediante el diálogo y contacto con la otredad está en sintonía con las



prácticas pedagógicas integrativas generadas por una pedagogía del siglo XXI, la pedagogía 2.0, que antes se ha descrito como el modelo educativo que busca el aprendizaje de todos los sujetos involucrados en la educación.

A propósito de la transformación de todos los sujetos involucrados en el fenómeno educativo, encontramos el término *enseñaje*⁹ (ANASTASIOU, 2007, p. 20, traducción nuestra). Este proceso de interconexión activa entre enseñanza y aprendizaje, entre profesor y alumnos, y entre maestros, representa “[...] un proceso contractual, de alianza deliberada y consciente para el enfrentamiento del conocimiento escolar”. En otra parte, la autora explica que “pensar la disciplina colectivamente significa pensarla en relación a un alumno histórico y contextualizado, que deberá asumir el rumbo de su autoconstrucción profesional, colocándose como sujeto de su proceso aprendiz” (ANASTASIOU, 2007a, p. 67, traducción nuestra). Así, todos los sujetos aprenden, contribuyen y tienen la oportunidad de forjar en sí mismos la nueva civilidad característica del siglo XXI. Es decir, educador y educando son, a la vez, aprendientes y enseñantes. En este contexto, se estima que una asignatura de Comprensión Humana en el ámbito universitario podría, por ejemplo, ayudar, al educando y al educador, a desarrollar habilidades y competencias para estimular la autonomía y la criticidad, como se profundiza en la siguiente sección.

11

Los efectos de la educación para la comprensión humana

Con la consciencia de las inter-retroacciones entre los elementos que integran un fenómeno, conociendo acerca de sus interdependencias, la complejidad de la vida, los sujetos del fenómeno educativo podrían contribuir a la búsqueda de soluciones para los retos actuales. Pero esto requiere comprensión intersubjetiva. En cooperación, con creatividad, diálogo y empatía, se esperaría que docentes y estudiantes hicieran la diferencia en conflictos, desde la escala de las guerras, hasta las batallas cotidianas con los prejuicios, fanatismos, indiferencia, rechazos. La incompreensión de sí mismo y de los demás genera condicionantes para hechos y sentimientos odiosos. En efecto, Morin (1999, p. 49) explica que “[...] la incompreensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incompreensión de los demás”. En otra obra, Morin (2006, p. 123) evalúa que, en un proceso de recursividad, “[...] la incompreensión produce círculos viciosos contagiosos: la incompreensión para con el prójimo



suscita la incompreensión de ese prójimo respecto de sí mismo". Es decir, la incompreensión genera más incompreensión. Ése es el contexto donde emprender la educación para la comprensión intersubjetiva parecería un experimento no sólo interesante, sino prioritario.

Señalamos que aprender la comprensión humana no es lo mismo que aprender a aceptar lo innoble o hacer de cuenta que no existen conflictos que oprimen el prójimo. Según Morin (2006, p. 133), "[...] comprender es comprender cómo y por qué se odia y desprecia. [...] Comprender al fanático que es incapaz de comprendernos es comprender las raíces, las formas y las manifestaciones del fanatismo humano".

Aprender o educarse y educar para la comprensión humana, desde una perspectiva compleja, con el autoconocimiento y la introspección, mirando las limitaciones impuestas por el auto-ego-sociocentrismo, y desde una apertura subjetiva al otro, con la empatía activa y cognitiva¹⁰, son el punto de partida de aprender a reconocer la complejidad de la vida, las incertidumbres, las incompletudes humanas, la condición humana – efectos que generan una sociedad más comprensiva, dialógica, autónoma, responsable. En consecuencia, un título universitario no sería sólo un testimonio del ritual de paso a la fase profesional. En vez de ello, se lograría tener bases para la construcción de soluciones y alternativas para la convivencia mutua. Seguramente, una de las finalidades de la educación que se vuelve en un efecto positivo para cada uno y para todos es la autoeducación del ser a lo largo de la vida. Si así no fuera, parafraseando Ciurana (2001-2002), la educación no sería educación.

12

¿Es posible educar para la comprensión intersubjetiva?

Los preceptos que guían la acción humana surgen desde lo más hondo de cada uno, a partir de la cultura y los *imprintings*¹¹, los paradigmas reinantes, la constitución del sujeto. Así, una habilidad como la comprensión humana es algo que no se educa de afuera hacia adentro, no se puede enseñar con el entendimiento clásico de la enseñanza, en que el maestro sabe y el alumno sólo anota y memoriza el contenido hasta el examen final. En la educación universitaria que reclama el siglo XXI, no es posible enseñar la comprensión humana desde un sesgo tradicional de formación cartesiana. Aquí, como mencionamos, el término enseñanza es entendido como *enseñaje*, si el enseñar



fuera un trabajo cooperativo de educador y educando, en que todos saben y pueden contribuir con el proceso pedagógico de manera integrada. Asimismo, es evidente la constatación que no se enseña o se educa la comprensión intersubjetiva al otro si valores y posturas proactivas no sean ejercitados por todos los involucrados – incluso los(las) maestros(maestras). Como ejemplos de estas capacidades que el tiempo de hoy exige, citamos la tolerancia, el autoconocimiento, la participación, responsabilidad, autonomía, respeto, consciencia crítica, indulgencia, empatía, libertad – que sin la reforma de las mentalidades no se constituyen en un pase de magia.

Sobre los ocho saberes sistematizados por Morin (1999; 2018), entre ellos enseñar la comprensión humana, Galvani; Pineau (2012, p. 217, traducción nuestra) analizan que, más que enseñarlos, “[...] debemos construir estrategias para acompañar su coaprendizaje. Pero, si no se puede enseñar la complejidad, podemos favorecer su concientización. Podemos ayudarnos a reconocerla en un coaprendizaje en diálogo con la vida vivida”. Para los autores, saberes como la comprensión humana son dimensiones emergentes de todo individuo, e intentar enseñarlos puede llevar a la reducción para una totalidad que la perspectiva compleja tanto critica por la limitación que genera. “Enseñar la complejidad se da el paso de reducirla a una respuesta reductora” (GALVANI Y PINEAU, 2012, p. 216). Por el contrario, Galvani y Pineau (2012) plantean estrategias para promover la educación reflexiva y dialógica, como la autoformación, la reflexión, el diálogo con saberes distintos.

Esta consciencia crítica que los autores abordan debe ser forjada por la educación, sea la autoformación a partir del autodidactismo, la educación permanente y el autoconocimiento, sea vía educación curricular que junto a contenidos básicos y pertinentes puede trabajar el despertar para problemas actuales, conectando los asuntos a la complejidad de la vida. Ahora bien, si la humanidad aún no sabe comprender al otro en la práctica, aunque intuya que los beneficios de la comprensión intersubjetiva existen y son positivos para la convivencia, es preciso de ahí aprender, aprehender, ejercitar, desarrollar las cualidades que llevan a la educación para la comprensión humana. El papel de la educación es sobremanera fomentar una educación cada vez más dialógica, plural, comprensiva, ecológica, compleja. Una educación que estimule las religaciones entre partes y todo en recursividad, formando sujetos abiertos al otro, al diferente, a las singularidades.

Para finalizar, recordamos a Jean-Jacques Rousseau sugiriendo en *Emilio, o De la Educación*, obra de 1762, que en la misión de la educación estaría enseñar a vivir. Aunque desmesurada, la expresión de Rousseau nos ayuda a entender que la educación tiene que ver con la vida. Morin (2015, p. 15) explica que a lo mucho “[...] se puede ayudar a aprender a vivir. Vivir se aprende por las propias experiencias con la ayuda de los padres primero y después de los educadores, pero también por los libros, la poesía, los encuentros”. Según Freire (1987, p. 39, traducción nuestra), “[...] nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo”. Es decir, cada uno debe ser sujeto de su propia educación, debe encargarse de construir su autonomía y criticidad, formando sus habilidades para solventar en comprensión y cooperación con los demás los retos del mundo de hoy. Ésa sería la manera de educar (co-aprender) para la comprensión humana.

Consideraciones finales

14

En este trabajo nos propusimos una reflexión acerca de lo que conlleva la educación para la comprensión humana (comprensión intersubjetiva) en el ámbito universitario. Para alcanzar este objetivo, optamos por examinar y contrastar a la vez preguntas detonadoras, que en síntesis buscaran explorar en qué medida es posible o no educar para la comprensión entre personas, es decir, la comprensión intersubjetiva, en la universidad. Se indagó también por qué una educación así sería o no necesaria y pertinente para la sociedad.

El resultado del análisis evalúa que es posible una educación para la comprensión humana con el amparo *sine qua non* de la reforma del pensamiento y el consecuente bien pensar, además de la pedagogía 2.0, prácticas pedagógicas integrativas – el *enseñaje* –, aportes como el autoconocimiento y la empatía en las actividades, énfasis en el modelo educativo centrado en el aprendizaje, desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria. Se aporta que, para enseñar o educar para la comprensión humana, es necesario a la vez replantear urgentemente la forma como pensamos, conocemos, elaboramos nuestros entendimientos acerca de la organización del conocimiento, de las relaciones humanas, de los sistemas educacionales.



En otras investigaciones (como la tesis doctoral de la que deriva el presente análisis), se tendría más espacio y oportunidades para analizar los contenidos, actividades, interacciones y experiencias de la comprensión humana en la práctica del currículum de una universidad. A futuro, podrían ser hechas reflexiones sobre los sujetos involucrados en el proceso de *enseñaje*, sus desafíos, dificultades, avances. Pensándose más ampliamente, las implicaciones de estudios posteriores servirían para promover en la universidad temas considerados menores o invisibles por la ciencia clásica, prohibidos en ambientes académicos, como la preparación para la subjetividad (el autococonocimiento) e intersubjetividad.

Así, los resultados de este estudio representan un esfuerzo de innovación en el área de la educación y de la complejidad, específicamente de la comprensión intersubjetiva. Trabajar la educación para la comprensión humana en el ámbito universitario contribuye para los procesos pedagógicos desde la transdisciplinariedad, en que es también tarea de la universidad realizar el diálogo de saberes, hacer presente el sujeto de una realidad también multidimensional, desarrollar otras habilidades y competencias que el siglo XXI ya requiere y otras que se volverán oportunas. De este modo, educador y educando estarían en pleno ejercicio de la solidaridad de que habla Morin (1999, p. 47): “Ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

Por lo tanto, la comprensión humana (o su falta) es una problemática para la cual la sociedad, en especial la universidad, deberá buscar soluciones para una convivencia menos conflictiva. De lo contrario, el escenario inmutable que se espera es el del autocentrismo, las xenofobias, escalamientos armamentistas (incluso nucleares), el retorno de discursos homófobos, fascistas, racistas y otras dinámicas con las que no es exagerado imaginar que, a la larga, la especie humana podría desaparecer.

Notas

- 1 No confundir con el modelo educativo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), basado en competencias y desempeño y que ha sido gestado en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard y se difundido por el mundo.

- 2 Publicación colectiva de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin sobre el tiempo histórico como octavo saber con entrevistas al autor francés.
- 3 Ver Freitas e Volpato (2015) y Loaiza, Bejarano y Arcila (2012).
- 4 En países como Brasil, los medios diariamente muestran reportajes que evidencian que en la actualidad hay muchos estudiantes que buscan la formación académica después de esta edad, incluso aquellos que intentan una segunda carrera.
- 5 Promovida por la UNESCO, Universidad Estadual de Ceará, en colaboración con la Universidad Católica de Brasília, la conferencia ha sido realizada en la ciudad de Fortaleza, estado de Ceará, Brasil, en 24 de Septiembre de 2010. La Carta de Fortaleza fue aprobada en Asamblea General, con la participación de cerca de 800 profesionales de la educación.
- 6 Cursivas de los autores.
- 7 La interdisciplinariedad son las interacciones entre los sujetos educativos desde sus papeles, áreas y concepciones. Para Nicolescu (1994, p. 35), “[...] la transdisciplinariedad concierne, como el prefijo ‘trans’ lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina”. En este enfoque, las disciplinas son complementarias.
- 8 Expresión acuñada por Freire (1987), que trata de una educación contenidista (del portugués conteudista) que ofrece al alumno una gran cantidad de contenidos. El énfasis se queda en el profesor que todo sabe, mientras el alumno es tabla rasa.
- 9 El término del portugués ensinagem deviene de la junción de ensinar (enseñar) y aprendizajem (aprendizaje), que en traducción literal queda enseñanza.
- 10 Los expertos explican la diferencia entre la empatía contagiosa y la cognitiva. La primera, todos los animales la pueden sentir, es muy rápida e instintiva. Pero esta no es suficiente para la comprensión humana. Ya la empatía cognitiva exige un hondo esfuerzo de cada persona colocarse en el lugar de la otra, desde los sentimientos de ella, y no de sí mismo.
- 11 Son los condicionantes colocados por la cultura en las mentes de los individuos desde la infancia y adolescencia.

Referencias

ANASTASIOU, Léa Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.

ANASTASIOU, Léa Camargos. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7 ed. Joinville: Univille, 2007a.

CIURANA, Emilio Roger. Educación y desarrollo humano. **Tabanque, Revista Pedagógica**, Valladolid, n. 16, p. 9-18, 2001-2002. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743582>. Acceso en: 16 sept. 2018.



DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Flaviane; VOLPATO, Rosangela. **A compreensão complexa**: necessidades e possibilidades na educação. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gastón. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. Um método reflexivo e dialógico. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

LOAIZA, Ana; BEJARANO, Juliana; ARCILA, Sandra. **Una apuesta por la comprensión humana en nuestros contextos educativos**. 120f. 2012. Disertación. (Maestría en Educación) – Universidad Católica de Manizales, Manizales, 2012.

MORAES, Maria Cândida; BATALOSO, Juan Miguel; ARNT, Rosamaria de Medeiros; ÉLLERY, Celina; FONSECA, Lucia Granjeiro da; CAVALCANTE, Ruth. Carta de Fortaleza. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORIN, Edgar. **El método 4**: las ideas. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Traducción Mercedes Vallejo-Gómez. Paris: Unesco, 1999.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta**: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción Paula Mahler. 5 reimp. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MORIN, Edgar. **El método 6**: la ética. Traducción Ana Sánchez. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006.

MORIN, Edgar. **Enseñar a vivir**: manifiesto para cambiar la educación. Traducción Ricardo Figueira. Buenos Aires: Nueva Visión, 2015.

MORIN, Edgar; GÓMEZ, Eduardo Domínguez; DÍAZ, Carlos Delgado (Org.). **El octavo saber**: diálogo con Edgar Morin. Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2018.

NICOLESCU, Basarab. **Transdisciplinariedad**: manifiesto. Traducción Norma Nuñez-Dentin. Paris: Ediciones Du Rocher, 1994.

SCOTT, Cynthia. **El futuro del aprendizaje (i)**: ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación. Documentos de Trabajo ERF, n. 13. Paris: UNESCO, 2015. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807S.pdf>. Acceso en: 30 sept. 2018.

Profa. Mtra. Adriane Lorenzon

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México)

Programa de Posgrado Internacional en Pensamiento Complejo

Doctorado en Pensamiento Complejo

Grupo de Investigación en Educación y Complejidad

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5526-7816>

E-mail: driloren.doutorado@gmail.com

Profa. Dra. Michelle Vyoleta Romero Gallardo

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México)

Programa de Posgrado Internacional en Pensamiento Complejo

Doctorado en Pensamiento Complejo

Grupo de Investigación en Educación y Complejidad

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7358-3644>

E-mail: michellevyroga@gmail.com

Recebido 15 mar. 2019

Aceito 10 maio 2019



Políticas de qualidade no ensino superior na Alemanha e no Reino Unido: *quo vadis?*

Cleber Augusto Pereira

Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho (Portugal)

Maria de Lourdes Machado-Taylor

Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (Portugal)

Resumo

O objetivo deste estudo é discutir os sistemas de acreditação na Educação Superior (ES) atualmente na Europa. Os objetivos específicos incluem a descrição do contexto da ES na Alemanha e no Reino Unido identificando as principais políticas implementadas. Os estudos foram sistematicamente mapeados e contextualizados e analisam a garantia e a avaliação da qualidade. Esta pesquisa descreve a avaliação do fenômeno social e a acreditação da ES com base no desempenho das agências de avaliação da ES europeia. Este artigo também apresentará os principais pontos de ação das políticas de qualidade, as iniciativas das agências de qualidade do ES e seu desenvolvimento. Foi criado um mapeamento conceitual da ES nesses países e também foram discutidas as características, restrições e evolução dos processos de acreditação, avaliação e revisão por pares. Os principais pontos de ação das políticas de qualidade e agências de qualidade em ES e sua situação atual de desenvolvimento foram demonstrados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Qualidade. Acreditação. Avaliação.

Higher education quality policies in Germany and United Kingdom: *quo vadis?*

Abstract

The objective of this study is to discuss the accreditation systems in Higher Education (HE) currently in Europe. The specific goals include describing the context of HE in Germany and the UK, identifying the main policies implemented. The studies are systematically mapped and contextualized and they will analyse quality assurance and evaluation. This research describes the assessment of the social phenomenon and the accreditation of HE based on the performance of European rating agencies. This paper will also present the main points of action of the quality policy and the quality of HE agencies and their development. It was created a concept mapping of HE in these countries and it was also discussed the characteristics, restrictions and evolution of the processes of accreditation, evaluation and peer review. The main points of action of quality policies and quality agencies in HE, and their current situation of development were demonstrated.

Keywords: Higher Education. Quality. Accreditation. Assessment.



Políticas de calidad de la educación superior en Alemania y Reino Unido: *quo vadis?*

Resumen

El objetivo de este estudio es discutir los sistemas de acreditación en la Educación Superior (ES) actualmente en Europa. Los objetivos específicos incluyen la descripción del contexto de la ES en Alemania y el Reino Unido identificando las principales políticas implementadas. Los estudios fueron sistemáticamente mapeados y contextualizados, y analizan la garantía y la evaluación de la calidad. Esta investigación describe la evaluación del fenómeno social y la acreditación de la ES en base al desempeño de las agencias de evaluación de la ES europeas. Este artículo también presentará los principales puntos de acción de las políticas de calidad y la calidad de las agencias de ES y su desarrollo. Se creó un mapeo conceptual de la ES en esos países y también se discutieron las características, restricciones y evolución de los procesos de acreditación, evaluación y revisión por pares. Los principales puntos de acción de las políticas de calidad y agencias de calidad en ES y su situación actual de desarrollo han sido demostrados.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Calidad. Acreditación. Evaluación.

Introdução

2

Até os anos 90, as Instituições de Ensino Superior (IES) da Europa e da América do Sul chegaram a operar em um contexto de competitividade mínima, em que a demanda era maior que a oferta. Em relação às IES públicas europeias, o processo de reforma gerencial (MONTEIRO; PEREIRA; SOUZA, 2015) foi direcionado para a falta de recursos, o que impactou a demanda. Essa nova realidade do ensino superior, enraizada nos preceitos neoliberais, levou as IES a transitar de uma preocupação antes centrada exclusivamente no ensino para uma nova vertente voltada à prestação de serviços competitivos e dinâmicos, nos quais estavam envolvidos aspectos acadêmicos, administrativos e metodológicos.

Para adaptar-se a este novo cenário, as IES foram pressionadas a incorporar e buscar novos padrões de qualidade e excelência. Ao mesmo tempo, tiveram que responder ao mercado de forma cada vez mais rápida e eficiente para atender às expectativas de seus públicos e outras partes interessadas, como *stakeholders*, comunidade, professores e alunos.

Na busca constante pela excelência, a qualidade passou a ser o diferencial da IES para sua sobrevivência no mercado. Há uma gama de requisitos que devem ser atendidos para alcançar a excelência e um perfil público:



de padrões estabelecidos por agências governamentais que fornecem monitoramento, acreditação e auditoria além de outros fatores diferenciadores, incluindo a gestão de cursos, infraestruturas e produção científica docente.

O objetivo geral deste estudo é discutir os sistemas de acreditação da ES atualmente em vigor na Europa. Os objetivos específicos incluem descrever o contexto da ES na Alemanha e no Reino Unido; identificar as principais políticas implementadas no ES, com ênfase especial em qualidade; elaborando um mapeamento conceitual da situação nesses países.

O estudo realiza um levantamento descritivo, no qual busca-se retratar conforme Knupfer e McLellan (1996, p. 1197) “[...] o que existe hoje e agora em relação a um problema ou fenômeno” (MERTENS, 1998, p. 174). Foi realizada uma análise correlacional que busca encontrar e avaliar a relação entre as variáveis aqui representadas pelos órgãos e as políticas vigentes na ES (ANDERSON, 1999; MELTZOFF, 1998).

Garantia de qualidade e avaliação do ensino superior

Esta seção discute a necessidade de técnicas mais refinadas para a garantia da qualidade e a devida necessidade de tornar públicos esses resultados na mídia. Os estilos adotados na Europa e nos Estados Unidos também serão estudados. A seguir, apresentamos uma visão geral do cenário na Alemanha e no Reino Unido.

Os estudos de Massy (1997, 2010) reiteram a necessidade de técnicas mais refinadas para garantia da qualidade em ES e são classificadas em três categorias: acreditação, padrão utilizado nos EUA; avaliação, de acordo com o estilo europeu; e processo de revisão por pares, também denominado auditoria da qualidade dos processos, que geralmente emprega uma combinação de indicadores de desempenho, auto estudo e revisão pelos pares.

Acreditação, Avaliação e Auditoria da Qualidade

A acreditação tem sido um elemento importante nas IES dos Estados Unidos (HARVEY, 2002; BRITTINGHAM, 2009; HARVEY, WILLIAMS, 2010) e, nos últimos anos, assumiu uma importância crescente em todo o mundo. Nos

Estados Unidos, o termo acreditação refere-se aos resultados de um processo público que tem como objetivo determinar se a IES segue os padrões de qualidade estabelecidos. Alguns pesquisadores complementam o significado deste termo dizendo que melhorias na metodologia de ensino podem refletir em resultados positivos no credenciamento (PRINGLE, MICHEL, 2007; KELLEY, TONG, CHOI, 2010).

Segundo Massy (1997), as características gerais dos estilos de acreditação adotados nos EUA operam exclusivamente na educação. O credenciamento institucional é mais comum em cursos de graduação, comparando o desempenho das IES em relação a padrões predeterminados estabelecidos por órgãos governamentais ou agências de credenciamento.

O processo avalia se os objetivos de uma IES são apropriados ao grau ou nível em questão. Dado que é uma função de certificação, deve ser realizada por uma agência externa.

O processo de acreditação é realizado em ciclos e seu objetivo é garantir que padrões mínimos de qualidade sejam seguidos pelas IES. O resultado do processo de acreditação deve ser publicado, o que é um passo necessário para a implementação da função de certificação (HEQC, 1994).

4 Agências de acreditação institucional nos Estados Unidos, onde a tarefa é realizada por agências independentes e não-governamentais (instituições privadas), de acordo com Massy (1997) tradicionalmente se opõem à divulgação completa das informações. No entanto, conforme deliberado pelo Conselho de Credenciamento da Educação Superior (CCES), como órgão responsável pela acreditação nos EUA, a divulgação é obrigatória porque a confidencialidade prejudica a responsabilização pública (EATON, 2012).

A avaliação geralmente se concentra na qualidade de atividades educacionais específicas. A avaliação global utiliza alguns parâmetros de acreditação, combinando indicadores de desempenho, autoavaliação e revisão por pares. Essa combinação equilibrada de indicadores de desempenho a serem visitados pelos avaliadores institucionais é desejada, no entanto, devido à grande quantidade de IES existentes, é difícil de ser totalmente atendida.

Em primeiro lugar, a avaliação ocorre em um curso ou programa específico e, posteriormente, toda a IES é avaliada de forma global. Conforme definido pelo Conselho de Financiamento do Ensino Superior para a Inglaterra (HEFCE, 1992) no Reino Unido, as avaliações acontecem separadamente para



o ensino e a pesquisa. Mais recentemente, foi divulgado que o objetivo principal é a produção de perfis de qualidade por meio de clareza, coerência, continuidade, credibilidade, eficiência, neutralidade, paridade e transparência (HEFCE, 2008).

As dimensões acadêmicas, gerenciais e pedagógicas com ênfase no mercado estabelecidas por Brennan e Shah (2000) são semelhantes às dimensões utilizadas pelos órgãos de credenciamento: a Faculdade, Coordenador, Projeto Educacional e Infraestrutura dos Cursos.

O processo de avaliação pode ser organizado pelo governo do país, por um consórcio institucional ou pela IES. Massy (1997) mencionou o exemplo da Grã-Bretanha e de Hong Kong, onde a qualidade do ensino é definida pela missão da IES e não se segue algum “padrão ouro” de excelência acadêmica. Em sua análise, Massy (2010, p. 203) critica mais uma vez a forma como a avaliação é realizada no país, executada pelo *Hong Kong's University Grants Committee* (HKUGC) que almeja ocorrer “sem tirar o poder das instituições, violando a sua autonomia, ou gastar muito em relação aos resultados alcançados”.

Para que ocorra a responsabilização institucional, é necessário que os resultados da avaliação sejam publicados e expressos de tal forma que permitam a comparação entre instituições. Silva-Trivino e Ramirez-Gatica (2004) informaram que o *Central American University Higher Council* (CSUCA) abordou processos de avaliação orientados para o *accountability* externo e para um eventual sistema de acreditação regional. As experiências foram analisadas com diferentes focos: em nível institucional e a nível dos programas.

Um fato importante apresentado por Harvey (2008), menciona que na maioria dos casos em que a garantia de qualidade é focada na melhoria, mecanismos de pressão política podem ocorrer no sentido de “forçar” uma orientação de “responsabilidade” no processo. Para Amaral e Rosa (2008), esses tipos de problemas de definição podem criar problemas substanciais de transparência e comparabilidade na avaliação.

Em relação às restrições em seguir a garantia de qualidade, o ENQA (2006) apresenta um ponto de vista claro quando afirma:

Quando uma agência é considerada parcialmente compatível ou não compatível com um critério, esta razão deve ser explicada. O cumprimento total ou substancial pode ser impossível para algumas



agências, devido a restrições impostas pela própria natureza de seu trabalho e/ou pela legislação vigente em seu(s) país(es). Ao considerar tais casos, o Conselho da ENQA levará em conta tais circunstâncias atenuantes (ENQA, 2006, p. 6, tradução nossa)¹.

A avaliação externa ocorre em ciclos de tempo de cinco a dez anos, ciclos ligeiramente mais curtos do que os do credenciamento. Longos períodos de avaliação do ciclo são atribuídos aos custos de visitação e ao grande número de unidades de avaliação (MASSY, 1997). Em alguns países europeus onde o Processo de Bolonha está em vigor, o processo de avaliação externa exigiu apenas a apresentação de relatórios de autoavaliação para a dimensão interna de garantia de qualidade (RAUHVARGERS; DEANE; PAWELS, 2009).

Na auditoria de qualidade, a revisão dos processos de qualidade é centrada na análise da qualidade interna e na implementação de sistemas visando à melhoria dos processos. Estudos de diferentes partes do mundo relatam que a indução de treinamento pode levar a uma melhoria no ensino e na aprendizagem nas IES (DILL, 2000, 2000a; MASSY, 2005, 2010).

6

Esses procedimentos não avaliam a qualidade em si; em vez disso, eles se concentram nos processos que são credenciados para produzir qualidade e nos métodos usados pela IES para obter qualidade. Segundo Massy (1997), a qualidade do processo baseia-se no princípio de que bons profissionais, trabalhando com recursos adequados e usando bons processos produzirão bons resultados, mas processos defeituosos podem impedir que até bons profissionais com recursos abundantes produzam ótimos resultados.

As agências de acreditação e avaliação na Alemanha e no Reino Unido participaram em várias reuniões da Rede de Auditoria da Qualidade (Quality Audit Network) (KASTELLIZ; MITTERAUER, 2014), que estabeleceram um diálogo regular sobre modelos de auditoria de qualidade. Atualmente, o grupo é formado por 12 agências europeias de garantia da qualidade e publicou um estudo chave que permeia “[...] uma avaliação dos pontos fortes e fracos dos mecanismos de qualidade estabelecidos pela própria instituição para monitorar e melhorar continuamente as atividades e serviços de determinado programa, área, ou da instituição como um todo” (COSTES; CROZIER; CULLEN; GRIFOLL, 2008).

Meade e Woodhouse (2000) relataram a revisão da Unidade de Auditoria Acadêmica da Nova Zelândia por um grupo independente. O painel



da revisão concluiu que os procedimentos de garantia de qualidade, incluindo a autoavaliação, têm sido um grande estímulo para a introdução de sistemas de qualidade eficazes. Confiança e respeito mútuo foram estabelecidas e há sinais promissores de que as universidades estão além da conformidade. De acordo com Kanji (1998), a fim de alcançar a excelência, muitas organizações de ES adotaram a abordagem do Scorecard para a excelência nos negócios como forma de melhoria nos processos. Kanji (1998) afirma que o valor da parte interessada é o resultado da excelência organizacional, que só pode ser alcançada pela realização dos elementos-chave, ou seja, a excelência dos processos, aprendizagem organizacional e interesse da parte envolvida.

A garantia da qualidade do processo pode ocorrer dentro da IES e, ao se tornar contínua, tende a melhorar a qualidade institucional; já que, teoricamente, tanto as ações quanto os resultados produzidos são avaliados, permitindo assim a institucionalização das ações a serem implementadas para garantir a qualidade.

O contexto Europeu

Os estudos apresentados nesta seção contextualizam os cenários de qualidade e avaliação em ES na Europa. Para tanto, foi realizada uma abordagem do cenário de qualidade envolvendo a Alemanha e o Reino Unido.

7

Alemanha

A Alemanha destacou-se como uma das cinco economias avançadas mais competitivas, alcançando o quarto lugar no *Global Competitiveness Index* 2015-2016 (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015). O sistema de inovação do país é caracterizado por altos níveis de gastos das empresas em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), um ambiente de pesquisa de apoio, incluindo colaboração de negócios com universidades e instituições de pesquisa científica fortes.

A avaliação da Alemanha em 2015 pelo *Global Competitiveness Index*, quando relacionada ao Ensino Superior e Treinamento (5º pilar avaliado), permitiu que ela atingisse a 17ª posição nos 140 países avaliados pelo



Fórum Econômico Mundial (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015).

Na Alemanha, foram identificados estudos específicos sobre sistemas de ensino superior nas IES. Selecionamos estudos que abordaram a evolução desta questão na Alemanha no período entre 1997 e 2014 (EL HAGE, 1997; BERNER, RICHTER, 2001; HÜFNER, 2003; WARNING, 2004; FANDEL, 2007; HARRIS HUERMERT, 2008; KEMPKE, POHL, 2010; ORR, HOVDHAUGEN, 2014).

Segundo El Hage (1997), uma análise sobre a situação da avaliação na ES traz uma realidade desestimulante na Alemanha, que foi exposta por relatos e pesquisas realizadas nas décadas de 80 e 90. Estes mostraram que se comparássemos um estudante alemão com outros estudantes europeus, notaríamos que estes precisavam de 3 a 5 semestres extras para se formar (EL HAGE, 1997). Isto levou a uma diminuição do investimento público em fundos científicos e educacionais por parte do governo nacional. Houve também sérios problemas quando se comparou o desempenho entre as universidades, que começaram a seguir as recomendações dos padrões sugeridos na *Conference of Rectors and Vice Chancellors of the Universities and Higher Education Institutions*, nos relatórios anuais sobre educação (EL HAGE, 1997). A criação do *Centre for Development of Higher Education* (Zentrum) localizado no distrito de *Giitersloh* na Alemanha, foi uma iniciativa para promover a qualidade em ES nas universidades alemãs através de avaliações internas e externas do desempenho do corpo docente. Embora algumas ferramentas tenham sido desenvolvidas para avaliar os cursos, sua implementação, significância e publicação de resultados comparáveis ainda eram muito controversos (EL HAGE, 1997).

Berner e Richter (2001) relataram que os dezesseis estados alemães haviam concordado com o estabelecimento dos programas de bacharelado e mestrado, para serem validados através de agências de credenciamento aprovadas por um conselho nacional de credenciamento. Esta implementação de procedimentos de acreditação marcou uma mudança fundamental na relação entre as IES e o Estado e colaborou na oferta de novas possibilidades para o desenvolvimento e modernização da ES alemã.

Hufner (2003) explicou o complexo processo de tomada de decisão em ES quando se tratou de requisitos legais e administrativos, planejamento e questões financeiras na República Federal da Alemanha. Ele analisou o aumento da privatização da ES e os problemas jurídicos e financeiros que



se seguiram. A introdução de novos sistemas de trabalho baseados em indicadores de desempenho gerou grandes mudanças no *status* e nas estruturas legais de gestão da ES. Embora essas mudanças tenham levado a um aumento drástico do número de alunos no período entre 1975 e 2000, chegando a aproximadamente 1,8 milhão (HUFNER, 2003), as vagas para os alunos não sustentaram o crescimento, tampouco a quantidade de professores.

Algumas declarações públicas definiram este momento complexo na ES alemã e são apresentadas aqui. Michael Daxner, em 1996, ex-vice-chanceler da Universidade de Oldenburg, declarou que “[...] a universidade é um sistema extremamente complicado, no qual algumas partes funcionam muito bem, outras não, e outras permanecem estagnadas”; Dieter Simon, vice-chanceler do *Wissenschaftsrat* (Conselho de Ciência), disse que “[...] as universidades estavam podres ao seu lado” (HUFNER, 2003, p. 148).

A emenda de 1998 à *Hochschulrahmengesetz* (Lei Básica Federal do Ensino Superior) reformou o sistema de ES na Alemanha, criando concorrência e diferenciação através da desregulamentação, diretrizes de desempenho e com a introdução de incentivos de desempenho. Estas reformas fizeram parte da política para aumentar a competitividade em ES na Alemanha e fomentar importantes medidas de incentivo, tais como financiamento público das IES, alocação de recursos, em nível institucional e departamental, além disso, eles se basearam diretamente em indicadores de desempenho (HUFNER, 2003).

Segundo Santos (2001), a Conferência Permanente de Ministros da Educação e Assuntos Culturais (KMK) promoveu um certo alinhamento de políticas entre os diferentes Estados, embora suas deliberações não sejam vinculantes e só afetem as IES após refletirem-se nas políticas e normas de seus respectivos estados federais.

Procedimentos de avaliação para o ensino foram introduzidos pelas recomendações do *Hochschulrektorenkonferenz*, da Conferência Alemã de Reitores (HRK) e *Wissenschaftsrat* para promover a transparência, perfil, imagem e competitividade da ES alemã, fortalecer a responsabilidade institucional e apoiar as IES na introdução de medidas de promoção sistemática da qualidade.

Através de um acordo celebrado entre o HRK e o KMK foi criado um sistema de acreditação, o *Akkreditierungsrat* (Conselho de Credenciamento) e as agências começaram a ser credenciadas por ele. Todo o sistema de



acreditação teve que ser projetado e construído do zero. Seis agências foram credenciadas com o direito de conceder o *Siegel des Akkreditierungsrates*, (Certificado de Qualidade da *Akkreditierungsrat*) para Bacharel e Mestrado das IES (ERICHSEN, 2004).

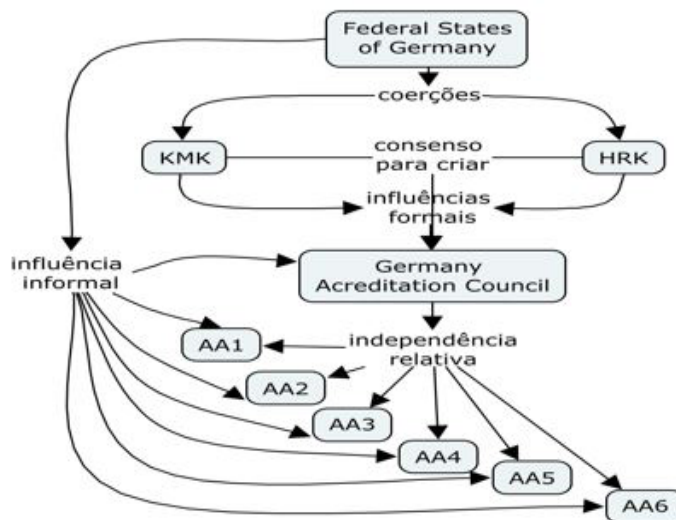
A investigação de Harris Huemert (2008) criticou a Alemanha por não ter normas para a seleção de avaliadores de ES nem para avaliar seu desempenho. A análise contextualiza os processos de avaliação da ES na Alemanha, utilizando um estudo de caso de uma avaliação da ciência educacional em *Baden Württemberg* e explora a forma como os especialistas foram selecionados. Este estudo descreve os problemas encontrados e conclui sugerindo que poderia haver espaço para a introdução de normas na seleção de avaliadores no cenário de avaliação da ES na Alemanha.

Em um estudo atual, Orr e Hovdhaugen (2014) defenderam a ampliação do acesso à ES de acordo com a agenda política europeia, utilizando uma rota de “segunda chance” que eliminaria o critério de escolaridade no ensino médio como fator decisivo no acesso à ES. Esta análise compara a abordagem de rotas semelhantes na Alemanha, Noruega e Suécia, que apresentam diferentes formas, princípios e obrigações para as IES. Orr e Hovdhaugen (2014) avaliaram o impacto da implantação de segunda oportunidade de ampliar a participação na ES e discutiram a contribuição dessas medidas para o acesso à educação inclusiva no país.

A Figura 1 apresenta o mapeamento do sistema de acreditação alemão e detalha as influências formais e informais decorrentes da descentralização do modelo.



Figura 1
Sistema de Acreditação na Alemanha e as influências formais e informais



Fonte: Adaptado de Serrano-Velarde (2008) e Erichsen (2004).

Reino Unido

Classificada em 10º lugar no *Global Competitiveness Index 2015-2016*, o Reino Unido se destacou pela forte capacidade de suas instituições públicas e privadas de atrair talentos do exterior, por ter algumas das melhores universidades do mundo e por seus altos níveis de adoção tecnológica (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015). Ainda de acordo com o *Global Competitiveness Index 2015-2016*, na categoria Ensino Superior e Treinamento, o país alcançou a 18ª posição no ranking, ficando atrás da Alemanha. Vale ressaltar que, no item Qualidade de Gestão das Escolas, alcançou a 3ª posição no *ranking* geral (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015).

A literatura sobre Garantia da Qualidade das IES no Reino Unido é bastante extensa (BARKER, 2007; ELTON, 2000; KOGAN, 1989; STEWART, 2005). A principal característica do Reino Unido é a vasta autonomia das universidades, que não são percebidas como instituições públicas. O governo

não intervém diretamente na IES, mas indiretamente através de conselhos de pesquisa, que possuem um referencial externo para a atuação estratégica nas IES (SERRANO-VELARDE, 2008).

Nesta seção, foram considerados os cenários de qualidade e avaliação em ES no Reino Unido. A preocupação com os padrões de qualidade e avaliação utilizadas em ES foi destacada em várias abordagens (HARVEY, 1995, 2002; ATHANASSOPOULOS, SHALE, 1997; KANJI, MALEK, TAMBI, 1999; BLANDEN, MACHIN, 2004; JACKSON, BOHRER, 2010; MEDLAND, 2014; NAZARKO, ŠAPARAUSKAS, 2014).

Athanassopoulos e Shale (1997) realizaram um estudo comparativo em que mediram o desempenho corporativo de 45 IES no Reino Unido. Iniciativas governamentais neste setor deram ênfase à *accountability*, custo-benefício (*Value for Money*) e controle de custos, incentivadas pelos ideais da abordagem *New Public Management* (NPM) e sua derivação, no esquema oficial de atribuição de pesos seguido pela agência de financiamento para estabelecer medidas e critérios para a atribuição de recursos às universidades. Ao usar a abordagem do *Value for Money*, a qualidade passa a ser avaliada em termos de retorno do investimento ou despesas. Quando usamos a abordagem do *Value for Money* na educação, estamos enfatizando a responsabilidade. Nos serviços públicos, incluindo a educação, espera-se que as entidades que financiam e fomentam sejam responsáveis. Ao concentrar seu estudo no controle de custos, Athanassopoulos e Shale (1997) adotaram dois modelos distintos para a definição de desempenho: minimização de custos e maximização de resultados. Ambos os modelos devem ser complementares para medir a eficiência de custos nos resultados das IES. As estatísticas sobre as atividades nas universidades atingiram seu potencial máximo quando foram usadas para definir conceitos amplos de desempenho e alcance de metas, levando em consideração as missões institucionais. O estudo considerou seis universidades no Reino Unido como eficientes; estas IES demonstraram um desempenho individual satisfatório em todos os testes de acordo com a metodologia proposta (ATHANASSOPOULOS; SHALE, 1997).

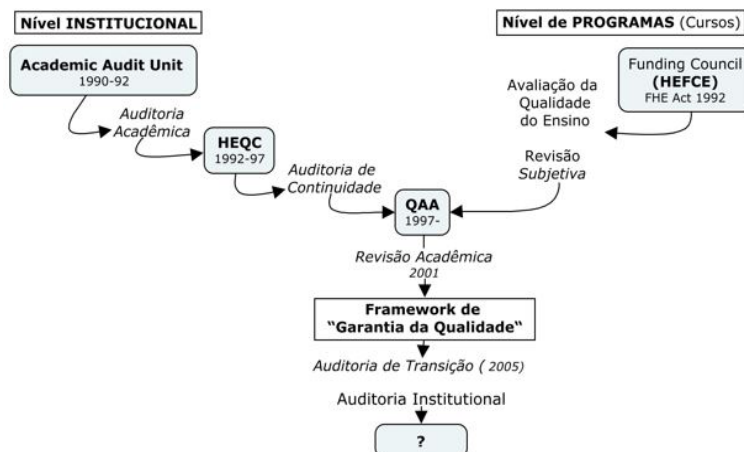
Uma pesquisa sobre Gestão da Qualidade Total (GQT), realizado em ES no Reino Unido por Kanji, Malek e Tambi (1999) relataram que o uso de GQT é bastante lento, com apenas algumas universidades a utilizá-la. Essas IES se beneficiaram do uso de GQT (KANJI, 1998), semelhante às suas contrapartes nos EUA, quando se trata de desempenho dos alunos, melhoria de



serviços, redução de custos e satisfação do cliente. Os autores consideraram como os princípios e conceitos da GQT foram medidos para fornecer um meio de avaliar a qualidade em vários aspectos dos processos internos nas IES. Os princípios e conceitos-chave da GQT provaram ser fatores críticos de sucesso e espelharam o desempenho das instituições. Durante o estudo, o Modelo de *Business Excellence* (KANJI, 1998) demonstrou várias vantagens e uma capacidade para resolver inúmeras insuficiências, que parecia melhor do que outros modelos.

Em um estudo de monitoramento externo da qualidade em ES, Harvey (2002) examinou as diferentes agências externas e seus *modus operandi*. Sua prerrogativa é que a avaliação externa legitima o status quo e se preocupa com o método, ignorando a natureza e os estilos de aprendizagem. Harvey critica o uso de indicadores estatísticos como ferramentas de avaliação, pois, segundo ele, estes têm limitações quando utilizados como medidas de desempenho de qualidade. Ele contesta que, para que a autoavaliação funcione, deve haver uma revisão por pares, mas, se for parcial, o julgamento pode ser distorcido, visto que se baseou em discrepâncias e no julgamento pessoal (HARVEY, 2002). Harvey (2002) é bastante radical quando propõe que as agências de monitoramento da ES precisam se preocupar com a qualidade e lidar com as implicações que a qualidade traz à aprendizagem dos alunos. De modo que deixem de ser agências preocupadas com responsabilidade e conformidade e comecem a levantar questões importantes sobre como melhorar o aprendizado dos alunos.

Figura 2
Evolução do processo de avaliação da Agência de Garantia da Qualidade – (Quality Assurance Agency – QAA)



Fonte: adaptado de Jackson e Bohrer (2010).

14

Ao analisar a qualidade e os padrões em ES no Reino Unido, Jackson e Bohrer (2010) discutiram a responsabilidade de garantir a qualidade no país. O estudo destacou algumas características do sistema britânico, que é baseado em instituições autônomas e auto-reguladoras (Figura 2).

Durante a análise, Jackson e Bohrer (2010) questionaram o processo de transição durante a consolidação do ciclo de avaliação de 2006-2011. Também foi possível identificar o papel histórico desempenhado pela Agência de Garantia da Qualidade (QAA), que, inicialmente, foi dividida em avaliações institucionais e avaliações de cursos (programas). As primeiras foram realizadas por meio de auditorias do Conselho Superior de Qualidade da Educação (HEQC); as últimas foram realizadas por meio de avaliação de qualidade, utilizando ferramentas subjetivas estabelecidas pelo Conselho de Financiamento da Educação Superior da Inglaterra (HEFCE).

Durante a abordagem histórica, Jackson e Bohrer (2010) também apresentaram as organizações que precederam a QAA, que estabeleceram tanto os sistemas quanto os processos atualmente usados para indicar a garantia de padrões acadêmicos no Reino Unido. Em suma, os processos de auditoria pela QAA são conduzidos por avaliadores que são altos funcionários nomeados



por instituições e treinados pela agência. Eles analisam a documentação e se reúnem com funcionários e alunos para avaliar a eficiência dos sistemas de qualidade. Suas descobertas são disponibilizadas em relatórios publicados pela QAA. A partir de janeiro de 2010, os alunos se juntaram às equipes de auditoria em uma experiência piloto.

Estudos mais recentes no Reino Unido investigaram a capacidade de resposta das IES, o perfil dos administradores, a proporção e os problemas criados pelos estudantes estrangeiros, a prioridade e a resistência à avaliação e aos processos de garantia de qualidade em ES no país (HEMPSALL, 2014; HOGAN, 2014; LUCAS, 2014; MCDONALD, 2014; MEDLAND, 2014).

Ao estudar a liderança na IES, Hemsall (2014) foi incapaz de identificar um nível eficiente de prontidão ou capacidade de resposta que se esperaria na era do conhecimento nos EUA, no Reino Unido e na Austrália. Hogan (2014) examinou os administradores em ES no Reino Unido e notou que os perfis estão se tornando mais flexíveis. Funções administrativas são mais diversificadas. As mudanças tecnológicas criaram novos papéis e oportunidades e também a possibilidade de desenvolvimento de carreira para o pessoal. Os estudantes estrangeiros são responsáveis por uma parcela crescente da população estudantil no Reino Unido. Um estudo realizado por McDonald (2014) abordou as complicações adicionais trazidas pelo apoio a estudantes estrangeiros, com foco especial em questões culturais, e fez recomendações sobre como melhorar suas práticas no Reino Unido.

Ao enfatizar o papel da avaliação no apoio ao desenvolvimento do aluno durante os processos e práticas de avaliação em ES, Medland (2014) contribui para a discussão sobre avaliação em ES no Reino Unido, apresentando uma visão geral do papel da avaliação na mudança curricular atual como maneira de melhorar a avaliação. Analisou-se a resistência acadêmica aos processos de garantia de qualidade em ES e à avaliação do trabalho de pesquisa no Reino Unido. Os processos de qualidade foram vistos como uma tecnologia corretiva (BLACKMORE, 2009) e são uma parte importante da abordagem da NPM introduzida no setor. Os processos foram introduzidos para monitorar e controlar o trabalho acadêmico em relação ao ensino e pesquisa em IES no Reino Unido nos últimos 20 anos. Estudiosos de contextos específicos começaram a desafiar e resistir a discursos e posições (THOMAS; DAVIES, 2005) que lhes estavam sendo impostos (LUCAS, 2014).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que buscou descrever o fenômeno social de avaliação e acreditação em ES com base na prática de agências de avaliação na Europa. Para apoiar a revisão de literatura sobre mecanismos de garantia da qualidade e cenários de ES, do ponto de vista da avaliação e qualidade, realizou-se pesquisa em bancos de dados de referência, baseada em artigos selecionados de periódicos relevantes da área de conhecimento da educação e ensino superior e com fator de impacto relevante. Ao analisar as dimensões discutidas nos artigos selecionados de diferentes países, foi possível identificar as principais questões referentes à qualidade e avaliação, nos estudos realizados ou aplicados em ES.

Foi adotado um modelo de diagramas hierárquicos para representar visualmente, nos enunciados, os elos significativos entre os conceitos descobertos. Trata-se de um mapa conceitual amplamente utilizado em estudos de gestão do conhecimento e pode ser entendido como um diagrama bidimensional, cuja principal função é apresentar conceitos organizados hierarquicamente e as relações entre os conceitos. As linhas de conexão representam a relação entre os conceitos (MOON; HOFFMAN; NOVAK, 2011). O *software* usado para criar os mapas conceituais foi o *Cmap Tools Knowledge Modeling Kit*. Esta é uma ferramenta metodológica que utiliza a teoria da assimilação para determinar o que se conhece ou se descobriu durante a revisão da literatura (CAÑAS; FORD; COFFEY; REICHERZER; CARFF, 2000). O recente estudo de Hagemans, Van der Meij e de Jong (2013) relata a experiência de alunos que visualizaram o mapa conceitual e superaram alunos que realizaram apenas uma análise descritiva. Os resultados mostram que o uso de mapas conceituais ajuda a melhorar o aprendizado e a descobrir conexões entre conceitos.

A utilização de mapas conceituais para demonstrar conceitos e relações descobertos nos países estudados é justificada, ao levarmos em consideração as contribuições cognitivas dos mapas conceituais acima mencionados.



Discussão

Esta seção apresenta uma visão geral do processo de avaliação e credenciamento na Europa: os resultados identificados e o mapeamento do cenário europeu de garantia de qualidade e avaliação em ES nos países pesquisados.

Alemanha

Foi elaborada uma síntese bidimensional baseada nos achados da revisão de literatura, que será demonstrada através de um mapa conceitual da revisão da literatura (Figura 3).

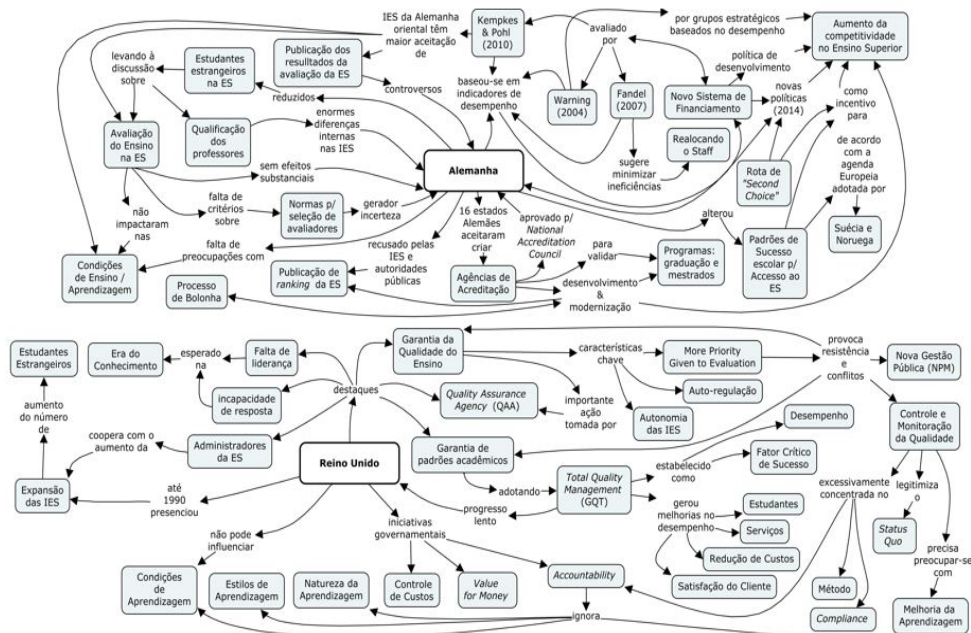
O mapa tem como objetivo apresentar a avaliação da qualidade no cenário de ES na Alemanha e demonstra o desenvolvimento da avaliação, o aumento da ES privada no país e as reformas do ensino superior. Aborda a falta de normas no que diz respeito à seleção de avaliadores de Educação Superior, e políticas que visam expandir o ensino superior no país, incluindo o estabelecimento de rotas de acesso alternativas e inclusivas.

Particular atenção deve ser dada à resistência e às dificuldades encontradas no país no que diz respeito à publicação dos resultados da avaliação pelas IES, assim como a recusa em criar uma classificação pública por parte das autoridades e instituições governamentais. Há também a questão das marcantes diferenças na qualificação dos docentes internamente e entre as IES, o que é preocupante, e seu impacto deve ser analisado nas políticas de ES. A introdução de novas políticas de ES, com o apoio do financiamento público como forma de impulsionar o desempenho nas IES, é um fator relevante quando se trata de qualidade em ES no país.

Atualmente, de acordo com o IIE (2013), a Alemanha recebeu 6% do total de 4,5 milhões de estudantes matriculados no mundo, alcançando o quinto lugar como país anfitrião dos estudantes. Esse resultado pode confirmar o sucesso das políticas de internacionalização implementadas no país e explica alguns dos impactos citados na Tabela 1. Além disso, nas universidades voltadas para a tecnologia, as *Technische Universitäten* e nas faculdades menores, as *Fachhochschulen*, 40% dos Programas de Ensino Superior podem

levar a um duplo diploma, incluindo em seus currículos um período de estudo no exterior (EPCCE, 2015).

Figura 3
Concept mapping of quality and evaluation in European HE – Germany and United Kingdom



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Tabela 1 apresenta uma visão geral textual e complementar das políticas de qualidade na ES da Alemanha. Foi elaborada com base nos estudos de El Hage (1997), Hüfner (2003), Harris Huemert (2008) e Orr e Hovdhaugen (2014) e destaca os principais pontos críticos da ES na Alemanha, as iniciativas propostas e implementadas em busca de melhorias, e os principais impactos gerados pelas mudanças na ES.



Tabela 1
Visão Geral da Educação Superior na Alemanha

| | |
|--|---|
| Pontos Críticos | <ul style="list-style-type: none"> - Resistência à política de publicação de classificações universitárias - Resistência institucional e política à publicação de resultados de avaliação das IES - Baixo financiamento de ES nos anos 80 e 90 - Diferenças marcantes na qualificação do corpo docente nas IES - Condições precárias de ensino nas IES; poucas medidas para controle de qualidade - Ausência de critérios específicos ao realizar avaliação interna e externa - Sérios problemas ao comparar o desempenho entre universidades |
| Melhorias Aplicadas | <ul style="list-style-type: none"> - Introdução de novos sistemas de financiamento como política para desenvolver a ES - Novas políticas voltadas para o aumento da competitividade em ES - Mudanças nos critérios de acesso à ES utilizados como incentivo - introdução de uma rota alternativa (second choice). - Políticas baseadas em indicadores de desempenho na ES - A mudança de 1998 para Hochschulrahmengesetz, que implementou uma reforma da ES na Alemanha - Estabelecimento de normas para os relatórios anuais sobre educação sugeridos na Conferência dos Reitores e Vice-Chanceleres das Universidades e IES - Fundação do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior (Zentrum), que visou promover a qualidade da ES através de avaliações internas e externas do desempenho do corpo docente. |
| Impactos Gerados pelas Mudanças | <ul style="list-style-type: none"> - Aumento drástico do número de alunos até o ano 2000, atingindo 1,8 milhões de matrículas, mas o número de professores não sustentou esse crescimento - A relação professor / aluno aumentou de 1/16 para 1/24 - Desregulamentação do ensino, ênfase em indicadores de desempenho e incentivos (aumento de recursos) com base no desempenho, criados pela Hochschulrahmengesetz (Lei Federal Básica do Ensino Superior). |

Fonte: Produzido com base no mapeamento conceitual de qualidade e avaliação da ES na Alemanha (EL HAGE, 1997; HÜFNER, 2003; HARRIS HUERMERT, 2008; ORR, HOVDHAUGEN, 2014).



A seção a seguir fornece uma visão geral das descobertas inerentes às políticas de qualidade na ES do Reino Unido.

Reino Unido

A Figura 3 apresenta o resultado da revisão de literatura no país através do diagrama bidimensional, as políticas da qualidade do Reino Unido são caracterizadas através do mapa conceitual. O mapeamento pretende apresentar o cenário da avaliação da qualidade em ES no Reino Unido de forma mais visual.

Os principais conceitos foram destacados através do uso de retângulos e setas direcionais, que mostram a conexão entre os conceitos, bem como breves descrições ao longo das setas. Conceitos chave sobre características de qualidade em ES no Reino Unido e na Alemanha constam na Figura 3.

Vale a pena mencionar as políticas governamentais bem definidas de responsabilidade, value for money e controle de custos. A preocupação com a garantia da qualidade e mecanismos de segurança da qualidade são mostradas nas características de autonomia das IES, como a auto regulação e o funcionamento autônomo das IES, com base no valor da política monetária. Essa dedicação à garantia de padrões acadêmicos, usando GQT, alcançou resultados em termos de bom desempenho e se tornou um fator chave de sucesso nas IES do país.

O cenário NPM, no contexto da ES, pode ser entendido no mapeamento como a causa da resistência e dos conflitos na academia, especialmente a preocupação excessiva com os métodos e o monitoramento e controle da qualidade, e a inexistência de foco na melhoria da aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta uma visão geral textual e complementar da ES no Reino Unido e destaca os principais pontos críticos, as iniciativas propostas e implementadas em busca de melhorias e os principais impactos gerados pelas mudanças na ES.



Tabela 2
Visão Geral da Educação Superior no Reino Unido

| | |
|--------------------------------|---|
| Pontos Críticos | <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de medir a performance corporativa das universidades - Progresso lento da GQT nas universidades, poucas adoções - Monitoramento externo da qualidade do HE - IES autônomas e com autorregulação |
| Melhorias implementadas | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de metas e critérios para alocação de recursos às universidades com ênfase na NGP, dando ênfase ao <i>accountability</i>, <i>value for Money</i> e controle de custos no ensino superior. - Utilização, nas IES adotantes, da GQT para melhoria dos processos internos. - Crítica quanto ao ceticismo do <i>accountability</i> e <i>compliance</i> requerido pelas agências de avaliação - Discussão do papel e evolução da agência QAA no processo de avaliação da ES. - Mudança no perfil das atividades administrativas, criando novos papéis e oportunidades de crescimento profissional. |
| Impactos das mudanças | <ul style="list-style-type: none"> - Atividades das universidades atingindo seu valor potencial. Considerando a aplicação dos modelos de minimização de custos e maximização de resultados. - Nas IES que adotaram o GQT, o modelo de <i>business excellence</i> (Kanji, 1998) tem melhores resultados que os demais modelos de gestão da qualidade. - Necessidade de considerar na avaliação externa das IES questões pertinentes a melhoria do aprendizado dos estudantes. - As avaliações das agências de qualidade (QAA) têm evoluído e passaram a incluir estudantes das IES nas equipes de auditoria. - Aumento dos estudantes internacionais no HE gera necessidade de política para melhorar sua prática. - Resistência acadêmica à imposição de práticas e discursos oriundos da NGP no ambiente de ensino e pesquisa. |

Fonte: Elaborado com base no mapeamento conceitual da qualidade e avaliação do ensino superior na UK.

Considerações finais

O modelo europeu de acreditação sugerido pela Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) foi o ponto de referência para o mapeamento da ES nos diferentes países. A ação das agências de acreditação em ES é primordial quando se trata do controle e coleta de dados estatísticos das realidades de ensino nesses países.

O estudo apresentou as principais definições de qualidade, bem como as ferramentas usadas para garantir a qualidade em ES na Alemanha e no Reino Unido. Foi criado um mapeamento conceitual da ES nesses países. Também foram discutidas as características, restrições e evolução dos processos de acreditação, avaliação e revisão por pares. Os principais pontos de ação das políticas de qualidade e agências de qualidade em ES e sua situação atual de desenvolvimento também foram demonstrados.

Quanto à análise da ES na Alemanha, El Hage (1997) destacou os principais resultados positivos e as melhorias que surgiram após a reforma no sistema de ensino alemão, com especial atenção para as mudanças realizadas em 1998 com o *Hochschulrahmengesetz*, a Lei Federal Básica do Ensino Superior na Alemanha e a implementação de novas políticas públicas com ênfase em indicadores de desempenho em ES (HUFNER, 2003). Também é mencionado o aumento da competitividade e a conseqüente melhoria na qualidade do ensino através da ampliação da oferta pelas novas IES privadas. É importante notar que essas mudanças trouxeram um aumento no número de estudantes em ES na Alemanha (ORR; HOVDHAUGHEN, 2014) após o ano 2000. No entanto, a desvantagem foi que a força de trabalho qualificada, de acordo com Hufner (2003), não acompanhou a expansão do ensino, o que levou a um aumento de 33% da relação professor-aluno nas universidades alemãs, bem como diversos problemas jurídicos relativos à regulação e avaliação institucional das novas IES (HÜFNER, 2003; HARRIS HUERMERT, 2008).

Com referência à ES no Reino Unido, a ênfase na responsabilização orientou as discussões principais e mostrou que os resultados positivos em ES neste país foram devidos às iniciativas, como o *value for money* e o controle de custos (ATHANASSOPOULOS; SHALE, 1997); aos mecanismos de garantia da qualidade (KANJL, 1998); e de asseguarção de qualidade (KANJL, MALEK, TAMBI, 1999). Principalmente, essas são características das políticas públicas que asseguram autonomia e autorregulação em ES (HARVEY, 2002) no Reino



Unido. Neste país, a dedicação em garantir que os padrões acadêmicos com recursos para a GQT alcancem bons resultados de desempenho tornou-se um fator crucial de sucesso para as IES. O cenário da NPM, no contexto da ES, trouxe à luz processos de qualidade (BLACKMORE, 2009). Os estudos recentes realizados no Reino Unido fornecem um quadro muito favorável de seu estágio de desenvolvimento, destacando a capacidade de resposta das IES, o perfil de formação de administradores da ES, a grande proporção de estudantes estrangeiros no país, a preocupação em minimizar conflitos culturais, a prioridade dada à avaliação em ES e processos de garantia de qualidade nas instituições de ensino superior britânicas (HEMPSALL, 2014; HOGAN, 2014; LUCAS, 2014; MCDONALD, 2014; MEDLAND, 2014).

Do ponto de vista da responsabilidade institucional, na Alemanha e no Reino Unido, as lições aprendidas concentraram-se em melhorias baseadas no desempenho em relação aos padrões previamente estabelecidos. Observou-se também a adoção de parâmetros de acreditação, combinando indicadores de desempenho, autoavaliação e revisão por pares, aplicados a cursos e programas e controlados por agências de credenciamento de cada país. Essas políticas acabaram convergindo nesses dois países e atendendo aos preceitos de Massy (1997; 2010).

As políticas de qualidade identificadas neste estudo tendem a conduzir seus resultados com base na eficiência (mecanismos de controle) e acabam estimulando a competição entre as IES, o que pode levar, no caso do Reino Unido, a uma descentralização administrativa ou, em ambos os casos, Alemanha e Reino Unido, para uma ênfase na eficiência, levando em consideração a eficácia do custo-benefício na alocação de recursos e os resultados que as IES obtêm em suas avaliações externas.

O mapeamento conceitual sugerido neste artigo pode contribuir para comparar a eficiência das políticas públicas em ES nos dois países mencionados, considerando que a ferramenta atualmente utilizada pelas agências de avaliação da qualidade possui muitos pontos em comum na União Europeia.

Quanto às ações dos órgãos de acreditação e regulação em ES, embora existam semelhanças nos mecanismos de garantia, por meio das políticas educacionais em uso norteadas pela ENQA, é necessário um estudo mais aprofundado, focando exclusivamente nas ações e resultados dessas agências, o que complementaria e explicaria o cenário mapeado neste documento.

Notas

- 1 Where an agency is found to be either partially compliant or non-compliant with a criterion, the reason for this should be explained. Full or substantial compliance may be impossible for some agencies, owing to restrictions placed on them by the very nature of their work and/or legislation in place in their country (ies) of operation. When considering such cases, the ENQA Board will take mitigating circumstances such as these into account.

Referências

AMARAL, Alberto; ROSA, Maria João. International review of the Portuguese quality assurance system. In: BESO, Anela; BOLLAERT, Lucien; CURVALE, Bruno; TOFT JENSEN, Henrik; HARVEY, Lee; HELLE, Emmi; MAGUIRE, Brian; MIKKOLA, Anne; SURSOCK, Andrée. **Implementing and using quality assurance: strategy and practice**. A selection of papers from the 2nd European quality assurance Forum. Italy: Università di Roma, 2008.

ATHANASSOPOULOS, Antreas; SHALE, Estelle. Assessing the Comparative Efficiency of Higher Education Institutions in the UK by the Means of Data Envelopment Analysis. **Education Economics**, v. 5, n. 2, p. 117-134, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09645299700000011>> Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDERSON, Garry. Correlational research. In: ANDERSON, Garry; ARSENAULT, Nancy. (Org.). **Fundamentals of educational research**. London: Falmer Press Teachers Library, 1999.

BARKER, Katharine. The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system. **Research evaluation**, v. 16, n. 1, p. 3-12, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.3152/095820207X190674>> Acesso em: 21 dez. 2019.

BERNER, Heike; RICHTER, Roland. Accreditation of degree programmes in Germany. **Quality in Higher Education**, v. 7, n. 3, p. 247-257, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320120098122>> Acesso em: 12 nov. 2018.

BLACKMORE, Jill. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 8, p. 857-872, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03075070902898664>> Acesso em: 15 nov. 2018.

BLANDEN, Jo; MACHIN, Stephen. Educational Inequality and the Expansion of UK Higher Education. **Scottish Journal of Political Economy**, v. 51, n. 2, p. 230-249, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.0036-9292.2004.00304.x>> Acesso em: 1º out. 2018.

BRENNAN, John; SHAH, Tarla. **Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change**. Buckingham: OECD, 2000.



BRITTINGHAM, Barbara. Accreditation in the United States: how did we get to where we are? **New Directions for Higher Education**, p. 7-27, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/he.331>> Acesso em: 19 sep. 2018.

CAÑAS, Alberto; FORD, Kenneth; COFFEY, John; REICHERZER, Thomas; CARFF, Roger. Herramientas para construir y compartir modelos de conocimiento basados en mapas conceptuales. **Revista de Informática Educativa**, v. 13, n. 2, p. 145-158, may-2000.

COSTES, Nathalie; CROZIER, Fiona; CULLEN, Peter; GRIFOLL, Josep. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey. **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) occasional papers 14**. ENQA. Brussels: Belgium, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED542058>> Acesso em: 07 ago. 2018.

DILL, David. Designing academic audit: Lessons learned in Europe and Asia. **Quality in Higher Education**, v. 6, n. 3, p. 187-207, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320020005945>> Acesso em: 27 nov. 2018.

DILL, David. Capacity building as an instrument of institutional reform: Improving the quality of higher education through academic audits in the UK, New Zealand, Sweden, and Hong Kong. **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**, v. 2, n. 2, p. 211-234, 2000a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13876980008412643>> Acesso em: 03 fev. 2019.

EATON, Judith. **An Overview of US Accreditation-Revised**. Council for Higher Education Accreditation. Washington, DC: ERIC, 2012.

EL HAGE, Natalija. Evaluation of Higher Education in Germany. **Quality in Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 225-233, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832970030303>> Acesso em: 03 fev. 2019.

ELTON, Lewis. The UK research assessment exercise: unintended consequences. **Higher Education Quarterly**, v. 54, n. 3, p. 274-283, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1468-2273.00160>> Acesso em: 4 jan. 2019.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). **Guidelines for national reviews of ENQA member agencies**. ENQA Board. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2006. Disponível em: <http://siupt.uportu.pt/content/files/gqa/ENQA_Guidelines_for_national_reviews-Dez2006.pdf> Acesso em: 29 dez. 2018.

EUROPEAN PARLIAMENT'S COMMITTEE ON CULTURE AND EDUCATION (EPCCE). **Internationalization of Higher Education**. European Union: European Parliament, 2015.

ERICHSSEN, H.U. Quality Assurance and Accreditation in Germany. In: DI NAUTA, Primiano; OMAR, Pirjo-Liisa; SCHADE, Angelika; SCHEELE, Jacob (Org.). **Accreditation Models in**



Higher Education – experiences and perspectives. Helsinki: ENQA Workshop Reports 3, 2004.

FANDEL, Günter. On the performance of universities in north rhine-Westphalia, Germany: Government? Redistribution of funds judged using DEA efficiency measures. **European Journal of Operational Research**, v. 176, n. 1, p. 521-533, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.06.043>> Acesso em: 15 dez. 2018.

HAGEMANS, Mieke; VAN DER MEIJ, Hans; DE JONG, Ton. The effects of a concept map-based support tool on simulation-based inquiry learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n.1, p. 1-24, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0029433>> Acesso em: 15 ago. 2018.

HARRIS HUEMMERT, Susan. Evaluators of Higher Education in Germany: Are They “Fit For Purpose”? **Quality in Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 55-65, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320802011722>> Acesso em: 15 nov. 2018.

HARVEY, Lee. Beyond TQM. **Quality in Higher Education**, v. 1, n. 2, p. 123-146, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832950010204>> Acesso em: 12 dez. 2018.

HARVEY, Lee. Evaluation for What? **Teaching in Higher Education**, v. 7, n. 3. p. 245-263, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13562510220144761>> Acesso em: 03 ago. 2018.

HARVEY, Lee; WILLIAMS, James. Fifteen Years of Quality in Higher Education. **Quality in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 3-36, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538321003679457>> Acesso em: 01 jul. 2018.

HEMPSALL, Kay. Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 4, p. 383-394, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.916468>> Acesso em: 25 nov. 2018.

HOGAN, John. Administrators in UK higher education: who, where, what and how much? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 18, n. 3. p. 76-83, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603108.2014.930073>> Acesso em: 25 nov. 2018.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND (HEFCE). **Quality Assessment**. Consultation Paper. Bristol: HEFCE, 1992.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND (HEFCE). **Research Assessment Exercise 2008**: the outcome. Bristol: HEFCE, 2008.



HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC). **Learning from Audit**. London: HEQC, 1994.

HÜFNER, Klaus. Governance and Funding of Higher Education in Germany. **Higher Education in Europe**, v. 28, n. 2, p. 145-163, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03797720304104>> Acesso em: 13 dez. 2018.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). **Project Atlas: trends and global data 2013, 2013**. Disponível em: <<http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Project-Atlas>> Acesso em: 09 dez. 2018.

JACKSON, Stephen; BOHRER, Janet. Quality assurance in higher education: Recent developments in the United Kingdom. **Research in Comparative and International Education**, v. 5, n. 1, p. 77-87, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.1.77>> Acesso em: 19 jan. 2019.

KANJJI, Gopal. Measurement of business excellence. **Total Quality Management**, v. 9, n. 7, p. 633-643, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0954412988325>> Acesso em: 21 jan. 2019.

KANJJI, Gopal; MALEK, Abdul; TAMBI, Bin. A. Total quality management in UK higher education institutions. **Total Quality Management**, v. 10, n. 1, p. 129-153, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0954412998126>> Acesso em: 04 jan. 2019.

KASTELLIZ, Dietlinde; MITTERAUER, Barbara. (2014). **Quality Audit in the European Higher Education Area: a Comparison of Approaches**. Vienna: Facultas Verlags- und Buchhandels, 2014. Disponível em: <http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12088> Acesso em: 17 jan. 2019.

KELLEY, Craig; TONG, Pingsheng; CHOI, Beom-joom. A review of assessment of student learning programs at AACSB schools: A dean's perspective. **Journal of Education for Business**, v. 85, n. 5, p. 299-306, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08832320903449519>> Acesso em: 24 jan. 2019.

KEMPKES, Gerhard; POHL, Carsten. The efficiency of German universities: Some evidence from nonparametric and parametric methods. **Applied Economics**, v. 42, n. 16, p. 2063-2079, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00036840701765361>> Acesso em: 09 fev. 2019.

KNUPFER, Nancy; MCLELLAN, Hilary. **Descriptive research for educational communications and technology**. New York: Macmillan USA, 1996.

KOGAN, Maurice. Evaluating Higher Education. **Papers from the International Journal of Institutional Management in Higher Education**. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Bristol/PA: Taylor & Francis, 1989.

LUCAS, Lisa. Academic resistance to quality assurance processes in higher education in the UK. **Policy and Society**, v. 33, n. 3, p. 215-224, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.006>> Acesso em: 19 jan. 2019.

MASSY, William. Teaching and Learning Quality process Review: the Hong Kong programme. **Quality in Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 249-262, 1997. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1353832970030305>> Acesso em: 01 nov. 2018.

MASSY, William. **Academic audit for accountability and improvement**. Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic and market demands. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

MASSY, William. Education quality audit as applied in Hong Kong. **Public Policy for Academic Quality**, v. 30, n. 1, p. 203-225, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3754-1_11> Acesso em: 22 jan. 2019.

MCDONALD, Ian. Supporting international students in UK higher education institutions. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 18, n. 2, p. 62-65, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603108.2014.909900>> Acesso em: 22 jan. 2019.

MEADE, Philip; WOODHOUSE, David. Evaluating the effectiveness of the New Zealand Academic Audit Unit: Review and outcomes. **Quality in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 19-29, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320050001045>> Acesso em: 23 jan. 2019.

MEDLAND, Emma. Assessment in higher education: drivers, barriers and directions for change in the UK. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 2, p. 81-96, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.982072>> Acesso em: 27 jan. 2019.

MELTZOFF, Julian. **Critical thinking about research**: Psychology and related fields. Washington DC: American Psychological Association, 1998.

MERTENS, Donna. **Research methods in education and psychology**: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches. London: Sage Publications, 1998.

MONTEIRO, Renato; PEREIRA, Cleber; SOUZA, Marcos. A necessidade da informação gerencial nas IES Públicas da Europa: breve abordagem pela realidade de Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 14, n. 42, p. 9-24, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v14n42p9-24>> Acesso em: 02 fev. 2019.

MOON, Brian; HOFFMAN, Robert; NOVAK, Joseph. **Applied concept mapping**: capturing, analysing, and organizing knowledge. Boca Raton, Flórida: CRC Press Taylor & Francis Group, 2011.



NAZARKO, Joanicjusz; ŠAPARAUSKAS, Jonas. Application of DEA method in efficiency evaluation of public higher education institutions. **Technological and Economic Development of Economy**, v. 20, n. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3846/20294913.2014.837116>> Acesso em: 06 fev. 2019.

ORR, Dominic; HOVDHAUGEN, Elisabeth. "Second chance" routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 1, p. 45-61, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873212>> Acesso em: 06 fev. 2019.

PRINGLE, Charles; MICHEL, Mitri. Assessment Practices in AACSB-Accredited Business Schools. **Journal of Education for Business**, v. 82, n. 4, p. 202-211, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.202-211>> Acesso em: 19 nov. 2018.

RAUHVARGERS, Andrejs; DEANE, Cynthia; PAWELS, Wilfried. Bologna Process Stocktaking Report 2009. **Report from working groups appointed by the Bologna Followup Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve**: Belgium, 2009.

SANTOS, Sérgio Machado dos. Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. Lisboa, Portugal: **A3ES Readings**, 2011.

SCHWAB, Klaus; SALA-IARTIN, Xavier; SAMANS, Richard; BLANKE, Jennifer. The global competitiveness Report 2015-2016: Highlights. In: **World Economic Forum**, 2015. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf> Acesso em: 08 dez. 2018.

SILVA-TRIVINO, Moises; RAMIREZ-GATICA, Soledad. External review teams training in Central America. **Quality in Higher Education**, v. 10, n. 3, p. 261-265, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832042000299540>> Acesso em: 11 jan. 2019.

STEWART, Jim. The UK research assessment exercise. **Human Resource Development International**, v. 8, n. 4, p. 489-494, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13678860500355616>> Acesso em: 14 nov. 2018.

THOMAS, Robin; DAVIES, Annette. Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. **Organization Studies**, v. 26, n. 5, p. 683-706, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0170840605051821>> Acesso em: 29 dez. 2018.

WARNING, Susanne. Performance differences in German higher education: empirical analysis of strategic group. **Review of Industrial Organization**, v. 24, n. 4, p. 393-408, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1023/b:reio.0000037538.48594.2c>> Acesso em: 19 jan. 2019.



Doutorando Cléber Augusto Pereira

Universidade do Minho (Portugal)

Escola de Economia e Gestão

Centro de Investigação em Ciência Política (CICP)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7704-2343>

Email: kcleber@gmail.com

Prof. Ph.D. Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho (Portugal)

Programa de Doutoramento em Ciências da Administração

Escola de Economia e Gestão

Centro de Investigação em Ciência Política (CICP)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8531-6036>

Email: jfilipe@eeg.uminho.pt

Profa. Ph.D. Maria de Lourdes Machado-Taylor

Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES-Portugal)

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES-Portugal)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4774-2397>

Email: lmachado@cipes.up.pt

Recebido 15 mar. 2019

Aprovado 15 abr. 2019



Higher education quality policies in Germany and United Kingdom: quo vadis?

Cleber Augusto Pereira

Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho (Portugal)

Maria de Lourdes Machado-Taylor

Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (Portugal)

Abstract

The objective of this study is to discuss the accreditation systems in Higher Education (HE) currently in Europe. The specific goals include describing the context of HE in Germany and the UK, identifying the main policies implemented. The studies are systematically mapped and contextualized and they will analyse quality assurance and evaluation. This research describes the assessment of the social phenomenon and the accreditation of HE based on the performance of European rating agencies. This paper will also present the main points of action of the quality policy and the quality of HE agencies and their development. It was created a concept mapping of HE in these countries and it was also discussed the characteristics, restrictions and evolution of the processes of accreditation, evaluation and peer review. The main points of action of quality policies and quality agencies in HE, and their current situation of development were demonstrated.

Keywords: Higher Education. Quality. Accreditation. Assessment.

1

Políticas de qualidade no ensino superior na Alemanha e no Reino Unido: quo vadis?

Resumo

O objetivo deste estudo é discutir os sistemas de acreditação na Educação Superior (ES) atualmente na Europa. Os objetivos específicos incluem a descrição do contexto da ES na Alemanha e no Reino Unido identificando as principais políticas implementadas. Os estudos foram sistematicamente mapeados e contextualizados e analisam a garantia e a avaliação da qualidade. Esta pesquisa descreve a avaliação do fenômeno social e a acreditação da ES com base no desempenho das agências de avaliação da ES europeia. Este artigo também apresentará os principais pontos de ação das políticas de qualidade, as iniciativas das agências de qualidade do ES e seu desenvolvimento. Foi criado um mapeamento conceitual da ES nesses países e também foram discutidas as características, restrições e evolução dos processos de acreditação, avaliação e revisão por pares. Os principais pontos de ação das políticas de qualidade e agências de qualidade em ES e sua situação atual de desenvolvimento foram demonstrados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Qualidade. Acreditação. Avaliação.



Políticas de calidad de la educación superior en Alemania y Reino Unido: *quo vadis*?

Resumen

El objetivo de este estudio es discutir los sistemas de acreditación en la Educación Superior (ES) actualmente en Europa. Los objetivos específicos incluyen la descripción del contexto de la ES en Alemania y el Reino Unido identificando las principales políticas implementadas. Los estudios fueron sistemáticamente mapeados y contextualizados, y analizan la garantía y la evaluación de la calidad. Esta investigación describe la evaluación del fenómeno social y la acreditación de la ES en base al desempeño de las agencias de evaluación de la ES europeas. Este artículo también presentará los principales puntos de acción de las políticas de calidad y la calidad de las agencias de ES y su desarrollo. Se creó un mapeo conceptual de la ES en esos países y también se discutieron las características, restricciones y evolución de los procesos de acreditación, evaluación y revisión por pares. Los principales puntos de acción de las políticas de calidad y agencias de calidad en ES y su situación actual de desarrollo han sido demostrados.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Calidad. Acreditación. Evaluación.

Introduction

2

Until the 1990s, both the European and the South American Higher Education Institutions (HEI) operated in a context of minimal competitiveness, in which the demand was greater than the offer. With regards to the European Public HEI, the process of management reform (MONTEIRO; PEREIRA; SOUZA, 2015) was directed towards a lack of resources, which had an impact on demand. This new reality of higher education rooted on neoliberal precepts led HEI to move from a concern previously centred exclusively on teaching to a new one focused on providing services that were competitive and dynamic, and in which were involved academic, administrative and methodological aspects.

In order to adapt this new reality, HEI were pressured to incorporate and seek new quality and excellence patterns. At the same time, they had to respond to the market in an increasingly faster and more efficient way in order to fulfil the expectations of their public and other interested parties, such as stakeholders, community, professors and students.

In their constant search for excellence, quality becomes the differential factor in HEI and their survival in the market. There is a range of requirements that must be met in order to attain excellence and a public profile: from standards established by governmental agencies that provide monitoring, accreditation



and auditing to other differentiating factors, including course management, infrastructures and scientific production of professors.

The overall objective of this study is to discuss the accreditation systems in HE currently in force in Europe. The specific goals include describing the context of HE in Germany and the UK; identifying the main policies implemented in HE, with a special emphasis in quality; creating a concept mapping of the situation in these countries.

This study conducts a descriptive survey, in which we seek the what is provided by Knupter and Mclellan (1996, p. 1197) portraying “[...] what exists today and now in relation to a problem or phenomenon” (MERTENS, 1998, p. 174). A correlational analysis was carried out that aims to find and assess the relationship between the variables, represented here by the agencies and the policies in place in HE (ANDERSON, 1999; MELTZOFF, 1998).

Quality assurance and evaluation of higher education

This section discusses the need for more refined techniques for quality assurance and the due need for publication of these results in the media. The styles used in Europe and the United States will also be studied. The following are an overview of Germany and the United Kingdom.

Studies by Massy (1997; 2010) reiterate the need for more refined techniques for quality assurance in HE and they are classified in three categories: accreditation, standard used in the USA; evaluation, according to the European style; and process of peer review, which can be denominated audit of the quality of the process, which generally employs a combination of indicators of performance, self-study and peer review.

Accreditation, Evaluation and Quality Audit

Accreditation has been an important element in HEI in the United States (HARVEY, 2002; BRITTINGHAM, 2009; HARVEY, WILLIAMS, 2010) and within the last years has taken on growing significance around the world. In the United States the term accreditation refers to the results of a public process which has as a goal determining whether HEI follow the quality standards

established. Some researchers complement the meaning of this term by saying that improvements in the methodology of teaching may reflect positive outcomes in accreditation (PRINGLE, MICHEL, 2007; KELLEY, TONG, CHOI, 2010).

According to Massy (1997), the overall characteristics of the adopted styles of accreditation in the USA operate exclusively in education. Institutional accreditation is more common on undergraduate courses, comparing the performance of HEI in relation to predetermined standards established by governmental agencies or accrediting agencies. The process assesses if the objectives of an institution are appropriate for the degree or level in question. Given that it is a certification function, it should be undertaken by an outside agency.

The process of accreditation is carried out in cycles and its objective is to ensure that minimal standards of quality are being followed by HEI. The outcome of the accreditation process has to be published, which is a necessary step for the implementation of the certification function (HEQC, 1994).

Institutional accreditation agencies in the United States, where the task is performed by non-governmental independent agencies (private institutions), according to Massy (1997) traditionally objected to full disclosure. However, as deliberated by the Higher Education Accreditation Council (HEAC), as the body responsible for accreditation in the USA, disclosure is mandatory because confidentiality impairs public responsibility (EATON, 2012).

The evaluation usually focuses on the quality of specific educational activities. The overall evaluation uses some accreditation parameters, combining performance indicators, self-assessment and peer review. This balanced combination of performance indicators and HEI being visited by evaluators is desired, however, due to the great amount of HEI in existence, it is difficult to be fully attended.

Firstly, the evaluation takes place in a specific course or programme and afterwards the entire HEI is evaluated as a whole. As defined by the Higher Education Funding Council for England (HEFCE, 1992) in the United Kingdom the evaluations happen separately for teaching and research. Most recently, it was disclosed that the main objective is the production of quality profiles through clarity, coherence, continuity, credibility, efficiency, neutrality, parity and transparency (HEFCE, 2008).

The academic, managerial and pedagogic dimensions with emphasis on the market established by Brennan and Shah (2000) are similar to the



dimensions used by the accreditation agencies: the Faculty, Coordinator, Educational Project and Courses infrastructure.

The evaluation process may be organized by the country's government, an institutional consortium, or the HEI. Massy (1997) mentions the example of Great-Britain and Hong Kong, where the quality of teaching is defined by the mission of the HEI and not if it follows some "gold standard" of academic excellence. In his most recent analysis, Massy (2010, p. 203) criticizes once more the way the evaluation is held in the country, carried out by Hong Kong's Grants Committee (HKGCC) which aims to occur without taking away power from institutions, violating their autonomy or spending much in relation to the results achieved.

For institutional accountability to occur it is necessary that the outcomes of the evaluation are published and expressed in such a way that allows comparison between institutions. Silva-Trivino and Ramirez-Gatica (2004) reported on the Central American University Higher Council (CSUCA) has addressed evaluation processes orientated to external accountability and to an eventual regional accreditation system. Experiences are analyzed with different focuses: institutional and programme.

An important fact presented by Harvey (2008), mentions that in most cases in which quality assurance is focused on improvement, political pressure mechanisms can occur in the sense of "forcing" an "accountability" orientation into the process. Per Amaral and Rosa (2008) these types of definition problems can create substantial transparency and comparability problems in the evaluation.

Regarding the restrictions in following the quality assurance, the ENQA (2006) has a clear point of view when it states:

Where an agency is found to be either partially compliant or non-compliant with a criterion, the reason for this should be explained. Full or substantial compliance may be impossible for some agencies, owing to restrictions placed on them by the very nature of their work and/or legislation in place in their country (ies) of operation. When considering such cases, the ENQA Board will take mitigating circumstances such as these into account (ENQA, 2006, p. 6).

External evaluation occurs in time cycles of five to ten years, slightly shorter cycles than those of accreditation. Long periods of evaluation of the



cycle are attributed to the costs of visitation and the large number of units of evaluation (MASSY, 1997). In some European countries in which the Bologna Process is in place, the external evaluation process has only demanded the presentation of self-assessment reports for the internal quality assurance dimension (RAUHVARGERS; DEANE; PAWELS, 2009).

Silva-Trivino and Ramirez-Gatica (2004) reported on the Central American University Higher Council (CSUCA) has addressed evaluation processes orientated to external accountability and to an eventual regional accreditation system.

In the quality audit, the review of the processes of quality is centered in the analysis of internal quality and the implementation of systems aiming at improving processes. Studies from different parts of the world report that inducing training may lead to an improvement in teaching and in learning in HEI (DILL, 2000, 2000a; MASSY, 2005, 2010).

6 These procedures do not evaluate the quality in itself; instead they focus on the processes that are accredited to produce quality and the methods that are used by HEI to achieve quality. As Massy (1997) sees it, the quality of the process is based in the principle that good professionals, working with adequate resources, and using good processes will produce good results, but defective processes may prevent even good professionals with abundant resources from producing optimal results.

The accreditation and evaluation agencies in Germany and the UK have participated in several meetings of the Quality Audit Network (KASTELLIZ; MITTERAUER, 2014), which has established a regular dialogue on models of quality audit. Currently the group is comprised of 12 European quality assurance agencies and has published a key study named "[...] an evaluation of the strengths and weaknesses of the quality mechanisms established by an institution itself to continuously monitor and improve the activities and services of either a subject, a programme, the whole institution or a theme" (COSTES; CROZIER; CULLEN; GRIFOLI, 2008).

Meade and Woodhouse (2000) reported the review of the New Zealand Academic Audit Unit by an independent group. The review panel concluded that the quality assurance procedures, including self-review, have been a major stimulus for introduction of effective quality systems. Trust and mutual respect have been established and there are promising signs that universities are



beyond compliance. According to Kanji (1998) in order to achieve excellence, many HE organizations have adopted the scorecard approach to excellence in business to improve the processes. Kanji (1998) states that the value of the interested party is the outcome of organizational excellence, which can only be achieved by accomplishing the key elements i.e. the excellence of processes, organizational learning and interest of the interested party.

Insuring the quality of the process may take place inside HEI and, by becoming continuous, it tends to improve institutional quality; since, in theory, both the actions and the results produced are assessed, therefore allowing the institutionalization of the actions to be implemented to guarantee quality.

The European context

The studies presented in this section contextualize the quality and evaluation scenarios in HE in Europe. To that end, it was carried out a survey of the quality scenario involving Germany and the United Kingdom.

Germany

7

Germany has excelled as one of the top five most competitive advanced economies, being placed fourth on the Global Competitiveness Index 2015-2016 (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015). The country's innovation system is characterized by high levels of company spending on R&D, a supportive research environment, including business collaboration with universities, and strong scientific research institutions.

Germany's 2015's evaluation by the Global Competitiveness Index, when relating to the Higher Education and Training (5th evaluated pillar), has allowed it to reach the 17th position in the 140 countries evaluated by the World Economic Forum (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015).

In Germany were identified specific studies on tertiary education systems' in HEIs. We selected studies that addressed the evolution of this issue in Germany in the period between 1997 and 2014 (EL HAGE, 1997; BERNER, RICHTER, 2001; HÜFNER, 2003; WARNING, 2004; FANDEL, 2007;



HARRIS HUEMMERT, 2008; KEMPKE, POHL, 2010; ORR, HOVDHAUGEN, 2014).

According to El Hage (1997), an analysis on the situation of evaluation in HE brings forward a discouraging reality in Germany, which was exposed by reports and researches carried out in the 80s and 90s. These showed that if we compared a German student with other European students, we would notice that they needed 3 to 5 extra semesters to graduate (EL HAGE, 1997). This led to a decrease in public investment in scientific and educational funds on the part of the national government. There were also serious problems when it came to comparing performance between universities, which began to follow the recommendations of standards suggested in the Conference of Rectors and Vice Chancellors of the Universities and HEI, in the annual reports on education (EL HAGE, 1997). The foundation of the Centre for Development of Higher Education (Zentrum) in Giitersloh was an initiative to promote quality in HE in German universities through internal and external evaluations of faculty performance. Although some tools were developed to evaluate courses, their implementation, significance and publication of comparable results were still very controversial (EL HAGE, 1997).

8

Berner and Richter (2001) reported that the 16 German states had agreed to the establishment, the bachelor's and master's degree programmes, to be validated via accreditation agencies approved by a national accreditation council. This implementation of accreditation procedures marks a fundamental shift in the relationship between HEI and the state and collaborate to offer further possibilities for the development and modernization of the German HE.

Hufner (2003) explained the complex process of decision-making in HE when it comes to legal and administrative requirements, planning and financial issues in the Federal Republic of Germany. He analyzed the increased privatization of HE and the legal and financial problems that followed. The introduction of new working systems based in performance indicators boded great changes in the status and in the legal management structures of HE. Although these changes led to a drastic increase in the number of students between the years 1975 and 2000, reaching approximately 1.8 million (HUFNER, 2003), the vacancies for students did not sustain the growth and neither did the numbers of professors.



Some public statements defined this complex moment in German HE and are presented here. Michael Daxner, in 1996, former vice-chancellor at the University of Oldenburg, stated that “the university is an extremely complicated system, in which some parts work extremely well, some not at all, and others remain stagnant”; Dieter Simon, vice-chancellor of Wissenschaftsrat (Science Council), said that “[...] universities are rotten by his side” (HUFNER, 2003, p. 148).

The 1998 amendment to Hochschulrahmengesetz (Federal Basic Law of Higher Education) reforms the HE system in Germany, creating competition and differentiation through deregulation, performance guidelines, and the introduction of performance incentives. These reforms are part of the policy to increase competitiveness in HE in Germany and provide important incentive measures, such as public funding of HEI, resource allocation, at institutional and departmental level; in addition, they became directly based on performance indicators (HUFNER, 2003).

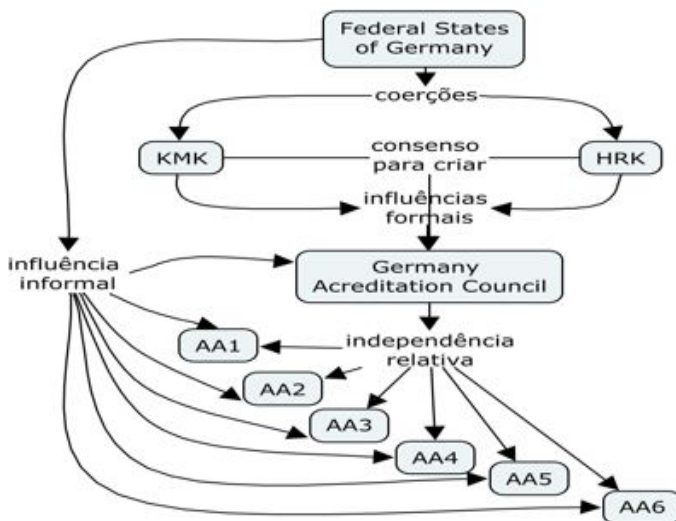
According to Santos (2001, p. 61-62) the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) promotes a certain alignment of policies between the different States, although its deliberations are not binding and will only have an effect on the HEI after being reflected in the policies and norms of their respective Federal States.

Evaluation procedures for teaching have been introduced by recommendations of the Hochschulrektorenkonferenz, the German Rectors Conference (HRK) and Wissenschaftsrat in order to advance transparency, profile, image and competitiveness of the German HE, to strengthen institutional responsibility and to support HE institutions in introducing measures of systematic quality-promotion.

Through a deal celebrated between the HRK and the KMK an accreditation system was created, the Akkreditierungsrat (Accreditation Council), and the agencies began to be accredited by it. The entire accreditation system had to be designed and built from scratch. Six agencies were accredited with the right to award the Siegel des Akkreditierungsrates, (Quality Certificate of the Akkreditierungsrat) to Bachelor’s and Master’s degrees of the HEI (ERICHSEN, 2004).

Figure 1 presents a system mapping of the German accreditation system and it details the formal and informal influences arising from the model's decentralization.

Figure 1
Accreditation System in Germany and formal and informal influences



Source: adapted from Serrano-Velarde (2008) and Erichsen (2004)

Harris Huemmer's (2008) investigation criticizes Germany for not having norms for the selection of evaluators of HE nor for evaluating their performance. The analysis contextualizes the processes of evaluation of HE in Germany, using a case study of an evaluation of educational science in Baden Wurttemberg and explores the way the experts were selected. This study describes the problems encountered and concludes suggesting that there could be room for the introduction of norms in the selection of evaluators in the German evaluation scenario.

In a recent study, Orr and Hovdhaugen (2014) defend extending the access to HE in accordance to European policy agenda by using a "second chance" route which removes the educational attainment criterion in secondary school as a decisive factor in the access to HE. This analysis compares the similar routes approach in Germany, Norway and Sweden, which present different ways, principles and obligations to HEI. Orr and Hovdhaugen (2014) assessed



the impact of the second chance opportunity to extend the participation in HE and discussed the contribution of those measures to access inclusive education in the country.

The United Kingdom

Ranked in 10th place in The Global Competitiveness Index 2015-2016, the UK has stood out for its public and private institutions' strong ability to attract talent from abroad, for having some of the best universities in the world and for its high levels of technological adoption (SCHWAB; SALA-I-MARTIN; SAMANS; BLANKE, 2015). According to the Global Competitiveness Index, in the Higher Education and Training category, the country reached the 18th position in the ranking, being placed right behind Germany. It should be noted that in the Quality of Management Schools item, it reached the 3rd position in the overall ranking (SCHWAB, SALA-I-MARTIN, SAMANS, BLANKE, 2015).

Literature on Quality Assurance of HEI in the UK is quite extensive (BARKER, 2007; ELTON, 2000; KOGAN, 1989; STEWART, 2005). The United Kingdom's main characteristic is the universities' vast autonomy, which aren't perceived as being public institutions. The government doesn't intervene directly in the HEI, but indirectly through research councils, which possess an external reference frame for the strategic action in the HEI's (SERRANO-VELARDE, 2008).

In this section, it was taken into consideration the quality and evaluation scenarios in HE in the United Kingdom. The concern about quality and evaluation standards used in HE was highlighted in several approaches (HARVEY, 1995, 2002; ATHANASSOPOULOS, SHALE, 1997; KANJI, MALEK, TAMI, 1999; BLANDEN, MACHIN, 2004; JACKSON, BOHRER, 2010; MEDLAND, 2014; NAZARKO, ŠAPARAUSKAS, 2014).

Athanassopoulos and Shale (1997) conducted a comparative study, in which they measured the corporate performance of 45 HEI in the UK. Governmental initiatives in this sector gave emphasis to accountability, value for money and cost control, encouraged by the ideas from the New Public Management (NPM) approach and its derivation, in the official weighing scheme followed by the funding agency in order to establish measures and criteria for the allocation of resources to universities. By using the value for money



12 approach, quality is being evaluated in terms of return on investment or expenses. When we use the value for money approach in education, we are emphasizing accountability. In public services, education included, the entities that fund and foment are expected to be accountable. By focusing their study on cost control, Athanassopoulos and Shale (1997) adopted two distinct models for the definition of performance: minimizing costs and maximizing results. Both models must be complementary in order to measure cost efficiency in HEI outcomes. Statistics about activities in the universities reached their full potential when they were used to define broad concepts of performance and goal achievement taking into consideration institutional missions. The study considered six universities in the UK efficient; these demonstrated a satisfactory individual performance in all the tests in accordance with the proposed methodology (ATHANASSOPOULOS; SHALE, 1997). A research about Total Quality Management (TQM) conducted in HE in the United Kingdom by Kanji, Malek, and Tambi (1999) reported that the use of TQM is quite slow with only a few universities using it. These HEI benefitted from the use of TQM (KANJJI, 1998) similar to their USA counterparts, when it comes to student performance, improving services, cost reduction, and customer satisfaction. The authors considered how the principles and concepts of TQM have been measured to provide a means to evaluate quality in several aspects of internal processes in HEI. The principles and key concepts of TQM proved to be critical factors of success and mirrored the performance of the institutions. During the study, the Business Excellence Model (KANJJI, 1998) demonstrated several advantages and a capacity to resolve insufficiency, which seemed better than other models.

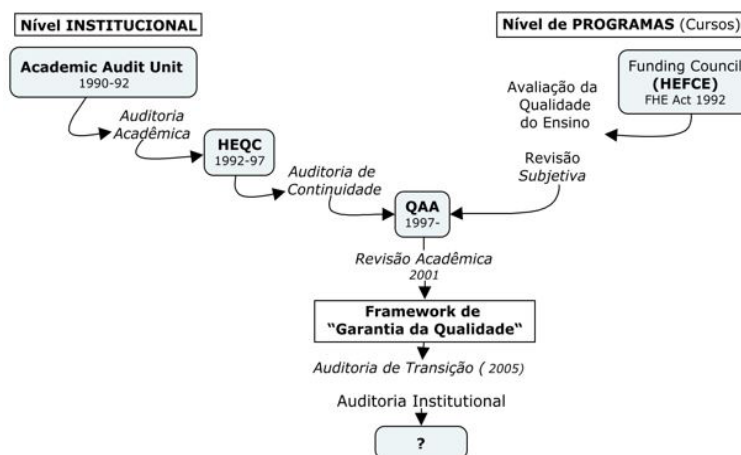
In an external quality monitoring study in HE, Harvey (2002) examined the different external agencies and their modus operandi. His prerogative is that external evaluation legitimizes status quo and is concerned about method, ignoring nature and learning styles. Harvey criticizes the use of statistical indicators as assessment tools, since, according to this author, these have limitations when they are used as quality performance measures. He disputes that in order for self-assessment to work there must be peer review, but if it is bias, the judgement is distorted, seeing that it was based on discrepancies and personal judgement (HARVEY, 2002). Harvey (2002) is quite radical when he proposes that HE monitoring agencies need to be concern about quality and to tackle the implications quality brings to student learning. So that they stop being agencies

concerned with accountability and compliance and start raising important questions about improving student learning.

When analyzing the quality and standards in HE in the UK, Jackson and Bohrer (2010) discussed the responsibility of insuring quality in the country. The study highlighted some characteristics of the British system, which is based in autonomous and self-regulating institutions (Figure 2). The analysis questioned the transitional process during the consolidation of the evaluation cycle of 2006-2011. It was also possible to identify the historical role played by the Quality Assurance Agency (QAA) which, at first, was divided into institutional evaluations and courses (programmes) evaluations. The first were conducted through audits by the Higher Education Quality Council (HEQC); the latter were carried out through quality evaluation, using subjective tools established by the Higher Education Funding Council of England (HEFCE).

Figure 2

Evolution of the evaluation process of the Quality Assurance Agency (QAA)



Source: adapted from Jackson and Bohrer (2010).

During the historical approach, Jackson and Bohrer (2010) also presented the organizations that preceded QAA which established both the systems and process that are currently used to indicate academic standards assurance in the UK. In short, audit processes by QAA are conducted by evaluators who are senior officials appointed by institutions and trained by the agency. They



analyze the documentation and meet with staff and students to evaluate the efficiency of the quality systems. Their findings are made available in reports published by QAA. From January 2010 onwards, students joined the audit teams in pilot mode.

More recent studies in the United Kingdom investigated HEI's response capacity, administrators' profile, the proportion and problems created by foreign students, priority and resistance to evaluation and to quality assurance processes in HE in the country (HEMPSALL, 2014; HOGAN, 2014; LUCAS, 2014; MCDONALD, 2014; MEDLAND, 2014).

When studying leadership in HEI, Hempsall (2014) was unable to identify an efficient level of readiness or response capacity one would expect in the era of knowledge in the USA, the UK and Australia. Hogan (2014) examined the administrators in HE in the UK and noticed that the profiles, becoming more flexible. Administrative functions are more diversified. Technological changes have created new roles and opportunities and also the possibility of career development for staff. Foreign students account for an increasing portion of student population in the UK. A study conducted by McDonald (2014) addressed the additional complications brought in by the support to foreign students, with special focus on cultural issues, and made recommendations on how to improve their practices in the United Kingdom.

By emphasizing the role of evaluation in supporting student development during the evaluating processes and practices in HE, Medland (2014) contributes to the discussion about evaluation in HE in the UK, by presenting an overview of the role of evaluation in current curricular change as a way to enhance evaluation. It was analyzed the academic resistance to quality assurance processes in HE and to the evaluation of research work in the UK. Quality processes were seen as corrective technology (Blackmore, 2009) and are an important part of the NPM approach introduced in the sector. The processes were introduced to monitor and control academic work regarding teaching and research in HEI in the UK in the last 20 years. Scholars from specific contexts started to challenge and to resist to discourses and positions (THOMAS; DAVIES, 2005) which were being imposed upon them (LUCAS, 2014).



Methodology

This study is characterized as a descriptive research since it sought to describe the social phenomenon of evaluation and accreditation in HE based on the practice of evaluation agencies in Europe. To support the review of literature concerning quality assurance mechanisms and HE scenarios, from the point of view of evaluation and quality, it was carried out a research in reference databases, based in articles selected from relevant journals from this field of knowledge and relevant impact factor. By analyzing the dimensions discussed in the selected papers from different countries, it was possible to identify the main issues regarding quality and evaluation, identified in studies conducted or applied in HE.

It was chosen a hierarchy diagram to visually represent, in statements, the significant links between the discovered concepts. This is a concept map widely used in knowledge management studies and can be understood as a two-dimensional diagram, whose main function is to display concepts hierarchically organized and the relations between concepts. The connection lines represent the relationship between concepts (MOON,; HOFFMAN; NOVAK, 2011). The computer software used to create the concept map was Cmap Tools Knowledge Modelling Kit. This is a methodological tool which uses assimilation theory to determine what the student knows or found out during literature review (CAÑAS; FORD; COFFEY; REICHERZER; CARFF, 2000). The recent study by Hagemans, Van Der Meij, and de Jong (2013) reports the experience of students who visualized the concept map and overcame students who only conducted a descriptive analysis. Results show that using concept maps helps improve learning and discover connections between concepts. The use of concept maps to demonstrate concepts and relationships uncovered in the studied countries is justified if we take into consideration the above-mentioned contributions of concept maps.

15

Discussion

This section presents an overview of the evaluation and accreditation process in Europe: the identified results and the mapping of the European scenario of quality assurance and evaluation in HE in the countries surveyed.



Germany

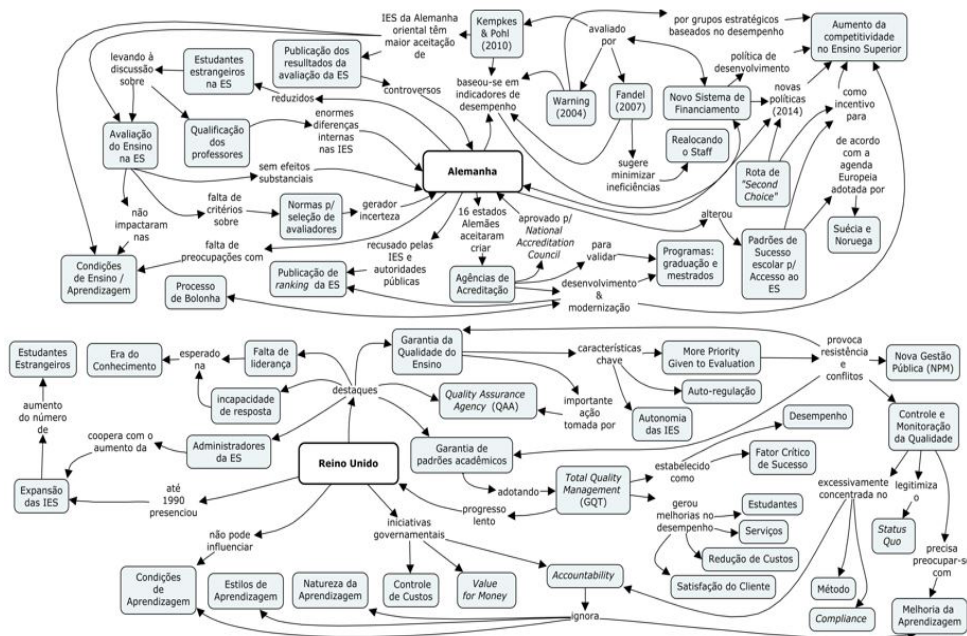
It was created a two-dimensional synthesis based on the theoretical review findings, which will be demonstrated through a literature review concept map (Figure 3).

The map aims at presenting quality evaluation in HE scenario in Germany and shows the development of evaluation, the increase of private HE in the country, and higher education reforms. It addresses the lack of norms when it comes to the selection of HE evaluators, and policies aiming at expanding higher education in the country, including the establishment of alternative and inclusive routes of access.

Particular attention should be drawn to the resistance and the difficulties found in the country in what concerns the publication of evaluation results by HEI, and likewise the refusal to create a public ranking on the part of governmental authorities and institutions. There is also the matter of the striking differences in the qualification of faculty members internally and between HEI, which is worrisome, and its impact must be analyzed in HE policies. The introduction of new HE policies, with the support of public funding as a way of boosting performance in HEI, is a relevant factor when it comes to quality in HE in the country.

Currently, according to the IIE (2013), Germany received 6% of the total 4,5 million international enrolling students throughout the world, reaching fifth place as a students' host country. This result may confirm the success of the internationalization policies implemented in the country and it explains some of the impacts cited in Table 1. Furthermore, in the technology-oriented universities, the Technische Universitäten and in the smaller colleges, the Fachhochschulen, 40% of the Higher Education Programs can lead to a double degree, including in their curricula a period of study abroad (EPCCE, 2015).

Figure 3
 Concept mapping of quality and evaluation in European HE – Germany and United Kingdom



Source: created by the authors.

Table 1 presents a textual and complementary overview of HE in Germany. It was based in the work of El Hage (1997), Hüfner (2003), Harris Huemert (2008) and Orr and Hovdhaugen (2014) and highlights the key critical points of HE in Germany, the initiatives proposed and implemented in search of improvements, and the main impacts created by changes in HE.

Table 1

Overview of Higher Education in Germany

| | |
|---|--|
| Critical Points | <ul style="list-style-type: none"> - Resistance to the publishing policy of university rankings - Institutional and political resistance to the publication of evaluation results from HEI - Little funding of HE in the 80s and 90s - Striking differences in faculty qualification in HEI - Precarious teaching conditions in HEI; few measures in place for control of quality - Without specific criteria to conduct internal and internal evaluation - Serious problems when it came to compare performance between universities. |
| Implemented improvements | <ul style="list-style-type: none"> - Introduction of new financing systems as a policy to develop HE - New policies focusing on increasing competitiveness in HE - Changes to the criteria to access HE used as an incentive – introduction of an alternative route (second chance). - Policies based on performance indicators in HE - The 1998 change to Hochschulrahmengesetz, which implemented a reform to HE in Germany - Establishment of standards for the annual reports on education suggested in the Conference of Rectors and Vice Chancellors of the Universities and HEI - The foundation of the Centre for Development of Higher Education (Zentrum) which aims to promote quality in HE through internal and external evaluations of faculty performance. |
| Impacts generated by the changes | <ul style="list-style-type: none"> - Drastic increase in the number of students until 2000, reaching 1.8 million - Vacancies for students, but the numbers of professors did not sustain this growth - The ratio professor/student increased from 1/16 to 1/24 - Teaching deregulation, emphasis on performance indicators and incentives (increased resources) based on performance, created by the new Hochschulrahmengesetz (Federal Basic Law of Higher Education). |

Source: Produced based on concept mapping of quality and evaluation in HE in Germany (EL HAGE, 1997; HÜFNER, 2003; HARRIS HUERMERT, 2008; ORR, HOVDHAUGEN, 2014).



The following section gives an overview of the finding inherent to quality in HE in the UK.

The United Kingdom

Figure 3 is the result of literature review in the country and shows a two-dimensional diagram which characterizes the situation of the country through a concept map. The mapping intends to present the scenario, in a more visual way, of quality evaluation in HE in the UK.

The key concepts were highlighted through the use of rectangles and directional arrows, which show the connection between concepts, as well as short descriptions along the arrows. Key concepts regarding quality characteristics in HE in the country are presented in Figure 3. It is worth mentioning the well-defined governmental policies of accountability, value for money and cost control. The concern with quality assurance and quality security mechanisms is shown in autonomy characteristics in HE, such as self-regulation and autonomous functioning HEI, based on the policy value for money. This dedication to academic standards assurance, using TQM, achieved results in terms of good performance and became a key factor of success in HEI in the country.

The NPM scenario, in the context of HE, can be understood in the mapping as the cause of the resistance and conflicts in academia, especially the excessive concern with the methods and the monitoring and control of quality rather than the focus on improving learning.

Table 2 presents a textual and complementary overview of HE in United Kingdom and highlights the key critical points, the initiatives proposed and implemented in search of improvements, and the main impacts created by changes in HE.

Table 2

Overview of Higher Education in United Kingdom

| | |
|---|--|
| Critical Points | <ul style="list-style-type: none"> - The need to measure corporate performance of universities. - Slow progress of TQM in universities and few adoptions of this system. - External monitoring of quality if HE. - Autonomous and self-regulating HEI. |
| Implemented improvements | <ul style="list-style-type: none"> - Establishment of measures and criteria for the allocation of resources to universities with emphasis in NPM, focusing on accountability, value for money and cost control in HE. - The use of TQM to improve internal processes in the universities using it. - Criticism regarding skepticism when it comes to accountability and compliance required by evaluation agencies. - Discussion of the role and the evolution of QAA in the evaluation process of HE. - Changes to the profile of administrative activities with the creation of new roles and opportunities for professional growth. |
| Impacts generated by the changes | <ul style="list-style-type: none"> - Activities in universities reached their potential value. Taking into consideration the application of models that minimize costs and maximize results. - In these HEI that embraced TQM, the business excellence model (Kanji, 1998) has better results than other models of quality management. - The need to take into consideration relevant issues when it comes to improving students' learning in the external evaluation of the HEI. - Assessments from quality evaluation agencies (QAA) have evolved and started to include students from HEI in audit teams. - The increasing number of international students in HE generates the need for new policies to improve practice in HE. - Academic resistance to the imposition of NPM practices and discourses in the teaching and research environments. |

Source: Produced based on Concept Mapping of Quality and Evaluation in HE in UK.



Final Considerations

The European accreditation model suggested by the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) was the point of reference for the mapping of HE in the different countries. The action of the accreditation agencies in HE is paramount when it comes to the control and statistic data collection of teaching realities in these countries.

The study presented the main definitions of quality as well as the tools used to insure quality in HE in Germany and the United Kingdom. It was created a concept mapping of HE in these countries and it was also discussed the characteristics, restrictions and evolution of the processes of accreditation, evaluation and peer review. The main points of action of quality policies and quality agencies in HE, and their current situation of development were demonstrated too.

As for the analysis of HE in Germany, El Hage (1997) highlighted the main positive outcomes and the improvements that emerged after the reform in the German teaching system, with particular attention to the changes carried out in 1998 with the Hochschulrahmengesetz, the new Federal Basic Law of Higher Education in Germany and the implementation of new public policies emphasizing performance indicators in HE (HUFNER, 2003). It is also mentioned the increased competitiveness and the resulting improvement in teaching quality through the increase of offer by the new private HEI. It is worth noting that these changes brought with them an increase in the numbers of students in HE in Germany (ORR; HOVDHAUGHEN, 2014) after the year 2000. However, the downside was that qualified workforce, according to Hufner (2003), did not keep pace with the expansion of teaching, which led to an increase of 33% of the professor-student ratio in German universities, as well as several legal problems concerning regulation and institutional evaluations of the new HEI (HÜFNER, 2003; HARRIS HUERMERT, 2008).

With reference to HE in the UK, the emphasis on accountability that guided the main discussions and showed that the positive outcomes in HE in this country were due to initiatives, such as value for money and cost control (ATHANASSOPOULOS; SHALE, 1997), concerns with quality assurance mechanisms (KANJLI, 1998), and with quality security (KANJLI; MALEK; TAMBI, 1999). Mostly, these are characteristics of public policies that ensure autonomy and self-regulation in HE (HARVEY, 2002) in the UK. In this country, the



dedication in ensuring that academic standards with resource to TQM achieve good performance results became a crucial success factor for HEI. The NPM scenario, in the context of HE, brought quality processes to light (BLACKMORE, 2009). The more recent studies held in The UK provide a very favorable picture of its development stage, highlighting the response capacity of HEI, the profile of training of administrators in HE, the large proportion of foreign students in the country, the concern in minimizing cultural conflicts, the priority given to evaluation in HE and quality assurance processes in British HEI (HEMPSELL, 2014; HOGAN, 2014; LUCAS, 2014; MCDONALD, 2014; MEDLAND, 2014).

From the point of view of institutional accountability, in Germany and the UK, the lessons learned focused on improvements based in performance in relation to previously established patterns. It was also noted the adoption of accreditation parameters, combining performance indicators, self-assessment, and peer review, applied to courses and programmes and controlled by accreditation agencies of each country. These policies ended up converging in these two countries and meeting Massy's (1997; 2010) precepts.

The quality policies identified in this study tend to conduct their results based on efficiency (control mechanisms) and end up stimulating competition between HEI which may lead, in the case of the UK, to an administrative decentralization, or, in both cases, Germany and the UK, to an emphasis on efficiency, taking into consideration the effectiveness of value for money when allocating resources and the results HEI get on their external evaluations.

The concept mapping suggested in this paper may contribute to compare the efficiency of public policies in HE in the two countries mentioned, considering that the tool currently used by quality evaluation agencies have many common points in the European Union.

Regarding the actions of agencies for accreditation and regulation in HE, although there are similarities in the assurance mechanisms, through educational policies in use guided by ENQA, further study is necessary, focusing exclusively on the actions and outcomes of these agencies, which would complement and explain the scenario mapped in this paper.



References

AMARAL, Alberto; ROSA, Maria João. International review of the Portuguese quality assurance system. In: BESO, Anela; BOLLAERT, Lucien; CURVALE, Bruno; TOFT JENSEN, Henrik; HARVEY, Lee; HELLE, Emmi; MAGUIRE, Brian; MIKKOLA, Anne; SURSOCK, Andrée. **Implementing and using quality assurance: strategy and practice**. A selection of papers from the 2nd European quality assurance Forum. Italy: Università di Roma, 2008.

ATHANASSOPOULOS, Antreas; SHALE, Estelle. Assessing the Comparative Efficiency of Higher Education Institutions in the UK by the Means of Data Envelopment Analysis. **Education Economics**, v. 5, n. 2, p. 117-134, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09645299700000011>> Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDERSON, Garry. Correlational research. In: ANDERSON, Garry; ARSENAULT, Nancy. (Org.). **Fundamentals of educational research**. London: Falmer Press Teachers Library. 1999.

BARKER, Katharine. The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system. **Research evaluation**, v. 16, n. 1, p. 3-12, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.3152/095820207X190674>> Acesso em: 21 dez. 2019.

BERNER, Heike; RICHTER, Roland. Accreditation of degree programmes in Germany. **Quality in Higher Education**, v. 7, n. 3, p. 247-257, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320120098122>> Acesso em: 12 nov. 2018.

BLACKMORE, Jill. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 8, p. 857-872, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03075070902898664>> Acesso em: 15 nov. 2018.

BLANDEN, Jo; MACHIN, Stephen. Educational Inequality and the Expansion of UK Higher Education. **Scottish Journal of Political Economy**, v. 51, n. 2, p. 230-249, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.0036-9292.2004.00304.x>> Acesso em: 1º out. 2018.

BRENNAN, John; SHAH, Tarla. **Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change**. Buckingham: OECD, 2000.

BRITTINGHAM, Barbara. Accreditation in the United States: how did we get to where we are? **New Directions for Higher Education**, p. 7-27, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/he.331>> Acesso em: 19 sep. 2018.

CAÑAS, Alberto; FORD, Kenneth; COFFEY, John; REICHERZER, Thomas; CARFF, Roger. Herramientas para construir y compartir modelos de conocimiento basados en mapas conceptuales. **Revista de Informática Educativa**, v. 13, n. 2, p. 145-158, may-2000.

COSTES, Nathalie; CROZIER, Fiona; CULLEN, Peter; GRIFOLI, Josep. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey. **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) occasional papers 14**. ENQA. Brussels: Belgium, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED542058>> Acesso em: 07 ago. 2018.

DILL, David. Designing academic audit: Lessons learned in Europe and Asia. **Quality in Higher Education**, v. 6, n. 3, p. 187-207, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320020005945>> Acesso em: 27 nov. 2018.

DILL, David. Capacity building as an instrument of institutional reform: Improving the quality of higher education through academic audits in the UK, New Zealand, Sweden, and Hong Kong. **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**, v. 2, n. 2, p. 211-234, 2000a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13876980008412643>> Acesso em: 03 fev. 2019.

EATON, Judith. **An Overview of US Accreditation-Revised**. Council for Higher Education Accreditation. Washington, DC: ERIC, 2012.

EL HAGE, Natalija. Evaluation of Higher Education in Germany. **Quality in Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 225-233, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832970030303>> Acesso em: 03 fev. 2019.

ELTON, Lewis. The UK research assessment exercise: unintended consequences. **Higher Education Quarterly**, v. 54, n. 3, p. 274-283, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1468-2273.00160>> Acesso em: 4 jan. 2019.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). **Guidelines for national reviews of ENQA member agencies**. ENQA Board. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2006. Disponível em: <http://siupt.uportu.pt/content/files/gqa/ENQA_Guidelines_for_national_reviews-Dez2006.pdf> Acesso em: 29 dez. 2018.

EUROPEAN PARLIAMENT'S COMMITTEE ON CULTURE AND EDUCATION (EPCCE). **Internationalization of Higher Education**. European Union: European Parliament, 2015.

ERICHSEN, H.U. Quality Assurance and Accreditation in Germany. In: DI NAUTA, Primiano; OMAR, Pirjo-Liisa; SCHADE, Angelika; SCHEELE, Jacob (Org.). **Accreditation Models in Higher Education – experiences and perspectives**. Helsinki: ENQA Workshop Reports 3, 2004.

FANDEL, Günter. On the performance of universities in north rhine-Westphalia, Germany: Government? Redistribution of funds judged using DEA efficiency measures. **European Journal of Operational Research**, v. 176, n. 1, p. 521-533, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.06.043>> Acesso em: 15 dez. 2018.



HAGEMANS, Mieke; VAN DER MEIJ, Hans; DE JONG, Ton. The effects of a concept map-based support tool on simulation-based inquiry learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n.1, p. 1-24, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0029433>> Acesso em: 15 ago. 2018.

HARRIS HUERMERT, Susan. Evaluators of Higher Education in Germany: Are They "Fit For Purpose"? **Quality in Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 55-65, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320802011722>> Acesso em: 15 nov. 2018.

HARVEY, Lee. Beyond TQM. **Quality in Higher Education**, v. 1, n. 2, p. 123-146, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832950010204>> Acesso em: 12 dez. 2018.

HARVEY, Lee. Evaluation for What? **Teaching in Higher Education**, v. 7, n. 3. p. 245-263, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13562510220144761>> Acesso em: 03 ago. 2018.

HARVEY, Lee; WILLIAMS, James. Fifteen Years of Quality in Higher Education. **Quality in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 3-36, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538321003679457>> Acesso em: 01 jul. 2018.

HEMPSALL, Kay. Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 4, p. 383-394, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.916468>> Acesso em: 25 nov. 2018.

HOGAN, John. Administrators in UK higher education: who, where, what and how much? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 18, n. 3. p. 76-83, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603108.2014.930073>> Acesso em: 25 nov. 2018.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND (HEFCE). **Quality Assessment**. Consultation Paper. Bristol: HEFCE, 1992.

HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND (HEFCE). **Research Assessment Exercise 2008**: the outcome. Bristol: HEFCE, 2008.

HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC). **Learning from Audit**. London: HEQC, 1994.

HÜFNER, Klaus. Governance and Funding of Higher Education in Germany. **Higher Education in Europe**, v. 28, n. 2, p. 145-163, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03797720304104>> Acesso em: 13 dez. 2018.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). **Project Atlas**: trends and global data 2013, 2013. Disponível em: <<http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Project-Atlas>> Acesso em: 09 dez. 2018.

JACKSON, Stephen; BOHRER, Janet. Quality assurance in higher education: Recent developments in the United Kingdom. **Research in Comparative and International Education**, v. 5, n. 1, p. 77-87, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.1.77>> Acesso em: 19 jan. 2019.

KANJLI, Gopal. Measurement of business excellence. **Total Quality Management**, v. 9, n. 7, p. 633-643, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0954412988325>> Acesso em: 21 jan. 2019.

KANJLI, Gopal; MALEK, Abdul; TAMBI, Bin. A. Total quality management in UK higher education institutions. **Total Quality Management**, v. 10, n. 1, p. 129-153, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0954412998126>> Acesso em: 04 jan. 2019.

KASTELLIZ, Dietlinde; MITTERAUER, Barbara. (2014). **Quality Audit in the European Higher Education Area**: a Comparison of Approaches. Vienna: Facultas Verlags- und Buchhandels, 2014. Disponível em: <http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12088> Acesso em: 17 jan. 2019.

KELLEY, Craig; TONG, Pingsheng; CHOI, Beom-Joom. A review of assessment of student learning programs at AACSB schools: A dean's perspective. **Journal of Education for Business**, v. 85, n. 5, p. 299-306, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08832320903449519>> Acesso em: 24 jan. 2019.

KEMPKES, Gerhard; POHL, Carsten. The efficiency of German universities: Some evidence from nonparametric and parametric methods. **Applied Economics**, v. 42, n. 16, p. 2063-2079, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00036840701765361>> Acesso em: 09 fev. 2019.

KNUPFER, Nancy; MCLELLAN, Hilary. **Descriptive research for educational communications and technology**. New York: Macmillan USA, 1996.

KOGAN, Maurice. Evaluating Higher Education. **Papers from the International Journal of Institutional Management in Higher Education**. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Bristol/PA: Taylor & Francis, 1989.

LUCAS, Lisa. Academic resistance to quality assurance processes in higher education in the UK. **Policy and Society**, v. 33, n. 3, p. 215-224, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.006>> Acesso em: 19 jan. 2019.



MASSY, William. Teaching and Learning Quality process Review: the Hong Kong programme. **Quality in Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 249-262, 1997. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1353832970030305>> Acesso em: 01 nov. 2018.

MASSY, William. **Academic audit for accountability and improvement**. Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic and market demands. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

MASSY, William. Education quality audit as applied in Hong Kong. **Public Policy for Academic Quality**, v. 30, n. 1, p. 203-225, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3754-1_11> Acesso em: 22 jan. 2019.

MCDONALD, Ian. Supporting international students in UK higher education institutions. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 18, n. 2, p. 62-65, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603108.2014.909900>> Acesso em: 22 jan. 2019.

MEADE, Philip; WOODHOUSE, David. Evaluating the effectiveness of the New Zealand Academic Audit Unit: Review and outcomes. **Quality in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 19-29, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13538320050001045>> Acesso em: 23 jan. 2019.

MEDLAND, Emma. Assessment in higher education: drivers, barriers and directions for change in the UK. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 2, p. 81-96, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.982072>> Acesso em: 27 jan. 2019.

MELTZOFF, Julian. **Critical thinking about research**: Psychology and related fields. Washington DC: American Psychological Association, 1998.

MERTENS, Donna. **Research methods in education and psychology**: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches. London: Sage Publications, 1998.

MONTEIRO, Renato; PEREIRA, Cleber; SOUZA, Marcos. A necessidade da informação gerencial nas IES Públicas da Europa: breve abordagem pela realidade de Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 14, n. 42, p. 9-24, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v14n42p9-24>> Acesso em: 02 fev. 2019.

MOON, Brian; HOFFMAN, Robert; NOVAK, Joseph. **Applied concept mapping**: capturing, analysing, and organizing knowledge. Boca Raton, Flórida: CRC Press Taylor & Francis Group, 2011.

NAZARKO, Joanicjusz; ŠAPARAUSKAS, Jonas. Application of DEA method in efficiency evaluation of public higher education institutions. **Technological and Economic Development of Economy**, v. 20, n. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3846/20294913.2014.837116>> Acesso em: 06 fev. 2019.



ORR, Dominic; HOVDHAUGEN, Elisabeth. "Second chance" routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 1, p. 45-61, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873212>> Acesso em: 06 fev. 2019.

PRINGLE, Charles; MICHEL, Mitri. Assessment Practices in AACSB-Accredited Business Schools. **Journal of Education for Business**, v. 82, n. 4, p. 202-211, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.202-211>> Acesso em: 19 nov. 2018.

RAUHVARGERS, Andrejs; DEANE, Cynthia; PAWELS, Wilfried. Bologna Process Stocktaking Report 2009. **Report from working groups appointed by the Bologna Followup Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve**: Belgium, 2009.

SANTOS, Sérgio Machado dos. Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. Lisboa, Portugal: **A3ES Readings**, 2011.

SCHWAB, Klaus; SALA-IARTIN, Xavier; SAMANS, Richard; BLANKE, Jennifer. The global competitiveness Report 2015-2016: Highlights. In: **World Economic Forum**, 2015. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf> Acesso em: 08 dez. 2018.

SILVA-TRIVINO, Moises; RAMIREZ-GATICA, Soledad. External review teams training in Central America. **Quality in Higher Education**, v. 10, n. 3, p. 261-265, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832042000299540>> Acesso em: 11 jan. 2019.

STEWART, Jim. The UK research assessment exercise. **Human Resource Development International**, v. 8, n. 4, p. 489-494, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13678860500355616>> Acesso em: 14 nov. 2018.

THOMAS, Robin; DAVIES, Annette. Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. **Organization Studies**, v. 26, n. 5, p. 683-706, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0170840605051821>> Acesso em: 29 dez. 2018.

WARNING, Susanne. Performance differences in German higher education: empirical analysis of strategic group. **Review of Industrial Organization**, v. 24, n. 4, p. 393-408, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1023/b:reio.0000037538.48594.2c>> Acesso em: 19 jan. 2019.

Doutorando Cléber Augusto Pereira
Universidade do Minho (Portugal)
Escola de Economia e Gestão



Centro de Investigação em Ciência Política (CICP)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7704-2343>

Email: kcleber@gmail.com

Prof. Ph.D. Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho (Portugal)

Programa de Doutoramento em Ciências da Administração

Escola de Economia e Gestão

Centro de Investigação em Ciência Política (CICP)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8531-6036>

Email: jfilipe@eeg.uminho.pt

Profa. Ph.D. Maria de Lourdes Machado-Taylor

Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES-Portugal)

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES-Portugal)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4774-2397>

Email: lmachado@cipes.up.pt

Recebido 15 mar. 2019

Aprovado 15 abr. 2019



Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas

Mônica Farias Abu-El-Haj

Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Resumo

O trabalho objetiva compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar. Com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante entrevista individual semiestruturada, a investigação foi realizada com três professoras da educação básica e uma docente universitária que atuam na perspectiva de educação multicultural crítica na cidade de Nova Iorque. A análise das narrativas demonstra que as histórias de vida das professoras foram marcadas por vivências em situações de conflito social e experiências de exclusão cultural e educacional, especialmente, em relação à diversidade étnico-racial. Essas vivências foram determinantes para a busca da formação e atuação profissional docente dentro de uma concepção de educação multicultural. A formação nessa perspectiva se mostrou relevante para a adoção de práticas educativas inclusivas, no entanto foram as experiências de exclusão que motivaram o compromisso das professoras com a educação multicultural crítica.

Palavras-chave: Educação multicultural. Diversidade étnico-racial. Formação docente. Práticas pedagógicas multiculturais.

1

Teacher training and critical multicultural pedagogical practices

Abstract

This study aims to understand the construction of American basic education teacher training for the development of multicultural attitudes and practices in a school setting. With a qualitative approach, in a case study, through individual semi-structured interviews, the investigation was conducted with three basic education teachers and one university teacher who work with a critical multicultural education perspective in New York City. Narrative analysis shows that the teachers' life stories were impacted by experiences in social conflict situations and cultural and educational exclusion, especially concerning ethnic-racial diversity. These experiences were decisive in their search for teacher training and practice in a multicultural education conception. Training in this perspective was relevant to the adoption of inclusive educational practices; however, the exclusion experiences motivated the teachers' commitment to critical multicultural education.

Keywords: Multicultural education. Ethnic-racial diversity. Teacher training. Multicultural pedagogical practices.

Formación docente y prácticas pedagógicas multiculturales críticas

Resumen

El trabajo objetiva comprender cómo se constituyó la formación docente de profesoras de la educación básica estadounidense para el desarrollo de posturas y prácticas multiculturales en el ambiente escolar. Con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, la investigación se realizó con tres profesoras de la enseñanza básica y una docente universitaria que actúan en la perspectiva de educación multicultural crítica, mediante entrevista semiestructurada. El análisis de las narrativas demuestra que las historias de vida de las profesoras fueron marcadas por vivencias en situaciones de conflicto social y experiencias de exclusión cultural y educativa, especialmente en relación a la diversidad étnico-racial. Estas vivencias fueron determinantes para la búsqueda de la formación y actuación profesional docente bajo una concepción de educación multicultural crítica. La formación en esa perspectiva se mostró relevante para la adopción de prácticas educativas inclusivas, sin embargo fueron las experiencias de exclusión que motivaron el compromiso de las profesoras con la educación multicultural crítica.

Palabras clave: Educación multicultural. Diversidad étnico-racial. Formación docente. Prácticas pedagógicas multiculturales.

Introdução

2

O trabalho trata da formação docente dentro de uma abordagem de educação multicultural crítica, na qual se objetiva o empoderamento do professor, que passa a reconhecer a si e a seus alunos como membros de grupos sociais com identidades culturais próprias e diversas que precisam ser compreendidas, consideradas e compartilhadas no espaço escolar (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013). Fundamenta-se nos estudos da Pedagogia Crítica (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998) e da Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009), cuja essência do pensamento se baseia no respeito e valorização da identidade cultural dos grupos étnico-raciais como fator imprescindível aos processos de aprendizagem e inclusão desses grupos no ambiente escolar.

Partimos, mais especificamente, da proposta de educação multicultural elaborada por Ladson-Billings (1995; 2009; 2014¹), direcionada à formação do professor da educação básica, baseada em três grandes unidades curriculares: a) a autorreflexão do professor acerca de si e dos outros no que concerne à história de vida e à identidade étnico-racial; b) as formas como as relações étnico-raciais são estruturadas na sociedade e no contexto escolar;



e c) a problematização dos conceitos de conhecimento e currículo, tradicionalmente abordados na escola a partir de uma visão hegemônica e neutra de mundo, independentemente da filiação étnico-racial e cultural dos diversos grupos sociais.

Tal proposta revela três qualidades pedagógicas comuns aos professores que atuam na perspectiva da educação multicultural crítica: possuir um forte compromisso com o desempenho acadêmico de seus alunos; basear seu ensino na competência cultural dos discentes, ou seja, permitindo e estimulando a se expressarem de acordo com o padrão linguístico e de comportamento que costumam adotar em sua comunidade e grupos sociais; e demonstrar uma compreensão crítico-reflexiva dos problemas políticos e sociais que envolvem a acomodação das minorias na grande sociedade.

○ contato com estudiosos da educação multicultural nos Estados Unidos, por ocasião do estágio de pós-doutoramento realizado no Teachers College – Universidade de Columbia, no período de agosto de 2014 a julho de 2015, levou-nos a uma reflexão sobre a formação e experiência profissional do professor da educação básica que atua dentro de uma abordagem pedagógica voltada para o respeito e valorização da cultura e inclusão escolar dos grupos minoritários.

Na ocasião, elaboramos a seguinte problemática: como se desenvolve a formação docente com vistas ao fomento de práticas educativas multiculturais no contexto da educação básica nova-iorquina? ○ objetivo foi compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar.

○ trabalho, ao contemplar a formação e as práticas pedagógicas de professoras dentro de uma abordagem da educação multicultural crítica, torna-se relevante por possibilitar aprofundar o debate em torno do trabalho educativo com as diversidades, ensejando reflexões acerca de aspectos culturais e subjetivos que permeiam as relações e processos de ensino e aprendizagem, por vezes relegados a segundo plano de importância no cotidiano escolar.

Procedimentos metodológicos

A fim de compreendermos a formação docente e práticas pedagógicas dentro da corrente de educação multicultural crítica, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), do tipo estudo de caso (YIN, 2001), utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A abordagem qualitativa se fez adequada por nos possibilitar considerar as subjetividades das participantes e analisar com maior minúcia as suas narrativas, considerando as singularidades numa relação indissociável entre o individual e o coletivo e valorizando a qualidade em detrimento da quantidade (FIALHO; SOUSA, 2017). Já o estudo de caso foi definido por se tratar de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32), isto é, a educação multicultural na educação básica pública de Nova Iorque.

4

Para participar da pesquisa, selecionamos três docentes da educação básica, sendo uma de cada etapa desse nível de ensino – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, que atendiam aos critérios de inclusão, quais sejam: atuar na educação básica na cidade de Nova Iorque e trabalhar em escolas públicas ou instituições assistidas na concepção da educação multicultural crítica. O contato com as três docentes se deu por intermédio de uma professora do Teachers College que pesquisava e ministrava disciplinas no campo da educação multicultural, quem, de igual forma, aceitou integrar o grupo dos sujeitos da nossa pesquisa.

As entrevistas – gravadas, transcritas, textualizadas – com as docentes foram realizadas de maneira individualizada nas dependências do Teachers College, com duração média de duas horas, e se basearam nos seguintes tópicos: o percurso de vida e formação escolar e acadêmica das professoras; a formação e experiências com a educação multicultural; e as práticas pedagógicas multiculturais adotadas em sala de aula.

A pesquisa foi respaldada pelo *Collaborative Institutional Training Initiative* (CITI), sob o número 14652168/2014, respeitando critérios éticos. A participação das professoras foi previamente autorizada, mediante esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e privacidade da identidade das entrevistadas, tendo elas obtido nomes fictícios, a saber: Clara, a professora



do Teachers College; Evelyn, a professora da educação infantil; Rosie, a professora do ensino fundamental; e Sarah, a professora do ensino médio.

Traduzimos as narrativas das profissionais ao português, as quais foram revisadas por profissional com proficiência na língua inglesa. Posteriormente apresentamos os resultados separadamente às docentes. Em seguida, empreendemos as discussões considerando as similitudes consoante as trajetórias formativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação multicultural.

Clara: professora formadora do Teachers College

A professora Clara nasceu no Brasil, país onde viveu da infância à juventude. Kursou o ensino médio profissionalizante, o antigo normal, e graduou-se em Direito em uma universidade pública brasileira. Ao terminar o ensino superior, casou-se com um americano, mudando-se em seguida para os Estados Unidos. Lá kursou uma nova graduação, na área da Educação, atuou no magistério da educação infantil² e, ao concluir os cursos de mestrado e doutorado, ambos na Educação, ingressou na docência universitária, tornando-se professora do Teachers College da Universidade de Columbia.

Conforme relata Clara, o seu envolvimento com a educação multicultural acompanha todo o seu percurso de vida, tendo iniciado já nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio da sua experiência como aluna de uma escola freireana em Recife, Brasil. Nessa escola, fundada pelo próprio Paulo Freire:

[...] se problematizava tudo! Desde fatos corriqueiros, envolvendo as relações escolares e familiares, até a concepção de mundo e de homem, prevalecendo a ideia de que não existe uma separação entre o que vivenciávamos na escola e o mundo fora de seus muros (CLARA, 2014).

Para ela, as origens de uma visão crítica de mundo e educação encontram raízes nessa experiência escolar singular. Mais adiante, ao concluir o normal, Clara começou a trabalhar como professora em creches e escolas municipais na periferia de sua cidade. À medida que convivía com situações econômicas desfavoráveis de vida de seus alunos e famílias, viu-se impulsionada a assumir uma postura ainda mais crítica de mundo e de educação para desconstruir o estigma de que a pobreza minora a capacidade intelectual. No

entanto, ante as condições precárias de trabalho do professor naquela época no Brasil, em que o salário de uma docente da educação infantil sequer dava para pagar as despesas mensais com transporte e refeição, resolveu cursar Direito, pois desejava trabalhar em prol dos direitos sociais das famílias e comunidades carentes, área profissional com maior valorização salarial no mercado.

Quando mudou-se para os Estados Unidos, percebeu, todavia, que precisaria recomeçar sua vida profissional, já que a graduação em Direito cursada no Brasil pouco lhe valia, em termos legais, para atuar no campo da advocacia naquele país. Retornou, então, à área da Educação, assumindo inicialmente a função de professora assistente em uma escola de educação infantil, ao tempo que, no período noturno, fez uma nova graduação, desta feita na área da Educação Especial.

6 Ao término da graduação, saiu da categoria de assistente e passou para a de professora regente, sempre atuando em escolas da rede pública. Paralelamente ao trabalho, prosseguiu com os estudos, inicialmente em um programa de mestrado e posteriormente em um de doutorado, ambos na área da Educação. Como professora da rede pública de ensino, passou a conviver com o drama educacional dos estudantes filhos de imigrantes, particularmente com a realidade de famílias oriundas da América Central, experiência que fortaleceu seus laços e compromissos com propostas educacionais críticas e inclusivas. Conforme relata Clara (2014), a situação de ilegalidade de boa parte das famílias de imigrantes nos Estados Unidos faz frequentemente que os filhos mais velhos, sobretudo as meninas, deixem a escola para cuidar dos irmãos mais novos em casa, enquanto os pais trabalham. O contato com essa realidade lhe conduziu, no doutorado, a um estudo dos fatores sociais e econômicos responsáveis pelos baixos índices de rendimento escolar dos educandos de famílias de imigrantes.

Nessa conjuntura, já familiarizada com a literatura acadêmica no campo da educação multicultural, percebeu que poucos eram os estudos que se preocupavam em debater a construção de currículos e metodologias de ensino que auxiliassem o professor dentro de uma concepção crítica de educação multicultural. A partir dessa constatação e apoiando-se nos estudos de Paulo Freire e na Pedagogia Crítica (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS, LEWIS, 1998) e na Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009), desenvolveu uma



proposta de formação docente baseada em três eixos: *the self* (o eu), *the teaching* (o ensino) e *the society* (a sociedade).

O primeiro eixo, *the self*, tem como objetivo inserir o professor em um ambiente de leituras, debates e atividades que o induzam a assumir uma postura reflexiva em relação à sua própria identidade étnico-racial e social e à de seus alunos. O segundo eixo, *the teaching*, exige do professor um trabalho de reflexão em torno do currículo escolar, por meio de duas premissas: o respeito à diversidade étnico-racial e cultural e à igualdade de oportunidades dentro e fora do ambiente escolar. O terceiro eixo, *the society*, leva o professor a questionar as estruturas de poder e privilégios presentes na sociedade. Aqui o foco são as relações entre desigualdades sociais e desempenho escolar e a repercussão desse binômio na vida social, cultural e profissional dos sujeitos.

Observamos que foi a partir da compreensão de sua própria identidade que Clara passou a ter uma melhor percepção da sua localização cultural no mundo, uma vez que a tendência da escola é excluir muitas perspectivas e pontos de vista, não permitindo que os aprendentes se percebam nos fatos históricos, sociais e culturais e na construção do próprio conhecimento (SOUTO-MANNING, 2010; 2013). Nesse sentido, observamos que uma das tarefas do professor é construir interfaces consistentes entre os conteúdos curriculares e as experiências das crianças, de sua família e da comunidade. Para tal, o currículo deve tomar como mote a comunidade e a história de vida dos discentes (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013).

Clara (2014) ressalta que, para estimular e proporcionar as experiências das crianças no espaço escolar, o professor deve recorrer a um conjunto de estratégias e métodos, a exemplo do uso de entrevistas junto aos membros da família, estudos de comunidade e meios tecnológicos, como vídeos, fotografias, etc. É através desses recursos que Clara afirma reinventar Paulo Freire em sua proposta de ensino, quando busca possibilitar ao professor trazer para a sala de aula a leitura de mundo da criança, fazendo com que ela construa e compartilhe conhecimentos e articule tais construções com a leitura das palavras.

A educação multicultural vive um novo momento, cuja ênfase é a formação do professor, pois existe um consenso entre os estudiosos e educadores de que qualquer mudança na educação passa prioritariamente por uma alteração na forma como o professor percebe e compreende o educando, ou seja,

no desenvolvimento de sua criticidade (BANKS, 1993, 2009; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013). Em decorrência, ao tratar da sua atuação como formadora, a professora Clara explicita o cerne das atividades de ensino que exerce ministrando uma de suas disciplinas de educação multicultural nos programas de mestrado do Teachers College: "O foco da disciplina 'The teaching of reading and writing in primary grades' é a leitura e a escrita dentro da perspectiva do letramento, na qual parte considerável da carga horária é voltada para a prática docente" (CLARA, 2014). Para isso, os alunos são colocados, durante toda a disciplina, em contato com uma turma de crianças da rede pública de ensino que está em processo de alfabetização.

Cada aprendiz adota uma criança e, ao longo de 15 encontros semanais, orienta e acompanha, no espaço da sala de aula, as atividades de leitura e escrita dessa criança. Para isso, as crianças e seus tutores (os alunos da professora Clara) são distribuídos nas mesinhas que compõem o ambiente da sala de aula. Iniciam o trabalho com o diagnóstico das práticas de leitura e escrita da criança e, a partir da segunda semana, passam a desenvolver uma atividade de pesquisa em torno da história de vida daquela criança, ação que geralmente é realizada por meio de visitas à comunidade e entrevistas feitas junto à sua família. Esse conhecimento faz-se indispensável para assegurar o ensino e o conhecimento escolar pautados na Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009).

De posse dos dados, os docentes passam a montar um currículo, um programa de atividades de leitura e escrita baseado nas experiências, fatos e narrativas coletados dos alunos. Tal atividade permite imprimir à alfabetização e ao letramento aprendizagem significativa dos conhecimentos trabalhados, já que parte da realidade de vida dos alunos e permite identificação e sentido mais concretos (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014).

Um exemplo de atividade desenvolvida em sala pelos alunos-tutores a partir dos dados coletados é a história do nome das crianças, quando buscam reconstruir junto a elas a motivação da escolha do nome pelos pais, o significado e a origem. Conforme observa Clara (2014), quando a criança descobre que tem uma história que lhe é singular e que os fatos dessa história podem ser narrados através de sua própria escrita e compartilhados entre os colegas, ela passa a se sentir valorizada e motivada a se engajar no processo de aprendizagem.



Ao finalizar sua entrevista, a professora Clara observa que, apesar dos avanços obtidos no âmbito da formação docente, as mudanças no ambiente escolar são graduais e seus impactos diferenciados, a depender das motivações e história de vida de cada professor. Segundo ela, essa formação começa com a participação do professor em *workshops* e/ou programas de pós-graduação, cursos de formação continuada, estendendo-se ao longo das vivências do professor no espaço da sala de aula, conforme é possível constatar nos relatos das professoras da educação básica que se seguem.

Evelyn: professora da educação infantil

Evelyn atuava como professora da educação infantil em uma escola assistida pedagógica e financeiramente pelo Teachers College. A escola atendia a um público privado, a maioria oriundo de famílias de classe média alta, porém destinava uma parcela menor de sua oferta dirigida a alunos de baixa renda, contemplados com bolsas de estudos financiadas pela referida instituição. À época da pesquisa, além de atuar como professora, Evelyn era aluna de um dos programas de doutorado em Educação do Teachers College.

Ao descrever seu envolvimento com a educação multicultural, Evelyn menciona a convivência com um ambiente familiar politicamente progressista como fator determinante na sua visão de mundo e escolhas profissionais. Natural da cidade de Cleveland, Ohio, seu pai era um veterano da Guerra do Vietnã, experiência que marcaria a ele e a seus familiares por toda a vida. Sua avó paterna, uma mulher liberal-progressista, havia participado ativamente dos movimentos dos direitos civis da década de 1960, de modo que o pai de Evelyn cresceu dentro de um ambiente de contestação dos valores tradicionais e racistas da sociedade americana.

Depois de retornar da Guerra e se envolver em episódios de protestos e conflitos políticos, o pai e a família mudaram-se para a Califórnia, cidade de Oakland, no mesmo ano em que Evelyn nasceu. Foi nesse centro urbano próximo a São Francisco, uma espécie de Nova Iorque da Califórnia, habitado por uma população multicultural – orientais, africanos, hispânicos, etc. –, que Evelyn cresceu, tornando-se desde cedo, conforme observa, uma pessoa aberta às causas sociais e políticas de seu tempo.

Ao terminar o ensino médio, ingressou em um programa de graduação voltado para a educação infantil vinculado à Organização Americana do Desenvolvimento Infantil, que era tido como uma das melhores formações básicas nesse campo nos Estados Unidos. O programa fundamentava-se, conforme relata Evelyn, no padrão cultural clássico da classe média branca estadunidense, aspecto que lhe provocava constantes questionamentos quanto aos impactos negativos daquela formação para a educação de crianças oriundas de famílias pobres ou de aprendizes do inglês filhos de imigrantes e igualmente oriundos das camadas sociais mais baixas. Foi nesse momento que Evelyn percebeu que sua escolha profissional implicava um compromisso pessoal com propostas de educação inclusiva que acolhessem as minorias historicamente relegadas a segundo plano no sistema formal de ensino.

Ao finalizar a graduação, Evelyn atuou durante dois anos como tutora de crianças em um programa de leitura que funcionava na biblioteca da universidade em que havia se formado. Em seguida, decidiu ter uma experiência de vida no exterior, morando durante quatro anos em Viena, na Áustria, onde trabalhou como professora particular de inglês para crianças. Passado esse período, retornou ao seu país – radicando-se então na cidade de São Francisco –, com o intuito de dar prosseguimento à sua formação docente, mais precisamente como aluna do Programa de Mestrado em Educação Infantil do Teachers College. Depois de conquistar uma vaga nessa instituição, mudou-se para Nova Iorque, passando a trabalhar durante o dia como professora da educação infantil.

Concluiu o mestrado e ingressou no programa de doutorado do Teachers College quatro anos depois, mantendo-se na mesma área de formação, a educação infantil. Embora já assumisse uma postura de enfrentamento e combate às manifestações de preconceito racial, social e cultural, relata que “[...] a oportunidade de cursar disciplinas no campo da educação multicultural teve um impacto muito significativo para a minha formação” (EVELYN, 2015). Segundo ela, a vivência nessas disciplinas lhe permitiu desenvolver uma percepção mais reflexiva de si, tanto no que se refere à sua história de vida, posicionamentos políticos e escolhas profissionais, quanto em relação aos seus próprios privilégios sociais como pessoa representante da população branca em uma sociedade atravessada por desigualdades de oportunidades e por julgamentos valorativos em relação à ideia de raça, cor, etnia, cultura, etc.



Outro ponto importante mencionado desde a vivência com as disciplinas de educação multicultural se refere ao contato com leituras e discussões em torno do conceito de currículo e conhecimento dentro de uma corrente de educação inclusiva. Ao relatar sua experiência como aluna de mestrado e doutorado no Teachers College, Evelyn destaca como aspectos importantes: a postura positiva e propositiva do professor ante os processos de aprendizagem do discente, independentemente de qual seja a sua condição social e filiação cultural.

Para isso, as disciplinas problematizam a relação entre condição social e de oportunidades e o desempenho escolar dos alunos, levando o professor a refletir sobre o padrão curricular prevalente no sistema educacional, que raramente condiz com as expectativas e realidade sociocultural das crianças. Conforme Evelyn, o professor compreende que “[...] os problemas de aprendizagem não residem na criança, mas sobretudo na escola, que não elabora alternativas de interlocução com a diversidade cultural e social de seus alunos” (EVELYN, 2015).

Ao refletir sobre isso, Evelyn relata uma situação vivenciada por ela em um programa convencional de formação continuada, cuja tônica era a capacitação do professor para atuar com propostas de educação compensatória dirigidas aos alunos filhos de imigrantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem no inglês. Para a instrutora do referido curso, as dificuldades de aprendizagem dos educandos filhos de imigrantes que frequentavam a escola pública decorriam da incapacidade de seus familiares e comunidade de se colocarem como falantes e interlocutores da língua inglesa, cabendo à escola e aos professores, por meio de atividades de reforço escolar, “consertar” tais adversidades de aprendizagem.

É possível observar que a responsabilidade da aprendizagem da criança não recaía sobre o aluno ou a família, mas sobre os profissionais e a estrutura pedagógica escolar, que deveriam contemplar as diferentes necessidades dos aprendentes. Considerar as diversidades, trazê-las à tona, valorizando-as e intervindo de maneira afirmativa na pluralidade é preceito fundamental para uma Pedagogia Crítica e Culturalmente Relevante (BANKS, 1999; GRANT, 2008; LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998).

Outro ponto interessante da educação multicultural destacado por Evelyn se refere à concepção de currículo. Observa que, nas disciplinas

de educação multicultural, trabalha-se com a ideia de um currículo criativo, demandando que o professor conheça seus alunos e familiares e insira outras temáticas, linguagens e dialetos em sala de aula, consoante cada realidade. Inclusive ela infere suas limitações e afirma que, apesar de não falar outro idioma, tenta se colocar como ouvinte e aprendiz de outras línguas, buscando estabelecer uma comunicação básica e elementar com os estudantes filhos de imigrantes a partir de sua língua materna. Em suas palavras: “Todo ano eu tento aprender algumas palavras de outras línguas, porque eu acho que é uma maneira de você dizer para as crianças e suas famílias que elas são bem-vindas” (EVELYN, 2015).

Evelyn tece severas críticas à abordagem tradicional de educação multicultural que afirma predominar em grande parte das escolas e cursos de formação docente, a qual denomina de “abordagem turística de educação multicultural”, pois esta, além da compreensão limitada de pensar a educação multicultural como restrita ao ensino de manifestações culturais, festas e datas comemorativas, apresenta como seu fator mais nocivo a visão romantizada que predomina entre os professores sobre a criança. Ela observa que essa abordagem tradicional costuma conceber a criança como uma criatura doce, inocente e ingênua, como um sujeito:

[...] que precisa ser protegido das mazelas do mundo dos adultos, como se a criança não fosse capaz de perceber as coisas ruins que vivencia no seu dia a dia, como as manifestações de exclusão e preconceitos presentes no ambiente social e escolar (EVELYN, 2015).

Observamos que Evelyn concorda com Ladson-Billings (1995; 2009) e Souto-Manning (2010; 2013) ao criticar as abordagens de educação multicultural meritocráticas, bem como as que tendem a tratar os problemas de aprendizagem dos educandos de forma pontual, sem considerar aspectos políticos e estruturais que permeiam os processos de exclusão social.

Por fim, Evelyn ressalta a dificuldade que representa o trabalho do professor dentro de uma perspectiva de educação multicultural crítica, uma vez que, emboratenha frequentado uma formação dentro de pressupostos educacionais progressistas, em sua experiência como professora percebeu que a mudança de postura não acontece de forma imediata, requerendo do docente vivências e maturidade no campo da docência. É nesse sentido que Evelyn



define a educação multicultural como algo para além de uma formação acadêmica, porque representa um modo de o professor se posicionar diante do outro e do mundo, uma postura que transborda o espaço da escola, ou seja, “[...] é como eu digo: talvez a educação multicultural esteja muito mais ligada a uma ideologia, a um padrão crítico, do que a atividades específicas de ensino” (EVELYN, 2015).

Evelyn compreende que a proposta educacional precisa considerar a identidade cultural dos alunos e do próprio docente como sujeitos culturais situados em uma sociedade plural e desigual em oportunidades. Para além disso, importa que o docente consiga articular teoria e prática com vistas a gerar uma mudança social desde a ação dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, responsáveis pela melhoria da educação e vida, especialmente de aprendizes das classes sociais desfavorecidas, conforme leciona Ladson-Billings (1995; 2009).

Rosie: professora do ensino fundamental

Rosie era professora do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Nova Iorque. Além de docente da educação básica, ela atuava como assistente da professora Clara no Teachers College, em disciplina de educação multicultural.

A história de Rosie, filha de pais porto-riquenhos que haviam se mudado para os Estados Unidos na década de 1960, ilustra os desafios socio-culturais de famílias que migram em busca de melhores condições de vida em um país desenvolvido (MENDES, 2013). Sua família era muito pobre. Diante disso, o sonho de uma América promissora, com oportunidades de emprego e escola de qualidade para os filhos, impulsionou a mudança para os Estados Unidos. Instalaram-se inicialmente em Nova Iorque, cidade onde Rosie nasceu. Na época, sua mãe tinha apenas 16 anos, quem, após a família ter conseguido se estabelecer na cidade, matriculou-se em uma escola de ensino médio, aprendendo rapidamente o inglês.

Já o pai, mais velho, com 30 anos, tinha muita dificuldade de lidar com a nova língua, sendo visto, por conta disso, com restrições por seus professores, o que lhe fez abandonar a escola. A situação de imigrante que não teve sua cultura valorizada bem como a vivência de exclusão escolar na década de

1960 foram, para Rosie, experiências propulsoras de sua aproximação com a educação multicultural crítica baseada nos preceitos de Ladson-Billings (1995, 2009) e Souto-Manning (2010; 2013).

Os pais de Rosie se separaram quando ela ainda era pequena, ocasião em que o pai foi morar em Ohio. A mãe permaneceu em Nova Iorque após o rompimento conjugal, a qual, ao terminar o ensino médio, logo ingressou no mercado de trabalho, período em que Rosie, criança necessitada de cuidados, foi morar com a avó materna.

14 Importa relatar que a avó de Rosie não falava inglês, por isso a comunicação na casa dela se dava apenas em espanhol. Quando Rosie ingressou na escola, na educação infantil (*preschool*), havia esquecido o inglês. Frequentemente sua primeira professora ressaltava suas dificuldades de aprendizagem e afirmava que ela não aprenderia o inglês caso continuasse a falar espanhol com a avó em casa. Em certa ocasião, a referida educadora chegou a solicitar a presença de sua avó na escola e pediu que esta não mais se comunicasse com Rosie em espanhol. Diante dos argumentos da docente, a avó evitou o espanhol em casa; sem o inglês, as duas passaram a ter uma vida de silêncio, conforme ela descreve: “Nesse momento, eu tinha 6 anos de idade e foi muito complicado, porque nós éramos muito próximas e aquela situação criou uma ponte entre nós” (ROSIE, 2015).

Rosie foi esquecendo a língua castelhana à medida que se apropriava do idioma inglês, a ponto de praticamente desaprender sua língua materna. Tal situação se agrava quando, no 9º ano do ensino fundamental (*highschool*), ela foi transferida para outra escola, uma instituição católica onde estudavam alunas de famílias de diferentes nacionalidades, irlandesas, italianas, afro-americanas e um grupo menor de latinas. Por conta de sua história de vida, oriunda de uma família de imigrantes pobres, latinos, criada por uma avó que sequer falava inglês, começou a se sentir muito distante e aquém do padrão de vida de suas colegas. A vivência com essa realidade lhe fez cultivar um sentimento de desprezo em relação à sua própria identidade étnica e social e de descrença quanto às suas capacidades de aprendizagem, conforme relata: “Eu tinha perdido muito meu espanhol, porque naquele momento eu tinha muita vergonha de falar espanhol. Eu me sentia estigmatizada e eu queria ser americana [...]” (ROSIE, 2015).



Ao concluir o ensino médio, prosseguiu com os estudos superiores, ingressando em um *college* que era frequentado por um público de alunos amplamente diversificado, no qual havia um grupo de estudantes latinos que, ao contrário dela, cultivava um forte sentimento de orgulho em relação à sua própria identidade étnico-cultural. Oriundos do Equador, República Dominicana, dentre outras nacionalidades, esses discentes, além do inglês, falavam e se comunicavam perfeitamente em espanhol. Apesar de quantitativamente minoritários, “[...] eles eram muito orgulhosos de sua origem, [...]; eles adoravam ser o que eles eram” (ROSIE, 2015).

Rosie infere que vivenciou uma profunda crise de identidade, o que lhe a refletir sobre os sentimentos negativos até então cultivados pertinentes às suas origens culturais. Ela explica: “Nesse minuto, eu comecei a pensar sobre mim, o quanto eu negava a minha identidade [...]”. Imersa nesse drama existencial, sua primeira atitude foi matricular-se em um curso de espanhol e recuperar sua língua materna, pois, assim como seus colegas latinos, “[...] desejava ler e escrever em espanhol da melhor forma possível!” (ROSIE, 2015).

Ainda no *college*, decidiu também que seria professora e se dedicaria ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental (*elementary school*), para ensinar, de preferência, as crianças com percursos de vida semelhantes ao seu. Rosie descreve esse momento de vida como uma tomada de consciência de si e de sua identidade. A partir de então, investe conscientemente em seu percurso formativo na direção de uma abordagem de educação multicultural crítica. Rosie assevera, porém, que, apesar da graduação ter lhe proporcionado a reconciliação com sua própria identidade, a tendência inicial foi a de assumir a mesma postura que sua professora da educação infantil havia adotado. Ela pensava que seria impossível aos alunos filhos de imigrantes dominarem um segundo idioma caso continuassem a falar em casa suas línguas maternas.

Uma maior consciência e autonomia na condução do seu trabalho só veio a se efetivar quando cursou um programa de mestrado em educação bilíngue. A partir dessa vivência formativa, descobriu a importância de o professor adaptar o currículo à diversidade cultural dos discentes. Em relação a isso, comenta: “Eu achava que a escola era para aprender o currículo, mas depois eu comecei a perceber que isso não bastava e que, se eu quisesse ajudar meus alunos, eu tinha que abordar essas questões em sala de aula” (ROSIE, 2015).

Além do exercício reflexivo proporcionado pela formação bilíngue com viés multicultural, outro fato foi decisivo para seu posicionamento crítico como professora. Ao se casar com um porto-riquenho negro, Rosie passou a perceber, de maneira ainda mais visível e dolorosa, as agruras das desigualdades e preconceitos raciais, especialmente quando teve seu único filho e precisou enfrentar diversos episódios sintomáticos dessa situação. Inclusive, seu marido preferia que o filho fosse uma menina, e não um menino, pois afirmava que meninos de pele escura, em uma sociedade como a estadunidense, tendiam a ter mais problemas do que as meninas. Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008, p. 13) concordam com essa ideia ao discutirem “[...] as barreiras à adaptação encontradas pelos jovens de segunda geração nos Estados Unidos de hoje e os recursos sociais e econômicos que eles e suas famílias possuem para confrontá-las [...]” dos imigrantes, em especial dos negros.

Rosie relata que, com o matrimônio e a maternidade, começou a ter consciência do seu próprio privilégio como pessoa de pele clara, ainda que sendo filha de imigrantes. Além da pele clara, tinha tido oportunidades de frequentar uma escola privada desde cedo, por intermédio de bolsas de estudo, e aprendido a falar inglês ainda criança, o que lhe conferia desenvoltura com a língua e conseqüentemente maiores oportunidades de estudo e trabalho.

Alternativamente, jovens de famílias migrantes de classes trabalhadoras que não disponham de fortes apoios comunitários podem vivenciar uma aculturação dissonante, na qual a introjeção dos valores e da língua da sociedade anfitriã é acompanhada pela rejeição daqueles trazidos por seus pais e a eles associados (PORTES; HALLER; FERNÁNDEZ-KELLY, 2008, p. 19).

Ao indagarmos sobre o modo como procede numa perspectiva curricular multicultural, Rosie relata que sua primeira ação é buscar conhecer seus alunos e famílias, para depois incluir no currículo suas histórias de vida, de sua família e país de origem.

Rosie precisou convencer o diretor de sua escola de que seus estudantes precisavam não apenas cultivar como também compartilhar com seus pares sua língua materna e sua cultura. E, aos poucos, foi conquistando a confiança da direção, contribuindo muito para isso o bom desempenho de seus educandos nas avaliações escolares. No entanto, na perspectiva da educação multicultural, a maneira como se ensina ganha relevo, como afirma



Ladson-Billings: “Não acho que a metodologia seja uma questão secundária. Estou sempre pensando: ‘como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?’” (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 288).

Rosie finaliza destacando dois aspectos, na sua opinião, fundamentais a qualquer docente. Um seria o professor levar o aluno a ter orgulho de si e de sua história, estando o segundo ligado à confiança que o estudante precisa ter em sua capacidade de aprendizagem. Para isso, exige-se do educador autonomia e crença naquilo que realiza. De acordo com ela, “[...] não adianta você ser hipócrita, dizer para um aluno que ele pode se você acha que você não pode. É como se você dissesse que é importante ler e, no entanto, você nunca ter lido um livro” (ROSIE, 2015).

Sarah: professora do ensino médio

Sarah era professora do ensino médio em uma escola pública da periferia de Nova Iorque que atendia a alunos de famílias pobres, a maioria afro-americanos, latinos, caribenhos, porto-riquenhos, etc. Diferentemente das duas outras professoras da educação básica, Sarah era de família americana de classe média, tendo nascido e crescido em um subúrbio de Nova Iorque, há oito horas de Manhattan, habitado predominantemente por uma população branca e católica. Ainda que filha de pai italiano e mãe polonesa, afirma que nunca se viu ou se sentiu diferente da grande maioria das pessoas que morava no seu bairro e frequentava sua escola.

Ao concluir o ensino médio, Sarah foi estudar em um *college* em que a maioria dos aprendentes tinha um perfil étnico-racial e social diferente do seu, situação que cedo lhe despertou uma imensa curiosidade em relação aos colegas. Ela afirma que o contato com um ambiente cultural plural lhe instigou a construir novas perspectivas de mundo, tornando-se pouco a pouco mais crítica no tocante aos padrões e valores convencionais da sociedade americana. “Eu me encontrava falando com as pessoas as mais diversas e aquilo me deu a capacidade de construir uma nova perspectiva de mundo. Era muito interessante para mim compreender como elas pensavam o mundo[...]” (SARAH, 2014). Foi nesse contexto que ela conheceu o seu marido, um rapaz negro

oriundo de família porto-riquenha, quem lhe ajudou a ampliar seu olhar a ser mais atento às questões étnico-raciais.

Graduou-se em Jornalismo e começou a cobrir matérias na área da Educação, mais especificamente envolvendo o cotidiano escolar, seus atores, a relação escola e comunidade, etc. Trabalhou inicialmente no estado de Rhode Island, retratando a formação escolar de alunos em comunidades médias afluentes, retornando para o estado de Nova Iorque, precisamente para Nova Jérsei, em busca de novas perspectivas de trabalho. O contato com o universo de escolas públicas em Nova Jérsei, que atendia a um número considerável de alunos filhos de trabalhadores e imigrantes, numa realidade diametralmente oposta ao que tinha vivenciado em Rhode Island, mostrou-lhe o quanto as instituições não estavam preparadas para lidar com aquele perfil de discente, boa parte deles apresentando dificuldades com a aprendizagem do inglês e com baixo rendimento escolar. Importa a educação escolar ser também:

[...] responsável por auxiliar os indivíduos, independentemente de seus grupos linguísticos de origem, a entenderem que todos os seres humanos têm o direito de serem validados e protegidos por suas nações e, consequentemente, por todos os seus grupos constituintes (BARBOSA, 2013, p. 686).

Em uma de suas matérias sobre as escolas públicas de Nova Jérsei, conheceu e passou a acompanhar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil que conseguia realizar um expressivo trabalho junto aos seus alunos e obter bons resultados de aprendizagem. Logo percebeu que a maneira respeitosa com que a professora se relacionava com as crianças e conduzia suas atividades de ensino, sempre aberta à realidade cultural e social de seus aprendizes, era sensivelmente distinta das demais experiências escolares que até então ela havia acompanhado como jornalista. À medida que construía sua história profissional, essa professora descobriu que não queria continuar no Jornalismo, e sim entrar para o magistério e ensinar crianças com igual perfil e contexto social de vida.

A partir de então, matriculou-se em um programa especial de formação docente na cidade de Nova Iorque, dirigido a profissionais que já possuíam uma primeira graduação e desejavam atuar na rede pública de ensino. Ao término das seis semanas de formação, Sarah passou a atuar como professora de



inglês no ensino médio de uma escola pública urbana de Nova Iorque frequentada por discentes de famílias de baixa renda, vinculados, em sua maioria, ao programa assistencial de refeições gratuitas.

Ela relata que as primeiras vivências como professora foram repletas de angústias e inquietações. Além da inexperiência com a docência, tinha que lidar com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos, situação vista como factível àquela realidade escolar. Tentou aplicar exercícios de gramática, mas logo percebeu que não funcionaria com seus educandos e que seria inútil trazer para sua sala de aula procedimentos e conteúdos de ensino que nada tinham em comum com a realidade de sua escola. Nesse momento, compreendeu que precisava conhecer seus alunos, suas percepções e perspectivas de mundo, bem como suas diferenças culturais e identitárias, conforme relata: “Eu tinha muitos alunos afrodescendentes, mas eu comecei a perceber que existiam muitos alunos caribenhos e que suas experiências eram muito diferentes das dos afro-americanos” (SARAH, 2014).

Nesse período, Sarah já havia ingressado no programa de doutorado do Teachers College e buscado se matricular nas disciplinas de educação multicultural. Destaca a importância da ação pedagógica do professor na perspectiva dos estudos da “*culture relevant education*”, ou seja, da relevância da cultura na educação, experiência fundamental para a construção de uma percepção mais crítica em relação ao padrão escolar americano, regido pelo conceito de meritocracia e por uma estrutura de privilégios que subjazem as relações escolares (FREITAS, 2012).

Ao ser chamada para assumir uma turma da 3ª série do ensino médio, série em que os discentes são submetidos ao “*Scholastic Assessment Test*” (SAT), o exame que avalia a aprendizagem da educação básica e qualifica a entrada dos estudantes nas instituições de ensino superior, equivalente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil, percebeu o quanto seus aprendizes estavam aquém daquela realidade. Muitos sequer sabiam o que era SAT e as implicações desse exame para suas perspectivas futuras de estudo. Diante daquele cenário, Sarah iniciou um processo sistemático de conscientização e preparação dos educandos para o referido exame.

Uma das estratégias utilizadas por Sarah para preparar os alunos para o SAT foi elaborar conexões entre as habilidades linguísticas requeridas pelo exame e as práticas de leitura e escrita que eles costumavam vivenciar em

casa e entre os grupos sociais, a exemplo das matérias veiculadas entre eles via internet, rádios ou jornais da própria comunidade. Observou que uma das questões mais recorrentes do exame se referia à identificação de uma mesma temática e problemática em diferentes gêneros textuais. Dessa forma, à medida que os textos eram trazidos pelos estudantes, Sarah buscava trabalhar em sala a problemática e a estrutura discursiva presente em cada um dos escritos.

Para montar um ambiente de interesse e discussão, criou um canal virtual de comunicação por meio do Facebook e pediu que os alunos postassem seus argumentos e opiniões a respeito das matérias e fatos veiculados no grupo. Solicitou deles também o compartilhamento em sala de aula dos anúncios de emprego, cursos e demais eventos da comunidade, de modo a levá-los a assumir frequentemente a condição de leitores e produtores de textos. Outra estratégia utilizada por ela foi a postagem e discussão no Facebook posteriormente em sala de aula de textos com narrativas da história do movimento negro e personagens importantes que mostravam semelhanças com a trajetória de vida deles.

Essas atividades trouxeram uma nova dinâmica para a sua sala de aula. Ela observou que os estudantes passaram a lhe solicitar orientações quanto a determinados procedimentos de escrita e aquilo imediatamente era compartilhado entre todos, fato que logo se reverteu em resultados mais satisfatórios dos alunos no SAT. Ao contrário da maioria dos professores, Sarah afirma que não costumava exigir de seus discentes uma *performance* acima de suas realidades de aprendizagem. E acrescenta: “Alguns colegas de profissão cobravam tarefas tão difíceis que os alunos perdiam o interesse e respondiam com produções aquém de suas reais capacidades” (SARAH, 2014). Ao tecer críticas acerca dessa metodologia universalista, também as suscitou quanto ao conceito de meritocracia como parâmetro de avaliação do desempenho escolar, alegando condições de partida desiguais, como lecionam Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber e Darnon (2015).

Ao indagarmos sobre a repercussão do seu trabalho na escola, sobretudo depois dos bons resultados obtidos no SAT, a docente responde que “[...] estranhamente nenhum professor, nem mesmo o diretor, manifestou curiosidade a respeito das minhas estratégias de ensino” (SARAH, 2014). Para ela, isso refletia um comportamento defensivo por parte dos colegas de profissão, sendo, segundo ela, comum à realidade escolar de seu país. Além do pouco respaldo no ambiente escolar, Sarah observa que costuma receber críticas



de familiares e pessoas conhecidas quanto à sua escolha pela docência e sobretudo por ter optado por uma escola localizada em uma comunidade tão desassistida. Diante dos comentários, afirma se sentir muito frustrada, porque “[...] as pessoas sequer reconhecem a sua dedicação e todas as adversidades enfrentadas. São raros os momentos de reconhecimento social da profissão” (SARAH, 2014).

Tais relatos pertinentes à dificuldade de mudança nas metodologias educacionais, do negligenciamento das individualidades dos alunos por parte dos professores, da lógica meritocrática e da desvalorização social do trabalho docente foram questões trabalhadas por Sarah desde a possibilidade de trabalhar com a educação multicultural embasada em autores como Ladson-Billings (1995; 2009) e Souto-Manning (2010; 2013).

Congruências discursivas

Evidenciamos nos discursos das professoras que a formação docente em educação multicultural interfere na prática pedagógica de professores da educação básica, desde a presença dos três elementos curriculares da proposta crítica de educação multicultural, defendida por Ladson-Billings (1995; 2009), presentes nas narrativas docentes, a saber: as professoras manifestam ter percepção de si e dos alunos como sujeitos histórico-sociais e culturalmente situados; demonstram valor e respeito à identidade e patrimônio cultural dos estudantes; e têm um olhar crítico em relação à estrutura social de privilégios de uns em detrimento de outros, retratado sobretudo pela crítica recorrente que fazem ao conceito de meritocracia como mecanismo norteador do desempenho e relações escolares (WIEDERKEHR; BONNOT; KRAUTH-GRUBER; DARNON, 2015).

A adesão das professoras pesquisadas a uma proposta de educação inclusiva multicultural é algo que precede a um momento formativo continuado, estando ligada a uma trajetória de vida marcada por experiências e questionamentos a situações de injustiças e desigualdades sociais, sejam estas vivenciadas pelas próprias professoras ou por pessoas próximas. Antes de ingressarem em um programa de educação multicultural, todas as docentes entrevistadas já tinham feito escolhas profissionais que demandavam sensibilidade e compromisso com os direitos e bandeiras dos grupos minoritários.

Inclusive, a opção pelo magistério e pela rede pública de ensino aparece no discurso das profissionais como atrelada a uma vontade de atuar em benefício da melhoria da educação e inclusão dos grupos sociais e culturais menos favorecidos.

Ante a compreensão dos alunos como sujeitos histórico-sociais permeados por subjetividades e individualidades não generalizáveis (BARBOSA, 2013), as professoras conseguiram visualizar os fluxos migratórios e valorizar o respeito à identidade e à cultura desde um olhar crítico atinente à estrutura social de privilégios e de discriminação, o que permitia a elaboração de metodologias alternativas às tradicionais, de caráter meritocrático e universalizante.

A prática pedagógica das professoras, assim como a defendida por Ladson-Billings (2014), foi modificada com vistas a atender a uma educação multicultural, que não apenas considera a diferença, mas valoriza a pluralidade, para tornar o conhecimento significativo e contextualizado para os alunos, inclusive rompendo o paradigma de que o letramento em outra língua não seria uma condição propícia ao aprendizado do inglês.

Apesar das conquistas e avanços obtidos no âmbito da formação docente em uma perspectiva multicultural, as professoras observam que as mudanças no ambiente escolar, conforme aponta Clara – docente formadora do Teachers College –, são sempre graduais e seus impactos diferenciados, a depender das motivações e histórias de vida de cada professor. O respeito à língua materna e a compreensão de que cidadania global não é invisibilização das identidades culturais foram aspectos propulsores para a elaboração de práticas inclusivas na concepção multicultural (BARBOSA, 2013). Entretanto, tais práticas, ainda que reconhecidas pela melhoria na aprendizagem dos estudantes, não redundaram em mudanças significativas nas metodologias de outros professores circunvizinhos, demonstrando um trabalho mais individual e com pouca aceitação e aderência do coletivo.

Últimas considerações

Abordamos neste artigoa temática da formação docente e práticas educativas dentro de uma abordagem crítica de educação multicultural, mais delimitadamente acerca da percepção de professores que vivenciaram uma proposta de educação multicultural, referenciada nos estudos de Ladson-Billings



(1995; 2009), Souto-Manning (2010; 2013), dentre outros, direcionada à formação do professor. Questionamos como se desenvolve a formação docente com vistas ao fomento de práticas educativas multiculturais no contexto da educação básica. Em resolução, o objetivamos compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar.

Os resultados demonstraram que as professoras que haviam tido a oportunidade de participar de programas formativos com ênfase em educação multicultural adotavam posturas inclusivas elaboradas com base teórica em Ladson-Billings (1995; 2009), dentre outros autores, pois adotavam uma postura que: considerava a história de vida e identidade cultural dos alunos; problematizava o conhecimento curricular tradicional abordado na escola a partir de uma visão hegemônica e neutra de mundo; e considerava e valorizava as diversidades e singularidades dos diversos grupos sociais, problematizando como as relações étnico-raciais eram estruturadas na sociedade e no contexto escolar. Embora se identifiquem tais elementos nos discursos e práticas pedagógicas das professoras, não se pode afirmar que isso decorreu tão somente da formação que haviam tido no campo da educação multicultural sob um viés crítico.

Com efeito, é possível verificar que, mais do que uma formação no campo da educação multicultural, uma história de vida marcada pelo contato com pautas, conflitos e lutas sociais foi o elemento otimizador da formação docente numa corrente de educação crítica e inclusiva. Em outras palavras, a educação multicultural numa concepção crítica representou antes um movimento político-ideológico, uma opção clara a favor dos grupos minoritários e socialmente desfavorecidos, sendo a formação de professores uma de suas estratégias de ação política. Afinal, as professoras foram motivadas a ingressar em formação de viés multiculturalcrítico pelas vivências de exclusão, de discriminação ou de invisibilização às questões culturais diversas vivenciadas no seio familiar ou no exercício profissional.

Essa constatação reconhece o valor da formação acadêmica multicultural na prática pedagógica do professor, pois, além de proporcionar uma consciência maior dos fatores e problemas que envolvem a acomodação das minorias na grande sociedade e uma autorreflexão do professor quanto ao seu lugar de pertença cultural e social, com o reconhecimento da sua própria identidade étnico-racial, permite a formação docente dentro de uma corrente

crítica que contribui para a sistematização de alguns procedimentos pedagógicos de natureza inclusiva, tais como: a importância de o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, de conhecer e construir um currículo tendo como base suas histórias de vida e familiares e desenvolver metodologias de ensino que propiciam o trabalho cooperativo dos discentes em sala de aula.

Este estudo, ainda que não generalizável por sua natureza qualitativa, possibilita não apenas aprofundar e disseminar o debate em torno do trabalho educativo com as diversidades na concepção multicultural, mas enseja reflexões concernentes a aspectos culturais e subjetivos que permeiam as relações e os processos de ensino e aprendizagem, especialmente os econômicos e étnico-raciais, que não podem mais ser invisibilizados no cotidiano escolar. Todavia, aos educadores e demais envolvidos com a educação formal que defendem uma educação e uma escola eminentemente técnica é preciso lembrar-lhes que as mudanças e transformações significativas são movidas sobretudo por desejos, compromissos políticos e ideais que ultrapassam o discurso da neutralidade. Sugere-se, pois, que esta pesquisa possa impulsionar a comunidade acadêmica e demais interessados a tecerem reflexões e desenvolverem outros estudos que lancem luz à importância de considerar a educação multicultural no Brasil, país extremamente plural e repleto de diversidades, ampliando tais debates no âmbito nacional.

24

Notas

- 1 Em artigo publicado em 2014, intitulado "Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix", Ladson-Billings propõe uma revisão do seu conceito de *Culturally relevant pedagogy* para *Culturally sustaining pedagogy*, com o intuito de imprimir uma compreensão mais fluida ao conceito de cultura, no sentido de torná-la efetivamente comprometida com questões de equidade e justiça.
- 2 A educação básica nos Estados Unidos se estrutura de forma distinta à realizada no Brasil: Day Caree preschool equivalem à educação infantil; *kindergarten* faz parte da *elementary school* e destina-se a crianças entre 5 e 6 anos; *middle school*, para alunos com idade entre 11 e 13 anos; e *high school* tem duração de quatro anos. Usam-se as terminologias da estrutura escolar brasileira



Referências

- BANKS, James Albert. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. **American Educational Research Association**, Washington, DC, v. 19, p. 3-49, 1993.
- BANKS, James Albert. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- BARBOSA, Anna Carolina. Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 673-688, jul./set. 2013.
- CLARA. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 9 dez. 2014.
- EVELYN. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 14 jan. 2015.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 203-224, jul. 2014.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Política pública de juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 17, p. 1-20, nov. 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.
- GRANT, Carl. An essay on searching for curriculum and pedagogy for African American students. **American Behavioral Scientist**, Arizona, v. 51, n. 17, p. 885-906, 2008.
- GRANT, Carl. Systems of oppression, the globalization of neoliberalism and NAME's Calls to action. **Multicultural Perspectives**, Washington, DC, v. 16, n. 2, p. 99-109, 2014.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Education for everyday people: obstacles and opportunities facing the Obama administration. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 79, n. 2, p. 354-400, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

MENDES, George Alves. Migração internacional: uma relação histórica com implicações sociais e econômicas entre México e Estados Unidos. **Revista Cadernos de Aulas do LEA**, Ilhéus, n. 2, p. 46-54, nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTES, Alejandro; HALLER, William; FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 13-50, jan./abr. 2008.

ROSIE. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 16 jan. 2015.

SARAH. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 17 dez. 2014.

26 SOUTO-MANNING, Mariana. **Freire, teaching and learning: culture circles across contexts**. New York: Peter Lang, 2010.

SOUTO-MANNING, Mariana. **Multicultural teaching in the early childhood classroom: approaches, strategies, and tools preschool-2nd grade**. New York: Teachers College, 2013.

WIEDERKEHR, Virginie; BONNOT, Virginie; KRAUTH-GRUBER, Silvia; DARNON, Céline. Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, n. 1053, p. 1-10, 2015.

WILLIS, Arlette Ingram; LEWIS, Karla. Focus on research: a conversation with Gloria Ladson-Billings. **Language Arts**, Columbia, v.75, n. 1, p. 61-70, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Prof. Dra. Mônica Farias Abu-El-Haj

Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Centro de Educação

Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Memória

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-5395>



E-mail: monicaffarias@gmail.com

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (Brasil)
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>
E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Recebido 17 mar. 2019

Aceito 22 abr. 2019



Teacher training and critical multicultural pedagogical practices

Mônica Farias Abu-El-Haj
Lia Machado Fiuza Fialho
State University of Ceará (Brazil)

Abstract

This study aims to understand the construction of American basic education teacher training for the development of multicultural attitudes and practices in a school setting. With a qualitative approach, in a case study, through individual semi-structured interviews, the investigation was conducted with three basic education teachers and one university teacher who work with a critical multicultural education perspective in New York City. Narrative analysis shows that the teachers' life stories were impacted by experiences in social conflict situations and cultural and educational exclusion, especially concerning ethnic-racial diversity. These experiences were decisive in their search for teacher training and practice in a multicultural education conception. Training in this perspective was relevant to the adoption of inclusive educational practices; however, the exclusion experiences motivated the teachers' commitment to critical multicultural education.

Keywords: Multicultural education. Ethnic-racial diversity. Teacher training. Multicultural pedagogical practices.

Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas

Resumo

O objetivo desse estudo é o de identificar o modo que os professores do 2º ciclo do ensino fundamental compreendem e constroem metas para o ensino da ortografia, enfocando, especificamente, o trabalho com as relações letra-som da Norma Ortográfica da Língua Portuguesa. Tomamos como referência a classificação da ortografia elaborada por Morais (1998). Segundo esse autor a Norma Ortográfica apresenta regularidades (diretas, contextuais e morfológicas) e irregularidades em sua relação letra-som. Participaram dessa pesquisa 20 professores do 2º Ciclo de dois municípios da região metropolitana do Recife, sendo 10 professores de cada município (5 professores do 4º ano e 5 professores do 5º ano, de cada município). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. Os resultados apontaram que 80% dos professores entrevistados não tratavam a ortografia como objeto específico de ensino, nesse sentido não havia um planejamento voltado para as especificidades da relação letra-som da norma ortográfica.

Palavras-chave: Educação multicultural. Diversidade étnico-racial. Formação docente. Práticas pedagógicas multiculturais.

Formación docente y prácticas pedagógicas con la educación multicultural estadounidense

Resumen

El trabajo objetiva comprender cómo se constituyó la formación docente de profesoras de la educación básica estadounidense para el desarrollo de posturas y prácticas multiculturales en el ambiente escolar. Con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, la investigación se realizó con tres profesoras de la enseñanza básica y una docente universitaria que actúan en la perspectiva de educación multicultural crítica, mediante entrevista semiestructurada. El análisis de las narrativas demuestra que las historias de vida de las profesoras fueron marcadas por vivencias en situaciones de conflicto social y experiencias de exclusión cultural y educativa, especialmente en relación a la diversidad étnico-racial. Estas vivencias fueron determinantes para la búsqueda de la formación y actuación profesional docente bajo una concepción de educación multicultural crítica. La formación en esa perspectiva se mostró relevante para la adopción de prácticas educativas inclusivas, sin embargo fueron las experiencias de exclusión que motivaron el compromiso de las profesoras con la educación multicultural crítica.

Palabras clave: Educación multicultural. Diversidad étnico-racial. Formación docente. Prácticas pedagógicas multiculturales.

2

Introdução

This study discusses teacher training within a critical multicultural education approach, which aims to empower the teachers, who start to acknowledge themselves and their students as members of social groups with their own diverse cultural identities that must be understood, considered and shared in a school setting (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013). It is based on Critical Pedagogy studies (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998) and Culturally Relevant Pedagogy studies (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009), whose thought essence is based on respect and appreciation of ethnic-racial groups' cultural identities as an indispensable factor to the processes of learning and inclusion of those groups in a school setting.

More specifically, this study stems off the multicultural education proposed by Ladson-Billings (1995; 2009; 2014¹), directed at basic education teacher training, based on three big curricular units: a) teachers' self-reflection concerning their own and others' life stories and ethnic-racial identities; b) the ways in which ethnic-racial relations are structured within society and in a school context; and c) questioning the concepts of knowledge and curriculum,



traditionally discussed in school from a neutral, hegemonic worldview, regardless of ethnic-racial and cultural affiliations of diverse social groups.

This proposal reveals three pedagogical qualities shared by teachers who work with a critical multicultural education perspective: having strong commitment to their students' academic performance; basing their practice on the students' cultural competence, that is, allowing and encouraging them to express themselves according to the linguistic and behavioral patterns usually adopted by their community and social groups; and showing critical and reflective understanding of political and social problems concerning accommodations for minorities in society as a whole.

Contacting American scholars of multicultural education, due to a post-doctorate internship in Teachers College – Columbia University – between August 2014 and July 2015, caused us to reflect on the training and professional experience of basic education teachers who work with a pedagogical approach oriented by the respect and appreciation of culture and school inclusion of minority groups.

At the time, we devised the following question: how is the teacher training for the promotion of multicultural educational practices developed in the context of basic education in New York? We aimed to understand the construction of American basic education teacher training for the development of multicultural attitudes and practices in a school setting.

The study, as it contemplates the training and pedagogical practices of teachers within a critical multicultural education approach, becomes relevant for allowing us to deepen the debate around educational work with diversity, providing reflections about cultural and subjective aspects that permeate relations and processes of teaching and learning, often relegated to a background relevance in school routine.

Methodological procedures

In order to understand teacher training and pedagogical practices within the critical multicultural education approach, we conducted a qualitative research (MINAYO, 2007), in the form of a case study (YIN, 2014), using semi-structured interviews as data collection tool. Qualitative approach was deemed appropriate for allowing us to consider participants' subjectivities and to analyze their narratives in more detail, considering singularities in an

inextricable relation between individual and collective and appreciating quality over quantity (FIALHO; SOUSA, 2017). We decided on the case study because it is “[...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the case) in-depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (YIN, 2014, p. 16), that is, multicultural education in public basic education in New York.

We selected three basic education teachers to participate in the research, one teacher from each education level – early childhood, primary and secondary education –, who fulfilled the inclusion criteria: working in basic education in New York City, at public schools or institutions assisted on the conception of critical multicultural education. Contact with all three teachers took place through a Teachers College professor who researched and taught a course on multicultural education and who, likewise, agreed to join our research subject group.

The interviews – recorded, transcribed and textualized – with the teachers were carried out individually at Teachers College, had an average duration of two hours, and were based on the following topics: the teachers’ life path and academic and school education; training and experiences with multicultural education; and multicultural pedagogical practices used in the classroom.

The research was supported by the Collaborative Institutional Training Initiative (CITI), under the number 14652168/2014, respecting ethical criteria. The teachers’ participation was previously authorized, after explanations concerning the research objectives and the privacy of respondents’ identities. The teachers were assigned fictional names: Clara is the Teachers College professor; Evelyn, the early childhood teacher; Rosie, the primary education teacher; and Sarah, the secondary education teacher.

Subsequently, we show the results for each teacher. Then, we endeavor to discuss them considering the similarities in their formative paths and pedagogical practices in multicultural education.

Clara: lecturer professor from Teachers College

Professor Clara was born in Brazil, where she grew up. She went to vocational secondary school, formerly called “normal school”, and graduated in Law school at a public Brazilian university. After graduate school, she married



an American and moved to the United States. There she attended another graduate course, in the Education field, working as an early childhood teacher² and, after getting her Master's and PhD, started working as a university professor and became a lecturer at Columbia University's Teachers College.

According to Clara, her commitment to multicultural education follows her life path, starting in the first years of primary school, through her experience as a student in a school that followed Freire's pedagogy in Recife, Brazil. At that school, founded by Paulo Freire himself:

[...] we questioned everything! From everyday facts, involving school and family relationships, up to the concepts of world and humanity, prevailing the idea that there isn't a separation between what we experienced in school and the world outside its walls (CLARA, 2014).

She believes that the origin of her critical point of view on the world and education finds roots in that unique school experience. Later, when she graduated vocational school, Clara started working as a teacher in daycares and municipal schools in the periphery of her hometown. As she encountered disadvantageous economic situations in her students' families' lives, she was driven to an even more critical attitude towards the world and education in order to deconstruct the stigma that implies that poverty diminishes intellectual capacity. However, facing the precarious work conditions for teachers in Brazil at the time, when an early education teacher's salary wasn't enough to cover monthly expenses with transportation and meals, she decided to go to Law school, because she wanted to work for the social rights of families and communities in need, and it was a professional field with higher market value.

When she moved to the United States, though, Clara realized that she would have to start over professionally, since her Brazilian Law school diploma was of little use, legally, for her to work as a lawyer in that country. Thus, she returned to the Education field, at first taking on an assistant teacher position in an early childhood school, while simultaneously taking a night course towards a new degree, now in the Special Education field.

After graduating, she was promoted to teacher, no longer an assistant, always working at public schools. Concurrently, she kept studying, first getting a Master's degree and later a Doctor degree, both in the Education field. As a public school teacher, she started witnessing the educational drama of children

from immigrant families, particularly within the reality of families that came from Central America, an experience that strengthened her ties and her commitment to critical and inclusive educational proposals. According to Clara (2014), the illegal situation of many immigrant families in the United States frequently causes older children, especially girls, to leave school in order to take care of younger siblings at home while their parents work. Contact with that reality drove Clara, in her doctorate program, to study social and economic factors responsible for low academic performance indicators in students from immigrant families.

In that context, already familiar with academic literature in the multicultural education field, she realized that there were few studies concerned with debating the construction of curricula and teaching methodologies to help the teacher within a multicultural education critical conception. After that observation and based on the studies of Paulo Freire, Critical Pedagogy (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998) and Culturally Relevant Pedagogy (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009), she developed a teacher training proposal based on three pillars: the self, the teaching and the society.

6

The first pillar, the self, aims to insert the teachers in an environment of readings, debates and activities that guide them to adopt a reflective attitude towards their students' and their own ethnic-racial and social identities. The second pillar, the teaching, demands that the teachers reflect on the school curriculum, observing two premises: respect towards ethnic-racial and cultural diversity and equity of opportunities in and outside the school environment. The third pillar, the society, makes the teachers question power structures and privileges present in society. Here the focus is on the relations between social inequality and school performance and on the impact of those in the subjects' social, cultural and professional lives.

We observed that understanding her own identity caused Clara to have a better perception of her cultural location in the world, since school tends to exclude many perspectives and points of view, not allowing students to see themselves in historical, social and cultural facts or in the construction of their own knowledge (SOUTO-MANNING, 2010; 2013). In that sense, we observe that one of the teacher's duties is building consistent interfaces between curricular content and the experiences children, their families and their community have. In order to achieve that, the curriculum must have the community and



the students' life stories as a theme (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013).

Clara (2014) reinforces that, in order to encourage and nurture the children's experiences in a school environment, the teacher must rely on an ensemble of strategies and methods, like interviewing family members, studying the community, and using technologies such as video, photography etc. It is through those resources that Clara declares she reinvents Paulo Freire in her teaching proposal, when she seeks to enable the teacher to bring the children's reading of the world into the classroom, causing them to construct and share knowledge and articulate such constructions with the reading of words.

Multicultural education is living a new moment, with an emphasis on teacher training, because there is consensus between researchers and teachers that any changes in education must primarily go through an alteration in how the teachers perceive and understand the students, that is, the development of their criticality (BANKS, 1993, 2009; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010; 2013). Consequently, when it comes to her work as an instructor, professor Clara clarifies the core of the teaching activities she has in one of her courses on multicultural education in the Master's programs at Teachers College: "The focus of 'The teaching of reading and writing in primary grades' course is on reading and writing within a literacy perspective, in which a large part of the course load concerns teachers practices" (CLARA, 2014). In order to achieve that, throughout the course, the students have contact with a group of children in the literacy process from a public school.

Each student "adopts" a child and, over 15 weekly encounters, guides and monitors, in the classroom, that child's reading and writing activities. To this end, children and their tutors (professor Clara's students) are assigned desks in the classroom. They begin the activity by diagnosing the children's reading and writing practices and, from the second week on, start elaborating a research activity around each child's life story, an action usually carried out through visiting their community and interviewing their family. This awareness is paramount to ensure teaching and school knowledge according to Culturally Relevant Pedagogy (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009).

With the data, the teachers begin to assemble a curriculum, a program of reading and writing activities based on the experiences, facts and narratives they gathered from their students. This activity enables imprinting significant

learning to the literacy process, since it is based on the students' life stories and allows more tangible identification and meaning (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014).

One example of an activity carried out in the classroom by the student-tutors based on gathered data is the children's name stories, when they seek to piece together with each of them the parents' motivation behind the name choice, the name meanings and its origin. According to Clara (2014), when the children find out that there is a story that is uniquely theirs and that the story facts can be narrated through their own writing and shared with their classmates, they feel appreciated and motivated to engage with the learning process.

At the end of her interview, professor Clara notes that, despite advancements in the teacher training field, changes in the school environment are gradual and have different impacts, depending on each teacher's motivations and life story. According to her, this education begins with the teacher's participation in workshops and/or graduate programs, continuing education courses, throughout the teacher's experiences in the classroom, as we can observe in the following accounts given by the basic education teachers.

8

Evelyn: early childhood teacher

Evelyn worked as an early childhood teacher at a school pedagogically and financially assisted by Teachers College. The school served a private public, mostly comprised of upper middle class families, but allocated some spots for lower income students, who were offered scholarships by the institution. At the time of this research, besides working as a teacher, Evelyn was a student at one of the Teachers College's doctorate programs on Education.

Describing her involvement with multicultural education, Evelyn mentions growing up in a politically progressive family environment as a decisive factor in her worldview and professional choices. Born in Cleveland, Ohio, her father was a Vietnam War veteran, an experience that would mark him and his family for life. Her paternal grandmother, a liberal, progressive woman, actively participated in the Civil Rights Movement in the 1960s, so that Evelyn's father grew up in an environment that challenged the traditional, racist values of American society.



After returning from the War and getting involved in political protests and conflicts, her father and his family moved to Oakland city, California, in the same year Evelyn was born. Evelyn grew up in this urban center, close to San Francisco, a sort of Californian New York, inhabited by a multicultural population – Asian, African, Latinos etc. –, becoming, from an early age, as she notes, a person open to social and political causes of her time.

After high school, she enrolled in a graduation program focused on early childhood education, associated to the National Association for the Education of Young Children, considered one of the best basic training programs in the field in the United States. The program, according to Evelyn, was based on the classic cultural standards of the American white middle class, an aspect that caused her to constantly question the training's negative impacts on the education of children from poor families or ESL learners, children of immigrants and lower income families. That was the moment when Evelyn realized that her professional choice entailed a personal commitment to inclusive education proposals that accommodated minorities historically relegated to a secondary place in the formal education system.

After graduating, Evelyn worked for two years as a tutor for children in a literacy program at the library of the university from which she graduated. She then decided to experience life abroad and lived for four years in Vienna, Austria, where she worked with children as a private English teacher. After that, she moved back to her home country – taking root in San Francisco –, intending to continue her training as a teacher, more specifically as a student at the Teachers College's Master's in Early Childhood Education program. After securing a spot at that institution, she moved to New York, working as an early childhood teacher during the day.

She got her Master's degree and enrolled in the Teachers College Doctorate program four years later, staying in the same field, early childhood education. Although she already had a stance of combating manifestations of racial, social and cultural prejudice, she reports that "[...] the opportunity of taking courses on multicultural education had significant impact on my training" (EVELYN, 2015). According to her, the experiences in these courses enabled her to develop a more reflective perception of herself, concerning her life story, political positions and professional choices, as well as her own social privileges as a white person in a society overcome with inequality in opportunities and value judgments due to race, color, ethnicity, culture etc.

Another important point mentioned about her experience with multicultural education courses is the contact with readings and discussions concerning the concepts of curriculum and knowledge within an inclusive education perspective. When describing her experience as a Master's and Doctorate student at Teachers College, Evelyn highlights, as an important aspect, the teacher's positive and proactive attitude towards the student's learning processes, regardless of their social conditions and cultural background.

In that context, the courses question the relation between social conditions and opportunities and the students' academic performance, guiding the teacher to reflect on the prevailing curricular standard in the educational system, which rarely befits children's expectations and sociocultural reality. According to Evelyn, the teacher understands that "[...] learning problems don't lie in the child, but mainly in the school, which doesn't provide alternatives to communicate with the students' cultural and social diversity" (EVELYN, 2015).

Reflecting on that, Evelyn reports a situation she lived at a conventional continuing education program, which emphasized empowering the teacher to work with compensatory education proposals aimed at students who were children of immigrants and had learning difficulties with English. For the course instructor, learning difficulties in these public school students from immigrant families stemmed from their families' and communities' inability to position themselves as speakers of the English language, leaving it up to the school and teachers to "fix" these learning adversities through school tutoring activities.

We can observe that the responsibility for the child's education didn't belong with the student or the family, but the professionals and the school's pedagogical structure, which were supposed to encompass the learners' different needs. Considering the diversities, bringing them up, appreciating them and intervening assertively in plurality are essential principles for a Critical and Culturally Relevant Pedagogy (BANKS, 1999; GRANT, 2008; LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998).

Another interesting aspect of multicultural education that Evelyn mentioned concerns the concept of curriculum. She observes that multicultural education courses work with the idea of a creative curriculum, demanding that teachers get to know students and their families and insert other themes, languages and dialects in the classroom, according to each reality. She also infers her own limitations and says that, although she doesn't speak another language, she tries



to position herself as a listener and learner of other languages, trying to establish basic and fundamental communication with students from immigrant families based on their mother tongue. In her own words: “Every year I try to learn a few words in other languages, because I think it is a way to show kids and their families that they are welcome” (EVELYN, 2015).

Evelyn severely criticizes the traditional multicultural education approach that she claims to be predominant in schools and teacher training courses, which she calls “touristic multicultural education approach”, because, besides the limited understanding of multicultural education as restricted to teaching cultural manifestations, parties and holidays, it has as its most harmful factor the romanticized idea of the child that is predominant among teachers. She observes that this traditional approach usually considers the child as a sweet, innocent and naïve creature, as a subject that:

[...] needs to be protected from the evils of the adult world, as if the child weren't able to notice the bad things they experience every day, like the manifestations of exclusion and prejudices in their social and school environment (EVELYN, 2015).

We observe that Evelyn agrees with Ladson-Billings (1995; 2009) and Souto-Manning (2010; 2013) when she criticizes meritocratic multicultural education approaches, as well as those that tend to handle students' learning difficulties superficially, without considering political and structural aspects that permeate social exclusion processes.

Lastly, Evelyn highlights the difficulty inherent to the teacher's work within a critical multicultural education perspective, since, although she attended training within progressive educational premises, in her experience as a teacher, she realized that attitude changes don't happen immediately, requiring, from the teacher, experiences and maturity in the education field. In that sense, Evelyn defines multicultural education as something beyond an academic qualification, because it represents a way for teachers to position themselves before the other and the world, an attitude that transcends the school space, that is, “[...] it's like I say: maybe multicultural education is more related to an ideology, a critical standard, than to specific teaching activities” (EVELYN, 2015).

Evelyn understands that the educational proposal needs to consider the cultural identities of students and teachers as cultural subjects in a plural society that has unequal opportunities. Beyond that, it is important that the teacher can

articulate theory and practice in order to generate social change through the actions of involved parties, students and teachers, responsible for the improvement in education and life, especially for students from underprivileged social classes, as taught by Ladson-Billings (1995; 2009).

Rosie: primary school teacher

Rosie was a primary school teacher at a public school in New York City. Besides being a basic education teacher, she was professor Clara's assistant at Teacher College, in a multicultural education course.

Rosie's story, as the daughter of Puerto Rican parents who moved to the United States in the 1960s, illustrates the sociocultural challenges faced by families that immigrate seeking better life conditions in a developed country (MENDES, 2013). Her family was very poor. In that context, the dream of a promising America, with job opportunities and quality education for their children, motivated them to move to the United States. At first, they lived in New York City, where Rosie was born. At the time, her mother was only 16 years old and, after the family settled in the city, enrolled in high school, quickly learning English.

Her father was older, 30 years old, had difficulty with the new language, which caused his teachers to consider him restricted, and dropped out of school. His situation as an immigrant who didn't have his culture appreciated as well as the experience of school exclusion in the 1960s were, for Rosie, motivations to approach the critical multicultural education based on the teachings of Ladson-Billings (1995; 2009) and Souto-Manning (2010; 2013).

Rosie's parents got divorced when she was little, and her father moved to Ohio. Her mother stayed in New York after the divorce and, after graduating high school, soon started working, a time when Rosie, a child that needed to be looked after, went to live with her maternal grandmother.

It is important to note that Rosie's grandmother didn't speak English, so her communication at home was always in Spanish. When Rosie started school, in early childhood education (preschool), she had forgotten English. Her first teacher frequently highlighted her learning difficulties and stated that she wouldn't learn English if she continued to talk to her grandmother in Spanish, at home. On one occasion, that teacher scheduled a meeting with the grandmother at school and asked her to no longer talk to Rosie in Spanish. Faced with



the teacher's arguments, the grandmother avoided Spanish at home; without English, they started living a life of silence, according to Rosie: "At the time, I was 6 years old and it was really complicated, because we were very close and that situation created a barrier between us" (ROSIE, 2015).

Rosie started to forget Spanish as she learned English, to the point that she practically unlearned her mother tongue. This situation worsened when, in 9th grade (high school), she was transferred to another school, a catholic institution attended by students from families of diverse ethnicities, such as Irish, Italian, African American, and a small group of Latinas. Because of her life story, coming from a family of poor Latino immigrants and raised by a grandmother who barely spoke English, she started to feel distant and below her classmates' lifestyle. Experience with that reality caused her to despise her own social and ethnic identities and disbelieve her learning capabilities, as she reports: "I had lost a lot of my Spanish, because back then I was ashamed of speaking Spanish. I felt stigmatized and I wanted to be American [...]" (ROSIE, 2015)

After graduating high school, she went on to higher education, enrolling in a college attended by a very diverse student body, where there was a group of Latino students who, unlike her, had a strong sense of pride towards their ethnic-cultural identity. Coming from Ecuador, Dominican Republic, among other nationalities, these students, besides English, talked and communicated perfectly in Spanish. Although they were a quantitative minority, "[...] they were very proud of their origins, [...]; they loved being what they were" (ROSIE, 2015).

Rosie infers that she lived through a profound identity crisis, which made her reflect on the negative feelings she had cultivated so far towards her cultural origins. She explains: "That minute, I started thinking about myself, about how much I denied my identity [...]". Immersed in existential drama, her first attitude was to start a Spanish course, because, like her Latino classmates, she "[...] wished to read and write in Spanish in the best possible way!" (ROSIE, 2015).

Still at college, she decided to be a teacher dedicated to the first years of basic education (elementary school), to teach, preferably, children with life stories similar to her own. Rosie describes that moment in her life as an acknowledgement of herself and her identity. From that moment on, she was consciously invested in her academic path towards a critical multicultural education approach. However, Rosie asserts that although college encouraged her reconciliation with her identity, her initial tendency was to adopt the same

attitude as her preschool teacher. She thought it would be impossible for the children of immigrants to learn a second language if they continued to use their mother tongues at home.

She only achieved greater awareness and autonomy at her work when she attended a Master's program on bilingual education. After that formative experience, she discovered the importance of adapting the curriculum to the students' cultural diversity. About that, she comments: "I thought school was about learning the curriculum, but then I started to realize it wasn't enough and that, if I wanted to help my students, I had to discuss these issues in the classroom" (ROSIE, 2015).

Besides the reflective exercise brought about by bilingual education with a multicultural point of view, there was another decisive factor for her critical attitude as a teacher. When she married a Black Puerto Rican, Rosie started to notice, in an even more visible and painful way, the hardships of inequality and racial prejudice, especially when she had her only son and faced symptomatic episodes of that context. Her husband even said he'd rather have had a girl instead of a boy, because he believed that dark-skinned boys, in the American society, tend to have more problems than girls. Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008, p. 13) agree with that idea when they discuss the adaptation barriers faced by immigrant second-generation youth in today's America and what social and economic resources they and their families have to confront them, especially concerning Black people.

Rosie reports that, with marriage and motherhood, she started to be more conscious of her own privilege as a light-skinned person, even if she was the daughter of immigrants. Besides being light-skinned, she'd had the opportunity to attend private school from a young age, through scholarships, and learned to speak English as a young child, which made her more familiar with the language, resulting in more study and job opportunities.

On the other hand, young people from working-class immigrant families that don't have strong community support may experience a dissonant acculturation, in which the introjection of the host society's values and language is followed by the rejection of those brought by their parents and associated to them (PORTES; HALLER; FERNÁNDEZ-KELLY, 2008, p. 19, our translation).



When questioned about how she acts in a multicultural curricular perspective, Rosie says that her first action is to get to know her students and their families, to then include in the curriculum their life stories, their parents' life stories, and their original country.

Rosie had to convince her school principal that her students needed not only to cultivate but also share their mother tongue and culture with their peers. Little by little, she gained the school board's trust, a process which was made easier by her students' good performance in school tests. However, in a multicultural education perspective, the manner of teaching gains significance, according to Ladson-Billings: "I don't think that methodology is a secondary matter. I am always thinking: 'how can I better express this idea, how to guide students to a new way of thinking?'" (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 288, our translation).

Rosie concludes by highlighting two aspects that are, in her opinion, essential to any teacher. The first is that the teacher should encourage the students to be proud of themselves and their history, and the second is connected to the confidence the students must have in their learning capability. To that end, the teachers must have autonomy and believe in what they do. According to her, "[...] it's no use being a hypocrite, telling a student that they can if you think you can't. It's as if you said that reading is important even though you never read a single book" (ROSIE, 2015).

15

Sarah: secondary education teacher

Sarah was a high school teacher in a public school in the periphery of New York attended by students from poor families, most of them African American, Latino, Caribbean, Puerto Rican etc. Unlike the other two basic education teachers, Sarah is from a middle class American family, born and raised in a New York suburb, eight hours away from Manhattan, inhabited predominantly by white Catholics. Although her father was Italian and her mother was Polish, she never felt different from most people who lived in her neighborhood and went to her school.

After graduating high school, Sarah enrolled in a college comprised mostly by a student body with ethnic-racial and social profiles different from hers, a situation that soon sparked her curiosity concerning her classmates. She

states that contact with a plural cultural environment encouraged her to build a new worldview, becoming, little by little, more critical towards conventional standards and values of the American society. "I found myself talking to the most diverse people, and that allowed me to build a new worldview. It was really interesting to me understanding how they saw the world [...]" (SARAH, 2014). In that context, she met her husband, a Black man from a Puerto Rican family, who helped her expand her view and be more attentive to ethnic-racial issues.

She majored in Journalism and started writing articles in the Education field, more specifically concerning school routine, the actors, the school-community relationship etc. At first, she worked in Rhode Island, portraying the academic experience of students from affluent communities, and later returned to the state of New York, more precisely to New Jersey, seeking new work perspectives. Contact with the public school universe in New Jersey, which served a considerable number of students from working class and immigrant families, in a reality diametrically opposed to what she experienced in Rhode Island, showed her how unprepared the institutions were to handle that student profile, most of them with difficulty learning English and low academic performance. School education should also be:

[...] responsible for helping individuals, regardless of their original linguistic groups, to understand that all human beings have the right to be validated and protected by their nations and, consequently, by all of its constituent groups (BARBOSA, 2013, p. 686, our translation).

In one of her articles about public schools in New Jersey, she met and started to keep track of the pedagogical practices of an early childhood teacher who managed to perform expressive work with her students and obtain good learning results. She soon noticed that the respectful way with which the teacher addressed the children and conducted pedagogical activities, always open to the students' cultural and social reality, was perceptibly distinct from other school experiences that she had witnessed as a journalist so far. As she built her professional history, Sarah realized she no longer wanted to pursue Journalism; she wanted to start teaching children with similar profiles and social contexts.

Then, she enrolled in a special teacher training program in New York City, aimed at professional who had already graduated and want to work in public schools. After the six-week program, Sarah started working as a high



school English teacher at an urban public school in New York attended by low-income students, most of who were on welfare.

She reports that her first experiences as a teacher were filled with anguish and distress. Besides her own inexperience, she had to deal with the students' low academic performance, a situation considered plausible in that school's reality. She tried to apply grammar exercises, but soon realized that they wouldn't work with her students and that it would be useless to bring to the classroom teaching procedures and contents that had nothing in common with her school's reality. She then understood that she had to get to know her students, their perceptions and worldviews, as well as their cultural and identity differences, as she notes: "I had a lot of African American students, but I started to realize that there were many Caribbean students and their realities were very different" (SARAH, 2014).

At the time, Sarah was already enrolled in the Teachers College Doctorate program and tried to attend multicultural education courses. She highlights the importance of the teacher's pedagogical actions in the perspective of culture relevant education studies, an essential experience for the construction of a more critical perception of the American school standards, guided by the concept of meritocracy and a structure of privileges that underlie school relations (FREITAS, 2012).

When she was asked to undertake a 12th grade class, the year when students take the SATs (Scholastic Assessment Test, which is similar to ENEM in Brazil), the exam that evaluates basic education learning and qualifies students to be accepted to higher education institutions, she realized how distant her students were from that reality. Many of them didn't even know what the SATs were, let alone the implications of the exam in their future study perspectives. In that scenario, Sarah began a systematic process to raise awareness and prepare the students for the exam.

One of the strategies Sarah used to prepare the students for the SATs was to make connections between the linguistic abilities the exam required and reading and writing practices the students usually experienced at home and within social groups, such as articles shared among them through the internet, radio or community newspapers. She observed that one of the most recurrent questions in the exam concerned identifying similar themes and problems in texts



of different genres. Thus, as the students brought texts to class, Sarah discussed the main problem and discursive structure of each piece of writing.

In order to foster an environment of interest and discussions, she created a virtual communication channel through Facebook and asked the students to post their arguments and opinions on articles and facts divulged in the group. She also asked them to share advertisements for jobs, classes and other community events in the classroom, in order for them to frequently position themselves as readers and text creators. Another strategy she employed was to post and discuss on Facebook and, later, in the classroom texts narrating the history of the Black movement and of important characters whose life paths were similar to theirs.

These activities brought new momentum to her classroom. She observed that students started to ask her for orientations on specific writing procedures, which were immediately shared among everyone, a fact which turned into more satisfying SAT results. Unlike most teachers, Sarah declares that she didn't demand from her students a performance above their academic realities. She adds: "Some colleagues assigned such difficult tasks that students lost interest and responded with productions below their actual capabilities" (SARAH, 2014). Besides criticizing this universalistic methodology, she also criticized the concept of meritocracy as an evaluation parameter of academic performance, arguing that there are unequal starting conditions, as taught by Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber and Darnon (2015).

When asked about repercussions of her work at the school, especially after obtaining good results in the SATs, the teacher answers that "[...] weirdly, no teachers, not even the principal, showed any curiosity about my teaching strategies" (SARAH, 2014). She believes that it reflects a defensive attitude in her colleagues, which is, according to her, common in her country's school environment. Besides having little support at the school, Sarah observes that she usually receives criticism from relatives and acquaintances for choosing to teach and, especially, for choosing a school in such an underprivileged community. Faced with the comments, she confesses to feeling very frustrated, because "[...] people don't even recognize [her] dedication and all the adversities. Social recognition moments are rare in this profession" (SARAH, 2014).

These reports concerning difficulties in changing pedagogical methodologies, neglect of students' individualities by the teachers, meritocratic logic



and social devaluation of the teacher's job were issues raised by Sarah since she contemplated the possibility of working with multicultural education based on authors such as Ladson-Billings (1995, 2009) and Souto-Manning (2010, 2013).

Discursive congruence

We demonstrated in the teachers' discourse that teacher training in multicultural education interferes with basic education teacher's practices, since the three curricular elements of the critical multicultural education proposal, defended by Ladson-Billings (1995; 2009), are present in the teachers' narratives: the teachers manifested the perception of themselves and their students as culturally located historical and social subjects; show appreciation and respect to the students' identities and cultural heritage; and have a critical view of the social structures that privilege some to the detriment of others, depicted mostly by recurrent criticism to the concept of meritocracy as the guiding principle for academic performance and school relations (WIEDERKEHR; BONNOT; KRAUTH-GRUBER; DARNON, 2015).

The researched teachers' commitment to an inclusive multicultural education proposal is something that precedes a continuing education moment, and is connected to a life path marked by experiencing and questioning situations of injustice and social inequality, whether directly experienced by the teachers or indirectly, through people close to them. Before enrolling in a multicultural education program, all teachers researched had already made professional choices that demanded sensitivity and commitment to the rights and causes of minority groups. Even the choice for teaching and for public schools is shown in their discourse as linked to a desire to work for the improvement of education and inclusion of underprivileged social and cultural groups.

By understanding students as historical and social subjects permeated by subjectivities and individualities which are not generalizable (BARBOSA, 2013), the teachers managed to visualize migratory flows and appreciate and respect their students' identities and cultures with a critical look pertaining the social structure of privilege and discrimination, which enabled the creation of methodologies different from traditional ones, meritocratic and universalizing.

The teachers' pedagogical practices, like the one defended by Ladson-Billings (2014), were modified in order to fit into a multicultural education, which doesn't just account for differences, but also values plurality, aiming to make sure knowledge is significant and contextualized for the students and breaking the paradigm that literacy in another language would be a hindrance to English learning.

Despite the accomplishments and advancements obtained in the context of teacher training within a multicultural educational perspective, the teachers observe that changes in the school environment, according to Clara – lecturer from Teachers College –, are always gradual and their impacts are unequal, depending on each teacher's motivations and life story. Respecting mother tongues and understanding that global citizenship doesn't entail the invisibility of cultural identities were driving factors for the creation of inclusive practices in a multicultural perspective (BARBOSA, 2013). However, although these practices are recognized for improving students' learning, they didn't result in significant changes in the methodologies of nearby teachers, illustrating a more individual work with little collective acceptance and adherence.

20

Final considerations

In this article, we discussed teacher training and pedagogical practices within a critical multicultural education approach, more specifically the perception of teachers who experienced a multicultural education proposal, referenced in the studies by Ladson-Billings (1995; 2009) and Souto-Manning (2010; 2013), among others, directed at the teachers' training. We questioned how teacher training is developed aiming to encourage multicultural educational practices in basic education. In summation, we aim to understand the construction of American basic education teachers' academic education to develop multicultural attitudes and practices in a school context.

The results showed that teachers who had the opportunity to take part in programs that emphasized multicultural education adopted inclusive attitudes based on Ladson-Billings (1995; 2009), among other authors, since their approach: considered students' life stories and cultural identities; questioned traditional curricular knowledge introduced at school from a neutral, hegemonic worldview; and considered and appreciated the diversity and uniqueness of



different social groups, questioning how ethnic-racial relations were structured in society and in the school context. Although these elements can be identified in the teachers' discourse and pedagogical practices, we cannot assert that it stems solely from their training in multicultural education with a critical perspective.

Effectively, we can note that, more than a course in the multicultural education field, a life story marked by contact with social causes, conflicts and fights was the driving factor of the teachers' educational qualification in an inclusive and critical education perspective. In other words, critical multicultural education represented first a political and ideological movement, a clear option in favor of minority and socially disadvantaged groups, and teacher training is one of its political action strategies. After all, the teachers were motivated to enroll in critical multicultural courses by their experiences with exclusion, discrimination or invisibility of diverse cultural issues in their family or in their professions.

This observation recognizes the value in multicultural academic training in the teacher's pedagogical practice, because, besides enabling greater awareness of factors and problems that involve the accommodation of minorities in larger society and the teachers' self-reflection on their cultural and social place, with the acknowledgement of their own ethnic-racial identity, it also allows for teacher training within a critical perspective that contributes to the systematization of some inclusive pedagogical procedures, such as: the importance of the teacher's belief in the students' learning capabilities; knowing the students and building a curriculum based on their life stories and on their family histories; and developing teaching methodologies that encourage cooperative work between students in the classroom.

This research, although not generalizable due to its qualitative nature, not only allows us to deepen and spread the debate around educational work with diversities in a multicultural conception, but also occasions reflections concerning cultural and subjective aspects that permeate teaching and learning relations and processes, especially economic and ethnic-racial aspects, which can no longer be invisible in the school routine. However, we must remind teachers and other interested parties in formal education who defend eminently technical education and schools that changes and significant transformations are motivated mainly by desires, political commitment and ideals that overcome the neutrality discourse. Thus, we hope that this research can boost the academic community and other interested parties to reflect and develop other studies



that bring to light the importance of considering multicultural education in Brazil, an extremely plural and diverse country, expanding the debate to a national context.

Notes

- 1 In an article published in 2014, titled "Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix", Ladson-Billings proposes a revision to the concept of Culturally Relevant Pedagogy into Culturally Sustaining Pedagogy, aiming to grant a more fluid understanding to the concept of culture, in the sense of making it effectively committed to equity and justice issues.
- 2 Basic education in the United States is structured differently from Brazilian basic education: day-care and preschool correspond to early childhood education; kindergarten is part of elementary school and is aimed at children between 5 and 6 years old; middle school receives students between 11 and 13 years old; and high school lasts four years.

Referências

BANKS, James Albert. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. **American Educational Research Association**, Washington, DC, v. 19, p. 3-49, 1993.

BANKS, James Albert. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BARBOSA, Anna Carolina. Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 673-688, jul./set. 2013.

CLARA. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 9 dez. 2014.

EVELYN. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 14 jan. 2015.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 203-224, jul. 2014.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Política pública de juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 17, p. 1-20, nov. 2017.



FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.

GRANT, Carl. An essay on searching for curriculum and pedagogy for African American students. **American Behavioral Scientist**, Arizona, v. 51, n. 17, p. 885-906, 2008.

GRANT, Carl. Systems of oppression, the globalization of neoliberalism and NAME's Calls to action. **Multicultural Perspectives**, Washington, DC, v. 16, n. 2, p. 99-109, 2014.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Education for everyday people: obstacles and opportunities facing the Obama administration. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 79, n. 2, p. 354-400, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

MENDES, George Alves. Migração internacional: uma relação histórica com implicações sociais e econômicas entre México e Estados Unidos. **Revista Cadernos de Aulas do LEA**, Ilhéus, n. 2, p. 46-54, nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTES, Alejandro; HALLER, William; FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 13-50, jan./abr. 2008.

ROSIE. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 16 jan. 2015.

SARAH. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 17 dez. 2014.

SOUTO-MANNING, Mariana. **Freire, teaching and learning: culture circles across contexts**. New York: Peter Lang, 2010.

SOUTO-MANNING, Mariana. **Multicultural teaching in the early childhood classroom: approaches, strategies, and tools preschool-2nd grade**. New York: Teachers College, 2013.

WIEDERKEHR, Virginie; BONNOT, Virginie; KRAUTH-GRUBER, Silvia; DARNON, Céline. Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, n. 1053, p. 1-10, 2015.

WILLIS, Arlette Ingram; LEWIS, Karla. Focus on research: a conversation with Gloria Ladson-Billings. **Language Arts**, Columbia, v.75, n. 1, p. 61-70, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Prof. Dra. Mônica Farias Abu-El-Haj
Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Centro de Educação

Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Memória

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-5395>

E-mail: monicaffarias@gmail.com

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Recebido 17 mar. 2019

Aceito 22 abr. 2019



O desempenho dos estudantes do curso de Matemática de uma instituição pública de educação superior

Chaiane de Medeiros Rosa

Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos

Heloisio Caetano Mendes

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes dos cursos de Matemática – licenciatura e bacharelado – da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, que ingressaram em 2014, ao longo do período regular para integralização do curso, que é de oito semestres. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, com consulta aos históricos escolares dos estudantes. E, considerando os dados obtidos, foi feita uma análise de três principais indicadores, quais sejam: média global, desempenho nas disciplinas específicas de cada modalidade, e desempenho nas quatro disciplinas com pior rendimento acadêmico. No mais, foi realizada pesquisa bibliográfica, especialmente sobre sucesso, fracasso escolar e reprovação, o que serviu de subsídio para a análise dos dados. Como resultado, este estudo mostrou um superior desempenho dos estudantes do bacharelado, que, mesmo tendo decrescido sua média global durante o curso, apresentaram resultados superiores aos da licenciatura na maior parte do período analisado.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Matemática. Educação superior. Universidade Federal de Goiás.

The performance of the students of the Mathematics course of a public institution of higher education

Abstract

This article has the objective of analyzing the performance of the students of Mathematics courses – bachelor's degree in education (B. Ed.) and bachelor's degree – of the Federal University of Goiás, Goiânia Regional, that entered in 2014, during the regular period for completion of the course, which is eight semesters long. For that, we did a documentary research, with consultation to the students' school records. Based on the data obtained, we made an analysis of three main indicators: global average, performance in the specific subjects of each modality, and performance in the four disciplines with the lowest academic performance. In addition, we carried out a bibliographical research, especially on success, school failure and repeat disciplines, which meant as a subsidy for data analysis. As a result, this study showed a higher performance of bachelor's degree students, who, even having decreased their overall average during the

course, presented higher results than those of bachelor's degree in education (B. Ed.) students in most of the analyzed period.

Keywords: Academic performance. Mathematics. Higher education. Federal University of Goiás.

El desempeño de los estudiantes del curso de Matemáticas de una institución pública de educación superior

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de analizar el desempeño de los académicos de los cursos de Matemática – licenciatura y bachillerato – de la Universidad Federal de Goiás, Regional Goiânia, que ingresaron en 2014, a lo largo del período regular para la integración del curso, que es de ocho semestres. Para ello, se realizó una investigación documental, con consulta a los históricos escolares de los estudiantes. Y, considerando los datos obtenidos, se realizó un análisis de tres indicadores principales, que son: promedio global, desempeño en las disciplinas específicas de cada modalidad, y desempeño en las cuatro disciplinas con peor rendimiento académico. En el más, se realizó investigación bibliográfica, especialmente sobre éxito, fracaso escolar y reprobación, lo que sirvió de subsidio para el análisis de los datos. Como resultado, este estudio mostró un alto desempeño de los estudiantes del bachillerato, que, aun habiendo decrecido su promedio global durante el curso, presentaron resultados superiores a los de la licenciatura en la mayor parte del período analizado.

Palabras clave: Desempeño académico. Matemáticas. Educación universitaria. Universidad Federal de Goiás.

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Matemática – licenciatura e bacharelado – da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiânia, ao longo do curso. O propósito é identificar onde se encontram as principais fragilidades, bem como descobrir em quais grupos de estudantes e disciplinas o rendimento dos estudantes é menos satisfatório, apresentando notas mais baixas e maior número de reprovação.

O interesse por estudar uma graduação em Matemática se dá pelo fato de que, tradicionalmente, trata-se de um curso considerado de alto grau de complexidade, e, logo, dificuldade, no qual a taxa de reprovação é alta,



o que culmina em retenção (prolongamento do tempo de conclusão) e evasão (abandono do curso).

Além disso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 revelam o baixo nível de proficiência em Matemática dos estudantes brasileiros desde a educação básica. Prova disso é que, ao final do 5º ano do ensino fundamental, apenas 15,52% dos estudantes das escolas públicas e privadas brasileiras tiveram nível de desempenho adequado. No 9º ano do ensino fundamental, esse percentual foi ainda menor, de apenas 4,5%, e no ensino médio não passou de 4,52%. Por assim ser, acredita-se que, ao longo de sua trajetória educacional, os estudantes, de modo geral, apresentam muitas dificuldades em Matemática, o que pode influenciar seu desempenho na universidade.

No mais, acredita-se que a importância de um estudo como este no âmbito da educação superior se dá pelo fato de que

[...] as universidades deveriam compreender o perfil de seus estudantes, relacionando-o com o desempenho durante o curso. Estes estudos também proporcionam ao educador parâmetros e conhecimentos específicos sobre a relação perfil do aluno-curso e assim o educador consegue agir de forma mais precisa. Somente após traçar essa relação que medidas podem ser tomadas, tendo como foco o educando e seu melhor aproveitamento dentro da universidade (SILVA, 2015, s/p).

3

É importante esclarecer que, para a realização desta pesquisa, foram selecionados os estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2014 no curso de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UFG, visto que o período regular para integralização do curso é de oito semestres. Logo, no primeiro semestre de 2018, momento da coleta de dados para este estudo, finalizou o período para conclusão do curso em período regular. Todos os estudantes que ultrapassaram esse prazo são considerados estudantes retidos.

No primeiro semestre de 2014, ingressaram 99 estudantes nos cursos de Matemática da Regional Goiânia da UFG, sendo nove na modalidade bacharelado, 61 na licenciatura e 29 no grau não definido. Anualmente, são ofertadas 110 vagas para esse curso, considerando todas as modalidades, o que significa que 90% das vagas foram preenchidas.

Dos 29 ingressantes em Matemática (grau não definido), 26 (89,6%) desistiram do curso antes do momento da definição da habilitação, que pode ser feita do segundo ao quarto semestre da graduação. Outros dois (7%) definiram grau para bacharelado e um (3,4%) para licenciatura. Mesmo os que definiram grau, desistiram do curso, o que significa que a totalidade de estudantes que ingressaram em Matemática (grau não definido) não tiveram êxito na graduação.

Logo, foram analisados 11 históricos dos estudantes do curso de Matemática (bacharelado) e 62 históricos dos estudantes do curso de Matemática (licenciatura), todos ingressantes em 2014/1, considerando-se os três estudantes do grau não definido que fizeram definição de modalidade. E, tendo em vista os dados obtidos, foi feita uma análise de três principais indicadores: média global, desempenho nas disciplinas específicas de cada modalidade, e desempenho nas quatro disciplinas com pior rendimento acadêmico.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise exploratória, que:

[...] é o processo de uso das ferramentas estatísticas (tais como gráficos, medidas de centro e medidas de variação) para a investigação de conjuntos de dados com o objetivo de compreenderem suas características importantes (TRIOLA, 2008, p. 96).

4

Neste estudo, especificamente, utilizou-se estatística descritiva, o que permite analisar algumas medidas de centro e dispersão, como: média, mediana e coeficiente de variação. Todos os dados foram apresentados em forma de quadros e gráficos estatísticos, e analisados com o escopo de comparar o bacharelado e a licenciatura. Esses instrumentos foram utilizados por se acreditar que

[...] o conhecimento estatístico transforma a 'alteridade' em diferenças que se tornam comparáveis e mensuráveis. Com isso, as estatísticas comparativas tornam-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida [...]. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 118).



Além do mais,

[...] os números permitem um planejamento administrativo à medida que fenômenos aparentemente disparatos e incomensuráveis são transformados em 'coisas' mensuráveis que são comensuráveis e comparáveis (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 118).

Sendo assim, ao serem divulgados esses dados neste artigo, espera-se que eles possam subsidiar ações que incidam principalmente nas disciplinas em que os estudantes apresentam maior fragilidade ao longo do curso.

Desempenho acadêmico no curso de Matemática: um comparativo entre a licenciatura e o bacharelado

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura (2001), é objetivo do curso de Matemática (bacharelado) garantir que seus egressos tenham:

- Uma sólida formação de conteúdos de Matemática.
- Uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001, p. 3).

5

Já dos estudantes da Matemática (licenciatura) espera-se que possuam as seguintes características:

- Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.
- Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania.
- Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, trazidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001, p. 3).

Isso é o que propõem as DCNs. Mas como é a formação desses estudantes? Eles têm uma formação realmente sólida? São mesmo capazes de enfrentar os desafios da sociedade e do mercado de trabalho? Têm um desempenho que lhes assegura formar outros indivíduos, no caso dos licenciados? Entende-se que o desempenho acadêmico durante o curso pode revelar fragilidades na formação dos estudantes.

Tendo isso em vista, este artigo objetiva analisar o desempenho dos estudantes dos cursos de Matemática – licenciatura e bacharelado – da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, ingressantes em 2014, considerando principalmente três indicadores: média global, desempenho nas disciplinas específicas de cada modalidade, e desempenho nas quatro disciplinas com pior rendimento acadêmico.

O que está em questão neste estudo, portanto, é a dicotomia sucesso-fracasso escolar. Mas, como adverte Perrrenoud:

[...] seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos estudantes, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses estudantes em relação às normas de excelência escolar em vigor (PERRRENOUD, 2003, p. 14-15).

6

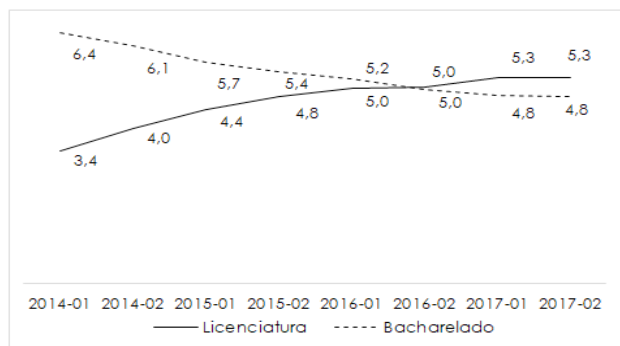
No caso da instituição UFG, o parâmetro para avaliar o resultado dos estudantes será a nota 6,0, mínimo exigido para aprovação nas disciplinas de todos os cursos. Logo, o desempenho será mensurado em relação a esse valor numérico. Para calcular a Média Global dos Estudantes (MGE) da universidade em questão, somam-se os produtos das notas obtidas em cada disciplina cursada pela sua carga horária, dividida pela somatória de carga horária dessas disciplinas.

A análise da média global média para os cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática do IME, do primeiro semestre de 2014 ao segundo semestre de 2017, revelou o seguinte:



Gráfico 1

Evolução das médias globais médias do curso de Matemática do IME/UFG, modalidades licenciatura e bacharelado – 2014/1 a 2017/2



Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos dados da licenciatura e do bacharelado mostra que, para a licenciatura, as médias globais médias aumentaram 55,8% no período de 2014/1 a 2017/2, enquanto no bacharelado, no mesmo período, diminuíram 25%.

O menor valor para a média global média da licenciatura, 3,4, ocorreu em 2014/1 e o maior valor, 5,3, aconteceu em 2017/1 e 2017/2. Significa, pois, que os estudantes tiveram maiores dificuldades no primeiro período do curso, ao passo que, no seu decorrer, foram melhorando seu desempenho. Isso acarretou um aumento importante da média global média nos dois últimos períodos regulares para integralização do curso, 2017/1 e 2017/2, em relação aos períodos anteriores.

No bacharelado, observa-se que a menor média global média ocorreu em 2017/1 e 2017/2, quando foi 4,8, e a maior em 2014/1, 6,4. Portanto, nesse caso aconteceu o inverso da licenciatura. Os estudantes tiveram melhor desempenho no início do curso e as notas foram diminuindo no seu decorrer, provocando a redução da média global média. Esse crescimento da média global média da licenciatura em relação ao bacharelado nos dois últimos semestres pode ser explicada pelo grau de dificuldade das disciplinas, que no bacharelado são consideradas mais áridas.

Também vale ressaltar que em nenhum semestre do período estudado a média global média da licenciatura alcançou valor 6,0. E, enquanto na

licenciatura a maior média global média foi 5,3, no bacharelado ela foi 6,4. Também se observa que a média do bacharelado foi superior à da licenciatura durante os cinco primeiros semestres. As médias foram iguais a 5,0 em 2016/2 e, a partir daí a média da licenciatura superou a do bacharelado nos dois últimos semestres de estudo. Por assim ser, pode-se dizer que desempenho geral dos estudantes do curso de bacharelado se mostrou superior na maior parte do curso.

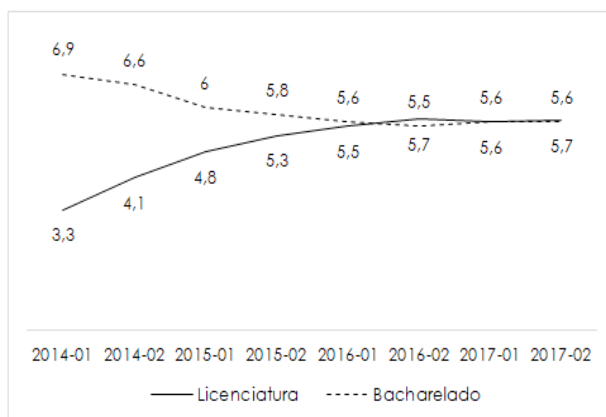
Essa mesma análise em períodos de um semestre aponta que o maior aumento percentual nas médias da licenciatura aconteceu de 2014/1 para 2014/2 e correspondeu a 17,6%. Já o menor aumento se repetiu em dois períodos: de 2016/1 para 2016/2 e de 2017/1 para 2017/2. Nesses dois momentos, não houve variação. A maior variação da média do bacharelado ocorreu de 2014/2 para 2015/1, quando houve o decréscimo de 6,1 para 5,7, o que corresponde a 7%. No período de 2017/1 para 2017/2, não houve variação.

Além das médias globais médias, foi analisado o comportamento das médias globais medianas, uma medida de posição definida como o número que se encontra no centro do conjunto de dados, estando eles ordenados. O Gráfico 2, abaixo, mostra os resultados dessa análise:

8

Gráfico 2

Evolução das médias globais medianas do curso de Matemática do IME/UFG, modalidades licenciatura e bacharelado – 2014/1 a 2017/2



Fonte: elaborado pelos autores.



A média global mediana da licenciatura aumentou 72,7% no período de 2014/1 a 2016/2, passando de 3,3 a 5,7. Em 2017/1, houve uma queda para 5,6, mas, em 2017/2, a mediana voltou a assumir o valor 5,7. É importante ressaltar que, em nenhum semestre do período estudado a média global mediana ultrapassou o valor 6,0. Isso significa que, no geral, o desempenho dos estudantes foi insatisfatório, pois, em todos os períodos analisados, pelo menos 50% dos estudantes da licenciatura obtiveram média global menor do que ou igual 5,6, inferior à média para aprovação na UFG, que é 6,0.

O comportamento da média global mediana no bacharelado foi diferente do da licenciatura, pois, no período de 2014/1 a 2016/2, a mediana decresceu 20,2%, passando de 6,9 para 5,5. Em 2017/1, a mediana subiu para 5,6, o que se manteve em 2017/2. Note-se que a mediana no bacharelado foi maior do que ou igual a 6,0 durante três semestres consecutivos: 6,9 em 2014/1; 6,6 em 2014/2 e 6,0 em 2015/1. A partir de 2015/2, ela ficou abaixo de 6,0 e isso se prolongou até 2017/2.

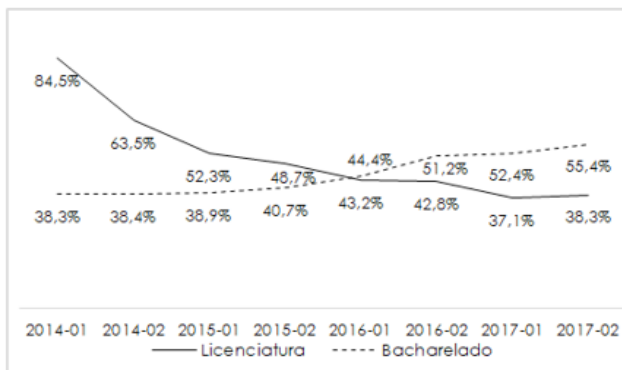
Observa-se que a maior mediana da licenciatura, de 5,7, em 2016/2 e 2017/2, foi apenas 3,5% maior que a menor mediana das médias globais do bacharelado, de 5,5 em 2016/2. Esse dado reafirma o fato de que, apesar dos estudantes da licenciatura terem melhorado seu desempenho no decorrer do curso e os do bacharelado diminuído, a maioria dos estudantes do bacharelado apresentou melhor desempenho no decorrer do período em análise, e apenas nesse grupo houve períodos em que pelo menos metade da turma teve média global igual ou superior a 6,0.

Outra medida importante e que diz respeito à variabilidade dos conjuntos de médias globais é o coeficiente de variação, medida de dispersão de uma distribuição de frequências que mostra a extensão da variabilidade em relação à média. O estudo desse aspecto é importante, pois, de acordo com Perrenoud (2003, p. 10), "Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão". Isso é fundamental para que os fracassos individuais não sejam compensados com os êxitos dos que apresentam rendimento mais elevado.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta a evolução dos coeficientes de variação das médias globais da licenciatura e do bacharelado do IME/UFG.

Gráfico 3

Evolução dos coeficientes de variação das médias globais do curso de Matemática do IME/UFG, modalidades licenciatura e bacharelado – 2014/1 a 2017/2



Fonte: elaborado pelos autores.

10

O coeficiente de variação das médias da licenciatura decresceu em grande parte do período estudado, começando com 84,5% em 2014/1, atingindo 37,1% em 2017/1 e alcançando 38,3% em 2017/2. Considerando o período de 2014/1 a 2017/2, a variação foi de 45,2%. O maior decréscimo foi observado de 2014/1 para 2014/2, quando o coeficiente diminuiu 24,8%. O menor decréscimo, de 0,9%, ocorreu de 2016/1 para 2016/2. Sendo assim, o coeficiente de variação mostra que as médias globais da licenciatura em 2014/1 formaram um conjunto com maior variabilidade em relação à média do que em 2017/2.

Já o coeficiente de variação do bacharelado aumentou durante todo o período. Em 2014/1, ele valia 38,3% e em 2017/2, 55,4%, o que consiste em um aumento de 44,7%. O maior aumento ocorreu de 2016/1 para 2016/2, quando o coeficiente aumentou 18,5%. Já o menor aumento foi de 2014/1 a 2014/2, quando o coeficiente aumentou somente 0,2%. Do ponto de vista da homogeneidade, as médias em 2017/2 formavam um conjunto mais heterogêneo do que em 2014/1.

É preciso salientar que coeficientes de variação acima de 30% revelam elevada dispersão dos dados. Logo, tanto no bacharelado como na licenciatura as médias globais se mostraram muito dispersas. Porém, na licenciatura, essa dispersão foi extremamente acentuada no início do curso, atingindo 84,5%



em 2014/1. Ao longo de todo o período analisado, apesar do decréscimo da dispersão, ela nunca foi menor que 37,1%, permanecendo, pois, muito alta.

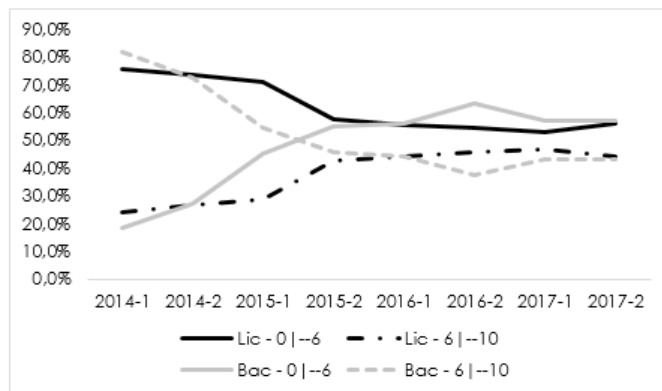
Já no bacharelado, apesar de o coeficiente de variação das médias globais ter sido menor que o da licenciatura de 2014/1 a 2016/1, a dispersão foi aumentando ao longo do período em estudo até alcançar o máximo de 55,4% em 2017/2. Portanto, nas duas séries de dados a dispersão é alta e revela uma heterogeneidade relativa às médias globais.

As médias globais dos estudantes do curso de Matemática do IME/UFG, ingressantes em 2014, também foram divididas em duas classes para serem analisadas: 0 a 5,9 e 6,0 a 10, visto que 6,0 é a nota mínima para aprovação na UFG.

O Gráfico abaixo apresenta o panorama da licenciatura e do bacharelado.

Gráfico 4

Evolução das médias globais dos estudantes do curso de Matemática – licenciatura e bacharelado do IME/UFG por categoria – até 5,9 e acima de 6,0 – 2014/1 a 2017/2



Fonte: elaborado pelos autores.

Em 2014/1, a porcentagem de estudantes na licenciatura com médias globais maiores ou iguais a 6,0 correspondia a 24,2%. Esse percentual aumentou até 2017/1, quando alcançou 46,9%. Completando a análise do período de estudo, houve uma queda de 6,1% na passagem de 2017/1 para 2017/2. O maior aumento ocorreu de 2015/1 a 2015/2, quando o percentual de estudantes com notas maiores do que ou iguais a 6,0 passou de 28,9% para

42,6%, representando um aumento de 47,4%. Já o menor aumento ocorreu de 2016/2 para 2017/1, quando o percentual subiu 2,6%. Esse, inclusive, foi o período que precedeu a única queda nas porcentagens.

No decorrer dos oito períodos analisados, o percentual de estudantes da licenciatura com notas iguais ou maiores que 6,0 foi aumentando, o que reafirma que os estudantes dessa modalidade melhoraram seu desempenho. Porém, em nenhum momento o percentual de estudantes com nota igual ou superior a 6,0 chegou a 50% da turma, o que revela um percentual de reprovação maior que o de aprovação.

Analisando o bacharelado em 2014/1, verificou-se que o percentual de estudantes com médias globais maiores ou iguais a 6,0 correspondia a 81,8% e esse percentual diminuiu até 2016/2, quando alcançou 37,5%. De 2016/2 para 2017/1, a porcentagem passou de 37,5% para 42,9%, um aumento de 14,4%, e esse número foi mantido no final do período analisado, de 2017/1 a 2017/2. A maior queda ocorreu de 2014/2 a 2015/1, quando a porcentagem de estudantes com notas maiores do que ou iguais a 6,0 passou de 72,7% para 54,5%, representando um decréscimo de 33,3%. Já a menor redução se deu de 2015/2 para 2016/1, quando o percentual diminuiu 2,4%. Os dados mostram que nos três primeiros semestres do curso mais de 50% da turma teve rendimento igual ou superior a 6,0. Todavia, nos outros cinco períodos, a maioria dos estudantes teve rendimento inferior, o que é sinal do aumento da reprovação no curso.

Comparamos o desempenho dos estudantes da licenciatura, ingressantes em 2014/1 no curso de Matemática, e a redução em número no grupo dos estudantes do bacharelado com o propósito de investigar as causas do melhor desempenho – consideramos as médias globais dos dois grupos. Analisamos as seguintes disciplinas didáticas e pedagógicas do curso de licenciatura: Didática da Matemática I, II e III; Psicologia da Educação I e II; Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricos da Educação; Iniciação à Pesquisa em Educação Matemática e Políticas Educacionais no Brasil. As disciplinas áridas analisadas do currículo do bacharelado foram: Álgebra Linear II; Análise Real I e II; Física III; Laboratório de Física III; Equações Diferenciais Ordinárias II; Álgebra II e Geometria Diferencial.

Em termos de média das médias finais, observou-se o seguinte Quadro:



Quadro 1
Média das médias finais dos estudantes nas disciplinas específicas

| Licenciatura | | Bacharelado | |
|--|-----|-------------------------------------|-----|
| Psicologia da Educação II | 8,3 | Física III | 6,7 |
| Didática da Matemática III | 7,6 | Laboratório de Física III | 6,5 |
| Psicologia da Educação I | 7,5 | Geometria Diferencial | 6,3 |
| Políticas Educacionais no Brasil | 7,5 | Álgebra Linear II | 5,2 |
| Didática da Matemática I | 7,4 | Análise Real I | 4,9 |
| Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação | 7,4 | Topologia | 4,8 |
| Didática da Matemática II | 7,3 | Equações Diferenciais Ordinárias II | 4,6 |
| Prática de Ensino Orientada | 6,5 | Análise Real II | 2,8 |
| Iniciação à Pesquisa em Educação Matemática | 5,8 | Álgebra II | 2,3 |

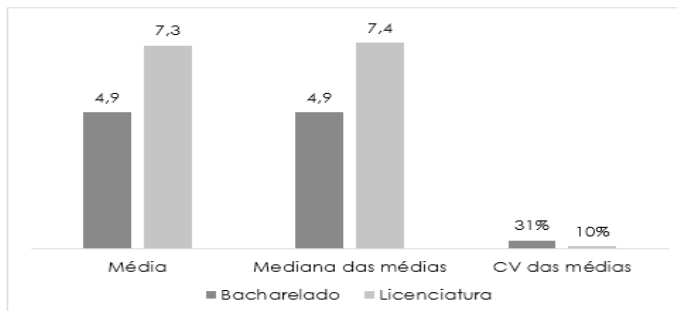
Fonte: elaborado pelos autores.

Foram analisadas nove disciplinas em cada um dos grupos – licenciatura e bacharelado – e se identificou que, na licenciatura, a média das médias finais em cada disciplina foi superior a 6,0 em oito disciplinas. E mesmo quando essa média das médias foi menor que 6,0, ela foi muito próxima a esse valor, apenas 0,2 pontos abaixo. Já no bacharelado, a média das médias finais foi superior a 6,0 em apenas três disciplinas. Nas demais disciplinas, a distância em relação à média foi de, pelo menos, 0,8 pontos, chegando a atingir 3,7 pontos abaixo dessa média mínima exigida para aprovação. Isso mostra a superioridade de desempenho dos estudantes da licenciatura nas disciplinas específicas do curso, do mesmo modo que reafirma a dificuldade dos estudantes do bacharelado nas disciplinas características da área.

Ademais, tendo em vista essas médias finais em cada disciplina, foram observados nos dois conjuntos as médias, as medianas e os coeficientes de variação, como apresentado no Gráfico a seguir:

Gráfico 5

Comparativo da média, mediana e coeficiente de variação das médias finais – licenciatura e bacharelado



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando se analisa o grupo das disciplinas da licenciatura, nota-se que a média das médias finais, 7,4, é bem superior a do bacharelado, que é 4,9. Quando se trata da mediana, a diferença no rendimento entre as modalidades é ainda maior, visto que na licenciatura, em pelo menos 50% das disciplinas a média final da turma foi de, pelo menos, 7,4, enquanto no bacharelado foi de 4,9. No que se refere ao coeficiente de variação, identificou-se uma elevada dispersão nas médias finais nas disciplinas específicas do bacharelado, de 31%, enquanto na licenciatura essa dispersão pode ser considerada baixa, pois foi de apenas 10%. Uma vez que na licenciatura a média das médias foi de 7,3 e o coeficiente de variação, de 10%, significa que as médias finais nesse agrupamento de disciplinas não se distanciaram muito em relação ao 7,3, de modo que houve uma homogeneidade no desempenho dos estudantes das turmas. Já no bacharelado, além da média das médias ter sido mais baixa, 4,9, o grupo se mostrou bem mais heterogêneo, o que significa que os desempenhos finais se distanciaram bastante da média final em cada disciplina.

Além desse estudo com as médias globais e com a média das médias nas disciplinas específicas de cada grupo, foi analisado o desempenho nas 20 disciplinas comuns ao bacharelado e à licenciatura do curso de Matemática do IME/UFG São elas: Álgebra I, Álgebra Linear I, Cálculo 1A, Cálculo 2A, Cálculo 3A, Cálculo Numérico, Equações Diferenciais Ordinárias, Estatística, Física I, Funções de uma Variável Complexa, Fundamentos de Geometria, Fundamentos de Matemática, Geometria Analítica, Geometria Euclidiana,



História da Matemática, Introdução à Computação, Introdução à Teoria dos Números, Laboratório de Física I, Matemática Elementar e Probabilidade.

Para tanto, considerando o período de 2014/1 a 2017/2, verificou-se a quantidade de estudantes que cursou cada disciplina, o número de vezes em que cada disciplina foi cursada, e o número total de aprovações e reprovações. Foram excluídos da análise os aproveitamentos. O objetivo, ao examinar essas disciplinas, foi identificar aquelas com mais baixo desempenho, o que abre possibilidades para novas pesquisas com o propósito de identificar as razões pelas quais as dificuldades dos estudantes são maiores em determinadas áreas.

Na licenciatura, identificou-se que, das 20 disciplinas analisadas, o percentual de reprovação foi igual ou maior a 50% em onze delas, o que é bastante expressivo. Já no bacharelado, esse fato ocorreu em apenas em seis disciplinas, como detalhado no Quadro abaixo:

Quadro 2

Percentual de reprovação nas disciplinas em comum – licenciatura e bacharelado – 2014/1 a 2017/2

| Licenciatura | % | Bacharelado | % |
|---------------------------------|------|----------------------------------|------|
| Física I | 64,7 | Física I | 75,0 |
| Geometria Analítica | 64,0 | Laboratório de Física I | 70,0 |
| Matemática Elementar | 63,3 | Probabilidade | 55,6 |
| Álgebra Linear I | 59,3 | Introdução à Teoria dos Números | 54,5 |
| Cálculo 1A | 58,0 | Cálculo 2º | 50,0 |
| Geometria Euclidiana | 56,8 | Funções de uma Variável Complexa | 50,0 |
| Álgebra I | 55,9 | Fundamentos de Geometria | 41,7 |
| Probabilidade | 55,2 | Álgebra Linear I | 41,7 |
| Laboratório de Física I | 55,0 | Cálculo 1º | 36,4 |
| Fundamentos de Matemática | 53,2 | Cálculo 3º | 33,6 |
| Cálculo 2A | 50,0 | Geometria Analítica | 30,8 |
| Introdução à Teoria dos Números | 48,8 | Matemática Elementar | 30,8 |
| Fundamentos de Geometria | 46,8 | Introdução à Computação | 30,0 |

Quadro 2

Percentual de reprovação nas disciplinas em comum – licenciatura e bacharelado – 2014/1 a 2017/2 (continuação)

| Licenciatura | % | Bacharelado | % |
|----------------------------------|------|----------------------------------|------|
| Equações Diferenciais Ordinárias | 42,9 | Cálculo Numérico | 25,0 |
| Estatística | 42,9 | Estatística | 25,0 |
| Cálculo 3A | 41,4 | Álgebra I | 20,0 |
| Cálculo Numérico | 35,3 | Equações Diferenciais Ordinárias | 20,0 |
| Funções de uma Variável Complexa | 35,3 | Geometria Euclidiana | 18,2 |
| Introdução à Computação | 29,3 | Fundamentos de Matemática | 00,0 |
| História da Matemática | 27,6 | História da Matemática | 00,0 |

Fonte: elaborado pelos autores.

16

Considerando a reprovação na licenciatura e no bacharelado em Matemática do IME/UFG, é notório que na licenciatura não houve nenhuma disciplina do grupo analisado com percentual de reprovação menor que 25%, ao passo que no bacharelado sete disciplinas tiveram percentual de reprovação igual ou menor que 25%, e em duas delas sequer houve reprovação. Mais uma vez, os dados indicam que o desempenho dos estudantes do bacharelado, de modo geral, é superior.

Outro destaque importante é a disciplina Física I, que apresentou maior percentual de reprovação nos dois grupos, ambos superiores a 60%. Costa e Barros (2015) entendem que, no ensino médio, apesar de os conteúdos da Física abrangerem desde a mecânica ao eletromagnetismo, surgem carências crônicas quando são avaliados no final desse nível de ensino. Além disso, Borba e Costa (2018) destacam que até mesmo a falta de conhecimentos matemáticos pode fazer com que os estudantes tenham dificuldades em aprender conteúdos de disciplinas com Física, Química, Estatística e outras, que requerem uma base de fundamentos matemáticos.

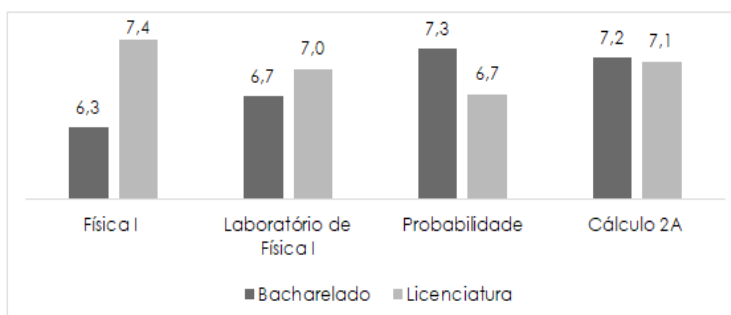
Também é importante registrar que, considerando esse grupo de disciplinas com reprovação igual ou maior que 50%, quatro são comuns aos dois grupos: Física I, Laboratório de Física I, Probabilidade e Cálculo 2A. Logo,



optou-se por analisar detalhadamente o desempenho nessas disciplinas, como mostra o Gráfico 6:

Gráfico 6

Médias das médias finais dos aprovados nas quatro disciplinas comuns ao bacharelado e à licenciatura, com percentual de reprovação igual ou maior que 50%



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que a maior diferença entre a média das médias finais nas disciplinas analisadas foi em Física I, 1,1 pontos. A segunda maior diferença se mostrou em Probabilidade, 0,6 pontos; seguida de Laboratório de Física I, 0,3 pontos; e, por fim, Cálculo 2A, com diferença expressa de apenas 0,1 ponto.

Outro aspecto importante a ser observado é o número de vezes em que essas disciplinas foram cursadas até que os estudantes fossem aprovados, como mostra o Quadro seguinte:

Quadro 3

Percentual de aprovados e reprovados, por número de vezes, nas quatro disciplinas comuns ao bacharelado e à licenciatura, com percentual de reprovação igual ou maior que 50%

| | Aprovados na 1ª vez (%) | | Aprovados na 2ª ou 3ª vez (%) | | Reprovados de uma a quatro vezes, sem aprovação no período analisado (%) | |
|-------------------------|-------------------------|-------|-------------------------------|-------|--|-------|
| | Lic. | Bach. | Lic. | Bach. | Lic. | Bach. |
| Física I | 34,6 | 28,6 | 11,5 | 14,3 | 53,8 | 57,1 |
| Laboratório de Física I | 36,0 | 0,0 | 36,0 | 60,0 | 28,0 | 40,0 |
| Probabilidade | 54,2 | 57,1 | 0,0 | 0,0 | 45,8 | 42,9 |
| Cálculo 2A | 39,1 | 42,9 | 39,1 | 14,3 | 21,7 | 42,9 |

Fonte: elaborado pelos autores.

18 No grupo dos estudantes da licenciatura, na disciplina Física I, 34,6% foram aprovados na primeira vez que a cursaram, 11,5% na segunda ou terceira vez, e 53,8% não obtiveram aprovação, mesmo tendo cursado a disciplina de uma a quatro vezes. Em Laboratório de Física I, o percentual de aprovação na primeira vez foi de 36,0%, e na segunda e terceira tentativas também de 36,0%. Logo, o percentual de estudantes que cursaram a disciplina no período analisado, mas que não foram aprovados, foi menor que em Física I, 28,0%. Em Probabilidade, houve o maior percentual de aprovação na primeira vez em que cursaram a disciplina, 54,2%. Porém, nenhum estudante foi aprovado na segunda ou terceira vez que a cursaram. Desse modo, o percentual de reprovados de uma a quatro vezes na referida disciplina foi de 45,8%. Por fim, em Cálculo 2A, 39,1% foram aprovados na primeira vez que cursaram a disciplina, 39,1% na segunda ou terceira vez que a cursaram, e 21,7% a cursaram de uma a quatro vezes, sem obter aprovação. Com isso, depreende-se que a disciplina em que os estudantes mais têm problemas de aprovação é Física I, que está no fluxo do quarto período do curso.

Quadro semelhante se mostra no bacharelado, visto que Física I também foi a disciplina com maior percentual de reprovados de uma a quatro vezes, 57,1%. Nessa disciplina, 28,6% dos estudantes foram aprovados na primeira vez que a cursaram e 14,3% na segunda ou terceira vez. Já em Laboratório de Física I, é interessante observar que nenhum estudante foi



aprovado na primeira vez que a cursou, sendo que 60% foram aprovados na segunda ou terceira vez, e 40% não foram aprovados, mesmo tendo a cursado de uma a quatro vezes. Um quadro peculiar também se apresentou em Probabilidade. 57,1% dos estudantes foram aprovados na primeira vez que cursaram a disciplina, mas depois, mesmo tendo-a cursado de uma a quatro vezes, não mais obtiveram aprovação. Por fim, em Cálculo 2A, 42,9% dos estudantes foram aprovados de primeira, 14,3% na segunda ou terceira vez, e 42,9% não foram aprovados no período analisado.

Comparando o desempenho nas quatro disciplinas, portanto, o que mais chama a atenção é o resultado em Probabilidade, visto que nos dois grupos de estudantes observados – licenciatura e bacharelado – apesar de o percentual de aprovação na primeira vez que cursou a disciplina ser o maior, no conjunto das disciplinas analisadas, os que ficaram retidos não conseguiram aprovação em nenhum dos casos.

Tendo em vista que Estatística é uma disciplina que está no sétimo período regular do curso de Matemática do IME/UFG, e que demanda conhecimentos da disciplina Probabilidade, como explicar que na primeira o percentual de reprovação foi de apenas 25% na licenciatura e 42,9% no bacharelado? O que justifica um desempenho melhor em uma disciplina que requer conhecimentos de uma anterior, cujo rendimento é ruim? Tem-se como hipótese que isso se explica pelo fato de que os conteúdos da disciplina Estatística são menos abstratos, o que justifica o melhor rendimento dos estudantes.

Posto esse quadro de reincidência de reprovação, Santos (2017) adverte que é preciso considerar que isso pode afetar negativamente o desempenho dos estudantes, pois a reprovação é sempre considerada como algo perdido, nem sempre é vista como possibilidade de recuperação do que se perdeu, podendo ser reduzida a retrabalho. Na mesma direção, Dubet afirma que:

Os estudantes malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho 'não se paga', que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao 'trabalho insuficiente' são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os estudantes decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar (DUBET, 2003, p. 41).

Essa é uma questão que desponta sobremaneira com o ingresso de estudantes cotistas, a maioria proveniente dos estratos socioeconômicos baixos, oriundos de escolas públicas, e que têm o desafio, segundo Dubet (2003) de, ao ingressar em uma instituição tida como democrática, perceber-se como responsáveis pelo seu próprio desempenho, e, se for o caso, pelo seu fracasso.

Por assim ser, acredita-se que a reprovação deve ser percebida como um indício de que devem ser exploradas as causas do problema, para que se possa enfrentá-lo de forma mais efetiva, de modo que os estudantes e professores não passem a encarar o fenômeno do fracasso acadêmico como natural. Por assim ser, espera-se que, como observam Borba e Costa (2018), as reflexões desta pesquisa não sejam simplesmente empilhadas, sem que haja ao menos uma reflexão, um direcionamento dos seus resultados para ações concretas no ambiente universitário.

Ainda, concorda-se com Borges e Moretti (2016), quando afirmam que as relações vivenciadas com professores, ambiente escolar, colegas, familiares, e mesmo a imagens da mídia, influenciam a relação que o aluno cria com o conhecimento matemático. São, pois, essas distintas relações estabelecidas com o saber matemático que determinam a qualidade da aprendizagem, e, também, o rendimento escolar. Desse modo, "Admitir que o universitário está em formação é admitir a possibilidade de que ele possa se transformar mediante as atividades pedagógicas" (BORGES; MORETTI, 2016, p. 586).

Nesse sentido, defende-se que "[...] o fracasso não é um problema que deve ser explorado na sua superficialidade, mas sim na sua complexidade por camadas que se expressam por meio de inúmeras variáveis" (PROCÓPIO, 2014, p. 161). A partir desta pesquisa, a questão passa a ser explorar as causas que levam ao baixo desempenho em determinadas disciplinas do *curso de Matemática*, principalmente naquelas que são comuns à licenciatura e ao bacharelado.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar o desempenho dos estudantes dos cursos de Matemática – licenciatura e bacharelado – da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, que ingressaram em 2014, ao longo do período regular para integralização do curso, que é de oito semestres. Na pesquisa,



foram considerados aspectos como: média global, desempenho nas disciplinas específicas de cada modalidade, e desempenho nas quatro disciplinas com pior rendimento acadêmico.

Analisando os resultados da investigação, constatou-se que, em termos da média global média, os estudantes da licenciatura apresentaram um aumento, ao passo que os do bacharelado, durante todo o período analisado, apresentaram um decréscimo. Mesmo assim, o desempenho dos estudantes do bacharelado pode ser considerado superior visto que, dos oito semestres analisados, em cinco, o desempenho do bacharelado foi superior ao da licenciatura, em um igual, e apenas em dois semestres o desempenho da licenciatura mostrou-se superior.

Ao analisar a mediana das médias globais, também se verificou um aumento no grupo dos estudantes da licenciatura e um decréscimo nos do bacharelado. Do mesmo modo, em apenas dois semestres a média global mediana da licenciatura superou a do bacharelado, mas nunca ultrapassando o valor 5,7. Esse é mais um indicativo da superioridade do desempenho dos estudantes do bacharelado em comparação aos da licenciatura.

Considerando dois grupos de estudantes, aqueles com médias até 5,9 e aqueles com médias maiores ou iguais a 6,0, constatou-se que, a despeito de as notas maiores ou iguais a 6,0 terem aumentando ao longo do curso de licenciatura, elas nunca alcançaram 50% da turma. Sendo assim, o melhor desempenho não atingiu a maioria da turma. Já no bacharelado, mais que 50% da turma teve rendimento igual ou superior a 6,0 nos primeiros períodos do curso, mas depois, em razão da queda no desempenho, houve um aumento da reprovação.

Esse cenário de melhor desempenho dos estudantes da licenciatura e queda de desempenho no grupo dos estudantes do bacharelado se relaciona com características e nível de dificuldade das disciplinas específicas de cada uma dessas modalidades. Nesse aspecto, constatou-se que das nove disciplinas da licenciatura, a média das médias finais dos estudantes foi superior a 6,0 em oito delas, o que aconteceu com somente três disciplinas no bacharelado, reafirmando o maior nível de dificuldade que os estudantes deste curso apresentam ao longo do curso.

Além disso, constatou-se que, do grupo das 20 disciplinas que são comuns ao bacharelado e à licenciatura, em quatro delas – Física I, Laboratório

de Física I, Probabilidade e Cálculo 2 – o percentual de reprovação foi maior que o de aprovação em ambos os cursos. Considerando que essas são as disciplinas nas quais os estudantes das duas modalidades do curso de Matemática do IME/UFG mais apresentam fragilidades, seria importante o desenvolvimento de ações institucionais com o propósito de minimizar essas fragilidades. Além do mais, ações focais nas disciplinas específicas de cada uma das modalidades contribuiriam para um melhor do rendimento, considerando as particularidades de cada uma das formações.

Ainda, destaca-se o elevado percentual de estudantes que, mesmo após cursarem as disciplinas Física I e Probabilidade de uma a quatro vezes, não conseguiram aprovação. Mas também não se deve desconsiderar o fato de que menos de 40% dos estudantes foram aprovados em Física I, Laboratório de Física I e Cálculo 2A na primeira vez que a cursaram. A aprovação imediata, portanto, não é uma constante.

Considerando o exposto, emergem algumas questões. A que se deve o elevado percentual de reprovação na primeira vez em que os estudantes cursam uma disciplina? Falta uma base consolidada de conhecimentos matemáticos que deveriam ter sido desenvolvidos na educação básica? As disciplinas do curso realmente são muito difíceis, árduas? O mito que o curso de Matemática é difícil e que é comum ser reprovado em algumas disciplinas é internalizado pelos estudantes, que acabam assumindo como natural essa reprovação? A instituição olha para esses estudantes reprovados apenas como números, como percentuais, ou são encarados como sujeitos, que enfrentam não só dificuldades acadêmicas, mas também sociais, econômicas, familiares, de relacionamento e que, por isso, precisam de uma rede de apoio institucional?

Como resultado, este estudo apresenta questionamentos e respostas para o problema do desempenho acadêmico. Desse modo, representa um esforço de colocar em debate, no que diz respeito à construção de uma trajetória de sucesso por parte dos estudantes, os desafios que estão postos para serem enfrentados, especialmente pelo corpo docente e gestor das instituições de educação superior brasileiras.



Referências

BORGES, Pedro Augusto Pereira; MORETTI, Mérciles Thadeu. A transformação das relações com o saber matemático de estudantes ingressantes na universidade. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 18, n. 3, p. 580-596, set./dez. 2016.

BORBA, Valéria Maria de Lima; COSTA, André Pereira. Sucesso e fracasso no ensino da Matemática: o que dizem futuros professores de uma IES? **ReBECM**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 55-76, abr. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. [Instituídas pela Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003]. Brasília: CNE/CES, 2001.

COSTA, Luciano Gonçalves; BARROS, Marcelo Alves. O ensino de Física no Brasil: problemas e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CURITIBA, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, n. 119, p. 25-45, jul. 2003.

IGUE, Érica Aparecida; DIB BARIANI, Isabel Cristina; MILANESE, Pedro Vitor INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Resultados Brasil, Estados e Municípios – 2017**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PERRENOUD, Phillippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PROCÓPIO, Marcos Vinícius Rabelo. **Fracasso universitário**: um estudo sobre a permanência dos estudantes do curso de Física. 191f. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

SANTOS, Luiz Augusto Ferreira. **A teoria da atribuição e razões para reprovação em disciplinas**: um estudo o curso de Ciências Contábeis nas regiões metropolitanas de Salvador e Feira de Santana. 140f. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal da Bahia, 2017.

SILVA, Henrique Grabalos. Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: uma abordagem por meio do estado da arte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2015. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015.

COSTA, Luciano Gonçalves; BARROS, Marcelo Alves. O ensino de Física no Brasil: problemas e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CURITIBA, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

TRIOLA, Mario. **Introdução à estatística**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

Dra. Chaiane de Medeiros Rosa

Universidade Federal de Goiás (Regional Goiânia, Brasil)

Servidora Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto de Matemática e Estatística

Grupo de Pesquisa CNPq Estudos em Educação Matemática

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-3487>

E-mail: chaiane@ufg.br

Prof. Dr. Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Instituto de Matemática e Estatística

Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos em Educação Matemática

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4455-8175>

E-mail: fortunato@ufg.br

Heloisio Caetano Mendes

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática

Servidor Técnico em Assuntos Educacionais

Universidade Federal de Goiás (Brasil)



ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1888-6562>

E-mail: heloisio@ufg.br

Recebido 10 mar. 2019

Aceito 15 abr. 2019



O ensino das convenções gráficas na alfabetização

Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

Fernanda Zanetti Becalli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Brasil)

Gilciane Ottoni Pinheiro

Sistema Municipal de Educação (Brasil)

Resumo

O artigo discute enfoques priorizados no ensino das convenções gráficas que regem a escrita, atendo-se aos conhecimentos que envolvem a compreensão da orientação da escrita, a função da segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação. Trata-se de uma pesquisa documental que teve como corpus 28 cadernos escolares de crianças que cursaram o primeiro ano do ensino fundamental durante os anos 2000 em um município do estado do Espírito Santo e 22 cadernos de professores que atuaram nas escolas desse município no mesmo período. Concluímos que a escrita vem sendo tratada de forma fragmentada e desvinculada do seu contexto de produção e os aspectos que a caracterizam graficamente trabalhados desconsiderando que essas convenções foram produzidas no decorrer do desenvolvimento da história da escrita. As atividades mostram que as características da língua escrita não vêm sendo reconhecidas como produções históricas e culturais elaboradas nas interações sociais e, portanto, carregadas de significações.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem escrita. Convenções gráficas. Ensino e aprendizagem.

The teaching of graphic conventions in literacy

Abstract

The article discusses prioritized approaches in the teaching of graphic conventions that govern writing, focusing on the knowledge that involves the understanding of writing orientation, the segmentation function of white spaces between words and punctuation. It is a documentary research that had as corpus 28 schoolbooks of children who attended the first year of elementary education during the years 2000 in a municipality of the state of Espírito Santo and 22 notebooks of teachers who acted in the schools of that municipality in the same period. We concluded that writing has been treated in a fragmented way and disconnected from its context of production and the aspects that characterize it graphically worked disregarding that these conventions were produced in the course of the development of the history of writing. The activities show that the characteristics of the written language are not recognized as historical and cultural productions elaborated in social interactions and, therefore, full of significations.

Keywords: Literacy. Written language. Graphic conventions. Teaching and learning.

La enseñanza de las convenciones gráficas en la alfabetización

Resumen

El artículo discute enfoques priorizados en la enseñanza de las convenciones gráficas que rigen la escritura, atendiendo a los conocimientos que envuelven la comprensión de la orientación de la escritura, la función de la segmentación de los espacios en blanco entre las palabras y la puntuación. Se trata de una investigación documental que tuvo como corpus 28 cuadernos escolares de niños que cursaron el primer año de la enseñanza fundamental durante los años 2000 en un municipio del estado de Espírito Santo y 22 cuadernos de profesores que actuaron en las escuelas de ese municipio en el mismo, período. Concluimos que la escritura viene siendo tratada de forma fragmentada y desvinculada de su contexto de producción y los aspectos que la caracterizan gráficamente trabajados desconsiderando que esas convenciones fueron producidas en el transcurso del desarrollo de la historia de la escritura. Las actividades muestran que las características de la lengua escrita no vienen siendo reconocidas como producciones históricas y culturales elaboradas en las interacciones sociales y, por lo tanto, cargadas de significaciones. Palabras clave: Alfabetización. Lengua escrita. Convenciones gráficas. Enseñanza y aprendizaje.

Considerações Iniciais

2

Estudos desenvolvidos por Cook-Gumperz (1991), Braggio (1992), Graff (1995), Macedo (2000), Mortatti (2000), Gadotti (2005), Gontijo (2003, 2005, 2008) e Pérez (2008) mostram que a alfabetização tem se configurado como um processo sociocultural de natureza múltipla e complexa e apontam para uma variedade de concepções e práticas acerca do ensino da leitura e da escrita que vêm fazendo parte historicamente de diferentes projetos educacionais do Brasil.

Esses conceitos e suas apropriações traduzem concepções de linguagem e de sujeito que interferem nas formas de organização do ensino da leitura e da escrita nas escolas, pois, de acordo com Cagliari (1998, p. 41), dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e seu funcionamento, ela organiza o trabalho de ensino na alfabetização. Segundo o autor, “[...] pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente [...]” a eles.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 51) argumenta que todo ato educativo carrega consigo determinada perspectiva política. Assim, a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que se



tenha consciência disso ou não, uma vez que a postura em sala de aula “[...] não se explica por si mesma, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”. Alinhando-se a esse posicionamento, Geraldi (2006) afirma que

[...] qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão [...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2006, p. 40).

As reflexões de Cagliari (1998), Saviani (2008) e Geraldi (2006) permitem entender que qualquer proposta teórica e metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação e, por isso, uma concepção de ato político e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão. É nesse sentido que podemos afirmar que a prática pedagógica não é neutra. Ela reflete interesses sociais, políticos, econômicos e culturais das classes que compõem a sociedade e pode contribuir para a manutenção ou superação de práticas pedagógicas que “[...] naturalizam o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças” (GONTIJO, 2002, p. 3).

De acordo com Bakhtin (2008, p. 209), “[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”. Ou seja, a língua, em sua integridade concreta e viva, não se apresenta acabada, sistematizada, pois, constituindo o discurso cotidiano, ela resiste a essa rigidez. Quando interagimos com os indivíduos, produzimos unidades de significações que estão sempre contextualizadas, circunscritas a situações específicas e repletas de intencionalidade.

Assim, no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma e se constitui como conhecimento humano a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em diferentes situações. Esse processo dinâmico do uso da linguagem possibilita que as crianças, como usuárias da língua, mesmo antes de entrarem na escola, elaborem ideias e utilizem informações de diversas fontes e em diferentes situações



sociais, compreendendo a finalidade da linguagem de acordo com exigências e situações específicas de uso.

Nessa direção, a linguagem escrita se coloca como uma forma de ampliar as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. Em outros termos, pode ser compreendida como um meio de interação dialógica, que tem origem na interlocução e se organiza para funcionar na interlocução. Desse modo, torna-se importante considerar na alfabetização a escrita como um sistema discursivo, estruturado no uso e para o uso, por meio do qual os sujeitos produzem sentidos para seus enunciados.

Nessa condição, é importante que o processo de ensino e aprendizagem da escrita se fundamente em princípios que valorizem o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e que fomentem uma proposta de ensino da língua que se organize em torno do uso e da valorização da reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades do emprego da língua. Isso implica, certamente, o conhecimento da complexidade que envolve o trabalho com a linguagem escrita para além de um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, preocupado em oferecer aos alunos conceitos e regras prontas. Diante disso, entende-se a alfabetização como

[...] uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2006, p. 8)¹.

Nessa concepção de alfabetização, a língua é tida como uma atividade sociocultural, desenvolvida na interação verbal entre sujeitos e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas que devem servir de base para que os indivíduos se entendam. Com essa perspectiva, o processo de alfabetização, uma das condições para o aprendizado da linguagem escrita, envolve a apropriação de conhecimentos sobre o sistema de escrita, que abrangem características do sistema de escrita,

[...] a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, *direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras*), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados



na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16, grifos nossos).

Logo, considera-se que tais conhecimentos integram o sistema linguístico discursivo e que demandam ser ensinados de forma contextualizada e integrados às dimensões de leitura e de produção de textos, a fim de promover a reflexão sobre a língua e as relações dessas formas com o contexto em que são usadas, possibilitando que o educando compreenda sua utilização no cotidiano, ampliando as possibilidades de atuar criticamente na sociedade. É oportuno pontuar que a língua, como sistema, possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos. No entanto, esses recursos se revestem de neutralidade, se não forem definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentido.

Com base nessas colocações, neste artigo, procura-se refletir sobre os enfoques priorizados no ensino das convenções gráficas que regem a escrita, atendo-se aos conhecimentos que envolvem a compreensão da orientação da escrita, a função da segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação. Para isso, o texto apoia-se em atividades registradas em cadernos escolares de crianças no 1º ano da alfabetização como de suas professoras em um dos municípios do Espírito Santo nos anos 2000.

Além dessas considerações iniciais, este artigo apresenta, inicialmente, reflexões sobre perspectivas teóricas que discutem o ensino da escrita na alfabetização. Em seguida, delinea os aportes metodológicos que orientaram o estudo e analisa as atividades constantes em cadernos escolares, que revelam sobre a forma como os professores vêm tratando, na sala de aula, o ensino dessas convenções gráficas que regem a escrita. Por fim, apresenta as considerações finais.

Perspectivas sobre o ensino da escrita

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças foi objeto de estudo de Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras, fundamentando-se nos estudos psicogenéticos de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, conceberam a escrita como um sistema de representação e consideraram que as crianças na aprendizagem se relacionavam com esse sistema como objeto conceitual.

Nesse sentido, entenderam que a escrita se colocava para o processo de aprendizagem como objeto de conhecimento. Para as autoras, as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita e, por isso, consideram que seja necessário, para que os estudantes compreendam como funciona e como se estrutura a linguagem escrita, que a escola deve possibilitar aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita. Acreditam que, depois disso, as crianças se tornem autônomas para fazer uso da linguagem na vida.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), no processo de apropriação da linguagem escrita, a criança, ao formular hipóteses a respeito do que a escrita representa e de como se escreve, passa a compreender o princípio da base alfabética do sistema. A partir daí, outras aprendizagens são necessárias como as regras de registro ortográfico das palavras que são, essencialmente, de natureza arbitrária, a fluência no processo de leitura e a estruturação adequada do que escreve, tanto no nível da frase como no do texto. As teorizações das autoras buscam mostrar que a criança precisa desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos, resultantes da compreensão do funcionamento da linguagem escrita.

6

As investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita colocaram em dúvida a noção de prontidão e a crença de que haja pré-requisitos para a alfabetização, o que deslocou a ênfase dos aspectos relacionados a habilidades de coordenação motora e de acuidade auditiva para os aspectos relacionados à construção do mecanismo de representação. Na perspectiva das autoras, a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização pressupõe que a criança tenha compreendido que a escrita é um modo de representar realizado por meio do sistema alfabético. Os estudos das pesquisadoras levaram a valorização da ideia de “erro construtivo” no processo de aprendizagem da escrita e deram centralidade nesse processo ao próprio sujeito e não somente ao conteúdo abordado. A concepção de sujeito da qual as autoras partem é a que fundamenta a teoria piagetiana. A criança é vista como um sujeito cognoscente, que busca compreender o mundo ativamente, ou seja, agindo sobre ele e sobre os objetos de conhecimento.

A trajetória que as crianças percorrem ao aprender a ler e a escrever também foi objeto de interesse de Vygotsky (1989) e Luria (1988), que, bem antes de Ferreiro e Teberosky, investigaram a *pré-história da linguagem escrita* e mostraram, a partir de pesquisas, que a aprendizagem da escrita pelas crianças começa com o aparecimento do gesto, que contém a futura escrita.



Luria (1988), a partir de seus experimentos, constatou que o desenvolvimento da escrita na criança se dá por meio de transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Esse processo, para Luria (1988), tem início mesmo antes de a criança entrar na escola e de lhe serem ensinadas a como pegar no lápis. A alfabetização, de acordo com o autor, envolve a apropriação de mecanismos da escrita simbólica e de uso de meios simbólicos para possibilitar a recordação.

Seguindo esse mesmo pressuposto, Vygotsky (1989, p. 121) considera que o “[...] gesto é a escrita no ar [...]”. Assim, por meio dos gestos (apontar com o dedo, dramatizações, mímicas, rabiscos e jogos – no sentido de brincadeiras infantis inventadas quando as crianças estão sozinhas ou junto com outras crianças), as crianças atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Para o autor, a representação simbólica na brincadeira é uma forma particular de linguagem em um estágio precoce, que leva à linguagem escrita. Por isso, no processo de alfabetização, as crianças precisam aprender não apenas o uso e as funções do código escrito, mas sim a diversidade de aspectos que caracterizam a linguagem escrita. Os trabalhos de Vygotsky (1989) e Luria (1988) evidenciaram que, além dos gestos, os rabiscos e os jogos são meios utilizados pelas crianças para atribuir significado aos objetos e ao mundo. Portanto, a aprendizagem da escrita abrange aprender a produzir significados.

Para Gontijo e Schwartz (2009), a escrita é uma forma de linguagem, porque possibilita a apropriação de novas formas de expressão e de comunicação. Desse modo, seu aprendizado se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças sua inserção cultural e social, tendo em vista que ao

[...] se apropriarem da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com outras pessoas (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 19).

No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua envolve, por parte dos alunos, apropriação de conhecimentos muito específicos que, por sua vez, se constituem em um dos eixos norteadores do trabalho de ensino e aprendizagem que demanda ser conduzido de forma consciente e intencional pelo professor alfabetizador. Gontijo e Schwartz (2009) ressaltam que



iniciar a alfabetização trabalhando os conhecimentos sobre o sistema de escrita é dar às crianças condições de compreenderem a relação simbólica que constitui a produção escrita, isso porque elas precisam entender que esse sistema simbólico inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si e às relações dessas formas com o contexto em que são usadas nas práticas de leitura e de escrita. Ou seja, no processo de alfabetização, compreender a escrita para fazer uso dela envolve se apropriar de seus aspectos característicos.

Os estudos mencionados evidenciam que a aprendizagem da escrita, na alfabetização, abrange vários conhecimentos que, por sua vez, se constituem em conteúdos do trabalho de ensino e aprendizagem que se realizam nas salas de aula. As convenções gráficas da linguagem escrita é um dos conhecimentos fundamentais de serem trabalhados com as crianças na alfabetização. Cagliari (1998) chama atenção para o fato de que as crianças na aprendizagem inicial da linguagem escrita vivenciam conflitos entre as pausas na fala e na escrita, uma vez que não há uma correspondência fixa entre as pausas da fala com os sinais que as representam na escrita, como a vírgula e os pontos. O autor ainda destaca que a “[...] segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala” (CAGLIARI, 1998, p. 127).

Portanto, não é simples para a criança na alfabetização compreender que não se escreve como se fala e que há, além de uma normalização ortográfica para a linguagem escrita, convenções gráficas como a de que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. A aprendizagem da escrita pelas crianças requer um processo de ensino sistemático das convenções ortográficas, mas também das convenções gráficas como a da colocação de espaços em branco na escrita alfabética, a direção da escrita ao escrever textos.

Vale destacar que os critérios para a colocação de espaços em branco são baseados na compreensão das classes morfológicas, que ainda não são entendidas pelas crianças no início da alfabetização. Desse modo, é comum as crianças realizarem, durante a alfabetização, separações além das previstas pela ortografia convencional, o que a literatura da área denomina por hipersegmentações.



Silva (1994) alerta que as crianças fazem uso de critérios para a colocação de espaços em branco baseados, na maioria das vezes, em estratégias de segmentação indiossincráticas e particulares. Segundo o autor, no processo de construção da segmentação da escrita, a criança incorpora soluções de segmentação observadas na própria escrita e também propõe soluções pessoais para cada caso, baseadas na experiência com a escrita a que está exposta no contexto escolar. Há momentos em que segmenta de acordo com as convenções ortográficas.

Essas reflexões, independente de suas perspectivas teóricas, apontam que os aspectos relacionados as convenções gráficas se colocam também como conhecimentos específicos a serem trabalhados na alfabetização, levando-se em consideração a linguagem escrita na sua dimensão linguística e discursiva.

Aportes metodológicos da pesquisa

Realizamos uma pesquisa documental que teve como corpus 28 cadernos escolares de crianças que cursaram alfabetização durante os anos 2000 em um município do Estado do Espírito Santo e 22 de professores que atuaram nas escolas desse município no mesmo período. A proposta foi buscar compreender o que é priorizado no ensino das convenções gráficas que regem a escrita na alfabetização, atendo-se aos conhecimentos que envolvem a compreensão da orientação da escrita, a função da segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação.

Desse modo, assumimos na pesquisa a abordagem qualitativa que, no campo da pesquisa educacional, parte do pressuposto de que as ciências humanas tem seu ponto de partida no texto, pois as ciências humanas

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata das ciências humanas [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Os cadernos escolares foram tomados como suporte de discursos sobre o ensino das convenções gráficas que regem a escrita. De acordo com Marcuschi (2008), apesar de todos os textos se materializarem em algum suporte, a definição do que seja um suporte textual ainda suscita discussões no campo teórico, mas o autor alerta que o suporte de um texto é “[...] uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 8). Desse modo, cada fonte documental que integra o corpus foi tomada como suporte de discursos produzidos por sujeitos situados e datados, social e historicamente.

Os 50 cadernos escolares que compõem nosso *corpus* foram tomados como documentos que testemunham práticas de leitura e escrita realizadas na escola. Estudos realizados por Hébrard (2001), Chartier (2007), Vinão (2008) e Mignot (2008) demonstram que, ao longo da história das instituições educativas, formas de escolarização criaram modos de documentar as práticas escolares dos sujeitos. Dentre elas, podemos afirmar que os cadernos escolares se constituíram em suportes por excelência do ensino da leitura e da escrita na escola. Desse modo, os cadernos foram compreendidos como testemunho das culturas escolares, dos currículos, dos conhecimentos da história dos países, dos valores e das ideias que circulavam em determinadas épocas e contextos.

De acordo com o Hébrard (2001), antes do primeiro terço do século XIX, o ensino da leitura antecedia o ensino da escrita e uma das principais inovações pedagógicas desse século foi a não separação temporal entre o ensino da leitura e da escrita, o que significou um fato importante na evolução da alfabetização escolar. Segundo Hébrard (2001), a escola muda, então, sua forma de alfabetizar. Com isso, o caderno se destina à realização das atividades propostas pela professora para o ensino da língua materna, ao mesmo tempo em que presta contas aos pais e/ou responsáveis das aprendizagens dos alunos e cria visibilidade ao trabalho intelectual do professor. Esse autor ainda afirma que o caderno, tanto por sua inserção na história da escola como pela preocupação de conservação da qual foi objeto, é “[...] certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar” (HÉBRARD, 2001, p. 121).

Revelando um crescente interesse pelas escritas cotidianas ou ordinárias, Vinão (2008) afirma que os pesquisadores de educação encontraram, nos cadernos escolares, vantagens indubitáveis de se chegar às instituições de ensino para conhecer e estudar essa “caixa preta” da realidade das práticas



escolares. A progressiva introdução dos cadernos no espaço escolar, em substituição às folhas brancas, como espaço gráfico adequado para o registro das atividades/trabalhos a serem desenvolvidos, vem se afirmando desde a metade do século XIX. Por essa razão,

[...] esses constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita (VINÃO, 2008, p. 17).

Segundo o autor, há ainda outras duas vantagens em analisar os cadernos escolares. A primeira é que seus registros permitem entrever diferentes ideologias e valores escolares, possibilitando estudar de maneira bem próxima as práticas escolares. A outra é que a regularidade desses registros, em função de um tempo prolongado, também permite constatar “[...] a defasagem ou distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes” (VINÃO, 2008, p. 17).

Assim, por meio da escrita organizada no suporte caderno, é revelada uma realidade tanto interior quanto exterior, subjetiva e objetiva, representada e instituída. Entretanto, o autor ressalta que os cadernos escolares imortalizam parte do ensino e do aprendizado, mas se sabe que jamais retratarão o que de fato aconteceu, porque “[...] silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (VINÃO, 2008, p. 25).

Apesar dessas limitações, consideramos neste estudo, com base em Mignot (2008, p. 7), que os cadernos são portadores de “[...] memórias coletivas e individuais”, dialogando com o contexto institucional, construindo significados. Segundo a autora, conhecer o caderno escolar de uma instituição de ensino permite refletir sobre os processos de aprendizagem, o currículo, as memórias, as histórias de vida, os registros de conteúdo ensinados e avaliados, a comunicação entre pais e responsáveis, considerando que os cadernos falam da prática relativa ao discurso escolar e não só da prática pedagógica.

○ acesso aos cadernos escolares se deu após o envio de um informativo, distribuído em todas as escolas com turmas de alfabetização do município de Viana, Espírito Santo. ○ informativo expunha os objetivos da pesquisa e solicitava a colaboração do corpo docente das escolas para localização de cadernos de alunos e de professores. Depois disso, foram realizadas visitas às escolas para contatos com professores e alunos e coleta do material. De posse

dos cadernos, foi realizado o mapeamento de todas as atividades registradas que tratavam de conhecimentos sobre o sistema de escrita trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental. Do mapeamento das atividades foi possível identificar os eixos da alfabetização que se mostraram mais recorrentes nos cadernos, o que será tratado na próxima seção.

O ensino das convenções gráficas desvelado pelos cadernos escolares

O *corpus* documental da pesquisa permitiu identificar 8.927 atividades registradas nos cadernos escolares, tanto de professores como de alunos, que revelaram que os conhecimentos sobre o sistema de escrita tem sido um dos eixos mais privilegiados na alfabetização de crianças, como mostra a tabela 1.

Tabela 1
Eixos da alfabetização localizados nos cadernos

| | F | % |
|--|-------|-------|
| Conhecimentos sobre o sistema de escrita | 5.257 | 58,89 |
| Leitura | 2.615 | 29,29 |
| Produção de texto | 1.055 | 11,82 |
| Total | 8.927 | 100 |

O percentual de 58,88% representa um quantitativo de 5.257 ocorrências de atividades relacionadas aos conhecimentos sobre o sistema de escrita; seguido pelas práticas de leitura com 29,29%, que representam 2.615 exercícios propostos e, com apenas 11,82% de frequência, aparece as atividades de produção de texto, num total de 1.055 exercícios. Dentre os conhecimentos sobre o sistema de escrita, nota-se a ênfase atribuída ao conhecimento do alfabeto, às relações entre sons e letras, à categorização gráfica e funcional das letras, à orientação e alinhamento da escrita e aos sinais de pontuação. Nesse conjunto, por sua vez, nota-se um percentual bem menor de atividades destinadas ao domínio das convenções gráficas, o que revela que aspectos considerados complexos pelos estudiosos da área, como a apropriação da



escrita, podem estar sendo desconsiderados na alfabetização de crianças, como evidencia o quantitativo mostrado na tabela 2.

Tabela 2
Conhecimentos sobre o sistema de escrita identificados nos cadernos

| Conhecimentos sobre o sistema de escrita | F | % |
|--|--------------|------------|
| Conhecer as letras do nosso alfabeto, incluindo sua categorização gráfica e funcional. | 3.726 | 69,43 |
| Dominar as relações entre fonemas e grafemas | 1.452 | 28,72 |
| Dominar as convenções gráficas | 99 | 1,85 |
| Total | 5.277 | 100 |

Os dados apontam que as letras do alfabeto, incluindo sua categorização gráfica e funcional, têm maior incidência nas práticas alfabetizadoras, perfazendo 69,43% (de 3.726 do total de ocorrências) do que os conhecimentos associados às relações entre fonemas e grafemas com 28,72% (de 1.452 das ocorrências) e, sobretudo, do trabalho desenvolvido com as convenções gráficas, que totalizaram 1,85% (de 99 ocorrências).

Devemos ressaltar que, no conjunto das atividades relacionadas aos conhecimentos relativos às aprendizagens sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, a categorização gráfica e funcional das letras, a direção convencional da escrita e a compreensível segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação foram trabalhadas de forma simultânea. Trataremos, inicialmente, da direção convencional da escrita.

A direção convencional da escrita

Na alfabetização, o ensino da direção convencional da escrita é importante, pois os alunos nem sempre compreendem que se trata de uma convenção que necessita de ser seguida, uma vez que a escrita obedece a certos princípios de organização. A história da escrita mostra que, apesar de ser um modo comum entre os sistemas de escrita, nem todos usam a escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo (CAGLIARI, 2007). Gontijo e Schwartz (2009) destacam a relevância de as crianças aprenderem que a direção da escrita segue padrões partilhados por usuários de um determinado

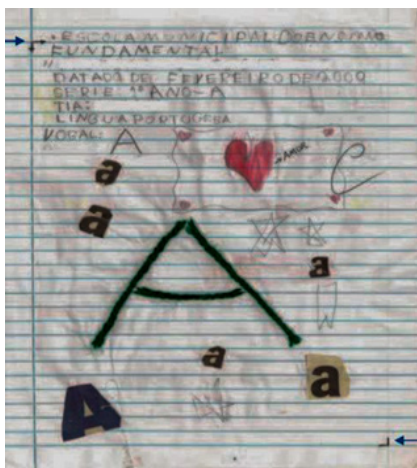
sistema, possibilitando o seu entendimento por todos. As autoras assinalam que, para aqueles que já leem e escrevem,

[...] os princípios que regem a direção da escrita não trazem dificuldades, mas, para os aprendizes da leitura e da escrita não é assim e, por isso mesmo, eles devem ser ensinados. As crianças precisam compreender que, convencionalmente, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 37).

Os cadernos mostram que as convenções gráficas como a direção e o alinhamento da escrita têm sido sistematizadas nas classes de alfabetização por meio de atividades que se voltam ao ensino de outros conhecimentos como o da categorização gráfica de letras do alfabeto. Junto a esse tipo de atividade, é possível inferir que a direção e o alinhamento convencional da escrita vêm sendo trabalhado pelo professor por meio do uso de marcações nos cadernos dos alunos para indicar as convenções a serem seguidas, como ilustra a fotografia 1.

Fotografia 1

Atividade de ensino da direção e alinhamento convencional da escrita.



Fonte: Caderno A1/2009 – região do grande Centro (Viana/Espírito Santo).

Embora a atividade seja destinada ao ensino da categorização gráfica da letra “A”, é possível verificar que, como estratégia de ensino da direção da escrita, foram utilizadas marcações na folha do caderno que servem para orientar o aluno a direção que ele deve seguir para a escrita do cabeçalho (nome da escola, data, série e nome da professora). Isso se verifica na margem superior esquerda, onde aparecem duas setas: indicativas do local onde a criança deveria iniciar a escrita e a direção que deveria seguir da esquerda para direita, de cima para baixo.

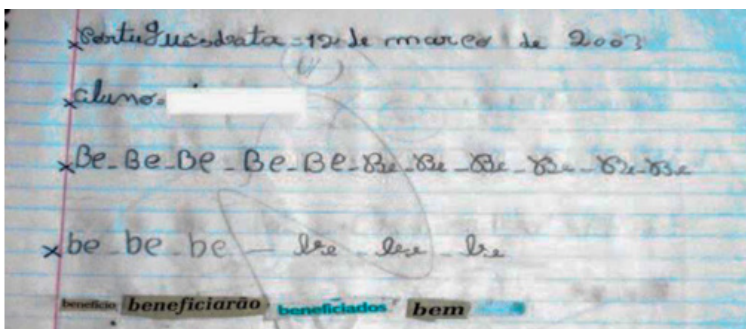
Ainda na parte superior da folha, é visível um “pontinho” feito a lápis, indiciando que essa marcação pode estar sendo utilizada para a demarcação do início da realização da tarefa escolar. Na parte inferior da folha de caderno, no lado direito, também é possível observar uma marcação que sugere uma delimitação da margem e do espaço a ser respeitado na escrita. Constatamos, ainda, nesse caderno, que a marcação da margem superior esquerda com um “pontinho” foi utilizada pela aluna por dez páginas consecutivas, muito provavelmente até o momento em que ela conseguisse seguir a margem esquerda com autonomia, sem precisar de algum tipo de marcação.

A marcação com ponto, setas e com a letra X parecem ser estratégias comuns utilizadas para se trabalhar esse conhecimento, pois aparecem registradas em outros cadernos com o mesmo objetivo de orientar as direções a serem observadas no uso da linguagem escrita, conforme é mostrado na fotografia 2.

15

Fotografia 2

Atividade realizada com demarcação da margem.



Fonte: Caderno A 22/2003 – região do grande Centro (Viana/Espírito Santo).



A letra X, nesse caso, é utilizada como marca para referenciar o lugar em que a criança deve iniciar a escrita, como mostra a atividade que teve por objetivo o ensino da sílaba “BE” e das diferentes categorizações gráficas (maiúsculo, minúsculo, forma e cursiva) por meio de cópia sequenciada da própria sílaba e de palavras iniciadas com a sílaba em questão recortadas de jornais e revistas. Vale notar que a letra X foi utilizada como marca somente no lado esquerdo do caderno, assinalando que se tratou de uma forma de demarcação da margem e do espaçamento entre linhas que deveriam ser respeitados pelas crianças ao realizarem a atividade de escrita.

O conjunto dos cadernos evidencia que o ensino da direção convencional da escrita tem priorizado as próprias atividades voltadas, para o ensino do sistema de escrita para trabalhar esse conhecimento com as crianças, que, pelo que indicam os cadernos, vai sendo apropriado aos poucos pelos alunos. Assim, passam também a utilizar marcações próprias para fazer margens, delimitar espaço, dividir as atividades nas páginas do caderno e organizar seus escritos fazendo uso dessas mesmas demarcações utilizadas pelos professores. Desse modo, como apontado por Vygotsky (1989), as crianças na fase inicial de apropriação da escrita repetem gestos e ações dos adultos.

16

Vale destacar que o conjunto de atividades registradas nos cadernos e voltadas para o uso do ensino da direção convencional da escrita não envolveu textos de diferentes gêneros, o que assinala que o ensino desse conhecimento parece ficar restrito a atividades voltadas a escrita dos cabeçalhos diários e as próprias respostas a essas atividades, denotando, assim, que o ensino dessa convenção gráfica prioriza práticas de escrita que se realizam em contexto escolar.

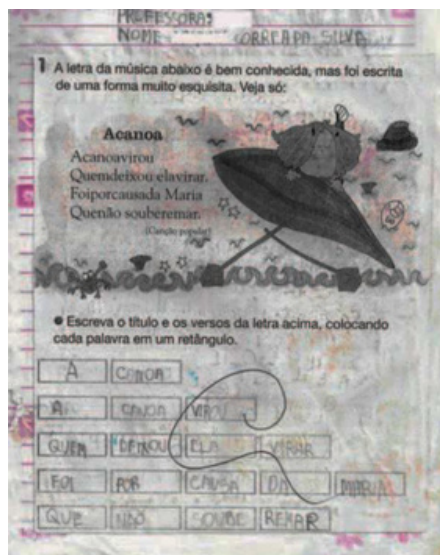
Isso se corrobora pelo fato de que nos registros dos cadernos escolares, tanto de professores como de alunos, não se constatou atividades que pudessem levar as crianças explorarem características da direção convencional da escrita em diferentes materiais impressos, a fim de oportunizar a compreensão de que marcas na página de um impresso. Por exemplo, uma sequência de letras que expressam significados ou formas diferenciadas de alinhamento do texto na página, a depender do gênero textual e do suporte em que é veiculado. Mesmo assim, na linguagem escrita da língua portuguesa, a organização da escrita obedece a convenções de ordenamento e direcionamento (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Segmentação dos espaços em branco

Os espaços em branco entre as palavras também representam uma convenção social que precisa ser aprendida no início do processo de alfabetização. O trabalho com esse conhecimento proporciona aos alunos a compreensão de que, “[...] na fala, não existem, como na escrita, separações regulares entre as palavras, exceto em situações marcadas pela entonação do falante” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 43). Para o ensino desse conhecimento, os cadernos mostram a preponderância de atividades que envolvem fragmentos de textos como músicas, parlendas e cantigas infantis, apresentados às crianças sem separação entre as palavras, para que elas escrevam cada palavra do texto dentro de um retângulo.

Fotografia 3

Atividade com o nome próprio



Fonte: Caderno A 20/2004 - região de Vila Bethânia (Viana/Espírito Santo).

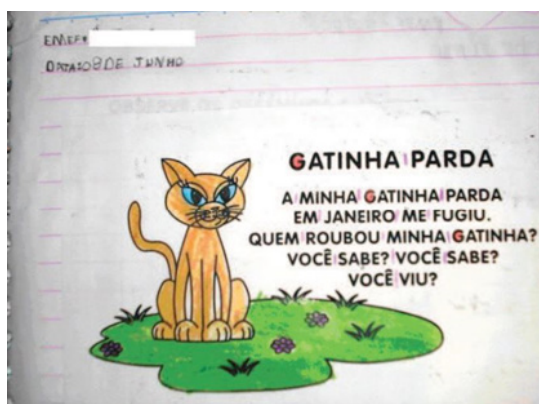
Esse tipo de atividade é frequente nos cadernos como uma estratégia utilizada para ensinar as crianças a segmentar as unidades da fala que serão representadas na escrita. Essa atividade favorece a compreensão das crianças de que a organização do sistema de escrita está relacionada com o fato de

que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Desse modo, nota-se que o ensino da segmentação da fala para a escrita vem se efetivando por meio de atividades que levam as crianças a identificar palavras que compõem textos. Nesse caso, os cadernos apontam que há uma tendência, no início da alfabetização, de palavras que compõem textos.

São textos curtos e conhecidos pelas crianças usados para trabalhar esse conhecimento. O que se diferencia têm sido as estratégias utilizadas para orientar as crianças quanto aos espaços a serem respeitados entre as palavras e frases nos textos, uma vez que ora elas são demandadas a pintar cada palavra com cor diferente, ora são solicitadas a fazer um traço para indicar o espaço em branco entre as palavras, conforme exemplifica a atividade apresentada na fotografia 4.

Fotografia 4

Trabalho com a segmentação dos espaços em branco



Fonte: Caderno A 4/2009 - região de Areinha (Viana/ Espírito Santo).

Os cadernos apontam que vem sendo usual na alfabetização trabalhar a segmentação de espaços em branco juntamente com o estudo de letras do alfabeto, como evidencia a fotografia 4, que mostra que a letra G também foi objeto de ensino no mesmo texto, uma vez que foi pintada de vermelho na palavra GATINHA, indiciando que o texto foi utilizado também como pretexto para o estudo da letra G no início de palavras.



Desse modo, esses tipos de atividades, como salientam Gontijo e Schwartz (2009), parecem estar servindo para trabalhar o reconhecimento de letras do alfabeto que é outro importante conhecimento a ser apropriado na alfabetização. As atividades trabalham a segmentação da fala e da escrita para mostrar que, tanto uma quanto em outra, são produzidas em uma sequência linear, uma vez que essa linearidade ocorre de forma diferente na fala e na escrita.

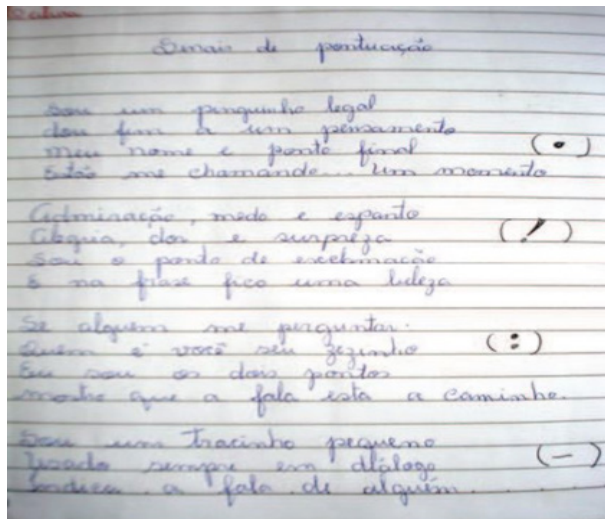
Apesar do texto da atividade conter sinais de pontuação, que também marcam, na escrita, as pausas sonoras, foi possível constatar que esses não são trabalhados junto com o espaçamento em branco entre palavras, diminuindo, assim, a possibilidade das crianças ampliarem a compreensão de que as pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas da escrita. De acordo com o apontado por Cagliari (1998), os sinais de pontuação na linguagem escrita também são recursos empregados para indicar pausas da fala para dar legibilidade e sentido ao que produzimos oralmente.

Os sinais de pontuação

Na linguagem escrita, os sinais de pontuação se constituem recursos específicos para resgatar sutilezas e nuances típicas da oralidade, uma vez que carregam consigo informações de cunho prosódico que interferem nos sentidos do texto produzidos durante a leitura. Por isso, é importante que as crianças compreendam que esses sinais ajudam na construção de sentido do texto, que o uso inadequado ou a falta de pontuação comprometem sua compreensão e que podem alterar o teor do texto lido. Para o texto escrito, os sinais de pontuação têm importância semântico-sintático-discursiva. Trata-se de um aspecto da convenção gráfica da linguagem escrita de suma importância de ser trabalhado na alfabetização.

Fotografia 5

Leitura sobre os sinais de pontuação



Fonte: Caderno P 10/2006 – região Marcílio de Noronha (Viana/Espírito Santo).

20

O conjunto dos cadernos indica que esse conhecimento tem sido trabalhado de forma intencional nas classes de alfabetização. No entanto, as atividades mais recorrentes nos cadernos para o ensino dos sinais de pontuação apontam ainda para uma abordagem mecanicista de ensino, pois é comum os sinais de pontuação serem ensinados a partir da leitura de um texto que foi produzido para um fim didático explícito – o ensino dos sinais de pontuação.

Nessa direção, uma estratégia de ensino que se mostra usual é tomar um texto poético, em forma de versos, que tem por objetivo maior apresentar às crianças os sinais de pontuação (o ponto final, o sinal de exclamação, os dois pontos, o travessão e o sinal de interrogação) e as situações em que eles são empregados. Ou seja, esses sinais da escrita vêm sendo trabalhados de forma expositiva a partir da apresentação das regras para a sua utilização por meio de um texto que serve de pretexto para o ensino das regras. Segue-se a apresentação das regras, seguida de uma atividade para ser realizada pelas crianças em que são levadas a repetir os usos dos sinais de pontuação e a



identificar as formas gráficas que os representam, como exemplifica a atividade apresentada na fotografia 6.

Fotografia 6

Atividades de fixação dos sinais de pontuação



Fonte: Caderno P 10/ 2006 - região do Marcílio de Noronha (Viana/ Espírito Santo).

21

Conforme mostrado, é possível verificar uma preocupação com a aplicação de regras que tentam direcionar e sistematizar o uso dessas marcas na escrita. Entretanto, Cagliari (2007) sinaliza que o emprego dos sinais de pontuação é bastante variável, podendo mudar segundo o contexto de produção, ou seja, uma palavra como "um", por exemplo, pode vir acompanhada do sinal de interrogação, exclamação, reticências, dentre outros, dependendo da comunicação discursiva da qual faz parte.

Esses tipos de atividades recorrentes nos cadernos escolares demonstram que os sinais de pontuação têm sido tratados por meio de abordagens que dificultam aos educandos compreenderem as funções dos sinais como recursos para a produção de sentidos. O conhecimento acerca dos sinais de pontuação e de seus usos vai se constituindo na medida em que os sujeitos, falantes e interlocutores, fazem uso desses recursos linguísticos em processos de interlocução, de modo a compreender sua importância para o texto produzido oralmente ou por escrito.

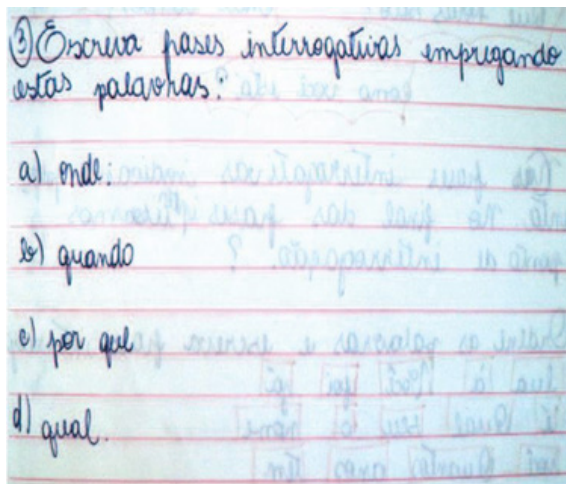
As abordagens que se evidenciam por meio das atividades exemplificadas nas fotografias 5 e 6 se tornam difíceis para que as crianças se apropriem dos sinais de pontuação como recursos da linguagem escrita que expressam sentidos na linguagem oral. Os sinais de pontuação, quando trabalhados de forma isolada do contexto em que pode ser empregado, redundam “[...] em formalismo e em uma abstração exagerada [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 265), por não permitir que os alunos analisem sua função nas práticas discursivas. O autor assinala que não aprendemos a língua por meio de regras abstratas, como um sistema passível de descrição, mas na estrutura concreta da enunciação.

Outra atividade que se colocou como característica do ensino dos sinais de pontuação foi a solicitação de elaboração de frases que demandam o uso de um sinal específico de pontuação. A fotografia 7 exemplifica esse tipo de atividade que prioriza a técnica de utilização mecânica da pontuação em detrimento da discursividade.

Fotografia 7

Atividade para trabalhar o sinal de interrogação

22



Fonte: Caderno P 9/2007 – região do Marcílio de Noronha (Viana/Espírito Santo).

A atividade demanda que as crianças organizem *a priori* o seu conteúdo do dizer, criando um interlocutor imaginário sem que tenham necessidade



específica para fazer uma pergunta, a não ser cumprir uma atividade escolar. Entendemos que o conhecimento das regras de uso do sinal de pontuação exerce influência significativa na prática de ensino, cujo uso prescreve regras fixas associadas à sintaxe.

É indiscutível que a gramática tem uma função “[...] sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 57). No entanto, o uso dos sinais de pontuação, na escrita e, conseqüentemente, a sua percepção não se reduzem a fatores puramente de ordem da sintaxe.

No uso e, por extensão, na percepção desses sinais, outros fatores gramaticais atuam conjuntamente, como os de ordem semântica, morfosintática, prosódia e, sobretudo, discursivo. Por isso, é importante que haja diversidade de atividades que levem os alunos a reflexão sobre os efeitos que os sinais de pontuação operam na construção de sentido do texto tanto na dimensão linguística como discursiva.

Considerações Finais

As atividades registradas nos cadernos escolares, tanto de alunos como de professores, possibilitam inferir que o ensino das convenções gráficas na alfabetização de crianças segue mais próximo de perspectivas teóricas da alfabetização que se pautam em concepção de linguagem que se prende a aspectos formais do texto. Isso indica que a concepção de alfabetização que parece predominar nos anos 2000 trata a língua escrita como um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas.

Desse modo, predomina ainda na alfabetização, nos anos 2000, a ideia de que as convenções gráficas do sistema de escrita podem ser ensinadas a partir de atividades que levam as crianças às perceberem como sinais a serem reconhecidos, a partir de exercício que as levem a reconhecerem as convenções. Portanto, há ainda em circulação nas escolas uma concepção equivocada de escrita tratada como um sistema de código fechado em que a aprendizagem deva priorizar atividades mecânicas de identificação, reconhecimento e repetição.

Sendo assim, a escrita aparece tratada de forma fragmentada e desvinculada do seu contexto de produção e os aspectos que a caracterizam



graficamente vistos como destituídos de sentido produzidos pelos homens no decorrer do desenvolvimento da história da escrita. As atividades mostram que as características da língua escrita, reconhecidas como produções históricas e culturais elaboradas nas interações sociais e, portanto, carregadas de significações ainda estão distantes das salas de alfabetização.

Nota

- 1 O citado conceito foi reorganizado pela autora em encontro ocorrido no mês de setembro de 2013, durante o processo de formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): “[...] uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade”. Porém, o conceito ainda não foi publicado em artigos ou livro para referenciar.

Referências

- 24 BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da Alfabetização**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.



GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Porto Alegre: 2005.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MACEDO, Donald. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 84-99, dez. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.



PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização**: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACURR, Edwiges (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ademar. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1994.

VINÃO, Antônio. *Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

YGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>

E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com

Profa. Dra. Fernanda Zanetti Becalli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Campus Vila Velha

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8628-6550>

E-mail: fernanda.becalli@ifes.edu.com



Profa. Ms. Gilciane Ottoni Pinheiro
Sistema Municipal de Educação de Viana (Espírito Santo)
Secretaria Municipal de Educação de Viana (Espírito Santo)
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1012-4168>
E-mail: gottonipinheiro@gmail.com

Recebido 18 mar. 2019

Aceito 15 abr. 2019



The teaching of graphic conventions in literacy

Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

Fernanda Zanetti Becalli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Brasil)

Gilciane Ottoni Pinheiro

Sistema Municipal de Educação (Brasil)

Abstract

The article discusses prioritized approaches in the teaching of graphic conventions that govern writing, focusing on the knowledge that involves the understanding of writing orientation, the segmentation function of white spaces between words and punctuation. It is a documentary research that had as corpus 28 schoolbooks of children who attended the first year of elementary education during the years 2000 in a municipality of the state of Espírito Santo and 22 notebooks of teachers who acted in the schools of that municipality in the same period. We concluded that writing has been treated in a fragmented way and disconnected from its context of production and the aspects that characterize it graphically worked disregarding that these conventions were produced in the course of the development of the history of writing. The activities show that the characteristics of the written language are not recognized as historical and cultural productions elaborated in social interactions and, therefore, full of significations.

Palavras-chave: Literacy. Written language. Graphic conventions. Teaching and learning.

1

O ensino das convenções gráficas na alfabetização

Resumo

O artigo discute enfoques priorizados no ensino das convenções gráficas que regem a escrita, atendo-se aos conhecimentos que envolvem a compreensão da orientação da escrita, a função da segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação. Trata-se de uma pesquisa documental que teve como corpus 28 cadernos escolares de crianças que cursaram o primeiro ano do ensino fundamental durante os anos 2000 em um município do estado do Espírito Santo e 22 cadernos de professores que atuaram nas escolas desse município no mesmo período. Concluímos que a escrita vem sendo tratada de forma fragmentada e desvinculada do seu contexto de produção e os aspectos que a caracterizam graficamente trabalhados desconSIDERANDO que essas convenções foram produzidas no decorrer do desenvolvimento da história da escrita. As atividades mostram que as características da língua escrita não vêm sendo reconhecidas como produções históricas e culturais elaboradas nas interações sociais e, portanto, carregadas de significações.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem escrita. Convenções gráficas. Ensino e aprendizagem.



La enseñanza de las convenciones gráficas en la alfabetización

Resumen

El artículo discute enfoques priorizados en la enseñanza de las convenciones gráficas que rigen la escritura, atendiendo a los conocimientos que envuelven la comprensión de la orientación de la escritura, la función de la segmentación de los espacios en blanco entre las palabras y la puntuación. Se trata de una investigación documental que tuvo como corpus 28 cuadernos escolares de niños que cursaron el primer año de la enseñanza fundamental durante los años 2000 en un municipio del estado de Espírito Santo y 22 cuadernos de profesores que actuaron en las escuelas de ese municipio en el mismo período. Concluimos que la escritura viene siendo tratada de forma fragmentada y desvinculada de su contexto de producción y los aspectos que la caracterizan gráficamente trabajados desconsiderando que esas convenciones fueron producidas en el transcurso del desarrollo de la historia de la escritura. Las actividades muestran que las características de la lengua escrita no vienen siendo reconocidas como producciones históricas y culturales elaboradas en las interacciones sociales y, por lo tanto, cargadas de significaciones. Palabras clave: Alfabetización. Lengua escrita. Convenciones gráficas. Enseñanza y aprendizaje.

Initial considerations

2

Studies developed by Cook-Gumperz (1991), Braggio (1992), Graff (1995), Macedo (2000), Mortatti (2000), Gadotti (2005), Gontijo (2003, 2005, 2008) and Pérez (2008) show that literacy has been configured as a sociocultural process of multiple and complex nature and points to a variety of conceptions and practices about the teaching of reading and writing that have historically been part of different educational projects in Brazil.

These concepts and their appropriations translate conceptions of language and person that interfere in the forms of the organization of reading and writing teaching in schools, since, according to Cagliari (1998, p. 41), depending on how a person interprets what is language and its functioning, he organizes the teaching work in literacy. According to the author, "[...] we can see clearly in practice in the classroom, in the methods that the school uses, what is the underlying language conception [...]" to them.

In this sense, Saviani (2008, p. 51) argues that every educational act carries with it a certain political perspective. Thus, the practice of the teacher always has a political meaning in itself, regardless of whether we are aware of it or not, since the attitude in the classroom "[...] does not explain by itself,



but gains this or that sense, produces this or that social effect, depending on the social forces that act on it and with which it binds". Geraldi (2006) aligns with this position and states that

[...] any teaching methodology articulates a political option – which involves a theory of understanding [...] the contents taught, the focus given to them, strategies for working with students, bibliography used, the evaluation system, the relationship with the students, everything will correspond, in our concrete classroom activities, to the path we opt (GERALDI, 2006, p. 40).

The reflections of Cagliari (1998), Saviani (2008) and Geraldi (2006) allow us to understand that any theoretical and methodological proposal is the articulation of a conception of the world and education and, therefore, a conception of political action and an epistemological conception of the object of reflection. It is in this sense that we can affirm that pedagogical practice is not neutral. It reflects social, political, economic and cultural interests of the classes that form society and can contribute to the maintenance or overcoming of pedagogical practices that "[...] naturalize the development of reading and writing in children" (GONTIJO, 2002, p. 3).

According to Bakhtin (2008, p. 209), "[...] language only lives in the dialogical communication of those who use it." That is, language, in its concrete and living integrity, do not present as finished, systematized, since, constituting daily discourse, it resists this rigidity. When we interact with individuals, we produce units of meaning that are always contextualized, circumscribed to specific situations and full of intentionality.

Thus, in the movement of social interactions and moments of interlocutions, language is created, transformed and constituted as human knowledge from its own achievements and from continuous use in different situations. This dynamic process of language use enables children, as users of language, even before entering school, to develop ideas and use information from different sources and in different social situations, understanding the purpose of the language, according to specific requirements and situations of use.

In this direction, written language is seen as a way of expanding the possibilities of interaction and interlocution between persons. In other words, it can be understood as a way of dialogical interaction, which originates in interlocution and is organized to function in interlocution. Thus, it is important to



consider literacy as a discursive system, structured in use and for use, through which persons produce meanings for their statements.

In this condition, it is important that the writing process of teaching and learning is based on principles that value the use of language in different social situations, with its diversity of functions and variety of styles and that promote a proposal of teaching the language that is organized around the use and appreciation of students' reflection on the different possibilities of language use. This implies, of course, knowledge of the complexity involved in working with written language as well as a process of coding and decoding graphic signals, concerned with offering to the students concepts and ready rules. In this context, literacy is understood as

[...] a social practice in which the formation of critical awareness, the production of oral and written texts, reading and understanding of the relations between sounds and letters are developed (GONTIJO, 2006, p. 8)¹.

4

In this conception of literacy, language is considered as a sociocultural activity, developed in the verbal interaction between persons and, as such, obeys to conventions of use based on socially established norms that should serve as a basis for individuals to understand each other. With this perspective, the literacy process, one of the conditions for learning written language, involves the appropriation of knowledge about the writing system, which encompasses characteristics of the writing system,

[...] the history of alphabets, the distinction between drawing and writing, our alphabet, the letters of our alphabet (graphic categorization of letters, functional categorization of letters, *direction of writing movements when writing letters*), *organization of the written page in the various textual genres*, the symbols used in writing, the blank spaces in writing, the relations between letters and sounds and between sounds and letters (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16, our emphasis).

Therefore, it is considered that such knowledge integrates the discursive linguistic system and that it demand to be taught in a contextualized way and integrated to the reading and writing dimensions of texts, in order to promote the reflection on the language and the relations of these forms with the context



in which they are used, enabling the learner to understand their use in daily life, increasing the possibilities of acting critically in society. It is opportune to point out that language, as a system, evidently has a rich arsenal of linguistic, lexical, morphological and syntactic resources. However, these resources are neutral, if they are not defined by the conditions of discursive production that contribute to the manifestation of meaning.

Based on these settings, in this article, we seek to reflect on the prioritized approaches in the teaching of graphic conventions that conduct the writing, attending to the knowledge that involves the understanding of the orientation of writing, the function of the white space segmentation between the words and punctuation. For this, the text is based on activities recorded in schoolbooks of children in the first year of literacy as of their teachers in one of the municipalities of Espírito Santo in the year 2000.

In addition to these initial considerations, this article presents, initially, reflections on theoretical perspectives that discuss the teaching of writing in literacy. Then, it outlines the methodological contributions that guided the study and analyzes the activities contained in schoolbooks, which reveal how teachers have been dealing, in the classroom, with the teaching of these graphic conventions that conduct writing. Finally, it presents the final considerations.

5

Perspectives on writing teaching

The appropriation of written language by children was studied by Ferreiro and Teberosky (1985). The authors, based on Piaget's psychogenetic studies on child development, conceived writing as a system of representation and considered that children, in the learning process, are related to this system as a conceptual object. In this sense, they understood that writing was placed for the learning process as an object of knowledge. For the authors, the children elaborate hypotheses about the functioning of writing and consider that, in order to the students understand how it works and how the written language is structured, the school must allow students to construct the concepts of reading and writing. After that, they believe that children become autonomous to make use of language in life.

According to Ferreiro and Teberosky (1985), in the process of appropriation of written language, the child, when formulating hypotheses about what



writing represents and how we write, begins to understand the principle of the alphabetical basis of the system. From this point on, other learning is necessary as the rules of orthographic registry of words, that are, essentially, arbitrary; fluency in the reading process and the proper structuring of what you write, both at the level of the sentence and in the text. The authors' theorizations seek to show that the child needs to develop reading and writing skills, resulting from an understanding of the functioning of written language.

6 The Ferreiro and Teberosky's (1985) researches on writing psychogenesis has cast doubt on the notion of readiness and the belief that there are prerequisites for literacy, shifting emphasis from aspects related to motor coordination skills and acuity for the aspects related to the construction of the representation mechanism. From the perspective of the authors, the learning of reading and writing in literacy presupposes that the child has understood that writing is a way of representing through the alphabetic system. The studies of the researchers led to the valorization of the idea of "constructive error" in the learning process of writing and gave centrality in this process to the person himself/herself and not only to the content addressed. The conception of person from which the authors depart is what underlies the Piagetian theory. The child is seen as a cognitive person, who seeks to understand the world actively, that is, acting on it and on the objects of knowledge.

The trajectory that children go through learning to read and write has also been an object of interest of Vygotsky (1989) and Luria (1988), who, well before Ferreiro and Teberosky, investigated the *prehistory of written language* and showed, from the researches, that children's learning of writing begins with the appearance of the gesture, which contains future writing. Luria (1988), from his experiments, found that the development of writing in the child occurs through transforming of an undifferentiated scribble into a differentiated sign. This process, for Luria (1988), begins even before the child enters school and is taught how to take the pencil. Literacy, according to the author, involves the appropriation of mechanisms of symbolic writing and use of symbolic means to enable recall.

Following this same assumption, Vygotsky (1989, p. 121) considers that "[...] gesture is writing in the air [...]". Thus, through gestures (finger pointing, role-plays, mimetics, scribbles and games – in the sense of children's games invented when the children are alone or together with other children), the children attribute the sign function to the object and give it meaning. For the author,



the symbolic representation in the game is a particular form of language at an early stage, leading to written language. Therefore, in the literacy process, children need to learn not only the use and functions of the written code, but the diversity of aspects that characterize written language. The works of Vygotsky (1989) and Luria (1988) highlighted that, in addition to gestures, scribbles and games are means used by children to attribute meaning to objects and to the world. So, learning to write involves learning to produce meanings.

For Gontijo and Schwartz (2009), writing is a form of language, because it allows the appropriation of new forms of expression and communication. In this way, their learning constitutes a fundamental tool to assure to the children their cultural and social insertion, since in with

[...] appropriating writing, individuals affirm themselves as persons, transform and potentiate natural abilities, as well as reflect on the language they use in daily life and increase the possibilities of relating to others (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 19).

However, the basic condition for the written use of language involves, on the part of the students, the appropriation of very specific knowledge that, in turn, constitute one of the guiding axes of the work of teaching and learning that demands to be conducted in a conscious and intentional way by the literacy teacher. Gontijo and Schwartz (2009) emphasize that initiating literacy by working the knowledge on the writing system is to give children the conditions to understand the symbolic relationship that constitutes written production, that's because they need to understand that this symbolic system includes rules linked to the relations of linguistic forms among themselves and the relations of these forms to the context in which they are used in reading and writing practices. That is, in the literacy process, understanding writing to make use of it involves appropriating its characteristic aspects.

The mentioned studies show that the learning of writing, in literacy, encompasses several knowledges that, in turn, constitute contents of the work of teaching and learning that take place in classrooms. The graphic conventions of written language are one of the fundamental knowledges of working with children in literacy. Cagliari (1998) draws attention to the fact that children in the initial learning of written language experience conflicts between pauses in speech and writing, since there is no fixed correspondence between pauses in speech and the signs that represent them in written texts, as the comma and



the dots. The author also points out that the "segmentation of words in writing, indicated by white space, corresponds even less to pauses or segmentations in speech" (CAGLIARI, 1998, p. 127).

Therefore, it is not simple for the child in literacy to understand that we do not write as we speak and there is, in addition to an orthographic normalization for written language, graphic conventions such as writing from left to right and from top to bottom. The learning of writing by children requires a systematic process of teaching orthographic conventions, but also of graphic conventions such as the placement of blank spaces in alphabetic writing, the direction of writing when writing texts.

It is worth mentioning that the criteria for the placement of white space are based on the understanding of morphological classes, which are not yet understood by children at the beginning of literacy. Thus, it is common for children to perform, during literacy, separations beyond those predicted by conventional orthography, which the literature of the area calls hypersegmentations.

Silva (1994) warns that children use criteria for the placement of white space, based, in most cases, on idiosyncratic and particular segmentation strategies. According to the author, in the process of constructing the writing segmentation, the child incorporates segmentation solutions observed in the writing itself and also proposes personal solutions for each case, based on the experience with the writing which is exposed in the school context. There are moments when the child segment according to the spelling conventions.

These reflections, regardless of their theoretical perspectives, point out that aspects related to graphic conventions are also placed as specific knowledge to be worked in literacy, taking into account written language in its linguistic and discursive dimension.

Methodological contributions of the research

We carried out a documentary research that had as corpus 28 schoolbooks of children who attended literacy classes during the years 2000 in a municipality of the State of Espírito Santo and 22 of teachers who worked in the schools in that municipality in the same period. The proposal was to seek to understand what is prioritized in the teaching of graphic conventions that conduct writing in literacy, paying attention to the knowledge that involves the



understanding of the orientation of writing, the function of segmentation of white spaces between words and punctuation.

Thus, we assume in the research the qualitative approach that, in the field of educational research, starts from the assumption that the human sciences have its starting point in the text, since the human sciences

[...] are the sciences of man in its specificity, and not of a dumb thing or a natural phenomenon. Man, in his human specificity, always expresses himself (speech), that is, he creates text (albeit potential). Where man is studied outside the text and independently of this, it is no longer a question of the human sciences [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

The schoolbooks were taken as a support of speeches about the teaching of graphic conventions that conduct writing. According to Marcuschi (2008), although all texts materialize in some support, the definition of what is a textual support still raises discussions in the theoretical field, but the author warns that the support of a text is "[...] a physical surface in a specific format that supports, fixes and shows a text [...]" (MARCUSCHI, 2008, p. 8). Thus, each documentary source that integrates the corpus was taken as support of discourses produced by persons located and dated, socially and historically.

The 50 schoolbooks that compose our corpus were taken as documents that testify reading and writing practices carried out at school. Studies carried out by Hébrard (2001), Chartier (2007), Vinão (2008) and Mignot (2008) demonstrate that, throughout the history of educational institutions, forms of schooling have created ways of documenting students' school practices. Among them, we can affirm that the schoolbooks were constituted in support for excellence of the teaching of reading and writing in the school. Thus, the schoolbooks were understood as a testimony of school cultures, curricula, knowledge of the history of countries, values and ideas that circulated in certain times and contexts.

According to Hébrard (2001), before the first third of the nineteenth century, teaching of reading preceded teaching of writing and one of the main pedagogical innovations of this century was the non-temporal separation between teaching of reading and writing, which meant an important fact in the evolution of school literacy. According to Hébrard (2001), the school, then, changes its form of literacy. With this, the schoolbook is intended to carry out



the activities proposed by the teacher for the teaching of the mother tongue, at the same time be accountable for parents and/or those responsible for student learning and creates visibility to the teacher's intellectual work. This author further states that the schoolbook, both because of its insertion in the history of the school and because of its concern for its conservation, is "[...] certainly a precious witness of what may have been and still is school work" (HÉBRARD, 2001, p. 121).

Revealing a growing interest in everyday or ordinary writing, Vinão (2008) argues that education researchers found, in schoolbooks, undoubted advantages of reaching educational institutions to know and study this "black box" of the school practices' reality. The progressive introduction of schoolbooks in the school space, replacing white sheets, as an adequate graphic space for recording the activities/works to be developed, has been affirming since the mid-nineteenth century. Therefore,

[...] these are the most appropriate source, if any, for the study of teaching, learning and the school uses of written language, that is, school literacy and the dissemination, in this context, of written culture (VINÃO, 2008, p. 17).

10

According to the author, there are still two other advantages in analyzing schoolbooks. The first is that their records allow us to glimpse different ideologies and school values, making it possible to study school practices very closely. The other is that the regularity of these records, due to a prolonged time, also allows to verify "[...] the lag or distance existing among the theoretical proposals, the legality and the practices of teachers and students" (VINÃO, 2008, p. 17).

Thus, through organized writing in the schoolbooks, both an inner and an outer reality, subjective and objective, represented and instituted are revealed. However the author points out that schoolbooks immortalize part of teaching and learning, we know that they will never portray what actually happened, because "[...] they are silent, they do not say anything about the oral or gestural interventions of the teacher and of the students" (VINÃO, 2008, p. 25).

In spite of these limitations, we considered in this study, based on Mignot (2008, p. 7), that the schoolbooks are bearers of "[...] collective and individual memories", dialoguing with the institutional context, constructing meanings. According to the author, knowing an educational institution schoolbook allows reflecting on learning processes, curriculum, memories, life stories,



content records taught and evaluated, communication between parents and guardians, considering that the schoolbooks speak of the practice regarding school discourse and not only of pedagogical practice.

The access to the schoolbooks was given after sending an informative, distributed in all the schools with classes of literacy of the municipality of Viana, Espírito Santo. The informative paper outlined the objectives of the research and requested the collaboration of the schools' teaching staff to locate student and teacher schoolbooks. After that, we made visits to the schools for contact teachers and students and material collection. In the possession of the schoolbooks, we carried out the mapping of all registered activities that dealt with knowledge about the writing system worked in the 1st year of Elementary School. From the mapping of activities, it was possible to identify the axes of literacy that were most recurrent in the schoolbooks, which will be dealt with in the next section.

The teaching of graphic conventions revealed by schoolbooks

The documentary corpus of the research allowed identifying 8,927 activities recorded in schoolbooks, both teachers' and students', which revealed that knowledge about the writing system has been one of the most privileged axes in children's literacy, as shown in table 1.

11

Table 1
Literacy axes located in the schoolbooks

| | F | % |
|---------------------------------|-------|-------|
| Knowledge of the writing system | 5.257 | 58,89 |
| Reading | 2.615 | 29,29 |
| Text production | 1.055 | 11,82 |
| Total | 8.927 | 100 |

The percentage of 58.88% represents a quantitative of 5,257 occurrences of activities related to the knowledge on the writing system; followed by reading practices with 29.29%, which represent 2,615 exercises proposed and, with only 11.82% of frequency, appears text production activities, for a total of 1,055 exercises. Among the knowledge about the writing system, we can note the emphasis attributed to the knowledge of the alphabet, the relations



between sounds and letters, the graphic and functional categorization of letters, the orientation and alignment of writing and punctuation marks. In this set, in turn, we notice a much smaller percentage of activities destined to the domain of graphic conventions, which reveals that aspects considered complex by the scholars of the area, as for the appropriation of writing, may be being disregarded in the literacy of children, as evidenced by the quantity shown in table 2.

Table 2
Knowledge about the writing system identified in the schoolbooks

| Knowledge of the writing system | F | % |
|---|--------------|------------|
| To know the letters of our alphabet, including their graphic and functional categorization. | 3.726 | 69,43 |
| To dominate the relations between phonemes and graphemes | 1.452 | 28,72 |
| Mastering Graphic Conventions | 99 | 1,85 |
| Total | 5.277 | 100 |

The data indicates that the letters of the alphabet, including its graphic and functional categorization, have a greater incidence in literacy practices, making up 69.43% (out of 3,726 total occurrences) than the knowledge associated with the relationships between phonemes and graphemes with 28.72% (out of 1,452 occurrences) and, above all, the work developed with the graphic conventions, which totaled 1.85% (out of 99 occurrences).

It should be emphasized that, in the set of activities related to learning about the writing system of the Portuguese language, the graphic and functional categorization of letters, the conventional direction of writing and the comprehension of the white space segmentation between words and punctuation were worked simultaneously. We will deal, initially, with the conventional direction of writing.

The conventional direction of writing

In literacy, the teaching of conventional direction of writing is important, because students do not always understand that it is a convention that needs to be followed, since writing obeys certain principles of organization. The history of writing shows that, despite being a common mode among writing systems,

not everyone uses writing from left to right and from top to bottom (CAGLIARI, 2007). Gontijo and Schwartz (2009) emphasize the relevance of children learn that the direction of writing follows patterns shared by users of a given system, enabling their understanding by all. The authors point out that, for those who already read and write,

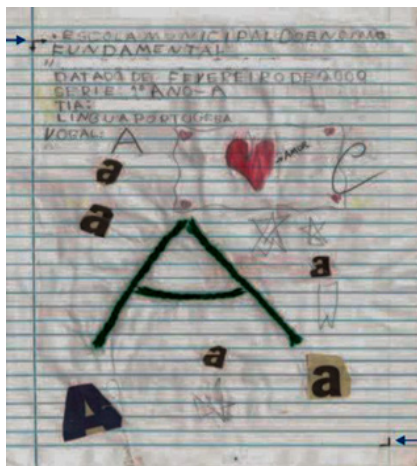
[...] principles that conduct the direction of writing do not present difficulties, but for learners of reading and writing it is not so and, for this reason, they must be taught. Children need to understand that, conventionally, we write from left to right and from top to bottom (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 37).

The schoolbooks show that graphic conventions such as the direction and the alignment of writing have been systematized in literacy classes through activities that focus on the teaching of other knowledge such as the graphic categorization of letters of the alphabet. Along with this type of activity, it is possible to infer that the direction and the conventional alignment of the writing have been worked by the teacher through the use of markings in the students' schoolbooks to indicate the conventions to be followed, as shown in picture 1.

13

Photography 1

Teaching activity of the direction and conventional alignment of writing



Source: Schoolbook A1/2009 – downtown region (Viana/Espírito Santo).

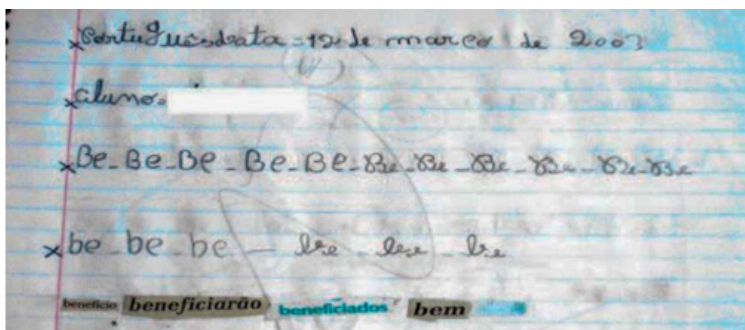
Although the activity is intended to teach the graphic categorization of the letter "A", it is possible to verify that, as a strategy of teaching of the direction of writing, some marks in the sheet of the schoolbook have served to guide the student the direction that he should follow to write the header (name of school, date, series and teacher's name). We verify this in the upper left margin, where two arrows appear: indicative of where the child should start writing and the direction that should follow from left to right, from top to bottom.

Still in the upper part of the sheet, a pencil a little dot is visible, indicating that this mark can be used for the demarcation of the beginning of the accomplishment of the school task. In the lower part of the schoolbook's sheet, on the right side, it is also possible to observe a marking that suggests a delimitation of the margin and the space to be respected in writing. We also notice in this schoolbook that the marking of the upper left margin with a little dot was used by the student for ten consecutive pages, most likely until the time she could follow the left margin with autonomy, without needing any type of marking.

Marking with a dot, arrows and letter X seems to be common strategies used to work this knowledge, since they appear recorded in other schoolbooks with the same objective of guiding the directions to be observed in the use of written language, as shown in photography 2.

Photography 2

Activity performed with margin demarcation



Source: Schoolbook A 22/2003 – downtown region (Viana/Espírito Santo).



The letter X, in this case, is used as a mark to refer to the place where the child should start writing, as shown by the activity that aimed to teach the syllable "BE" and the different graphic categorizations (upper case, lower case, shape and cursive), using a sequenced copy of the syllable itself and words beginning with the syllable in question cut from newspapers and magazines. It should be noted that the letter X was used as a mark only on the left side of the schoolbook, pointing out that it was a form of demarcation of the margin and the spacing between lines that should be respected by the children when performing the writing activity.

The set of schoolbooks evidences that the teaching of the conventional direction of writing has prioritized the activities themselves, directed to the teaching of the writing system to work this knowledge with children, which, as indicated in the schoolbooks, is gradually being appropriated by the students. In this way, they also use their own markings to make margins, delimit space, divide the activities in the sheets of the schoolbook and organize their writings using the same demarcations used by the teachers. Thus, as pointed out by Vygotsky (1989), children in the initial phase of the appropriation of writing repeat gestures and actions of adults.

It is worth to point out that the set of activities registered in the schoolbooks and aimed at the use of teaching in the conventional direction of writing did not involve texts of different genres, which indicates that the teaching of this knowledge seems to be restricted to writing activities of daily headers and their own responses to these activities, thus, denoting that the teaching of this graphic convention prioritizes writing practices that are carried out in a school context.

This is corroborated by the fact that in the records of schoolbooks, both of teachers' and students', we do not notice activities that could lead children to explore characteristics of the conventional direction of writing in different printed materials, in order to provide an understanding of marks on the page of a printed form. For example, a sequence of letters expressing different meanings or different forms of text alignment on the page, depending on the textual genre and the medium in which it is served. Even so, in the written language of Portuguese language, the organization of writing obeys conventions of ordering and directing (from left to right and from top to bottom).

Segmentation of the white spaces

The white spaces between the words also represent a social convention that needs to be learned at the beginning of the literacy process. The work with this knowledge gives students the understanding that, "[...] in speech, there are not, as in writing, regular separations between words, except in situations marked by the intonation of the speaker" (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 43). For the teaching of this knowledge, schoolbooks show the preponderance of activities involving fragments of texts such as adults' and children's songs and speeches, presented to the children without separating between words, so they write each word of the text within a rectangle.

Photography 3

Activity with first name



Source: Schoolbook A 20/2004 – Vila Bethânia region (Viana/Espírito Santo).

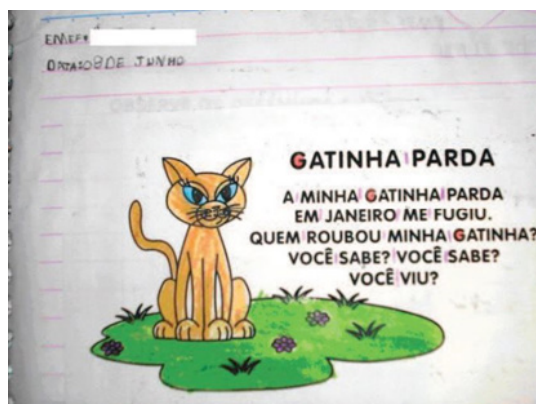
This type of activity is common in schoolbooks as a strategy used to teach children to segment speech units that will be represented in writing. This activity favors children's understanding that the organization of the writing system is related to the fact that the linearity of writing has different characteristics of

speech linearity. Thus, we have noticed that the teaching of the segmentation of the speech to the writing has been accomplished through activities that lead the children to identify words that compose texts. In this case, the schoolbooks point out that there is a tendency, at the beginning of literacy, for words that form texts.

They are short texts known to children used to work on this knowledge. What differentiates has been the strategies used to guide children about the spaces to be respected between words and phrases in the texts, since sometimes they are required to paint each word with different color, sometimes they are asked to make a dash to indicate the white space between the words, as the activity presented in photograph 4 exemplifies.

Photography 4

Work with white space segmentation



Source: Schoolbook A 4/2009 – Areinha region (Viana/Espírito Santo).

The schoolbooks point out that it has been usual in literacy to work on the segmentation of white spaces together with the study of letters of the alphabet, as photograph 4 highlights, which shows that letter G was also object of teaching in the same text, since it was painted red in the word GATINHA (kitten, in Portuguese), indicating that the text was also used as a pretext for the study of the letter G at the beginning of words.

Thus, these types of activities, as pointed out Gontijo and Schwartz (2009), seem to be serving to work the recognition of letters of the alphabet which is another important knowledge to be appropriate in literacy. The activities



work on the segmentation of speech and writing to show that both are produced in a linear sequence, since this linearity occurs differently in speech and writing.

Although the text of the activity contains punctuation marks, which also mark, in the writing, the sound pauses, it was possible to verify that these are not worked together with the white space between words, thus reducing the possibility of the children to expand the understanding that speech pauses do not always have fixed correspondence with writing pauses. According to Cagliari (1998), punctuation marks in written language are also resources used to indicate pauses in speech to give readability and meaning to what we produce orally.

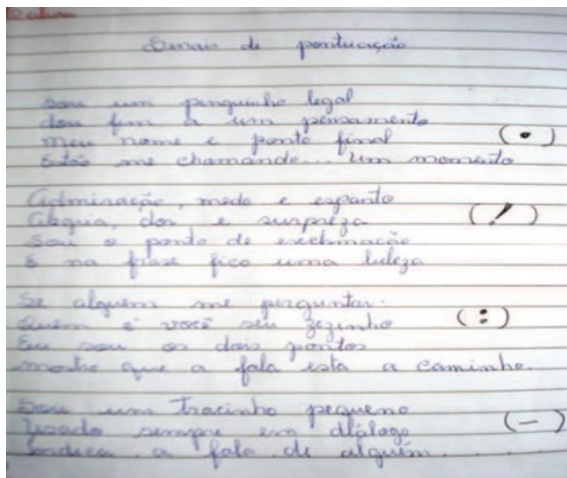
Punctuation marks

In written language, punctuation marks constitute specific resources for rescuing subtleties and nuances typical of orality, since they carry prosodic information that interferes with the meanings of text produced during reading. Therefore, it is important for children to understand that these signs help in the construction of meaning in the text, that inappropriate use or lack of punctuation compromise their understanding and that can alter the content of the text read. For the written text, punctuation marks have semantic-syntactic-discursive importance. It is an aspect of the graphical convention of written language of paramount importance to be worked on in literacy.



Photography 5

Reading on punctuation marks



Fonte: Caderno P 10/2006 – região Marcílio de Noronha (Viana/Espírito Santo).

The set of schoolbooks indicates that this knowledge has been worked intentionally in the literacy classes. However, the most recurrent teaching of punctuation marks activities in the schoolbooks still point to a mechanistic approach to teaching, since it is common for punctuation marks to be taught from the reading of a text that was produced for an explicit didactic purpose – the teaching of punctuation marks.

In this direction, a teaching strategy that is usual is to take a poetic text, in the form of verses, whose main purpose is to present children with the punctuation marks (end point, exclamation mark, colon, indent and the question mark) and the situations in which they are employed. That is, these signs of writing have been worked in an expositive way from the presentation of the rules for its use, through a text that serves as a pretext for teaching the rules. The teacher follows the presentation of the rules, then proposes an activity to be carried out by the children in which they are led to repeat the uses of the punctuation marks and to identify the graphic forms that represent them, as exemplified by the activity presented in photography 6.

Photography 6

Memorization of punctuation marks activities



Source: Schoolbook P 10/2006 – Marcílio de Noronha region (Viana/Espírito Santo).

20

As shown, it is possible to verify a concern with the application of rules that try to direct and systematize the use of these marks in writing. However, Cagliari (2007) indicates that the use of punctuation marks is quite variable, and may change according to the production context, that is, a word like "one", for example, may be accompanied by the question mark, exclamation mark, ellipsis, among others, depending on the discursive communication of which it is part.

These types of recurring activities in schoolbooks show that punctuation marks have been addressed through approaches that make it difficult for learners to understand the functions of signals as resources for production of meaning. The knowledge about punctuation marks and their uses are formed, insofar as persons, speakers and interlocutors, make use of these linguistic resources in interlocution processes, in order to understand their importance for the text produced orally or in writing.

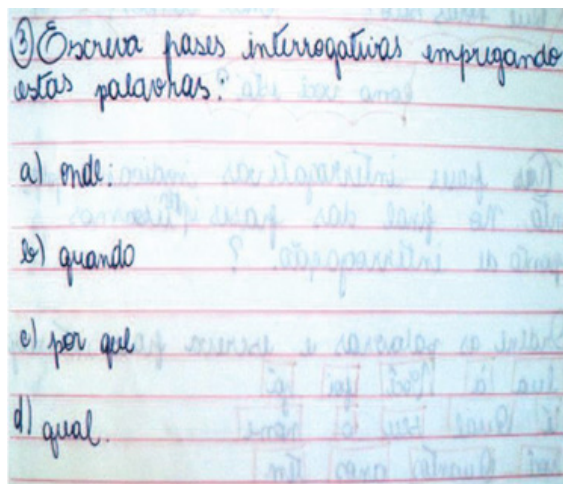
The approaches that are evidenced by the activities exemplified in photography 5 and 6 make it difficult for children to appropriate punctuation marks as resources of the written language that express meanings in oral language.



Punctuation marks, when worked out in isolation from the context in which they can be used, result in "[...] formalism and exaggerated abstraction [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 265), to avoid students to analyze their role in discursive practices. The author points out that we do not learn the language through abstract rules, as a description system, but in the concrete structure of enunciation.

Another activity that was used as a characteristic of the teaching of punctuation marks was the request for the elaboration of sentences that require the use of a specific punctuation mark. Photography 7 exemplifies this type of activity that prioritizes the technique of mechanical use of punctuation at the expense of discursiveness.

Photography 7 Activity to work the question mark



Source: Schoolbook P 9/2007 – Marcílio de Noronha region (Viana/Espírito Santo).

The activity demands that children organize *a priori* their content of saying, creating an imaginary interlocutor without having specific need to ask a question, except to fulfill a school activity. We understand that the knowledge of the rules of punctuation signal use exerts a significant influence on the practice of teaching, whose use prescribes fixed rules associated to the syntax.

It is indisputable that grammar has a "[...] relevant sociocognitive function, since it is understood as a tool that allows a better communicative



performance" (MARCUSCHI, 2008, p. 57). However, the use of punctuation marks in writing and, consequently, their perception is not limited to purely syntactic factors.

In the use and, by extension, in the perception of these signs, other grammatical factors act together, such as those of semantic, morphosyntactic, prosody and, above all, the discursive factor. Therefore, it is important that there is a diversity of activities that lead the students to reflect on the effects that punctuation signals operate on in the construction of text sense in both linguistic and discursive dimensions.

Final considerations

The activities recorded in the schoolbooks, both students' and teachers', make it possible to infer that the teaching of graphic conventions in children's literacy follows closer to theoretical perspectives of literacy that are based on the conception of language, that is related to formal aspects of the text. This indicates that the conception of literacy that seems to predominate in the years 2000 treats written language as an abstract system of normative and identical linguistic forms.

Thus, in the years 2000, predominate in literacy the idea that the graphic conventions of the writing system can be taught from activities that lead children to perceive it as signs to be recognized, from the exercise that lead them to recognize the conventions. Therefore, there is still in circulation in schools a misconception of writing treated as a closed-code system in which learning must prioritize mechanical activities of identification, recognition and repetition.

Thus, writing appears treated in a fragmented way and unrelated to its context of production and the aspects that characterize it graphically seen as devoid of meaning produced by men in the course of the history of writing development. The activities show that the characteristics of the written language, recognized as historical and cultural productions elaborated in social interactions and, therefore, full of meanings are still far from the literacy classes.



Note

- 1 The aforementioned concept was reorganized by the author in a meeting held in September 2013, during the formation process of the Pact for Literacy in the Right Age (Pmaic): "[...] a socio-cultural practice in which children, through work integrated with the production of oral and written texts, reading, knowledge of the Portuguese language system and the relations between sounds and letters and letters and sounds, exert criticality, creativity and inventiveness." However, the concept has not yet been published in articles or book to reference.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da Alfabetização**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Porto Alegre: 2005.
- GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

24 LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MACEDO, Donald. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 84-99, dez. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização**: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACURR, Edwiges (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.



SILVA, Ademar. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1994.

VINÃO, Antônio. Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>
E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com

Profa. Dra. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Campus Vila Velha
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8628-6550>
E-mail: fernanda.becalli@ifes.edu.com

Profa. Ms. Gilciane Ottoni Pinheiro
Sistema Municipal de Educação de Viana (Espírito Santo)
Secretaria Municipal de Educação de Viana (Espírito Santo)
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1012-4168>
E-mail: gottonipinheiro@gmail.com



Recebido 18 mar. 2019

Aceito 15 abr. 2019



Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba

Wagner Leite Ribeiro

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Resumo

Este trabalho analisou os dados contidos nos relatórios de avaliação de cursos, disponibilizados à comunidade acadêmica e à sociedade no site da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). É uma pesquisa de cunho qualitativo, com levantamento bibliográfico e documental. Para tanto, a técnica utilizada para o tratamento dos dados coletados foi a análise de *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (SWOT). Como resultados, percebeu-se a necessidade de que os Projetos Políticos Pedagógicos sejam revistos e atualizados a fim de atenderem ao que dispõe a legislação vigente, notadamente às diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Constatamos, ainda, a importância de serem realizadas melhorias quanto aos aspectos relativos à biblioteca, acessibilidade e demais instalações físicas, uma vez que tais indicadores foram notoriamente mal avaliados nas visitas *in loco* realizadas.

Palavras-chave: Avaliação de cursos. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba. Comissão Própria de Avaliação.

Courses Evaluation from the SINAES: an analysis for quality improvement at the Federal University of Paraíba

Abstract

This paper analyzed data contained in the courses evaluation reports, available to the academic community and society, in Internal Evaluation Committee (CPA) website, from Federal University of Paraíba (UFPB), based on the National Higher Education Assessment System (SINAES). It is a qualitative research, based on bibliographic and documental survey. For this purpose, the technique adopted to process the gathered data was the analysis of Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT). As a result, it was noticed that the pedagogic-political projects must be revised and upgraded, in order to comply with the current legislation, in particular with the guidelines established by the National Commission for the Evaluation of Higher Education (CONAES) and the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). Also it was proven the priority of making enhancements regarding aspects related

to library collection and structure, accessibility and other physical facilities, since such indicators were notoriously poorly evaluated in on-site visits.

Keywords: Course evaluation. National System of Evaluation of Higher Education. Federal University of Paraíba. Internal Evaluation Committee.

Evaluación de carreras a partir del SINAES: un análisis para el progreso de la calidad en la Universidad Federal de Paraíba

Resumen

Este trabajo analizó los datos de los informes de evaluación de carreras, que están disponibles para la academia y para la sociedad, en el sitio de la Comisión Propia de Evaluación (CPA) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), a partir del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). Es una investigación cualitativa, con levantamiento bibliográfico y documental. Para ello, la técnica utilizada para el tratamiento de los datos colectados fue el análisis de *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (SWOT). Como resultados, se observó la necesidad de revisar y actualizar los Proyectos Políticos Pedagógicos, para que atiendan a lo que dispone la legislación vigente, señala las directrices establecidas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) e Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Constatamos aún la importancia de realizar mejoras con relación a los aspectos relativos a la biblioteca, accesibilidad y otras instalaciones físicas, ya que dichos indicadores fueron notoriamente mal evaluados en las visitas que se realizaron *in loco*.

Palabras clave: Projovem urbano. Participación ciudadana. La juventud. Capital social.

Introdução

A Avaliação da Educação Superior foi marcada por uma efetiva reforma a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, delegando ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a responsabilidade por sua realização.

Na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, desde 2004, os procedimentos de avaliação de cursos tomaram por base as orientações estabelecidas pelo SINAES e regulamentadas pela Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que trata acerca dos procedimentos de avaliação do SINAES.



Nesse sentido, a partir de tal legislação, procurou-se assegurar o processo permanente de avaliação da educação superior por meio de três componentes de atuação, quais sejam: a avaliação das instituições em si, a avaliação dos cursos de graduação e, por fim, o desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo a referida norma, o escopo deste processo consiste na melhoria da qualidade da educação superior; na orientação da expansão da oferta desta modalidade de ensino; no progressivo aumento da eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; assim como, notadamente, na promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior – IES, através da valorização da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

○ conceito de qualidade se refere:

[...] a tomada de decisões referente ao valor de algo serve como o ponto de interseção entre avaliação (que fornece as informações necessárias) e regulação governamental (que busca assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade) (VERHINE, 2015, p. 605).

3

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas e, especialmente, das educacionais. Para ele, a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas. É nesse sentido que ressaltamos a importância do processo avaliativo das IES, uma vez que a partir dos resultados obtidos se torna possível delinear quais os rumos a serem tomados e quais os aspectos positivos e negativos que foram identificados através deste instrumento.

Na UFPB, por força da Lei nº 10.861/2004, foi instituída a Comissão Própria de Avaliação – CPA, designada pela Portaria da Reitoria/Gabinete da Reitora nº 393, de 19 de fevereiro de 2013, e cujo Regimento Interno foi aprovado através da Portaria R/GR nº 023, de 14 de junho de 2004. A CPA é um setor autônomo da instituição e é responsável por assegurar a implantação, operacionalização e o acompanhamento do Programa de Avaliação Institucional.

A criação do diagnóstico, baseado nos relatórios das avaliações de cursos in loco dos avaliadores *ad doc*¹ do INEP/MEC, tem como objetivo subsidiar a CPA da UFPB na melhoria do seu papel no auxílio das avaliações de cursos, junto às coordenações dos cursos da UFPB, a organizarem sua infraestrutura, seu Projeto Político-Pedagógico – PPC, biblioteca, requisitos legais e demais elementos avaliados pelo SINAES. Assim, a partir desse levantamento, por intermédio da CPA/UFPB, será possível orientar com maior qualidade e eficácia os servidores docentes e técnico-administrativos nos processos de avaliação de cursos.

Nesse contexto, é válido ressaltar a necessidade da CPA/UFPB em possuir subsídios para o cumprimento das suas funções, notadamente no que concerne à articulação e condução dos processos de avaliação de cursos, como também na formulação de um balanço crítico do que pode ser feito para a melhoria da qualidade acadêmica e do desenvolvimento institucional.

Metodologia

4

É uma pesquisa de cunho qualitativo, com levantamento bibliográfico e documental da legislação acerca da avaliação dos cursos de graduação, notadamente a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que instituiu o SINAES, ferramentas que subsidiaram a análise dos dados a fim de se atender aos objetivos da pesquisa.

Para este trabalho, foram pesquisados livros, artigos, documentos elaborados pelo INEP e os relatórios de avaliação disponibilizados no *site*² da CPA/UFPB.

Quanto à investigação documental, foram pesquisados os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação, elaborados pelo INEP, assim como os Relatórios de Reconhecimento e Recredenciamento de Cursos da UFPB. Objetivou-se, portanto, constatar em quais dimensões é possível se adequar mais fielmente aos parâmetros do INEP, possibilitando a melhoria da avaliação dos cursos de graduação da instituição.

Os referidos documentos foram consultados no *site* da CPA/UFPB, que disponibiliza os referidos relatórios das comissões do INEP, como também foram realizadas consultas à legislação inerente ao tema, em especial à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES.



A partir desses dados, realizou-se a pesquisa nos respectivos documentos, dos quais foram extraídas as recomendações e os procedimentos de avaliação de cursos de graduação a fim de embasar a elaboração do referido diagnóstico (ALMEIDA; FREIRE, 2017).

Foi adotada a abordagem da pesquisa qualitativa. Além disso, a construção metodológica se caracterizou veementemente por um relevante levantamento das fontes que compõem o referencial teórico e documental em relação ao assunto, uma vez que, conforme Richardson (2011, p. 79), a “[...] abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para atender a natureza de um fenômeno social”.

Foi utilizada como ferramenta a análise SWOT, criada na década de 1960 por Albert Humphrey, a fim de obter uma visão ampla dos relatórios da CPA/UFPB através da identificação das forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*). Assim, foi possível a identificação de características positivas e negativas da instituição, conforme os documentos analisados, sendo estabelecida a possibilidade de definir novos caminhos a serem seguidos pela UFPB.

A denominação dada à ‘avaliação global das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças’ (dos termos em inglês *strength*, *weaknesses*, *opportunities*, *threats*), tem a função de auxiliar seus usuários a obter uma visão mais holística, apurada e realista da situação da empresa em estudo (KOTLER, 2006, p. 42)

Esse modelo de análise permite, assim, posicionar as oportunidades e ameaças do ambiente externo, de acordo com as forças e fraquezas internas à empresa, identificando a capacidade ofensiva e defensiva da mesma, bem como suas vulnerabilidades, permitindo estruturar o pensamento para criação de novas visões e objetivos estratégicos alinhados às possibilidades da organização.

Tendo em vista esses conceitos, podemos afirmar que a análise de SWOT se constitui em um método de efetiva relevância na identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças em que as empresas se inserem. Assim, a aplicação da referida ferramenta nos relatórios de avaliação dos cursos de graduação da UFPB se constitui oportuna, notadamente por servir de base para o adequado entendimento do ambiente analisado e subsidiar a

CPA/UFPB na geração de estratégias para a adequação aos preceitos estabelecidos nos instrumentos de avaliação de cursos do INEP.

Avaliação da educação superior a partir do SINAES

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação da educação superior ganhou papel de destaque em todos os países que, no contexto das reformas dos Estados e preocupados em possuir maior competitividade internacional, estabeleceram políticas de mudanças neste nível de ensino. Para ele, a avaliação atravessa o patamar da sua finalidade educativa e se situa, também, nos aspectos econômicos e políticos.

No entendimento de Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Nesse sentido, devido ao aumento no número de Instituições de Educação Superior, do quantitativo de vagas ofertadas e com a expansão como um todo do Sistema Educacional Brasileiro, o Estado passa a atuar de maneira a regular e avaliar a qualidade do ensino oferecida por tais instituições a fim de garantir a sua finalidade social.

Segundo Nunes, Duarte e Pereira (2017), a avaliação institucional é uma ferramenta fundamental que viabiliza a identificação dos erros e equívocos cometidos para que, a partir disto, se torne possível vencer os obstáculos a fim de viabilizar o crescimento da instituição e da comunidade acadêmica como um todo. Conforme as autoras, esse processo articulado ao planejamento se traduz em uma ação que assegura o desenvolvimento da instituição de maneira eficaz.

É importante salientar que a avaliação passou por relevantes mudanças, isto porque, segundo Souza (2017), na década de 1990 a qualidade dos cursos de graduação no Brasil era correlacionada aos exames nacionais para a verificação do desempenho dos alunos egressos, conforme cada área de formação; já na década de 2000, a concepção de avaliação passou a ser ampliada e começaram a ser considerados aspectos como infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Um exemplo disso foi a instituição do SINAES, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estabelecendo um novo método de avaliação dos cursos e das IES.



Nesse sentido, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, que significa a lógica do papel do Estado enquanto avaliador, uma vez que sua atuação consiste nas seguintes atribuições:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2004, p. 3).

7

As atribuições da CONAES são concebidas como parâmetros de orientação nas atividades do INEP e das Comissões Próprias de Avaliação a fim de melhorar e facilitar os processos de avaliação de cursos e das IES.

A avaliação foi fortemente efetivada a partir da legislação vigente que trouxe instrumentos para o acompanhamento da qualidade da educação ofertada em todos os níveis de ensino. É nesse cenário que foi criada a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD. Em seu artigo 9º, inciso VI (BRASIL, 1996), foi atribuída a incumbência da União na assegurar o processo nacional de avaliação visando à definição de prioridades e à melhoria da qualidade do ensino. Já no inciso VIII do mesmo artigo, é ressaltada a responsabilidade da União em efetivar esse processo juntamente com cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidades sobre este nível de ensino, qual seja, o MEC.

Ainda conforme o mesmo dispositivo legal, todos os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos das IES e dos respectivos estabelecimentos de ensino, ficarão a cargo da União que, para fazer cumprir tal responsabilidade, terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Assim, o processo de avaliação se constitui como caminho para delinear os processos de transformação da educação superior, uma vez que é a partir dele que se consolida a eficácia das atividades das IES perante a sociedade, já que os resultados das avaliações subsidiam as ações a serem tomadas internamente e projetam as perspectivas institucionais. É nessa dinâmica que se potencializa a relação entre o conceito de avaliação e a educação, pois segundo Dias Sobrinho (2000), a avaliação é uma categoria imprescindível da produção da Universidade, pois ela precisa entender de maneira integrada e permanente, quais os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e nas suas práticas educativas. A Universidade, para ele, precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem com o conjunto, assim, é possível repensar as prioridades e perspectivas da instituição, especialmente as suas interações com a sociedade. Portanto, a partir destes aspectos avaliativos, é possível contribuir com o aprimoramento das atividades realizadas pelas universidades.

Gatti (2000, p. 94) aponta que as “[...] avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia”. Diante disso, para Nunes, Duarte e Pereira (2017), a avaliação institucional se relaciona com a melhoria da qualidade da educação superior; com a efetividade acadêmica e social; com o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior através da valorização da missão pública; e, por fim, com a promoção de valores democráticos e respeito às diversidades.

Dias Sobrinho (2003) assevera que a avaliação não é um processo autolimitado e que se perfaz por si só, pois um dos seus principais objetivos é tornar mais visível e compreensível o dia a dia das instituições, ultrapassando os aspectos mais restritos do objeto avaliado e gera efeitos no sistema de educação superior nas suas funções e no seu papel dentro da sociedade.



A avaliação, tendo em vista a monitorização e melhoria constante da qualidade, representa o que se poderá considerar como a função mais nobre e de maior impacto na comunidade, que é a da promoção da qualidade das actividades de ensino, investigação, acção cultural e acção no meio exterior desenvolvidas no seio das instituições (SANTOS, 2011, p. 3).

Nesse sentido, Santos (2011) ressalta a relevância da avaliação da educação superior como instrumento de maior impacto nas comunidades em que as instituições estão inseridas.

SINAES

Com a finalidade de garantir padrões de qualidade para a Educação Superior no Brasil, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

De acordo com a referida norma, o SINAES tem como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e, especialmente, fortalecer os compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, tais objetivos se pautam na valorização da missão pública das instituições, assim como na valorização dos aspectos democráticos que permeiam suas atuações, no respeito à diferença e à diversidade, afirmação da autonomia e identidade institucionais.

○ SINAES deverá, além dos aspectos acima mencionados, conforme o art. 2º da Lei que o instituiu, assegurar:

- I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – O carácter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004b, p. 3).

É nesse sentido que o SINAES é responsável pelas avaliações interna e externa das IES a fim de ser estabelecida efetivamente a regulação e supervisão da educação superior.

O SINAES se traduz como uma das políticas do Estado brasileiro de avaliar a qualidade das IES, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado e buscando estratégias em ações futuras a serem tomadas por tais instituições.

Conforme Polidori, Marinho-Araújo e Barreiro (2006), o sistema é acompanhado pela CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. A referida comissão tem como atribuição o estabelecimento de diretrizes para a operacionalização do SINAES a ser executada pelo INEP.

Assim, através da avaliação, o planejamento das IES é enriquecido e se torna possível construir a melhoria institucional em termos de políticas educativas, ainda sendo de extrema importância no papel de direcionamento das atividades a serem tomadas.

O SINAES é composto por eixos de avaliação, quais sejam: a avaliação das instituições em si, a avaliação dos cursos e a dos estudantes.

A Lei nº 10.861, em seu artigo 4º, trata a respeito da avaliação dos cursos de graduação e estabelece como objetivo a identificação das condições de ensino oferecidas aos estudantes, considerando critérios de perfil do corpo docente, instalações físicas das unidades educacionais e, por fim, a organização didático-pedagógica.

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2005) afirma que a avaliação é indispensável, uma vez que é um exercício com respaldo pedagógico que não se restringe apenas à discussão de quais são os projetos e as prioridades das



instituições, mas sim, fortalece a interação com a sociedade e fornece elementos para a construção de subsídios mais consistentes para a instituição.

A lei do SINAES, em seu artigo 5º, ainda prevê a avaliação do desempenho dos estudantes, realizada através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

○ ENADE, portanto, abordará os conteúdos programáticos estabelecidos nas diretrizes curriculares dos cursos e avaliará o desempenho dos estudantes e, por força da lei, será realizado periodicamente, sendo permitida a utilização de procedimentos amostrais entre todos os alunos dos cursos de graduação, ao final do primeiro e último ano do curso.

Ainda por determinação legal, o ENADE deve ser considerado um componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação, sendo responsabilidade do dirigente da IES a inscrição de todos os discentes habilitados junto ao INEP, uma vez que são impostas sanções às instituições que não inscreverem os alunos habilitados.

A criação de tal sistema avaliativo do desempenho dos estudantes de graduação é primordial, pois aponta indicadores que revelam a qualidade dos cursos e se os alunos egressos adquiriram os conhecimentos mínimos necessários para atuarem no mercado de trabalho.

Destaca-se o ENADE como um dos elementos imprescindíveis para a avaliação da educação superior, pela forma de obtenção de dados válidos na organização e reorganização dos currículos e pela indução da prática formativa esperada dos cursos de graduação. Nesse sentido, afirma-se que os resultados positivos do uso da avaliação dependem de uma ação política do Estado, articulada com as demais instâncias da sociedade para a prestação de contas e promoção da qualidade (GRIBOSKI, 2012, p. 181).

Nesse sentido, além do aspecto da prática formativa esperada dos discentes para atuarem no mercado de trabalho, o ENADE se demonstra pertinente na avaliação das políticas estatais relativas à educação superior, sendo, também, um importante instrumento de promoção da qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas IES.

Assim, após os resultados obtidos no ENADE, é possível delinear ações e encaminhamentos futuros da instituição a fim de identificar a qualidade dos

curso de graduação oferecidos, correlacionando-se com a preparação efetiva do egresso para a vida profissional.

Relatório das avaliações *in loco*

As avaliações externas dos cursos de graduação são realizadas através de visitas *in loco* por comissões designadas pelo INEP, compostas por profissionais pertencentes à comunidade acadêmica, selecionados através do Banco Nacional de Avaliadores do SINAES, regulamentado pela Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006.

De acordo com a Portaria Normativa MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), artigo 2º, a atividade de avaliação nos processos de autorização, reconhecimento de cursos e renovação do reconhecimento de cursos terá como início a partir da tramitação eletrônica do processo à Fase do INEP, com a criação de um código de avaliação e sua conclusão se dará com a disponibilização do relatório de avaliação para a manifestação das instituições avaliadas.

12 O Relatório de Avaliação *in loco* deve expressar o registro fiel e circunstanciado das condições de funcionamento da instituição ou do curso, conforme disposto no artigo 15, parágrafo 4º, da mesma norma legal (BRASIL, 2017).

A referida legislação ainda prevê, em seu artigo 18, que o relatório elaborado pela comissão é passível de nulidade, na hipótese da Comissão Avaliadora fazer recomendações, dar sugestões ou realizar o oferecimento de qualquer tipo de aconselhamento às instituições avaliadas.

Já a Instrução Normativa nº 2, de 22 de dezembro de 2017, assevera que o relatório de Avaliação *in loco* será elaborado e concluído pela Comissão de Avaliação em até 5 (cinco) dias após a conclusão da visita realizada *in loco* (INEP, 2017).

Importante frisar que o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, estabeleceu, em seu artigo 13, que os pedidos de atos autorizativos serão decididos com base



em conceitos atribuídos em cada uma das dimensões previstas no SINAES e ao conjunto delas, avaliadas no relatório de avaliação externa *in loco*. Ou seja, no relatório em tela serão atribuídos conceitos para cada uma das dimensões previstas e seus respectivos indicadores, subsidiando a decisão do MEC relativa ao ato solicitado.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), em seu artigo 53, ainda prevê a hipótese da obtenção de conceitos insatisfatórios no conjunto ou em alguma das dimensões analisadas e constantes no relatório de avaliação externa *in loco* (INEP, 2017). Assim, na ocorrência deste caso, a instituição se responsabiliza pelo saneamento dos problemas detectados, firmado um protocolo de compromisso dentro dos processos de credenciamento, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos. Portanto, após finalizado o prazo de cumprimento do protocolo de compromisso, a instituição receberá uma nova avaliação externa *in loco* a fim de que seja verificado o cumprimento do saneamento dos problemas detectados.

Nessa direção, ainda é possível que as instituições recorram dos conceitos que foram atribuídos no Relatório de Avaliação *in loco*:

Art. 85. A CTAA³ é um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação externa *in loco* realizadas no âmbito do SINAES e do sistema de escolas de governo.

Parágrafo único. A CTAA é a instância recursal dos processos avaliativos relacionados a relatórios de avaliação externa *in loco* e de denúncias contra avaliadores (BRASIL, 2017b, p. 2).

Salientamos, por fim, que, de acordo com determinação legal, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação é o órgão colegiado responsável pelo recebimento dos recursos aos conceitos atribuídos às dimensões avaliadas no Relatório de Avaliação *in loco*.

Análise e discussão dos resultados.

Esse estudo foi realizado através da análise dos Relatórios de Avaliação de Cursos de Graduação da UFPB, relativos ao Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento, a partir do SINAES, que foram disponibilizados no endereço eletrônico da CPA/UFPB (<http://www.ufpb.br/cpa/>

contents/relatorios) até o dia 08 de maio de 2018, data em que foi efetuado o acesso. Utilizou-se a matriz SWOT como ferramenta na análise das dimensões e indicadores dispostos nos referidos documentos.

A UFPB, conforme o PDI/UFPB 2014-2018, possui 135 cursos em nível de graduação, dos quais apenas 07 funcionam na modalidade a distância.

Os relatórios de avaliação dos cursos de graduação consistem em documentos com a finalidade de demonstrar a realidade dos cursos oferecidos pelas IES, possibilitando encaminhamentos para a melhoria institucional. Para tanto, as dimensões e indicadores constantes nos relatórios direcionam o processo de avaliação acerca dos requisitos de funcionamento dos cursos estabelecidos pela lei.

A avaliação, conforme Andriola e McDonald (2003), corresponde a um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, o que permite a sua valoração e a tomada de decisões com o intuito de melhoria ou aperfeiçoamento.

Os relatórios de avaliação de cursos estão disponíveis a toda comunidade acadêmica e a sociedade no site CPA/UFPB, em atendimento ao princípio constitucional da publicidade. Por isso, é importante ressaltar que o PDI (UFPB, 2014) menciona ser valor da instituição a transparência e a publicidade dos atos institucionais, pois, segundo tal documento, é política de gestão da UFPB a efetivação da transparência dos seus atos perante a comunidade universitária e sociedade, inclusive com a criação de novos espaços de diálogo com a comunidade.

O quantitativo de relatórios disponíveis no endereço eletrônico da CPA/UFPB foi de 57, distribuídos em 44 relativos aos processos de Reconhecimento de Curso e 13 referentes aos processos de Renovação do Reconhecimento de Curso. Salientamos que este foi o quantitativo disponibilizado até o dia 08 de maio de 2018, data em que foi realizada a consulta.

Ressaltamos que no site da CPA/UFPB consta outros 2 relatórios que não foram elencados no quadro 8 e que não serão objeto deste trabalho, são eles: o relatório referente ao Processo de Autoavaliação Institucional da UFPB, realizada no ano de 2016, e o Relatório de Autorização do Curso de Gastronomia, realizado no ano de 2013.

Por determinação legal, a UFPB tem autonomia institucional com a prerrogativa de não necessitar da autorização para a abertura de novos



curso. Contudo, no ano de 2013, a Coordenação do Curso de Gastronomia do Campus IV (Mamanguape/Paraíba) da UFPB solicitou a visita dos avaliadores do INEP para realizar o seu processo de autorização de funcionamento, uma vez que a legislação, à época, por meio do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), estipulava que os campi fora da sede da IES não gozavam da prerrogativa de autonomia e, com isso, necessitavam de autorização para funcionamento.

Ocorre que, no ano de 2017, a legislação sofreu uma alteração e o Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foi revogado pelo Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), conferindo, a partir disso, a prerrogativa de autonomia aos campi fora de sede das Instituições de Educação Superior.

Doravante, asseveramos que os relatórios supramencionados foram analisados através da Matriz de SWOT na identificação dos pontos fortes (*strengths*), fracos (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*) tendo, portanto, a intenção de ao identificar esses elementos, possibilitar a elaboração de estratégias para a melhoria dos cursos e institucional. Vejamos o Quadro 1.

Quadro 1
Forças detectadas nos relatórios de avaliação

| | Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica | Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial | Dimensão 3: Infraestrutura |
|--------|---|--|---|
| FORÇAS | Políticas Institucionais no âmbito do curso | Atuação do (a) Coordenador (a) | Periódicos especializados |
| | Objetivos dos cursos | Experiência do (a) Coordenador(a) do curso em cursos à distância | Laboratórios didáticos especializados: quantidade |
| | Perfil Profissional dos Egressos | Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador(a) | Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados |
| | Metodologia | Regime de trabalho do coordenador(a) do curso | Laboratórios de ensino para a área de saúde |

Quadro 1
Forças detectadas nos relatórios de avaliação (continuação)

| | Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica | Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial | Dimensão 3: Infraestrutura |
|---------------|---|--|-----------------------------------|
| FORÇAS | Estágio Curricular Supervisionado | Carga horária de Coordenação de curso | Laboratórios de habilidades |
| | Estágio Curricular Supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica | Titulação do corpo docente do curso | Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) |
| | Estágio Curricular Supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de Escolas da Educação Básica | Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores | |
| | Estágio Curricular Supervisionado – relação teoria e prática | Regime de trabalho do corpo docente do curso | |
| | Atividades Complementares | Experiência profissional do corpo docente | |
| | Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | Experiência no exercício da docência na educação básica | |
| | Material Didático Institucional | Experiência de magistério superior do corpo docente | |
| | Estágio Curricular Supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de Escolas da Educação Básica | Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores | |
| | Estágio Curricular Supervisionado – relação teoria e prática | Regime de trabalho do corpo docente do curso | |
| | Atividades Complementares | Experiência profissional do corpo docente | |
| | Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | Experiência no exercício da docência na educação básica | |
| | Material Didático Institucional | Experiência de magistério superior do corpo docente | |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pelos autores (2018).



Conforme o Quadro 1, acima, as forças apresentadas nos relatórios de avaliação das comissões externas à UFPB são muitas, isso demonstra a maturidade no trabalho que vindo sendo realizado pela IES, no sentido da qualidade dos seus cursos e na formação dos alunos, sempre adequando às exigências da legislação vigente, tendo em vista que se trata de um processo realizado em todas as instâncias e que isso leva tempo em uma universidade pública brasileira.

De acordo com o Quadro 2, a seguir, as fraquezas são mais ligadas às questões estruturais, de aprovação das mudanças na legislação e diretrizes de cada curso, uma vez que esses processos na Universidade levam um certo espaço de tempo devido à consulta e/ou análise de todos os setores envolvidos. A aquisição de material bibliográfico, equipamentos, dentre outros, exige um estudo detalhado e de aprovação no Orçamento da União e a cargo do Ministério da Educação. Logo, a UFPB precisa de mais autonomia para melhorar as suas fraquezas.

Quadro 2
Fraquezas detectadas nos relatórios de avaliação

| | Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica | Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial | Dimensão 3: Infraestrutura |
|-----------|---|--|--|
| FRAQUEZAS | | Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE | Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI |
| | | Experiência do Corpo de Tutores em EaD | Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos |
| | | | Sala de professores |
| | | | Salas de aula |
| | | | Acessos dos alunos a equipamentos de informática |
| | | | Bibliografia básica |
| | | | Bibliografia complementar |
| | | | Laboratórios didáticos especializados: qualidade |
| | | | Laboratórios didáticos especializados: serviços |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pelos autores (2018)

○ Quadro 3 aponta as oportunidades detectadas nos relatórios.

Quadro 3
Oportunidades detectadas nos relatórios de avaliação

| | Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica | Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial | Dimensão 3: Infraestrutura |
|---------------|---|--------------------------------------|---|
| OPORTUNIDADES | Contexto educacional | | Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) |
| | Apoio ao discente | | |
| | Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso | | |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pelos autores (2018).

○ PDI/UFPB (2014, p. 92) ressalta que as avaliações apresentam-se como “[...] opção capaz de contribuir, de forma efetiva, para o autoconhecimento institucional indispensável à implementação de mudanças de comportamento, de ações consequentes e da cultura da avaliação”. Sendo assim, identificamos como uma oportunidade de identificar todos os elementos que constituem o espaço universitário e delinear ações, sempre visando à melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

Quadro 4
Ameaças detectadas nos relatórios de avaliação

| | Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica | Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial | Dimensão 3: Infraestrutura |
|---------|---|--------------------------------------|----------------------------|
| AMEAÇAS | Estrutura Curricular | | |
| | Conteúdos Curriculares | | |
| | Atividades de tutoria | | |
| | Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo de ensino aprendizagem | | |
| | Integração com as redes públicas de ensino | | |
| | Atividades práticas de ensino para Licenciaturas | | |

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pelos autores (2018).



No Quadro 4, acima, identificamos que não há uma adequação entre a legislação vigente e as estruturas curriculares em análise. Constatamos que o currículo do curso, muitas vezes por não ser submetido à atualização, ocasiona a não contemplação dos seguintes aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica, compatibilidade de carga horária e articulação entre a teoria e a prática. Identificou-se que as estruturas curriculares não estão proporcionando clareza entre a teoria e a prática, necessitando atualização para atendimento à legislação em vigor.

Portanto, perfazendo essa dinâmica, é possível afirmar que as estruturas curriculares, quando não articuladas com a legislação em vigor, remetem à ameaça dentro da estrutura da instituição e merecem ser objeto de intervenção para a melhoria institucional.

Logo, os Quadros 1, 2, 3 e 4 elencam a análise de SWOT realizada nos relatórios das avaliações *in loco* dos cursos de graduação da UFPB, através da identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças institucionais. Sendo assim, algumas considerações merecem ser enfatizadas a fim de fornecer uma melhor compreensão dos processos relativos à avaliação de cursos.

Nessa perspectiva, foi possível identificar que, em vários indicadores, nas três dimensões de avaliação do INEP/MEC, a UFPB não atendeu plenamente aos itens avaliados. Diante disso, é importante frisarmos que o cumprimento dos indicadores avaliativos possibilita aos cursos de graduação o atendimento aos requisitos legais de funcionamento.

Considerações Finais

Este trabalho analisou os relatórios das comissões de avaliação *in loco* do INEP/MEC nos processos relativos a avaliações de cursos de graduação da UFPB, uma vez que tais processos possibilitam traçar estratégias para a superação dos desafios e obstáculos enfrentados pela instituição para o desempenho das suas atividades.

A avaliação dos cursos de graduação, objeto desse estudo, foi abordada observando as diretrizes estabelecidas pelo SINAES de forma a evidenciar as políticas educacionais do Estado e tendo como finalidade a melhoria das atividades desenvolvidas pelas IES.

Foram analisados 57 relatórios de avaliação de cursos, sendo, desse total, 44 relativos aos procedimentos de reconhecimento e 13 referentes à renovação do reconhecimento dos cursos de graduação. Assim, com base nas informações trazidas por esses documentos, utilizando a matriz de SWOT, diagnosticamos as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças institucionais.

Nesse contexto, destacamos que alguns elementos relevantes para o funcionamento dos cursos de graduação da UFPB não foram bem avaliados, ou não foram atendidos, tais como os relativos à biblioteca, acessibilidade e infraestrutura.

Quanto aos aspectos relativos à organização didático-pedagógica, observamos que os cursos de graduação da instituição possuem um considerável desenvolvimento, especialmente em termos de inserção na comunidade e no mercado de trabalho, assim como ressaltamos haver uma efetiva interação entre professores e alunos.

Quanto ao corpo docente e tutorial, realçamos que os professores apresentam formação e titulação compatível com as disciplinas ministradas, com formação coerente com o previsto no PPC. Geralmente a maioria do corpo docente possui titulação de doutorado e possui experiência profissional fora do magistério superior de, pelo menos, dois anos. Além disso, identificamos uma boa relação entre o corpo docente e toda comunidade acadêmica, destacando-se como ponto forte, nessa dimensão, as atividades de pesquisa e extensão.

Por fim, relativamente à infraestrutura física, percebemos que a UFPB em termos de instalações físicas não atende plenamente às demandas provenientes do funcionamento dos seus cursos de graduação. Constatamos que, apesar do quantitativo de laboratórios didáticos especializados ser suficiente, em termos de qualidade e serviços deixam a desejar. No que concerne às salas de aula, observou-se que tais ambientes necessitam de uma maior manutenção, notadamente no que se refere à climatização, pois foram detectados muitos ventiladores e equipamentos de ar-condicionado quebrados. Ressaltamos, ainda, a falta de acessibilidade nos prédios e edificações da instituição, sendo necessária a construção de novas rampas e banheiros adaptados.

Restou claro, portanto, a necessidade de um maior comprometimento por parte das coordenações para que os respectivos PPCs sejam revistos e atualizados a fim de atenderem aos referenciais de qualidade previstos na



legislação vigente, nas diretrizes da CONAES e nos instrumentos de avaliação do INEP.

Além disso, faz-se necessário que sejam tomadas ações por parte da gestão da UFPB a fim de que sejam corrigidas as fraquezas e ameaças detectadas, possibilitando a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos e a formação de profissionais com o perfil esperado pelo mercado de trabalho.

Notas

- 1 Especialistas que fazem parte das Comissões de Avaliação das condições de Ensino. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.
- 2 Disponível em: <http://www.ufpb.br/cpa>. Acesso em: 8 maio 2018.
- 3 CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação. Criada através da Portaria MEC nº 1.027, de 15 maio 2006, com a finalidade de acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Referências

ALMEIDA, Leandro da Silva; FREIRE, Teresa. **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação**. 5. ed. Braga: Psiquilibrios Edições, 2017.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; McDONALD, Brendan Coleman. **Avaliação**: Fiat Lux em Educação. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. MEC. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_N_19_13122017.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

22

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1920/1904>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica INEP nº 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em:



<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrução Normativa nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/instrucao_normativa_n2_22122017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 373-384, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200373&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2018.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, Georgete Medleg. Indicadores de transparência ativa em instituições públicas: análise dos portais de universidade públicas federais. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 423-438, nov. 2013. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3474/3013>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTOS, Sérgio Machado dos. **Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade**. Lisboa: A3ES, 2011. Disponível em: <https://www.a3es.pt/sites/default/files/ESTUDO_SIGQ_PT_0.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 332-357, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200332&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2018.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final3%20-27.05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Portaria R/GR nº 23, de 14 de junho de 2004**. Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação – CPA, da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/portaria-no-23-de-14-de-junho-de-2004-ufpb.pdf/view>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

24

Ms. Wagner Leite Ribeiro

Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Centro de Educação

Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior (GAES-CNPq)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2495-1030>

E-mail: wagnerlribeiro@live.com

Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Centro de Educação

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB

Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior (GAES-CNPq)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6943-0338>

E-mail: gracinhavieira@yahoo.com.br

Recebido 11 mar. 2019

Aceito 16 abr. 2019



Quadrinhos, leitura e discurso da interdição em espaços oficiais de educação

Felipe de Souza Costa
Universidade de São Paulo (Brasil)

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias linguístico-discursivas que legitimaram, em espaços oficiais de educação, a interdição dos quadrinhos como uma prática de leitura. Para tanto, foi selecionado um capítulo do livro "Literatura Infanto-Juvenil", publicado no ano de 1969, para compor o *corpus* da pesquisa resultante deste artigo. Tal obra fez parte da "Coleção Didática do Brasil", cujos objetivos eram difundir e, de algum modo, prescrever princípios e práticas relativos a diversos temas que envolvessem a educação. De posse desse *corpus*, orientamo-nos pelas contribuições advindas da análise do discurso de linha francesa, sobretudo tendo como expoentes os estudos de Michel Pêcheux (2009; 2015) acerca de memória e discurso. Guia-nos, neste artigo, a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias linguístico-discursivas articulam leitura, quadrinhos e sanção? Finalmente, encontramos as análises que demonstram as seguintes estratégias linguístico-discursivas, com vistas à interdição dos quadrinhos: memória, interdiscurso, argumentação por autoridade, discurso científico e discurso oficial.

Palavras-chave: Análise do discurso. Quadrinhos. Discurso da interdição. Educação.

1

Comic books, reading and discourse of interdiction in official spaces of education

Abstract

This article aims to analyze some linguistic-discursive strategies that legitimized, in official spaces of education, the prohibition of comic books as a reading practice. For this purpose, we take a chapter of the book "Youth Literature", published in the year 1969, to compose the corpus of this article. This work was part of the "Didactic Collection of Brazil", whose objectives were to disseminate and, in some way, to prescribe principles and practices related to various themes involving education. In the possession of this corpus, we were guided by the contributions of the discourse analysis of the French line, especially having as examples the studies of Michel Pêcheux (2009; 2015) about memory and discourse. In this article, the following research question guided us: what linguistic-discursive strategies articulate reading, comic books and sanction? Finally, we find the analyzes show that demonstrate the following linguistic-discursive strategies, with a view to the interdiction of the comic books: memory, interdiscourse, argumentation by authority, scientific discourse and official discourse.

Keywords: Discourse analysis. Comic books. Discourse of interdiction. Education.

Tiras cómicas, lectura y discurso de la interdicción en espacios oficiales de educación

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar las estrategias lingüístico-discursivas que legitimaron, en espacios oficiales de educación, la interdicción de las tiras cómicas como una práctica de lectura. Para eso, fue seleccionado un capítulo del libro "Literatura Infantil y Juvenil", publicado en el año 1969, para componer el corpus de la investigación resultante de este artículo. Esta obra forma parte de la " Colección Didáctica de Brasil", cuyos objetivos eran difundir y, de algún modo, prescribir principios y prácticas relativos a diversos temas que involucran la educación. En posesión de ese corpus, nos orientamos por las contribuciones provenientes del análisis del discurso de línea francesa, sobre todo teniendo como exponentes los estudios de Michel Pêcheux (2009; 2015) acerca de memoria y discurso. Nos guía, en este artículo, la siguiente cuestión de investigación: ¿qué estrategias lingüístico-discursivas articulan lectura, tiras cómicas y sanción? Finalmente, encontramos los análisis que demuestran las siguientes estrategias lingüístico-discursivas, con vistas a la interdicción de las tiras cómicas: memoria, inter discurso, argumentación por autoridad, discurso científico y discurso oficial.

Palabras clave: Análisis del discurso. Tiras cómicas. Discurso de la interdicción. Educación.

2

Primeiras Palavras

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (Michel Foucault, 2014).

A epígrafe que abre este artigo destaca da obra de Michel Foucault o exame como um "recurso para o bom adestramento", o qual combina estratégias discursivas visando à vigília e, conseqüentemente, à norma como resultado de um discurso que interdita ações. Ler é agir sobre um mundo eminentemente atravessado por uma cultura do escrito. Nesse sentido, a leitura de quadrinhos, quer seja em casa ou em espaços escolares formais, sobreviveu em um cenário de clandestinidade durante algum tempo.

Na condição de ilegítimos, a vigilância-patrolha, a que os quadrinhos foram submetidos, faz-nos pensar no controle como um discurso que se ancora em dispersões teórico-semânticas e que (re)criam cenários de leitura interditados



pela ação de “exames” sobre esses textos, os quais foram – na história – aplicados por pais, escola, teoria literária e algumas áreas das ciências.

Nestas páginas, analisamos uma seção do livro “Literatura Infanto-juvenil”, de Antonio D’Ávila, cujo título é “Jornais e Revistas”, de 1969, na qual o autor avalia os quadrinhos como objeto de leitura de crianças e adolescentes. Trata-se de uma publicação da Editora do Brasil e é o volume 20 da “Coleção Didática do Brasil”. O objetivo do livro é analisar e apresentar discussões acerca de conceitos como: leitura, literatura e, sobretudo, literatura infanto-juvenil.

O momento político que atravessávamos no Brasil dialogava com um ideário de vigilância político-ideológica que também pairava sobre instituições sociais em que circulavam os textos considerados literários, isto é, a família, a escola, a universidade e a biblioteca. Caracterizado como um “manual” (OLIVEIRA, 2015), o livro cumpre um papel de “orientar” a escolha de textos que se adequem ao que autor denominou como “boa leitura”.

Assim, após a leitura do referido capítulo do livro, *corpus* deste trabalho, guia-nos a seguinte questão de pesquisa: “quais estratégias linguístico-discursivas articulam leitura, quadrinhos e sanção?”. Para tanto, utilizamos contribuições teóricas advindas da análise do discurso de orientação francesa, sobretudo a partir de discussões empreendidas por Pêcheux (2009; 2015) e outros propagadores de seus trabalhos. Ademais, também apresentamos contribuições de estudiosos dos quadrinhos a fim de subsidiar as análises que propomos neste artigo.

Por fim, tais análises demonstram que leitura, quadrinhos e sanção são entrelaçados por meio de estratégias discursivas que remontam à memória, ao interdiscurso, à argumentação por autoridade, ao discurso científico e ao discurso oficial. Estratégias discursivas que visam a uma interdição dissimulada de orientação técnica a professores em manual didático produzido por uma editora à época em que o Brasil vivenciava uma ditadura militar. Assim, entendemos que as mesmas estratégias, utilizadas pelo poder estabelecido (tomado) para censurar, são recuperadas para objetar a leitura dos quadrinhos em espaços oficiais de educação.

Quadrinhos: uma leitura perigosa

No texto de Antonio D'Ávila, os quadrinhos são enredados em dois espectros. O primeiro diz respeito ao fato de serem discutidos em um livro que aborda "literatura infanto-juvenil" e o segundo alude que os quadrinhos são, em tese, parte integrante de uma mídia impressa (jornais e revistas).

O início da seção do livro aponta para uma comparação entre revistas infantis e quadrinhos. Para tanto, o autor do texto recorre à memória a fim de desqualificar os quadrinhos, apresentados como algo novo e, ao mesmo tempo, perigoso. Segundo D'Ávila, trata-se de "grave e sério problema" para as crianças da época, como apresenta no trecho abaixo, intitulado "Memória, ameaça e perigo da leitura dos quadrinhos".

Quadro 1

Memória, ameaça e perigo da leitura dos quadrinhos

Do tempo em que líamos o *TICO-TICO*, a única revista infantil que possuíamos, e de que traçamos neste capítulo pequeno histórico, ao de hoje, quando as cidades do Interior e da Capital estão invadidas pela avalanche de revistas de todos os tamanhos e formatos, num fabuloso número de textos para jovens e crianças, de ambos os sexos, transformou-se completamente o problema da leitura em nosso meio. É que o próprio desenvolvimento da cultura e o das artes gráficas, com o alargamento da obra instrutiva da escola, fizeram aparecer um grave e sério problema, com a ameaça da integridade física, moral e intelectual de nossas gerações novas. Também fisicamente estão ameaçadas, pela má qualidade de certa e conhecida técnica – a do "quadrinho" que, sem dúvida, prejudica, vivamente o sentido visual da criança.

Antonio D'Ávila. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 87.

Como podemos observar, no trecho inicial, o autor se refere à revista infantil Tico-Tico¹ como algo do passado, provavelmente de sua infância, que passa completamente ilesa de críticas, tendo em vista que era a única a que teve acesso. O uso de dêiticos, como em "nós" (presente na desinência de líamos) e em "hoje", revela a necessidade de situar o leitor em uma situação distintiva de tempo: passado (pretérito imperfeito do verbo ler) e o atual, sugerido pelo ano de publicação do livro de D'Ávila, o ano de 1969. Assim, a



primeira estratégia linguístico-discursiva de que o autor lança mão na intersecção de quadrinhos, leitura e sanção se dá pela memória discursiva:

Concebemos desde então que o fato incontornável da eficácia simbólica ou 'significante' da imagem tenha atravessado o debate como um enigma obsediante, e que, por seu lado, os fatos de discurso, enquanto inscrição material em uma memória discursiva, tenham podido aparecer como uma espécie de problemática reserva. Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do *visível ao nomeado*, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como a recitação de um mito (PÊCHEUX, 2015, p. 45, grifo do autor).

Aproveitando as discussões de Pêcheux (2015), podemos pensar no dêitico "hoje" como uma instância do visível e a materialidade linguística do texto de D'Ávila, a respeito dos quadrinhos, no âmbito do nomeado. Temos, então, uma imbricação entre memória discursiva e memória social como pontos indissociáveis. No quadro a seguir, elaboramos uma coluna com vários acontecimentos históricos que circundavam a produção de D'Ávila, que foi estrategicamente destaca na coluna à direita:

5

Quadro 2

Memória social, memória discursiva e materialidade linguística

| "Visível" – hoje (1969) | "Nomeado" – texto de D'Ávila |
|---|--|
| Surgimento de <i>O Pasquim</i> , em 26 de junho de 1969. Exílio de diversos artistas, como Caetano Veloso e Gilberto Gil. | "Interior e da Capital estão invadidas pela avalanche de revistas de todos os tamanhos e formatos [...]" |
| Ato Institucional no 6, de 1º de fevereiro de 1969 – concedia mais poderes aos militares. | "[...] fabuloso número de textos para jovens e crianças, de ambos os sexos [...]" |
| Ato Institucional no 7, de 26 de fevereiro de 1969 – suspensão das eleições. | "[...] ameaça da integridade física, moral e intelectual de nossas gerações novas [...]" |
| Ato Institucional no 15, de 11 de setembro de 1969 – censura à imprensa. | |
| Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 – definia os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social. Estabelecia seu processo e julgamento e dava outras providências. | "[...] estão ameaçadas, pela má qualidade de certa e conhecida técnica – a do 'quadrinho' que, sem dúvida, prejudica vivamente o sentido visual da criança". |
| Assassinato de Carlos Marighella, em 4 de novembro de 1969. | |
| Decreto Lei nº 1.072, de 30 de dezembro de 1969 – guardas civis são integrados à Polícia Militar, para a "manutenção da ordem pública e do poder". | |

6

No Quadro 2, recuperamos alguns acontecimentos históricos que se coadunam ao ano de publicação do livro de Antonio D'Ávila e que, ao mesmo tempo, indiciam os influxos de interdição e de sanção no texto escrito e, sobretudo, no combate à linguagem dos quadrinhos. Essa, por sua vez, era contraposta a um número incontável de publicações "estranhas" e distantes do modelo de boa leitura, que era dado pela existência perene e nostálgica da revista Tico-Tico. A revista, possivelmente exclusiva para crianças "sexo masculino", também representava um perigo para o gênero feminino, já que havia



outras leituras além da Tico-Tico, única para o público infantil. A “avalanche de revistas de todos os tamanhos e formatos” é duramente criticada, uma vez que o aumento numérico de publicações rompe com o monopólio da Revista Tico-Tico e, por conseguinte, torna mais difícil o controle, encarado como sinônimo de qualidade.

Nesse cenário de interdição, a memória discursiva também atua no sentido de remeter-nos a um passado mais distante de história da leitura, uma vez que os quadrinhos representavam uma leitura perigosa. De acordo com Briggs e Burke (2004), que estudaram as mídias a partir da sociedade, o processo de leitura como comercialização passou por cinco grandes momentos: leitura crítica, leitura perigosa, leitura criativa, leitura extensiva e leitura privada. Ao falar da leitura perigosa, os autores afirmam:

Os perigos da leitura privada eram frequentemente discutidos. Agindo ou não como tranquilizante, a atividade era vista como perigosa, especialmente quando praticada por grupos subordinados, como mulheres e ‘gente comum’ [...]. Em Veneza, no fim do século XVI, por exemplo, um trabalhador do ramo da seda foi denunciado à Inquisição porque lê o tempo todo, e um ferreiro de espadas, porque ‘fica acordado a noite inteira lendo’ (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 70).

7

O fato de a leitura dos quadrinhos, supostamente, ameaçar a integridade física, moral e intelectual das crianças demonstra que o perigo não está apenas no ato de ler, mas no aspecto de subversão que a atividade pode sugerir. Subverte-se, portanto, uma ordem instituída, geralmente, por quem detém o poder (os militares, juntamente com os civis que compartiam da mesma posição, em 1969, e a Igreja Católica, na Idade Média). Sob a égide da vigilância e do exame, de um lado ou de outro e em tempos distintos, a continuidade de uma prática medieval denuncia que buscam interditar ações subjetivas, a diversidade e, por consequência, a liberdade.

Não raro, a partir desse *modus operandi* recorre-se a práticas discursivas nostálgicas para legitimar e desprestigiar o novo, reclamando um passado: “no meu tempo...”, “antigamente...”, “quando eu era criança...” etc. Assim, investe-se na criação de uma “[...] repetição e de reconhecimento que faz da imagem como a recitação de um mito” (PÊCHEUX, 2015, p. 45). Nesse sentido, o mito renasce de um suposto passado inebriante que reacende estratégias

mnemônicas e faz erigir, no presente, discursos que classificam o “novo” como perigoso, subversivo e ameaçador. Nessa classificação hierárquica, coloca-se o passado mítico como bom modelo, que mereceria perpetuação e continuidade.

Nessa direção, podemos depreender que a periculosidade de uma leitura é determinada na intersecção entre sociedade, poderes instituídos e busca de uma classificação binária que afere prescrições entre o bem e o mal. Trata-se, de algum modo, de uma estratégia maniqueísta, que, em geral, é assinada por pessoas que gozam de certa autoridade para (des)legitimar esta ou aquela leitura como boa ou má. Em face disso, Antonio D’Ávila convoca alguns especialistas para dar crédito à sua sanção, valendo-se de um argumento de autoridade.

Quadro 3

Argumento de autoridade: somando forças à interdição

Em diversos capítulos deste livro estudamos o problema, resumindo críticas, censuras e advertências e campanhas contra a má leitura da criança e do adolescente. Verdadeiro programa educacional esse, tem arrolado mestres, psicólogos, educadores, autoridades da justiça e da administração pública, tem reunido sacerdotes, juizes e pais no estudo e no planejamento de campanhas de encontro aos efeitos da má leitura. Documento de grande expressão é o que reproduzimos na íntegra, com referência às revistas infanto-juvenis “Revistas de Quadrinhos”.

D’Ávila, Antonio. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 87

Nesse excerto do manual para professores, D’Ávila enaltece um documento de “grande expressão” que afirma ser reproduzido integralmente em seu livro. O documento a que o autor se refere é um parecer que versava sobre quadrinhos e que foi elaborado por uma comissão instituída pelo então secretário de Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo, João Accioly. Analisaremos esse parecer mais adiante.

Por ora, atentemo-nos aos nomes que foram convocados para somar força à sanção que D’Ávila propunha à linguagem dos quadrinhos. Neste momento, todos foram citados pelos papéis sociais que ocupavam, não nominalmente. Ao final, alguns nomes assinam o parecer. Essa convocação, seja de nomes ou de papéis exercidos socialmente, faz alusão a uma estratégia linguístico-discursiva ligada ao ato de argumentar. Visando à legitimação de



seu posicionamento a respeito dos quadrinhos, o autor recorre a outros especialistas com o objetivo de criar uma imagem de si mais modesta e, ao mesmo tempo, evita o solipsismo de seu posicionamento. De acordo com Fiorin (2015), o argumento de autoridade pode ser discutido a partir de:

[...] dois tipos de autoridade a que se pode recorrer: a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre outros). Em geral, a segunda categoria é vista com muito maior desconfiança, sendo alvo de ironias (por exemplo, o chefe tem sempre razão; o chefe não erra, quando muito se engana). Nada há de errado em recorrer à opinião de um especialista. Isso ocorre no discurso científico, nos procedimentos judiciais e mesmo em nossa vida cotidiana. No entanto, é preciso ficar claro que o ponto de vista de uma autoridade, a menos que seja acompanhado de outras provas, é um argumento plausível, mas não necessariamente verdadeiro (FIORIN, 2015, p. 176).

Sabendo que o argumento de autoridade, embora válido como estratégia argumentativa, precisa ser tomado com algum cuidado. Diante disso, resta-nos perguntar: por onde andavam os especialistas com pensamentos diversos dos signatários do parecer, que não foram convocados para compor a comissão? Certamente, não teremos respostas para essa pergunta, mas convém lembrar que os leitores de tais revistas, consideradas como más leituras, não foram escutados, mas excluídos, diante de um discurso que congregou especialistas uníssonos.

Isso nos leva a pensar que, a partir da separação exposta por Fiorin (2005), o alto grau de especialidade, atribuída ao argumento de autoridade, pode ser utilizado para, em vez de somar, subtrair. Nesse sentido, saber também é uma forma de poder, sem que o poder fique restrito aos cargos instituídos pelo Estado. Pensando nisso, no quadro 4, distribuimos os papéis sociais citados por D'Ávila, a partir da categoria de discurso de autoridade sugerida por Fiorin (2015). Observe a divisão de autoridades citadas:

Quadro 4
Âmbitos do discurso de autoridade

| Ordem do saber | Domínio do poder |
|----------------|--------------------------------------|
| Mestres | Autoridades da justiça |
| Psicólogos | Autoridades da administração pública |
| Educadores | Sacerdotes |
| Pais | Juízes |

Em igual número, a comissão parecia, portanto, reunir vozes supostamente distintas sobre o mesmo assunto, mas, na verdade, o resultado do parecer demonstra uma visão unilateral acerca do assunto e que, como era de esperar, se coaduna à do autor do texto em análise. Dessa maneira, a estratégia linguístico-discursiva que tenciona os quadrinhos no rol de uma leitura perigosa também pode ser elucidada pelo uso do *argumentum ad verecundiam* (argumento de autoridade). Além disso, é possível, ainda, perceber uma aproximação do uso desse tipo de argumento sob o viés de um discurso científico, que, conforme explicita Pêcheux (2009), visa à dissimulação. Nesse sentido, o autor alerta-nos:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato que 'algo fala' (*ça parle*) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. Descobrimos, assim, que os dois tipos de discrepância, respectivamente, o efeito *encadeamento do pré-construído* e o efeito que chamamos de *articulação* – que consideramos, de início, como leis psicológicas do pensamento – são, na realidade, determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso (PÊCHEUX, 2009, p. 149, grifo do autor).

Como vemos, o efeito de articulação, utilizado no texto de D'Ávila, cumpre – à margem da memória discursiva - um interdiscurso com vistas a uma sanção dos quadrinhos. Subsidiada por dois movimentos linguístico-discursivos, a memória discursiva e o recrutamento de especialistas, o texto em análise situa a leitura de quadrinhos no bojo de uma periculosidade que, a exemplo dos



subversivos ao regime militar, precisa ser “[...] (des)qualificada, classificada e punida” (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Finalmente, adjacente à memória e ao argumento de autoridade, a leitura de quadrinhos poderia ser perigosa, segundo D’Ávila, porque, inebriados por um discurso oriundo de um psiquiatra, o cientificismo ganhou mais força rumo à interdição dessa linguagem junto às crianças. Até agora, vimos que os quadrinhos representariam perigo, porque, primeiramente, não se comparam às ofertas de leitura do passado. Em segundo lugar, porque subvertem a ordem pré-estabelecida e, finalmente, porque uma nuvem de especialistas atesta sua má qualidade. Mas os conteúdos que os quadrinhos veiculam também podem ser perigosos.

Quadro 5

Os conteúdos do perigo

Quanto aos demais perigos não é preciso encarecê-los: aí temos a literatura policial para crianças, de crimes e de mortes, as famosas detetives, as cenas de banditismo de far-west, os textos de um maravilhoso falso e deturpador de inteligências, páginas de sugestão ao crime e à violência e uma série de atentados à integridade espiritual e sentimental de nossa criança e de nosso jovem.

D’Ávila, Antonio. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 87

11

Os temas recriminados e mencionados por D’Ávila são aqueles que, à época, começavam a pulular em textos de ficção, mas não eram novidades, haja vista que outros livros da literatura, supostamente consagrada, já haviam recorrido a muitos deles para compor suas narrativas. No entanto, o combate a esses temas, com mais ênfase, se deu a partir de um estudo denominado “A sedução dos inocentes”, de Frederic Wertham. Os temas que D’Ávila critica já haviam sido objeto de discussão pelo psiquiatra e, em adição, pelos que assinaram o parecer mencionado no texto em análise. Segundo Rama e Vergueiro (2004),

Wertham reuniu suas observações em um livro denominado *A sedução dos inocentes*, publicado em 1954, que foi um grande sucesso de público e marcou, durante as décadas seguintes, a visão dominante sobre os quadrinhos nos Estados Unidos e, por extensão, em grande parte do mundo. Entre outras teses, o livro defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida em que esse herói e seu



companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Ou que o contato prolongado com as histórias do Superman poderia levar uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento, buscando imitar o herói (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 12).

O livro de Wertham, produzido no período pós Segunda Guerra Mundial, reúne elementos de uma sociedade que, aterrorizada por um senso de combate a ideologias “progressistas” (WERTHAM, 1954, p. 175), procura rechaçar toda e qualquer produção que pudesse suscitar ideias “estranhas” à ordem de comportamento estabelecida. É, nesse sentido, que D’Ávila pode ter alertado os leitores de seu texto para “[...] atentados à integridade espiritual e sentimental de nossa criança e de nosso jovem”.

Em relação ao “sentimental” e ao “espiritual”, é fato que, embora não mencionada, a homossexualidade e outras formas de “exposição sexual” deveriam também ser combatidas, uma vez que, para o psiquiatra: “Os quadrinhos estimulam as crianças sexualmente. Esse é um fato elementar da minha pesquisa. Nos quadrinhos, repetidas vezes, em fotos, textos e nos anúncios, também, chama-se atenção para características sexuais e ações sexuais” (WERTHAM, 1954, p. 175, versão nossa).

Os demais conteúdos, denunciados por D’Ávila, se coadunam àqueles objetados por Wertham: criminalidade, delinquência e homicídios. Trata-se, na verdade, de um combate a algo que está na gênese na história da humanidade, mas que, segundo os censores, não deveria ser tratado em ficção, sobretudo em quadrinhos.

Assim sendo, chegamos à última das estratégias linguístico-discursivas, identificadas por D’Ávila como uma maneira de manter efeitos de sentido de uma leitura perigosa: o discurso científico como verdade inquestionável. Essa utilização, no entanto, é feita de modo muito diferente do argumento de autoridade, uma vez que o autor das ideias repetidas por D’Ávila não foi nominalmente mencionado (Wertham). Os influxos de sua pesquisa são tratados a partir de um investimento na recuperação do discurso científico que, em voga, não poderia ser questionado. Acerca desse *modus operandi* de tratativa dissimulada em argumentação, Osakabe alerta-nos:

O estudo da organização argumentativa de um discurso depende totalmente das considerações feitas anteriormente sobre as



condições de produção. Isto é, depende das imagens mútuas que se pressupõem fazer locutor e ouvinte; depende das imagens que pressupõem fazer locutor e ouvinte sobre o referente; depende, em último lugar, dos atos de linguagem que o locutor realiza no momento do discurso. E, na medida do possível, tentar-se-á evitar repetir o que foi dito, só o fazendo nas ocasiões em que a repetição se fizer imprescindível para a clareza (OSAKABE, 1999, p. 109).

Portanto, as seguintes estratégias linguístico-discursivas trabalham juntas na proposição de um ideário de ameaça, medo e periculosidade por parte dos quadrinhos: a memória discursiva, o discurso de autoridade e o discurso científico, circulante como única verdade. É importante ressaltar que os estudos de Wertham foram duramente criticados, uma vez que a metodologia empregada era extremamente frágil. Os informantes da pesquisa foram escolhidos a dedo, o que nos permite, em primeiro lugar, questionar o rigor científico de seu trabalho e, por consequência, protestar o lugar de única verdade que um discurso científico convoca para si.

Quadrinhos: uma leitura ilícita

A ilicitude dos quadrinhos só poderia ser atestada por meio de um discurso oficial, resultado de todo esse tensionamento entre medo, perigo e sanção. Lembremos o momento sócio histórico da publicação do livro em análise, isto é, o ano de 1969 e tudo o que acontecia no Brasil. Os Atos Institucionais, Decretos e Atos Complementares eram utilizados à exaustão como expressão do poder estabelecido. A exemplo do que acontecia nesse espaço maior, as “microsociedades” – entendendo-as aqui como instituições formais do Estado – também se espelharam nesse paradigma para dirimir questões concernentes aos seus respectivos funcionamentos.

Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos, a partir de agora, de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situação limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas físicas) (ALTHUSSER, 1985. p. 67-68).

Nesse sentido, escolas, universidades e bibliotecas também eram, de algum modo, bombardeadas por aparatos legais que dirigiram e organizavam suas atividades. O parecer, emitido pela comissão à Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, é um exemplo dessa verborragia legalista que assolava sobremaneira as instituições estatais. Reproduzido na íntegra no livro de D'Ávila, analisaremos apenas os "considerandos" existentes em tal documento, os quais dizem respeito unicamente às "revistas em quadrinhos".

Quadro 6

Ilícitude dos quadrinhos – uma ameaça à leitura de textos escritos

- que a civilização multissecular da escrita se acha em perigo, conforme denunciou recente Tristão de Ataíde, ameaçada de desaparecimento, em virtude da ação solapadora de modernos processos de divulgação, quais sejam: o rádio, o cinema, a televisão e, por fim, as atuais revistas infanto-juvenis, que objetivam transmitir ao indivíduo toda a gama de sensações estéticas e encantamento espiritual através da visão e da audição em prejuízo da leitura.

- que está positivada em nossas crianças e em nossos jovens, a "preguiça da leitura", como consequência do vício por eles adquirido com o compulsar de tais revistas.

- que tem resultado da "preguiça da leitura", "a preguiça de estudar", por isso que, para estudar, é necessário "ler" e eles se acham habituados unicamente a "ver" (o cinema, a televisão, a revista em quadrinhos, e a "ouvir" o rádio) dimanando daí o desmoralizante espetáculo das reprovações em massa que anualmente se registram em nossas escolas.

- [...] as revistas e demais publicações destinadas à infância e à juventude deverão apresentar as seguintes proporções em suas páginas de contos e histórias – o mínimo de 20% de texto corrido para as revistas infantis, sendo 40% o mínimo de texto corrido para as revistas juvenis.

D'Ávila, Antonio. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 88 e 91.

No quadro 6, a lista de perigos e ameaças é ampliada. Vale lembrar que, na condição de discurso citado, o parecer amplia e detalha o que o texto de D'Ávila apresentava em linhas gerais. Em que pese o fato de o documento fazer parte elogiosamente de seu livro, D'Ávila divide o peso da sanção com pares que têm o mesmo posicionamento que o seu. Além disso, corrobora com argumentos que colocam os quadrinhos como grande vilão de uma cultura "multissecular" da língua escrita.



Para a Comissão e, adicionalmente, para D'Ávila, o ato de ler deve se restringir à apropriação do sistema de escrita alfabético ou, em outras palavras, à decodificação. Tudo o que estiver fora de letras, palavras ou frases não pode ser lido. A causa para problemas de leitura e escrita, pelos quais a educação do Brasil ainda é duramente atacada pela mídia atual, estaria na coexistência de outras modalidades de uso da língua e da linguagem. À época, representavam ameaças à leitura e à escrita: “o rádio, o cinema, a televisão e, por fim, as atuais revistas infanto-juvenis”. A justificativa para tal ameaça se dá no campo do combate à sinestesia. Cruzar sensações é um crime e, por isso, ler deveria implicar, para os componentes da comissão, em silêncio, concentração e visualidade. Note-se que o ato de pensar e refletir estariam excluídos desse processo.

Essa sanção às mídias, grande novidade da época, faz-nos pensar como, de tempos em tempos, há sempre algo que a escola, como um aparelho ideológico do Estado, precisa combater para manter-se irredutivelmente fincada em um tradicionalismo mítico e fantasioso. Ao referirmo-nos ao tradicionalismo como forma de irredutibilidade, falamos de algo que mata qualquer processo inventivo, em que pese o fato de a escola ser um espaço tradicional. Nesse sentido, é preciso lembrar que, mesmo as tecnologias que favoreceram um desempenho melhor da língua escrita, já passaram por achaque parecido, como o que foi enunciado no primeiro “considerando” do parecer. Sobre essa resistência a novas tecnologias, Ferreiro relembra que

[...] essa mesma instituição [escola] reagiu com forte rejeição ao aparecimento do avanço tecnológico seguinte: a esferográfica, instrumento de escrita que trazia a tinta incorporada, evitando, portanto, o gesto arriscado de ir do tinteiro ao papel que, de fato, tornava inútil o buraco deixado nas carteiras para o famoso tinteiro e que, como acréscimo, substituía a ponta afiada da pena metálica (muitas vezes instrumento de agressão) por uma ponta arredondada. Diante destas vantagens a escola-instituição reagiu com um NÃO rotundo, usando argumentos que hoje soam ridículos, como o de que no novo instrumento (caneta esferográfica) ia “arruinar a letra” dos estudantes [...]. A instituição escolar frequentemente aposta em batalhas perdidas de antemão, mas o faz com o propósito de manter ‘suas próprias tecnologias’ (FERREIRO, 2013, p. 455-456, grifo do autor).

Além disso, com o aparecimento da máquina de datilografar, ainda de acordo com Ferreiro (2013), a escola saiu em defesa da caneta esferográfica, pois esse aparelho poderia deixar os estudantes menos atenciosos e mais preguiçosos. Como se pode observar, a objeção à preguiça e ao vício, explicitada no segundo “considerando” do parecer, remonta um discurso religioso cristão que justapõem “preguiça e vício” como algo que deve ser combatido, sobretudo para crianças que, no futuro, deverão (sobre)viver de seu trabalho.

A história é um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto, a história, ainda uma vez, isto é, a história da luta de classes, isto é a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico-políticos e ideológicos) que lhes correspondem (PÉCHEUX, 2009, p. 138).

Ler textos com imagens, assistir à televisão ou escutar rádios seriam atividades que, nessa visão, representariam a manutenção da preguiça que, ainda na mesma visão, há tempos vem “assolando” a humanidade.

16 Como ápice de valorização da cultura da escrita e combate ao texto visual, o parecer determina, em porcentagem, uma quantidade para cada faixa etária, visando a evitar esse processo desidioso que tem origem nas imagens, consideradas como meio de facilitação de acesso a língua escrita. Essa necessidade de negação de coexistência de demais modalidades da língua e da linguagem transforma-se, de alguma forma, no nascedouro da supervalorização da modalidade escrita, a qual, ainda nos dias atuais, parece subsistir.

Há algum tempo, tem havido, na cultura ocidental, uma clara preferência pela monomodalidade. Os gêneros mais valiosos da escrita (romances literários, tratados acadêmicos, documentos e relatórios oficiais etc.) não tinham ilustração, e tinham graficamente uniformes e densas páginas impressas. As pinturas, quase todas, usavam o mesmo suporte (tela) e o mesmo meio (óleos), qualquer que fosse o seu estilo ou assunto. Em apresentações de concerto todos os músicos vestidos de forma idêntica e só ao condutor e aos solistas foi permitido um mínimo de expressão corporal. As disciplinas especializadas teóricas e críticas que se desenvolveram para falar dessas artes tornaram-se igualmente monomodais: uma linguagem para falar de língua/linguagem (linguística), outra para falar de arte (história da arte), outra para falar de música (musicologia), e assim por diante. Cada um com seus próprios métodos, suas próprias



suposições, seu próprio vocabulário técnico, suas próprias forças e seus próprios pontos cegos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 12, versão nossa).

Os quadrinhos, multimodais por natureza (RAMOS, 2012), perseguiram uma direção unilateral em busca da manutenção de algo que representasse o “mono” e, na sociedade da época, eram sinônimo de perigos associados às pessoas que prezavam por uma pluralidade de ideias, concepções e ações. Na ditadura, a monomodalidade era perseguida e utilizada como forma de objetar qualquer subversão a essa ordem. Textos como o do D’Ávila e o do parecer, refletem e refratam tais ideais, tomando a linguagem dos quadrinhos indesejável, desordeira e ameaçadora para as crianças.

Em sua forma mais comum, a teoria liberal em educação privilegia uma concepção de experiência que é equacionada como “o atendimento das necessidades das crianças” ou como o desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes, de tal maneira a ser possível manter ordem e controle na escola (GIROUX, 1988, p. 70).

Nesse sentido, se subvertem tantas ordens preestabelecidas, inclusive o caráter “multissecular da escrita”. Não basta combater, é preciso criar mecanismos que reprimam a “proliferação” de tais subversões. Cumprem esse papel, portanto, o texto de D’Ávila (manual) e o parecer retomado em seu livro, conferindo, portanto, aos autores um caráter de “legislador”, que, com vistas à manutenção da ordem, podem censurar o que lhes parecer desviante. Nasce daí a estratégia linguístico-discursiva que se traveste de aparato legal (parecer ou manual) para interditar a leitura de quadrinhos.

17

Quadro 7

O veredito dos quadrinhos

Propõe ao sr. Secretário de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de S. Paulo:

a) seja severamente proibido o ingresso de revistas desenhadas “em quadrinhos”, em virtude de seu caráter marcadamente anti-pedagógico, nos Parques Infantis e Bibliotecas do Município.

D’Ávila, Antonio. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 88.

A proibição em forma de parecer é o resultado de inúmeras desqualificações por que passou a linguagem dos quadrinhos nos diversos “considerandos” que tratavam do âmbito educativo. O ingresso de tais revistas também devia ser combatido porque não estaria alinhado ao ideário político-social em que o texto (manual) foi publicado. Em outras palavras, as aspirações fundamentalistas que subjaziam a manutenção temática da ditadura militar estão expressas no parecer com o objetivo de rechaçar os quadrinhos e, ao mesmo tempo, de colocá-lo em conflito com a “ordem estabelecida” no âmbito nacional.

Quadro 8

Quadrinhos *versus* fundamentos da Ditadura no Brasil

- que a generalização das revistas de “história de quadrinhos” vem redundando em grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino, tanto primário como ginasial, cada vez mais afasta os nossos jovens dos princípios fundamentais da educação cívica moral e espiritual da família brasileira.

D’Ávila, Antonio. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 88.

18

Finalmente, os quadrinhos, além de protagonizar diversas ameaças à instituição da escola, também bravateavam contra a “ordem nacional” alardeada no período militar. Os princípios, duramente atacados, estavam concentrados, mais uma vez, na base constituinte de uma política jactante da ditadura: “educação cívica moral e espiritual” e, por incrível que possa parecer incrivelmente, a “família brasileira”. Supostamente, ao atacar essa “estrutura basilar”, os quadrinhos passaram a ser considerados subversivos e, portanto, sujeitos a toda e qualquer interdição, pois representavam perigo, subversão, atentado, sinestesia, diversidade, delinquência, homicídio, crime e ilicitude. Esse campo semântico, portanto, resvala em uma imagem construída a muitas mãos pelo autor de um manual destinado a professores e por signatários-especialistas de um parecer que prefigura como discurso oficial no município de São Paulo.



Considerações (quase) finais

O discurso da interdição, no que diz respeito à leitura, tem sido utilizado a fim de contemporizar a favor de supostos “grandes problemas” nacionais que assolam a população com os mais perigosos desvios “progressistas”, que se opõem a um ideário de conservadorismo. Os inimigos são, quase sempre, os mesmos: a leitura, os livros, a escola, os professores, a “novidade”, os quais, via de regra, tentam contra a moral e a família brasileira.

Os quadrinhos, como pudemos verificar ao longo deste artigo, trazem consigo a interdição como traço identitário de sua constituição. Mesmo nos dias atuais, a leitura de quadrinhos parece denotar certo desprestígio por parte da instituição-escola, apesar de sua alta adesão por parte dos leitores – alunos que frequentam espaços escolares. No máximo, conforme explicita Ramos (2012), os quadrinhos são considerados algo destinado apenas para criança e que não serve à aprendizagem de uma leitura mais canônica, isto é, aquela que acontece integralmente por meio da língua escrita – resquício de um discurso hierarquizante.

Diante de tais constatações, entendemos que as estratégias utilizadas por Antonio d’Ávila, no livro *Literatura Infanto-Juvenil*, de 1969, articulam leitura, quadrinhos e sanção por meio dos seguintes estratagemas linguístico-discursivos: um jogo mnemônico que escolhe o passado como o tempo-lugar do bom-modelo, negando qualquer possibilidade de rompimento com um tradicionalismo excludente e conservador; o uso de argumento de autoridade, que convoca especialistas com posicionamentos unidirecionais para ratificar teses iguais à do autor do texto em análise; o investimento na dissimulação (PÊCHEUX, 2009), que investe na apropriação do discurso científico para legitimar objeção; e, por fim, a produção de textos que se assemelham aos que circulam nas instâncias legalmente instituídas (parecer e manual), mantendo diálogo direto com discursos oficiais da época de suas veiculações.

Finalmente, as análises deste artigo, além de abrirem espaços para outras discussões e leituras do *corpus*, também podem ajudar a compreender os recentes movimentos em que o discurso da interdição tem sido estrategicamente elaborado para combater os mesmos algozes de 1969: a leitura, os livros, a escola, os professores e o “novo”.



A pesquisa demonstrou que é possível transformar o isolamento em união e a tristeza em momentos de descontração, promovendo a esperança de um futuro de saúde para além da doença, podendo contribuir para o desenvolvimento de relações mais humanizadas no contexto hospitalar. Nesse espaço do imaginário, uma luva, uma máscara e os objetos do ambiente hospitalar poderão se tornar o que a imaginação das crianças e adolescentes desejarem, na promoção de uma ressignificação de objetos, situações e sonhos.

Nota

- 1 O Tico-Tico foi a primeira e a mais importante revista voltada para o público infanto-juvenil no Brasil. O primeiro número circulou em 11 de outubro de 1905, tendo à frente o jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-tico-tico/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Referencias

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- 20 Antonio D'Ávila. **Literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: 2004.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres: Bloomsbury, 2001.
- OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. **O Ensino da literatura infantil e os novos modelos de curso de formação de professores**: a consolidação de um campo de ensino, estudos e pesquisas (1971-2003). São Paulo: Editora da UNESP, 2015.
- OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel; ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; Orlandi, Eni Puccinelli. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

WERTHAM, Frederic. **Seduction of the innocent**. Toronto: Rinehart, 1954.

Doutorando Felipe de Souza Costa
Universidade de São Paulo (Brasil)
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-8915>
E-mail: feliped_sc@usp.br

Recebido 8 mar. 2019

Aceito 10 maio 2019



Pesquisa (-) formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade

Teresa N. R. Gonçalves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

Neste artigo apresentam-se práticas de experimentação e invenção da relação entre pesquisa e formação a partir de experiências de leitura e escrita ensaiadas na universidade. Partindo de autores como Giorgio Agamben, Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa ou Maurice Blanchot, o texto explora ideias de pesquisa e formação pensadas a partir das marcas da subjetividade, da experiência e de uma certa forma (*im*)*produtiva*, no sentido de inoperante, de habitar o mundo da educação. Parte-se dos conceitos de estudo e pesquisa formativa para pensar, em seguida, o que seriam as condições e implicações da experiência da leitura e da escrita na invenção de sentidos outros de pesquisa, através da construção do comum. Os movimentos produzidos por exercícios de leitura e escrita, ensaiados na formação de pedagogos, constituem uma composição que, colocando em jogo as subjetividades, se desenvolve numa relação de alteridade, produtora de incômodos e desassossegos, a partir dos quais se constrói um corpo comum de pesquisadores.

Palavras-chave: Pesquisa formativa. Leitura. Escrita. Comum.

1

Research (-) formation: compositions from reading and writing experiences at the university

Abstract

In this article we present practices of experimentation and invention of the relation between research and formation through experiences of reading and writing rehearsed at the university. Starting with authors like Giorgio Agamben, Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa or Maurice Blanchot, it explores ideas of research and formation based on the marks of subjectivity, experience and a certain (un)productive way, in the sense of an inoperativeness, of inhabiting the world of education. We start from the concepts of study and formative research in order to think, then, what would be the conditions and implications of the experience of reading and writing in the invention of other possible senses for research, through the construction of the common. The movements produced by the reading and writing exercises, rehearsed in the formation of pedagogues, constitute a composition that, putting subjectivities at stake, is developed in a relation of alterity, producer of annoyances and unrest from which a common body of researchers is built.

Keywords: Formative research. Reading. Writing. Common.

Investigación (-) formación: composiciones a partir de experiencias de lectura y escritura en la universidad

Resumen

En este texto se presentan prácticas de experimentación e invención de la relación entre investigación y formación a partir de experiencias de lectura y escritura ensayadas en la universidad. A partir de autores como Giorgio Agamben, Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa o Maurice Blanchot, el texto explora una idea de investigación y formación pensadas a partir de las marcas de la subjetividad, de la experiencia y de una cierta forma (im)productiva, en el sentido de inoperancia, de habitar el mundo de la educación. Se parte de los conceptos de estudio e investigación formativa para pensar, después, lo que serían las condiciones e implicaciones de la experiencia de la lectura y de la escritura en la invención de sentidos otros de la investigación, a través de la construcción de lo común. Los movimientos producidos por ejercicios de lectura y escritura, ensayados en la formación de pedagogos, constituyen una composición que, colocando en juego las subjetividades, se desarrolla en una relación de alteridad, productora de incómodos y desasosiegos, a partir de los cuales se construye un cuerpo común de investigadores.

Palabras claves: Investigación formativa. Lectura. Escritura. Común.

2

Este texto se propõe apresentar práticas de experimentação e invenção da relação entre pesquisa e formação a partir de experiências de leitura e escrita ensaiadas na universidade. Trata de uma certa ideia de pesquisa e de uma certa ideia de formação: uma pesquisa e uma formação pensadas a partir das marcas da subjetividade, a partir das marcas da experiência e de uma certa forma (im)productiva, no sentido de inoperante (NANCY, 1991; BLANCHOT, 1988; AGAMBEN, 2017), de habitar o mundo da educação. É, deste modo, um convite a pensar além dos sentidos habituais dos dois conceitos: pesquisa entendida como resposta a necessidades urgentes ou problemas práticos no campo da educação, organizada num conjunto de procedimentos que permitiriam aceder ou contribuir para um melhor conhecimento do “fenômeno” educativo através do domínio de determinados procedimentos metodológicos; formação entendida como interiorização dessas regras e procedimentos, em função de um perfil de pesquisador estabelecido a priori.

Quero discutir estes sentidos, suspendendo o hífen que separa os dois termos, através de uma tentativa de resgatar a centralidade da leitura e da escrita para o campo da educação, mediante um gesto de profanação. Esse gesto se constituiria num movimento de dessacralização que permitiria,



no sentido agambeniano, devolvê-las ao uso comum (AGAMBEN, 2012). Dito de outra forma, tratar-se-ia de um gesto que as tornaria um pouco menos para que pudessem ser um pouco mais. Uma tentativa de dessacralizar a leitura e a escrita para que elas possam ser um pouco mais na pesquisa e na formação. Trata-se de pensar o que se produziria no campo da pesquisa em educação se libertássemos a leitura e a escrita de certos usos que as separam e as privatizam para, assim, as abrir ao acontecimento.

Começarei por explorar um certo sentido de pesquisa e um certo sentido de formação para pensar, em seguida, o que seriam as condições e implicações da experiência da leitura e da escrita na invenção desses sentidos através da construção do comum. Os movimentos produzidos por exercícios de leitura e escrita, ensaiados na formação de pedagogos, serão aqui pensados como uma composição que, colocando em jogo as subjetividades, se desenvolve numa relação de alteridade produtora de incômodos e desassossegos a partir dos quais se constrói um corpo comum de pesquisadores, um corpo de trabalho que creio formativo ao instaurar um espaço/tempo comum. Trata-se de um tatear pelos meandros de uma proposta de formação de pesquisadores em educação, buscando vestígios do que poderia ser uma pesquisa formativa.

3

Estudo, pesquisa e formação: composições possíveis

Num texto de 2017, intitulado *Os Estudantes*, Giorgio Agamben apresenta – numa análise terminológica que é comum no seu pensamento – o que entende ser a progressiva substituição do termo “Estudo” pelo termo “Pesquisa” no campo acadêmico. O autor critica o que considera ser uma transferência indevida do termo do campo das ciências da natureza para o campo das ciências humanas e argumenta pela “restituição das ciências humanas ao estudo que as caracterizou por séculos” (s/n). Para Agamben, a pesquisa é apenas uma fase temporária do estudo – sempre tem em mira uma utilidade concreta – ao passo que o estudo é uma condição permanente, uma forma de vida, que, como tal, dificilmente pode reivindicar uma utilidade imediata.

Pretende assim “[...] inverter o lugar comum segundo o qual todas as atividades humanas são definidas por sua utilidade [...]” (AGAMBEN, 2017, s/p), salvaguardando as coisas inúteis de uma lógica utilitária que se foi tornando hegemônica. O estudo seria, então, uma das coisas inúteis a

salvaguardar e, com ele, a condição de estudante, que, para Agamben, é “[...] a única ocasião para fazer essa experiência, hoje cada vez mais rara, de uma vida que se subtrai aos fins utilitários.” (AGAMBEN, 2017, s/p). Já num texto anterior que compõe o livro *Ideia da Prosa* (1999), Agamben, evocando a personagem de *Bartleby* de Melville, havia-a colocado como o arquétipo da figura do estudante “que está sentado numa moradia de abóboda baixa, em tudo semelhante a uma tumba, com os cotovelos sobre os joelhos e a fronte entre as mãos” (AGAMBEN, 1999, p. 46). A condição de estudante implicaria, assim, uma atenção, uma concentração, uma escuta e um ensimesmamento que o alheariam de tudo o que não é, ainda e agora, estudo.

O estudo seria aquilo que interrompe certas formas instituídas de relação com o mundo, produzidas pelos dispositivos que capturam, orientam, controlam, determinam e asseguram os gestos, as condutas e os discursos. Que estabelecem relações de causalidade entre meios e fins, entre ato e potência, entre processos e resultados, para possibilitar uma relação *(im)produtiva* e, nesse sentido, mais potente, com a inspiração, a paixão que move o estudante. Trata-se, por isso, de liberar o que foi capturado e separado pelos dispositivos para restituí-los ao uso comum, de liberar o estudante para o jogo do estudo. Afinal,

O fim do estudo pode eventualmente nunca ser alcançado – e, neste caso, a obra ficará para sempre em estado de fragmento, de fichas –, ou então pode coincidir com o momento da morte, no qual aquilo que parecia uma obra acabada se revela como simples estudo (AGAMBEN, 1999, p. 55).

Não pretendo reivindicar uma substituição da palavra pesquisa pela palavra estudo, através da referência que faço aos textos de Agamben mas, antes, de pensar o que seria uma formação de pesquisadores composta pelos elementos que Agamben atribui ao estudo. Não se trata de entrar no jogo terminológico, mas de considerar a possibilidade de pensar o par pesquisa/formação como um contínuo – suspendendo o hífen – através da recuperação de alguns elementos que Agamben atribui ao estudo: o prazer, a inutilidade, a intrínseca relação entre vida e pensamento. Para tal, seria necessário, não só desnaturalizar os entendimentos de pesquisa que têm povoado a universidade, como também repensar o que entendemos por formação, ou melhor, por pesquisa formativa em educação.



Ainda em Agamben, num outro texto, o ensaio *O que é o contemporâneo?* (2009), se destacam alguns elementos que permitem adentrar mais profundamente nas questões da pesquisa e da formação. Um desses aspectos prende-se com a própria natureza do texto: ele foi escrito como lição inaugural de um curso de filosofia teórica, portanto, é um texto de formação. Nele, Agamben apresenta as questões que estariam na base do seminário: “De quem e do que somos contemporâneos?” e “O que significa ser contemporâneo?”; os textos a serem lidos: “No curso do seminário devemos ler textos cujos autores de nós distam muitos séculos e outros que são mais recentes ou recentíssimos”; assim como a chave do curso, ou do exercício de leitura que propõe: “[...] essencial é que consigamos ser de alguma maneira contemporâneos desses textos” (AGAMBEN, 2009, p. 57).

O êxito do seminário será medido pela capacidade de os participantes estarem à altura dessa exigência. Este seria um dos aspectos a destacar em *O que é o contemporâneo?*: ele se apresenta desde o início como um texto de formação, uma vez que explicita as questões que guiam o curso, a natureza dos textos a serem lidos, assim como as linhas orientadoras da leitura a ser empreendida. Todos estes aspectos são passíveis de serem transpostos para outras propostas de formação, como é o caso da proposta de formação de pesquisadores em educação sobre a qual se debruça este texto.

Outro aspecto a destacar no referido ensaio, é a tentativa de resposta à segunda questão – “O que significa ser contemporâneo?”. Através dela, Agamben nos apresenta a possibilidade de um modo de relação com nosso próprio tempo que se distancia daquela a que tendemos aderir comumente. A primeira definição do contemporâneo, ensaiada no texto, segue esse sentido:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. (...) Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Nesta formulação, ao contrário de identificar o contemporâneo ao que evidentemente pertence ao tempo corrente, Agamben anuncia a intenção de sintonizá-lo com certa capacidade de embate contra o tempo. Em vez de pensar o contemporâneo como aquilo que traz as marcas evidentes e incontestáveis de um certo presente e, portanto, como aquilo de que estaríamos mais

próximos, o autor propõe “um sentido forte” para o que seria a singularidade da contemporaneidade, identificando-a a certa capacidade de se distanciar e divergir do que é corrente. Todo o texto é tecido a partir de formulações paradoxais que remetem o que seria a singularidade dessa relação com o tempo aos signos da desconexão, da dissociação, do deslocamento, da fratura, da quebra e também da sutura. Afinal, díspares são as percepções e os afetos que atravessam aquele que, imerso em seu tempo, é capaz de submeter a percepção do que nele há de negativo à uma afirmativa atividade de radical divergência.

Nada há de confortável no reconhecimento da pertença a tempos obscuros, mas, em pleno desconforto, podemos reconhecer certa vitalidade nessa capacidade de neutralizar os efeitos das supostas luzes do presente, de nos libertarmos de uma certa tirania da atualidade, para, assim, perceber o que nela há de obscuro. E é essa vitalidade em radical divergência com o seu tempo que, no ensaio em questão, se procura afirmar como contemporânea.

6 Importa referir que um dos aspetos centrais do texto de Agamben é a identificação do contemporâneo com o intempestivo, o extemporâneo, termo cunhado por Nietzsche, que é lido no ensaio como uma incitação ao estabelecimento de diferentes modos de relação com o tempo. Incitação que implica que se opere com categorias muito diferentes daquelas mobilizadas pelo pensamento histórico do seu (do nosso?) tempo. Chaves de interpretação que abrem a possibilidade de divergir daquilo que o nosso tempo insiste em colocar em primeiro plano. A investida no sentido de se criar uma outra relação com o tempo leva à criação de uma outra relação com a escrita, de uma outra relação com a leitura e, argumentamos, uma outra relação com a formação.

O entendimento agambeniano do contemporâneo, transposto para o campo da educação, permite-nos pensar que a formação se inscreve nesse processo paradoxal de desnaturalização da relação com o tempo: divergir do tempo corrente como forma de com ele estabelecer alguma possibilidade de relação ainda mais potente, este seria o paradoxo propriamente contemporâneo. Na esteira de autores como Deleuze ou Larrosa, esse entendimento agambeniano da experiência do/no contemporâneo possibilita um entendimento da experiência de formação como a imersão no acontecimento, este, extemporâneo, parece gerar brechas em linearidades temporais e narrativas que comumente travessam os quotidianos dos processos de ensino. A formação estaria ligada a essa desconexão, a esses deslocamentos, a essas fraturas



que escapam à linearidade do previsto, do planejado, do previsível – a essa abertura ao intempestivo.

A formação poderia, então, ser pensada como um espaço de experimentação, de devir, como a criação de um conjunto de condições que tornam a experiência possível (LARROSA, 2014). A questão que se coloca, neste momento, é o que seria uma pesquisa com um sentido educativo ou formativo? Como atentar, especificamente, para a produção de rupturas que promovam tal tensionamento com aquilo que a nós se torna, de algum modo, ordinário, no que diz respeito à formação de pesquisadores em educação?

Também Jan Masschelein e Marteen Simons (2014), no texto intitulado *Sobre o preço da pesquisa pedagógica*, propõem que nos afastemos de uma leitura da pesquisa como remetida a um campo – a educação – para nos deslocarmos para a natureza da pesquisa, para a dimensão educativa ou formativa da própria atividade de pesquisa – tanto para o próprio pesquisador, como para os demais, estudantes ou educadores. Trata-se, portanto, de uma ideia de pesquisa não como apropriação de um conhecimento ou de um saber sujeito a determinadas condições, mas de uma pesquisa formativa, quando implica a transformação do eu. Já não se trata da pesquisa como “produção de conhecimento”, que resulta num produto, num “conhecimento válido”, de acordo com determinadas condições internas – metodologia e estrutura do objeto de conhecimento que se pesquisa – e externas – regras sociais, normas e valores que determinam a fiabilidade do conhecimento.

Não se trata de uma pesquisa útil, nos termos de Agamben, de uma pesquisa voltada para a otimização da prática educativa a partir desse conhecimento válido. Trata-se de uma pesquisa inútil, (*im*)produtiva, inatual, intempestiva, contemporânea, no sentido em que ela abre “um espaço para respirar” das exigências do presente, da tal tirania da atualidade citada anteriormente. Uma pesquisa vivida a partir dessa fratura, dessa tensão, que Agamben associa ao sentido forte do contemporâneo. É, por isso, uma figura difusa, fragmentada que apenas podemos vislumbrar a partir de alguns movimentos que ensaiamos.

Masschelein e Simons (2014), inspirados pelo trabalho de Foucault, deslocam a questão da pesquisa pedagógica de uma certa relação com o conhecimento para o plano existencial, na medida em que ela implica a transformação do eu. Segundo os autores:

Nesta tradição, a pesquisa e o estudo têm a ver, em primeiro lugar, com a mudança de uma condição de existência do pesquisador, isto é, são uma questão existencial. Em segundo lugar, nesta outra tradição, não é apenas a relação entre conhecimento e verdade que desempenha um papel básico, a relação entre ética e verdade também o faz (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 61).

8 Esta leitura existencial e ética nos leva de novo à ligação estabelecida por Agamben (2009) entre vida e pensamento, no que se refere ao estudo, embora Massschelein e Simons (2014) utilizem, para a explicitar, o conceito de “cuidado de si” de Foucault, que implica “[...] uma determinada atitude: relacionar-se de certo modo consigo próprio, mas também com os demais e com o mundo” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 62). Uma atitude de atenção, consigo próprio, determinados exercícios (entre os quais se incluem a escrita e a leitura), uma ascese, entendida como uma série de práticas que têm como efeito a transformação do eu, “[...] o domínio de si, um domínio que deve se alcançar mantendo uma atitude atenta para consigo (e os demais)” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 63). A questão da pesquisa formativa desloca-se de uma relação com a verdade como objeto – entendida como exterior ao sujeito – cujo acesso representaria uma “salvação” ou um “esclarecimento”, para uma verdade “incorporada” ou “encarnada”. Trata-se de um convite, uma inspiração em nome do cuidado de si, mostrando o que significa cuidar de si próprio e propondo exercícios e técnicas em que esse cuidado pode tomar forma. Significa colocar-se à prova, e, esse colocar-se à prova implica uma relação com o presente, um cuidado e atenção, que é ao mesmo tempo, uma relação paradoxal com o nosso tempo, como a proposta por Agamben em relação ao contemporâneo. Trata-se de uma forma particular de viver o presente:

[...] implica uma atitude de cuidado e atenção para com a realidade educativa e para com o mundo do qual se faz parte como pesquisador. Trata-se de um olhar agudo e concentrado na realidade, no que acontece (hoje) no presente, e trata-se também de uma disponibilidade a não tomar como fato já pré-estabelecido quem somos e o que fazemos (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 71).

Uma disposição a se expor a um saber desconhecido. Isto implica se confrontar com o que impede o cuidado de si, como, por exemplo, as



obviedades do campo ou dos conhecimentos adquiridos e assinalar possibilidades para o cuidado e o domínio de si.

Pensar as propostas de Agamben junto com o entendimento da pesquisa pedagógica de Masschelein e Simons, nos coloca ante à possibilidade de uma relação com o presente que nos confronta com o que se nos apresenta hoje, aqui e agora, e que liberta o pensamento e a ação para a experimentação e a invenção de outras formas de leitura e escrita, de outros modos de pesquisa e formação. Como afirmam os autores, num texto anterior sobre a universidade: “Não são só o passado ou o futuro que dirão sobre o que é ou deve ser a universidade, mas os experimentos e invenções que hoje procuram se dirigir ao presente” (SIMONS; DECUYPERE; Vlieghe; MASSCHELEIN, 2011, p. 7). É nesse sentido que aqui apresento os exercícios de leitura e escrita experimentados na formação de pedagogos.

Leituras

Os exercícios de leitura de que vos quero falar, tal como os de escrita de que falarei a seguir, acontecem numa disciplina de pesquisa em educação do curso de Pedagogia. Nela, promovo a leitura de textos a partir dos quais pensamos a pesquisa em educação: textos da filosofia, da literatura, da pedagogia. São o que costumo chamar de “textos excêntricos”: tanto porque quase todos são excêntricos, no sentido de estranhos, ao campo da educação, como porque, conseqüentemente, têm um descomprometimento face aos “enredos da literatura especializada, uma independência face aos hábitos mentais, aos lugares comuns, às verdades inquestionadas com que essa literatura se pretende se legitimar” (POMBO, 2000, p. 9), são, portanto, textos contemporâneos. Como tal, permitem inventar um fora da pesquisa em educação para pensar a pesquisa em educação, permitem ensaiar um pensar fora do “campo”. Alguns exemplos desses textos são: *Começar e acabar*, de Italo Calvino (1998); o já referido *Os estudantes*, de Giorgio Agamben (2017); *Pensamento, corpo, devir. Uma perspectiva ético/estético/política do trabalho acadêmico*, de Suely Rolnik (1993), e *Experiência e alteridade em educação*, de Jorge Larrosa (2011). São, portanto, textos que deslocam, que tensionam os limites do que entendemos por pesquisa, por formação, por escrita acadêmica. Acompanhem os exercícios leitura.

As aulas decorrem em torno da leitura, cada semana um texto, cada texto um conjunto de questões que cada aluno deve colocar explicitando a sua relação com a pesquisa e com os seus interesses de pesquisa. Inspirados nas questões de Jacotot (RANCIÈRE, 2011, p. 44), a discussão desenrola-se em torno às questões do mestre: “o que você vê?”, “o que pensa disso?” e “o que poderia fazer com isso?”. A aula começa com as questões e comentários dos alunos em relação ao texto, são lidos os trechos que se relacionam com essas questões, os alunos leem, a professora lê, discute-se, comenta-se. Discutem-se sentidos, confrontam-se leituras, pensamos juntos “o que acontece se relacionarmos o texto com a pesquisa em educação?”. Instala-se um certo sentido de transgressão que a leitura daqueles textos permite (assim como a escrita a partir deles).

10 A natureza dos textos provoca estranhamentos vários. Eis alguns comentários dos estudantes: “O texto é difícil!”, “Não sei se entendi completamente o texto mas gostei de ler.”; “É uma linguagem muito diferente da que estamos acostumados.”, “É um texto que contraria tudo o que nos ensinaram sobre o que deve ser a escrita acadêmica”, “O que é que este texto tem a ver com a pesquisa em educação?”, “Em que é que este texto me ajuda a fazer a minha monografia?”. Estas reações nos confrontam com duas questões: por um lado, como certos modos de ler, certas linguagens vão sendo instituídas na formação de pedagogos e se constroem como modelos de leitura, definindo tanto certas formas instrumentalizadas de relação com o texto como com a própria pesquisa em educação – a ideia de leitura como compreensão e interpretação, a leitura a serviço da realização de uma determinada tarefa –; por outro lado, ao provocar estas reações, os textos excêntricos permitem um deslocamento dos modos de ler, uma experiência de leitura que abre outras possibilidades para a formação de pesquisadores em educação.

Em vez do “para que serve?” podemos pensar, a partir das perguntas do mestre ignorante, como esses textos podem instaurar uma outra relação com a pesquisa e a formação mais próxima da ideia do cuidado de si, da pesquisa formativa que cria uma disposição, um deslocamento, uma atitude de atenção e abertura à experiência entendida como “transformação do eu” e pressupõem, como tal, uma outra relação com o conhecimento e, conseqüentemente, uma outra relação com o texto.

Outros comentários dos estudantes nos colocam questões relativas à leitura como estudo, ao tempo e espaço da leitura: “Vamos ficar mais tempo



com este texto!", "São poucos textos!", "Os textos formam um todo...existe uma articulação/relação entre os textos que a gente vai percebendo ao longo do semestre." É através do movimento da leitura, na turma, que vai se definindo o espaço/tempo próprio para a leitura e discussão de cada texto. São textos estranhos e são poucos textos, propositadamente, para que possamos criar o espaço/tempo necessários para lidar com esses estranhamentos, para que leituras outras possam acontecer. Para isso, é preciso criar um clima, um ambiente, uma temperatura que tornem possível a experiência da leitura. Para experimentar a lentidão, o silêncio, uma outra temporalidade, que não a produtiva, a da utilidade. No livro *Se um viajante numa noite de inverno*, Italo Calvino nos fala dessas condições:

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. [...] Se preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz. Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas (CALVINO, 1990, p. 8-9, grifo do autor).

11

○ escritor nos fala da literatura, de uma leitura individual, do ato solitário que implica, além da atenção, uma certa reclusão, um certo isolamento como condições que tornam a leitura possível. No caso da disciplina, trata-se também, depois de uma primeira leitura individual, de um exercício coletivo de leitura na aula, que acontece em torno a estes textos incômodos, que deslocam, que transformam e, portanto, nos formam. Requer, por isso, a criação de determinadas condições que tornem possível uma relação que se vai construindo na turma através da leitura dos textos, num movimento que pretende preservar as marcas da experiência individual e, a partir delas, construir uma relação no grupo em torno do texto, de uma certa relação com a leitura.

○ texto é o comum, a leitura é posta em comum. É neste sentido que falamos de uma profanação, uma restituição da leitura ao uso comum através dos textos que todos lemos e discutimos na aula, que todos experimentamos, dessacralizando certas práticas de leitura que instauram uma suposta verdade

no texto que o leitor teria que alcançar para poder legitimar a sua própria leitura. Trata-se de nos afastarmos de modos convencionais de leitura, que colocam como tarefa do leitor desvendar uma suposta essência do texto, para nos colocarmos em contato com o que está fora do texto, para acompanharmos os fluxos que se geram a partir da sua leitura, para tornar a leitura em uma série de experimentos de cada leitor, colocando-o em meio dos acontecimentos que o atravessam – aquilo que Deleuze (1992) designa como uma leitura intensiva.

Na sua *Carta a um crítico severo*, publicada no livro *Conversações* (1992), Deleuze fala de dois modos de leitura. A primeira, corresponderia a uma leitura convencional, a segunda a uma leitura em intensidade ou amorosa:

É que há duas maneiras de ler um livro. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então vamos buscar o seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma caixa contida na precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro do livro, ao infinito. Ou a outra maneira: consideramos um livro como uma pequena máquina a-significante; o único problema é: “isso funciona, e como é que funciona?”. Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica. Corpo sem órgãos. [...] Essa maneira de ler em intensidade, em relação com o fora, fluxo contra fluxo, máquina com máquinas, experimentações, acontecimentos em cada um que nada têm a ver com um livro, fragmentação do livro, maquinação dele com outras coisas, qualquer coisa... etc., é uma maneira amorosa (DELEUZE, 1992, p. 17-18).

É do primeiro modo que tentamos escapar em nossos exercícios, para experimentarmos nas intensidades da leitura amorosa. Profanar implica aqui também, que o leitor sempre trai o texto, a leitura implica esse ato de traição, esse gosto perverso de que também fala Deleuze (1992, p. 15) “[...] o gosto para cada um dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afetos, intensidades, experiências, experimentações”. A profanação se dá precisamente na transgressão das regras mais elementares da hermenêutica, como refere Agamben (2009) no texto *O que é um dispositivo?*, quando nos damos conta de que não podemos avançar sem essa transgressão, no momento em que o



texto alcançou um ponto de indecidibilidade no qual se torna impossível distinguir entre autor e intérprete. É o momento em que o leitor-intérprete abandona o texto para proceder por conta própria. Como falamos em relação à pesquisa formativa, trata-se antes aqui de exercícios orientados para uma leitura que transforma o eu, uma leitura “encarnada”.

Acompanhamos os textos com as suas marcas, repetições, inflexões, explicitações, num exercício de imersão na leitura que implica uma outra temporalidade – uma temporalidade instaurada pela leitura do texto como algo que resiste a uma apropriação imediata. Um exercício em que é experimentada a dificuldade da leitura, a resistência do texto à interpretação automática e à necessidade de uma insistência, de um esforço, de releituras que escapam aos modos e dispositivos comuns de relação com o texto na atualidade.

A leitura como experiência, entendida nesse sentido de transformação do eu, implica aqui um gesto de interrupção de uma certa relação com o texto, com a leitura, com o tempo e com os modos acadêmicos convencionais. Pensar a leitura, e a formação, na modalidade da interrupção, implica pensá-la na relação com a alteridade, na experimentação de formas de modalidades de leitura que difiram do que está normalmente “ali”, do que está posto. Ler textos excêntricos implica um movimento de confiança para seguirmos o que não entendemos de imediato e assumir o risco do desconhecido. Larrosa (2014) nos fala da interrupção como condição de possibilidade da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Estas seriam as condições de leitura na aula, de uma leitura entendida como interrupção, como profanação. Uma leitura que interrompe a necessidade instaurada pelas formas instituídas de leitura, que se afasta de certas lógicas de produção, de cumprimento de regras e objetivos pré-definidos para

acontecer na fragmentação, na suspensão do que está posto, experimentando, ensaiando, compondo outras formas de relação com a leitura na universidade.

Num outro texto sobre experiência e alteridade, Jorge Larrosa (2011) usa o exemplo da leitura para falar da experiência, do que seria uma leitura entendida como experiência; como, *o que nos passa, o que nos acontece, e não o que se passa, ou o que acontece*. O que está em causa na leitura não é o texto, mas a relação que estabelecemos com o texto. O texto é, portanto, o acontecimento que nos coloca em relação com uma exterioridade, uma alteridade, um ilgevível. Por isso, a leitura como experiência só acontece na relação do texto com a subjetividade do leitor, numa relação que não se esgota, ou não passa, pela compreensão, mas pela transformação do eu. Para o autor, trata-se de “[...] formar leitores abertos à experiência, a que algo lhes passe ao ler, abertos, portanto, a não se reconhecer no espelho” (LARROSA, 2011, p. 9). Compreender o texto, dominar as suas estratégias de compreensão, responder a todas as questões sobre o texto, não garante a experiência da leitura entendida neste sentido. Não se trata de um modo técnico. Tem que haver uma relação íntima entre o texto e a subjetividade, uma relação de não-apropriação, uma relação que mantém a alteridade.

14

A questão é como a leitura pode

[...] ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. (...) ajudar-me a formar ou a transformar a minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo (LARROSA, 2011, p. 11).

A leitura, estaria, assim, ligada com aquilo que nos faz ser o que somos, a chegar a ser o que se é (como na formulação de Nietzsche no subtítulo do *Ecce Homo*).

A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir das suas causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência (LARROSA, 2011, p. 14).

É a partir desta ideia da leitura como acontecimento que trabalhamos. O que fazemos é criar um espaço comum onde a singularidade e pluralidade



da experiência da leitura possa acontecer, não como um objetivo pré-determinado, uma meta antecipada, mas como uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar ou prever. Abrir a pesquisa ao acontecimento é o que entendemos por pesquisa formativa. Trabalhamos com inquietudes, formas de atenção, relações com o texto, escutas, aberturas. No espaço comum da aula se colocam uma experiência junto com outra experiência, um interesse junto com outro interesse, um desassossego junto com outro desassossego, uma marca junto com outra marca. Trata-se de uma experiência de leitura próxima do que Agamben entende por estudo, no sentido de se colocar em relação a algo, de um cuidado, uma atenção, uma disposição, um afeto, mas também de uma dimensão material da leitura que implica insistência, repetição, discussão e que fazem da aula um tempo e espaço próprio que possibilita e sustenta essa atividade.

Escritas

Os exercícios de escrita propostos na disciplina seguem um duplo movimento: a escrita de si, como experiência de pesquisa, trabalha a experiência da escrita a partir da escrita da experiência; e de como podemos projetar, e projetar-nos, na pesquisa em educação nessa experiência. Os textos propostos e as leituras que fazemos na aula já fazem parte, na sua excentricidade, dessa experiência da escrita, pois colocam sobre a mesa formas e estilos de escrita que, de certa forma, se aproximam, ensaiam processos de escrita de si que trazem uma marca existencial para a escrita acadêmica e a deslocam das suas formas mais comuns. A primeira proposta de exercício consiste na escrita de um memorial de pesquisa construído a partir das marcas da experiência, a segunda, trata da elaboração de um projeto de pesquisa, feito a partir do primeiro exercício do memorial, que permita pensar a proposta de pesquisa de cada aluno a partir dessa escrita de si, que é uma escrita com relação à alteridade, com o outro da experiência, com o que me transforma.

A escrita do memorial é feita a partir da leitura do texto *Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*, de Suely Rolnik (1993, p. 241). Esse texto é, também ele, um memorial, mas um memorial que escapa ao comentário habitual de uma trajetória acadêmica, fugindo de uma memória cronológica, mergulhando naquilo que a

autora chama de “[...] memória do invisível feita não de fatos, mas de algo que acabei chamando de marcas”. As marcas são fluxos que fazem tremer os contornos da nossa atual figura. São a experiência, o acontecimento. São fluxos que, conectando-se com nossa composição atual, esboçam outras composições, formam estados inéditos, estranhos, que violentam, desestabilizam o nosso corpo na sua forma atual, criando a exigência de um novo corpo, de nos tornarmos outros, neste sentido, as marcas são sempre gênese de um devir. O exercício que proponho aos alunos trata de pensar os seus interesses de pesquisa a partir das marcas, fazer o seu memorial atualizando as marcas da experiência que constituem os seus interesses de pesquisa. A sua relação com a pesquisa se vai tornando uma relação a partir das marcas, da experiência, do que os forma e transforma.

16 Encontramos vestígios desses estranhamentos na escrita dos memoriais dos estudantes, do devir produzido pelas marcas, quando falam em *“resgatar memórias de acontecimentos que me fizeram desenvolver um olhar mais sensível para o tema”* (Uma estudante, 2018), ou de *“um despertar que me fez compor um interesse de pesquisa”* (Outra estudante, 2018), ou o momento em que *“escolhi me abrir à experiência e conhecer mais sobre os caminhos que poderia percorrer”* (Ainda outra estudante, 2018), *“as dúvidas me acompanharam por um tempo, e me fizeram estar sempre atenta a novas possibilidades que poderiam surgir”* (Outra estudante ainda, 2018). As ideias de acontecimento, de composição, de atenção e de experiência aparecem nos memoriais dos estudantes. Suas escritas são guiadas pelas marcas, algumas, numa lógica cronológica, seguem uma linha temporal que começa na sua experiência no ensino fundamental e vai até a experiência na graduação em Pedagogia, sempre em torno de acontecimentos marcantes. Noutros, a escrita se foca num acontecimento singular, mais próximo ou mais remoto cronologicamente. Em todos as marcas, vão reverberando nesses exercícios de escrita de si.

É uma escrita que procede por intensidades. Os estudantes ressaltam acontecimentos que reverberam na definição de seus interesses de pesquisa. *“Essa experiência para mim foi ímpar”* (Um estudante, 2018), *“fiquei impactado por essa leitura”* (Outro estudante, 2018), *“essa situação me causava bastante inquietação, me deixava bem pensativa, e posso dizer, até bem indignada!”* (Uma estudante, 2018), *“inconformada em presenciar o mesmo cenário todos os dias...”* (Outra estudante, 2018), *“posso dizer que certamente essas marcas têm definido minhas escolhas desde o início da graduação”* (Mais outra



estudante, 2018), “as marcas me perseguiram” (Ainda outra estudante, 2018). Uma estudante identifica a sua marca na relação com a leitura:

Seja como for, nunca superei de todo o deslumbramento e libertação que a capacidade de ler (...) me trouxe desde aquele primeiro momento. Esta foi a maior sensação de poder que consigo me lembrar, um poder que ainda me surpreende e fascina, tantas linhas e idiomas depois. É nesse sentimento – ou quem sabe em sua racionalização – que encontro meu interesse [de pesquisa] (OUTRA ESTUDANTE AINDA, 2018).

Nestes exercícios de escrita, se promove uma relação consigo mesmo, através dela, o estudante se abre a uma experiência de transformação do que pensa, do que é, através do estreitamento de relações entre escrita e vida que escapam aos modos prontos da escrita acadêmica convencional. Estes movimentos permitem experimentar uma pesquisa formativa que põe em jogo as subjetividades, deslocando a escrita acadêmica das suas formas e funções habituais de categorização, acabamento, explicação, verificação, avaliação para as práticas de cuidado, de transformação do eu, de concentração e acompanhamento de processos de pensamento. É a própria vida e seus itinerários que se tornam a matéria-prima da escrita, afastando-a das formas de normalização, policiamento e enquadramento que frequentemente povoam a escrita acadêmica. Trabalhamos com a possibilidade de uma escrita não-representacional e não-cientificista, que, libertando-se da obrigação de descrever a verdade das coisas (AQUINO, 2011), possa ensaiar outros modos de relação entre leitura e escrita, entre pesquisa e formação.

A escrita a partir das marcas nos permite explorar outras formas de relação com o mundo, experimentar com conceitos e estilos de escrita que se materializam a partir da violência, do desassossego produzido pelas marcas. É, tal como a leitura, uma escrita encarnada, que configura a criação de modos de existência, de devires e, como tal, de uma certa relação com a alteridade: “[...] que a gênese do devir é sempre uma diferença e que o devir é sempre um devir-outro” (ROLNIK, 1993, p. 244). Para Suely Rolnik, as práticas acadêmicas – o estudo, a escrita, o ensino – são formas de corporificação das marcas:

O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência

dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir (ROLNIK, 1993, p. 244).

18 Não se trata de procurar uma verdade, uma essência de si mesmo através da escrita, mas da possibilidade de se colocar em questão, de se deslocar de si mesmo, da sua posição, de testar a sua relação consigo mesmo e com a verdade. Trata-se de libertar-me de mim mesmo, evitando ser o mesmo, continuar o mesmo. Se é a experiência que torna a escrita possível, esta experiência não é verdadeira nem falsa. Nas palavras de Foucault “A experiência é sempre ficção: é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois” (FOUCAULT, 2010, p. 293). Experiência como palavra e não como conceito (não é fonte de uma verdade essencial). É isso que torna o exercício da escrita, como experiência, singular. Escrever é tatear no escuro. Como os livros-experiência de Foucault. São autoexplorações experimentais, a que cada um se entrega sem saber onde findarão. Como observa Deleuze (1988), a propósito da escrita para Foucault, ela nunca foi encarada como um objetivo, um fim, mas como um modo intensivo de conduzir a própria existência, uma experiência de transformação, do que se pensa, do que se é, neste sentido, escrita e vida se confundem. Existe uma vitalidade na escrita assim entendida que resiste aos protocolos normativos e aos jogos de subjetivação típicos das práticas universitárias.

Como na escrita das marcas de Suely Rolnik. A escrita me transforma e transforma o que eu penso, por isso, não posso saber o que penso antes de começar a escrever sobre aquilo sobre que quero pensar. Trata-se de manter a abertura do pensamento através da escrita, escrever e pensar na tensão, na alteridade, no devir e não na sua superação.

A pesquisa, e particularmente a pesquisa em educação, como trabalho de escrita, está sujeita a diversas formas de normalização, de controle, de enquadramento que necessitam ser questionados, tensionados no sentido de se constituir como um campo de luta que force a potencialização dos modos de existência que nela estão em causa (AQUINO, 2011). O exercício da escrita acadêmica da forma que defendemos pode constituir uma frente de luta nesse campo, nos afastando dos formatos e lógicas estabelecidos e também aproximando a pesquisa formativa da sua inutilidade, da sua (im)produtividade.

Entende-se esta (im)produtividade como uma forma de transgressão, inspirada no conceito de *unworking* (*désœuvrement*), que poderíamos traduzir



por inatividade, ociosidade, proposto por Blanchot (1988) em *The unavowable community* (*La Communauté Inavouable*) – ou comunidade inconfessável, profana – como um vaguear, uma forma de questionamento de si-mesmo e no sentido quase paradoxal que aí é dado ao trabalho da escrita. *Unworking* (*désœuvrement*) é uma forma de trabalho que não é produtivo, um trabalho que se produz a si mesmo como falta/ausência de trabalho (*worklessness*), como indeterminação. Escrever, entendido como falta/ausência de trabalho (*worklessness*), é um movimento que passa através, mas é independente do seu produto – o livro, o texto. No seu sentido comum *unworking* (*désœuvrement*) é entendido como ociosidade, indolência, preguiça, estar desocupado, sem objetivo, sem nada para fazer. Para Blanchot, essa indolência é uma “tarefa”, uma forma de estar “ocupado” e, também, mais significativamente, evoca fome, necessidade de vaguear, de ir mais longe, uma forma de questionamento de si mesmo (de autoquestionamento). Neste sentido, a ausência de trabalho tem uma conotação positiva, ativa, criativa.

Com essa perspectiva, podemos explorar a possibilidade de pensar a pesquisa em educação, não como um trabalho produtivo, mas como ausência de trabalho (*worklessness*) no sentido positivo, ativo e criativo proposto por Blanchot através do conceito de *unworking*. Este *unworking* é um movimento que implica a abertura do mundo e ao mundo, criando, assim, a possibilidade do comum, tal como a escrita, para Blanchot, cria a possibilidade da comunicação (e não do livro). Trata-se de experimentar a indeterminação constitutiva do exercício da escrita, entendida no sentido que exploramos. A pesquisa seria, assim, o que se manifesta através desse movimento, aquilo que vem à presença, que se expõe tornando-se público. Essa possibilidade é um movimento – o movimento de um devir comum. Este movimento é um movimento relacional, implica a alteridade para se constituir como comum, como comunidade. Nesta perspectiva, o pesquisador é aquele que assume o *unworking* da sua tarefa, a sua natureza improdutiva, indeterminada e imprevisível, assumindo o seu compromisso com a possibilidade do comum e o carácter público do seu trabalho – como relação, como processo, e não resultado ou produto.

19

Devir comum

○ comum é o da singularidade das experiências produzidas a partir da leitura e da escrita do texto. É um comum plural, não o comum racional.

Emerge de uma experiência singular mas comporta todas as outras experiências vividas por cada estudante nesse exercício. É constrangido por uma certa quantidade de leituras e escritas e coloca a pessoa que lê, a pessoa que escreve em face da alteridade. Os textos dos estudantes são lidos e discutidos na turma e, quando os colegas e a professora leem, dão sugestões, dando lugar a um processo de escrita e reescrita ao longo do semestre, que envolve todos no processo de escrita próprio e alheio. É um movimento de pensar em comum, um texto, uma escrita que é colocada à disposição de todos para o uso comum. Há olhares, comentários, gestos, inquietações, desconfortos, resistências, entusiasmos, estranhamentos no ar. Um gaguejar comum, em comum, uma gagueira criadora: exercitar os começos e abrir os fins a novos começos, uma forma de começar pelo meio (DELEUZE, 1997).

20 Entende-se o comum não como um a priori racional, homogeneizador, mas como uma construção no movimento dos encontros que nele se dão. O comum como uma força de composição e não como uma pressuposição, ou um resultado, ou um produto. Se a força ou movimento deixam de existir o comum se desvanece. Este comum não é objectificável ou produzível, é o que emerge da interrupção, da fragmentação, da suspensão provocada pelos exercícios de leitura e de escrita, do unworking (désouvrement) como relação entre o trabalho da escrita e a sua negação (BLANCHOT, 1988). O comum nasce da tensão, do encontro, da finitude, daquilo que, na experiência de ler e escrever, me coloca mais radicalmente em questão. Implica uma exposição na relação com o outro, com o texto, com a escrita, com a alteridade que, simultaneamente, expõe a fragilidade do conhecimento. Segundo Blanchot (1988), a experiência da comunidade requer esta exposição aos outros e, ao mesmo tempo, se constitui numa relação paradoxal com a comunidade, uma pertença que implica uma separação, uma solidão vivida em comum.

Entendida como tal, a comunidade está fora da ordem produtiva, suspende a objetificação e formalização subjacente ao processo produtivo. Introduce uma brecha que permite a emergência do comum como ser-em-comum, como comunicação, com a sua imprevisibilidade e a sua própria impossibilidade. Tal como para Agamben o contemporâneo existe apenas na relação paradoxal com o seu próprio tempo, em Blanchot, a relação com a comunidade é sempre paradoxal, trata-se de uma pertença que implica separação, uma pré-existência que é, ao mesmo tempo, já póstuma, é, portanto, um comum que se produz num movimento de permanente impermanência. A



experiência da comunidade implica uma relação com a alteridade que interrompe a particularidade do ser singular, expondo-o a um outro, é uma abertura ao exterior e, ao mesmo tempo, essa mesma abertura provoca “uma violenta dissimetria” (BLANCHOT, 1988) entre eu e o outro. A esta tensão Blanchot chama de “fissura” presente na comunicação e é nesta fissura que o evento da comunidade pode se dar. A pesquisa formativa acontece nessa fissura, nesse entre que suspende evidências e abre a possibilidade de relações inéditas entre método e conhecimento, leitura e escrita, pesquisa e estudo. Além dos métodos que prescrevem, das métricas que ajuízam e dos planos que enquadram.

Trata-se, portanto, de uma valorização das experiências singulares que emergem no grupo turma e em suas pesquisas e que produzem um pensamento passível de ser sistematizado a partir de lógicas que escapam a modelos funcionalistas pautados na produção de figuras supostamente explicativas como o pesquisador, os métodos de pesquisa, os conhecimentos científicos, etc. É, então, a partir sobretudo da experiência, que podemos falar em pesquisa formativa. Entendida como tal, a comunidade está fora da ordem produtiva, suspende a objetificação e formalização subjacente ao processo produtivo. Introduce uma brecha que permite a emergência do comum como *ser-em-comum*, como comunicação, com a sua imprevisibilidade e a sua própria impossibilidade. A comunidade é o com, o ser em comum. Está sempre chegando no meio de um coletivo, é uma comunidade não comunitária, por isso, é inconfessável, como escreve Blanchot (1988), ou inoperante e *(im)produtiva*, como escrevem Nancy (1991) e Blanchot. Neste sentido, a sua lógica é a da singularidade, do entre dois.

Nossas leituras e escritas implicam uma obsessão, uma cumplicidade, uma entrega e, ao mesmo tempo, uma insolência de trabalhar com o mesmo não saber, com o aleatório. Trabalhar fluxos, intensidades, devires a partir da escrita e da leitura numa disciplina de pesquisa em educação. Habitar uma comunidade de pesquisadores em educação a partir de exercícios de leitura e de escrita *(im)produtivos*, contemporâneos, intempestivos, a partir do que sempre chega no meio. A pesquisa formativa se pode constituir assim como um *continuum* onde as intensidades da escrita, da leitura, da experiência, das marcas se mantêm, se atualizam, resistem aos dispositivos que capturam e fecham as possibilidades e a potência do devir, de certas formas de relação com o mundo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Tradução João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius NicastroHonesko. Chapecó: Editora Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução Silvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Os estudantes**. Punkto, 15, 2017. Disponível em: https://www.revistapunkto.com/2017/05/estudantes-giorgio-agamben_17.html. Acesso em: 15 maio 2018.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

BLANCHOT, Maurice. **The unavowable community**. Tradução Pierre Joris. New York (E.U.A): Station Hill Press, 1988.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de Inverno**. Tradução Nilson Moulin. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. Começar e acabar. In: CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio** (Lições americanas). Tradução José Colaço Barreiros. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Ditos & Escritos, VI),

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Temores**. Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João WanderleyGeraldini. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução Román Goldenzweig e Anadelhi Figueiredo. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.

NANCY, Jean-Luc. **The innoperative community**. Tradução Peter Connor, Lisa Garbus, Michael Holland e Simona Sawhney. Minneapolis (E.U.A.): University of Minnesota Press, 1991.

POMBO, Olga (Org.). **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo, devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, 1993, p. 241-251, set./fev. 1993.

SIMONS, Maarten; DECUYPERE, Mathias; Vlieghe, Joris; MASSCHELEIN, Jan. **Curating the European university**. Exposition and public debate. Leuven: Leuven University Press, 2011.

Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Faculdade de Educação

Departamento de Fundamentos de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE, CNPq)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0573-1454>

E-mail: teresanrgoncalves@gmail.com

Recebido 14 maio 2019

Aceito 3 jun. 2019

A produção de conhecimentos sobre Educação Superior no Brasil em artigos publicados entre 2008 e 2018

Artur Jacobus
Ricardo Ferreira Vitelli
Rosangela Fritsch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de oferecer uma síntese analítica das produções acadêmicas sobre o panorama atual da educação superior brasileira. O estudo tem caráter exploratório descritivo, utilizando a pesquisa bibliográfica. O material empírico se constituiu de 130 artigos publicados entre 2008 e 2018 em periódicos captados no Portal de Periódicos CAPES que apresentam um panorama do ensino superior brasileiro contemporâneo, tratando de tendências, políticas, modelos e configurações de gestão. Resultou em dois tipos de análises: bibliométrica e reflexiva/interpretativa. Os resultados indicam forte concentração de publicações entre 2015 e 2017, com foco principal em instituições privadas. Os estudos foram classificados em nove macrocategorias: políticas educacionais, expansão, internacionalização, diversificação, avaliação do ensino superior, gestão universitária, mercantilização, democratização e inclusão. Como tendência, percebeu-se que o cenário da educação superior no Brasil é fortemente influenciado por movimentos globais do capitalismo com viés neoliberal, com incentivo de organismos multilaterais que impulsionam uma expansão mercantilizada, diversificada, privada e elitizada.

Palavras-chave: Educação superior. Brasil. Produção de conhecimentos. Políticas educacionais.

The production of knowledge on Higher Education in Brazil in articles published between 2008 and 2018

Abstract

The present article has the objective of offering an analytical synthesis of academic productions on the current panorama of Brazilian higher education. The study has a descriptive exploratory purpose, using bibliographic research. The empirical material consisted of 130 articles published between 2008 and 2018 in journals captured in the Portal of CAPES Journals that present a panorama of the contemporary Brazilian higher education, dealing with trends, policies, models and management configurations. It resulted in two types of analysis: bibliometric and reflective/interpretive. The outcomes indicate a strong concentration of publications between 2015 and 2017, with a focus on private institutions. The studies were classified into nine major categories: educational policies, expansion, internationalization, diversification, evaluation of higher education, university management, commercialization, democratization and inclusion. As a trend, it was noticed that the scenario of higher education in Brazil is strongly influenced by global movements

of capitalism with neoliberal bias, with the encouragement of multilateral organizations that promote a commercialized, diversified, private and elitist expansion

Keywords: Higher Education. Brazil. Production of knowledge. Educational policies.

La producción de conocimientos sobre Educación Superior en Brasil en artículos publicados entre 2008 y 2018

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de ofrecer una síntesis analítica de las producciones académicas sobre el panorama contemporáneo de la educación superior de Brasil. El estudio tiene carácter exploratorio descriptivo, utilizando la investigación bibliográfica. El material empírico se constituyó de 130 artículos publicados entre 2008 y 2018 en periódicos captados en el Portal de Periódicos CAPES que presentan un panorama de la enseñanza superior brasileña contemporánea, tratando de tendencias, políticas, modelos y configuraciones de gestión. Resultó en dos tipos de análisis: bibliométrica y reflexiva/interpretativa. Los resultados indican una fuerte concentración de publicaciones entre 2015 y 2017, con foco principal en instituciones privadas. Los estudios se clasificaron en nueve macro categorías: políticas educativas, expansión, internacionalización, diversificación, evaluación de la enseñanza superior, gestión universitaria, mercantilización, democratización e inclusión. Como tendencia, se percibió que el escenario de educación superior en Brasil es fuertemente influenciado por movimientos globales del capitalismo con sesgo neoliberal, con incentivo de organismos multilaterales que impulsan una expansión mercantilizada, diversificada, privada y elitizada.

Palabras clave: Educación superior. Brasil. Producción de conocimientos. Políticas educativas.

Introdução

O objetivo principal deste estudo foi analisar a produção de conhecimentos sobre a educação superior no Brasil no período entre 2008 e 2018. Entende-se que, frente a um cenário complexo e dinâmico, torna-se necessário um estudo que ofereça uma síntese analítica das produções acadêmicas sobre o panorama atual da educação superior brasileira, permitindo-se, assim, que se alcance uma visão integradora de suas temáticas, abordagens, convergências e divergências, bem como das perspectivas que se abrem para novas investigações.

Para fins de contextualização, sublinha-se que a compreensão do cenário atual da educação superior brasileira deve levar em conta as concepções e modelos de universidade, assim como os interesses e tendências



em debate na atualidade. Em artigo publicado, Pereira (2009) analisa o surgimento da universidade denominada “moderna”, as funções e papéis a ela atribuídos ou dela esperados, a crise desse modelo nos tempos atuais e alguns dos elementos que caracterizam a universidade contemporânea. Para a autora, a instituição que se constituiu como “universidade moderna” teve origem na organização da Universidade de Berlim, em 1808. Assim, passados dois séculos, afirma que os pressupostos de Humboldt de promoção do desenvolvimento máximo da ciência e formação intelectual e moral da nação são ainda relevantes. No entanto, percebe que várias de suas premissas têm sido negligenciadas ou substituídas por outras menos nobres. É o caso dos princípios de formação através da pesquisa, da unidade entre o ensino e pesquisa, da interdisciplinaridade, da autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que produz, da relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade, da complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. Conclui que, na atualidade, em um período denominado pós-moderno, a universidade moderna está em crise com a discussão um novo projeto para a instituição.

Destacamos a contribuição de Dias Sobrinho (2014; 2015) com o debate sobre a universidade contemporânea, problematizando o capitalismo acadêmico e discute a ideia de uma universidade fraturada. Para Dias Sobrinho (2014), por inserir-se na sociedade global, a universidade valoriza, prevalentemente, o capitalismo acadêmico próprio de uma economia do conhecimento. Contudo, para o autor, a universidade atual também tem incomensuráveis possibilidades de contribuir para os processos de construção de uma sociedade democrática do conhecimento e de recuperar sua missão histórica no processo civilizatório. Dias Sobrinho (2015) considera que a educação e o conhecimento são bens públicos e direitos humanos essenciais, devendo apresentar qualidade com sentido científico e social. A universidade fraturada, como é apresentada pelo autor, representa a crítica à lógica neoliberal e mercadológica de um projeto elitista, pragmático e utilitarista, em que o direito humano é negligenciado. Para o autor, qualidade apenas para o mercado é a redução do cidadão ao capital ou recurso humano.

Dias Sobrinho (2015) explicita duas concepções contraditórias da universidade na contemporaneidade: a universidade como instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais, ou como instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos.

Imersa nesse contexto de crise e de embate de concepções contraditórias, a educação superior brasileira tem sido objeto de diversos estudos.

Selecionando um período de dez anos de produções acadêmicas, busca-se entender os cenários da educação superior brasileira, perspectivas que se vislumbram e fatores que são intervenientes nas configurações das instituições superiores de ensino. Ao final do artigo, constituímos grupos de percepções diferentes, alinhadas a fatores de diferentes interesses de grupos que atuam na formação de políticas para a educação superior brasileira. Com isso, a análise desenvolvida no artigo oferece uma síntese analítica das produções acadêmicas sobre o panorama atual da educação superior brasileira, suas caminhadas, seus protagonistas e a arena de forças da agenda de políticas nesta etapa do campo educacional.

Na sequência, após a descrição metodológica, será apresentada uma síntese integradora desses estudos, procurando-se identificar e analisar as convergências e divergências de suas temáticas e abordagens.

Descrição Metodológica

4

Este estudo tem caráter exploratório descritivo, utilizando-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico (PIZZANI, SILVA, BELLO, HAYASHI, 2012; LIMA, MIOTO, 2007). Alinha-se à ideia de que a revisão de literatura é uma etapa que integra todas as pesquisas, enquanto a pesquisa bibliográfica “[...] implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Na etapa de levantamento do material bibliográfico, inicialmente, foram definidas bases de consulta e parâmetros para mapeamento das pesquisas: a) parâmetros temáticos: perfil das instituições de ensino superior, cenário atual, tendências, políticas, modelos e configurações de gestão, descartando-se estudos de casos; b) parâmetro linguístico: português; c) fonte: artigos científicos publicados em periódicos brasileiros disponíveis na base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); d) parâmetro cronológico de publicação: artigos publicados entre 1º/1/2008 até 30/06/2018; e) descritores: sintagmas



“Educação Superior” OR “Ensino Superior”. O levantamento do material bibliográfico ocorreu em julho de 2018.

A busca na base de dados resultou em 887 artigos, cujos resumos foram submetidos a critérios temáticos de análise. Foram descartados estudos de caso, selecionando-se apenas aqueles que apresentassem um panorama do ensino superior brasileiro contemporâneo, tratando de tendências, políticas, modelos e configurações de gestão. O emprego desses critérios produziu um saldo de 130 artigos.

A etapa de análise desdobrou-se em três processos estruturantes: a organização e a leitura de reconhecimento do material bibliográfico, a análise bibliométrica e a análise reflexiva e interpretativa.

Na análise bibliométrica, os artigos foram classificados quanto ao ano de publicação, à categoria administrativa enfocada (pública, privada ou ambas), temas de estudo a partir das palavras chaves, periódicos e autores com maior produção no campo e perspectivas teórico-metodológicas.

Para análise qualitativa, foram atribuídas de uma a três palavras-chave para cada documento, tendo por base uma apreciação das palavras-chave originais, o resumo do artigo, bem como seus objetivos e resultados. Nesse processo, ao todo, foram geradas 48 categorias de análise, que, em função de sua afinidade temática, foram agrupadas pelos pesquisadores em nove macrocategorias de análise: políticas educacionais, expansão, internacionalização, diversificação, avaliação do ensino superior, gestão universitária, mercantilização, democratização e inclusão.

Dessa forma, a cada um dos 130 artigos foi associada de uma a três dessas macrocategorias, pois entendeu-se que estas não são dicotômicas, podendo ser simultaneamente aplicadas a um mesmo texto. Por fim, os artigos agrupados nessas macrocategorias foram lidos na íntegra e então analisados considerando suas convergências e divergências e seus achados.

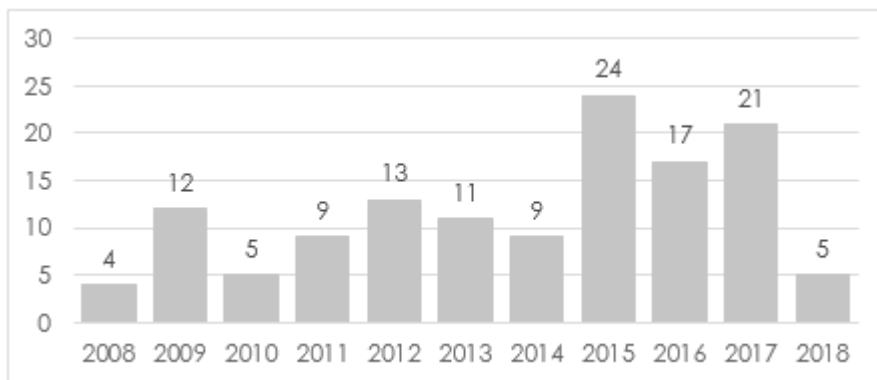
Sumarização e análise bibliométrica

Nesta etapa, apresentamos as quantificações de alguns dados apreendidos dos artigos selecionados. No Gráfico 1, aparecem os períodos e as quantidades de artigos presentes no estudo. Conforme pode ser visualizado no gráfico 1, constatou-se grande concentração de artigos sobre o ensino superior

brasileiro contemporâneo publicados no período de 2015 a 2017 (62 artigos), correspondendo a 47,69% do total final de artigos. Cabe destacar que o ano de 2018 não havia sido concluído por ocasião do encerramento do estudo.

Gráfico 1

Distribuição dos artigos selecionados no estudo no período de 2008-2018



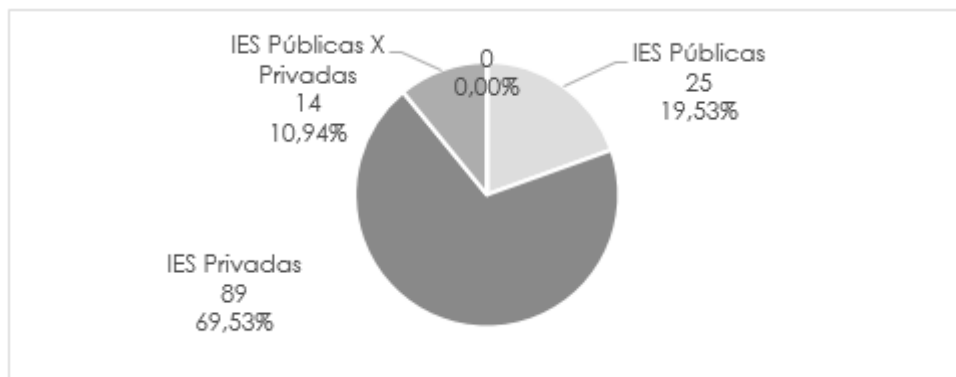
Fonte: elaborado pelos autores.

6

No gráfico 2, os artigos foram classificados em função dos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) que foram objetos das pesquisas. Três agrupamentos foram definidos: públicas, particulares e públicas/privadas. A maior parte dos estudos se referem a IES Privadas (69,53%), seguindo-se as IES Públicas (19,53%). Também havia estudos em que a abordagem se deu a partir da comparação entre IES Públicas e Privadas (10,94%).



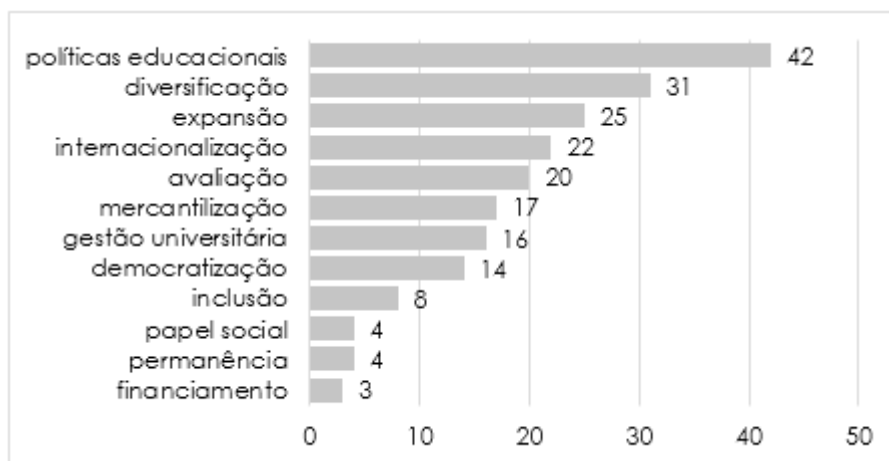
Gráfico 2
Distribuição da amostra de artigos por tipo de IES¹



Fonte: elaborado pelos autores.

No gráfico 3, são apresentados os temas definidos pelos autores do estudo a partir das palavras chaves. Foram identificados 14 temas, sendo que a maior parte dos artigos teve foco em políticas educacionais e diversificação.

Gráfico 3
Agrupamento dos temas por palavras-chave



Fonte: elaborado pelos autores.

Os resultados de perfil dos artigos selecionados indicam que os temas abordados se concentraram, principalmente, no período de tempo de 2015 até 2017, ou seja, a temática do ensino superior é uma tendência que se encontra presente em estudos mais recentes, tendo se acentuado nos últimos três anos.

Os periódicos com maior concentração de publicações têm como escopo a educação superior: Revista Internacional de Educação Superior e Avaliação: Avaliação da Educação Superior (com 18 artigos em cada uma delas). Registra-se que na Revista Educação em Questão foram selecionados 12 artigos, na Revista Histedbr On-line, 7 artigos e na Revista Educação e Sociedade, 6 artigos.

Com relação à autoria dos artigos selecionados, constatou-se uma pulverização de autores, mas alguns aparecem mais frequentemente. Por exemplo: José Dias Sobrinho e Alisson Slider do Nascimento de Paula aparecem com quatro artigos publicados; Diego Bechi, com três; Pricila Kohls dos Santos, Marília Costa Morosini e Cristina Helena Almeida de Carvalho, com dois. Os demais apareceram com participação em um artigo.

8

Em termos de perspectivas teórico-metodológicas, as pesquisas são majoritariamente qualitativas e configuradas como pesquisas bibliográficas, revisões de literatura, estado da arte e documentais. Parte destas, de forma complementar, utilizam dados e indicadores quantitativos a partir de bases de dados oficiais: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Poucas pesquisas expressam a sua orientação em relação ao método de análise e, quando explicitam sua escolha, é pelo materialismo dialético. Verifica-se uma lacuna em relação à inspiração em perspectivas teóricas claramente definidas e estudos comparados. Além disso, constatou-se limitado uso de entrevistas e questionários como procedimentos de produção de dados.

Resultados qualitativos

A análise qualitativa, a seguir apresentada, foi organizada a partir das nove macrocategorias de análise temáticas identificadas no conjunto de 130 artigos.



Políticas educacionais

Entre os temas abordados no conjunto de artigos selecionados, o tópico mais recorrente foi o que se refere a políticas educacionais (42 artigos). Esse assunto foi abordado sob os mais diferentes focos de investigação. Foram identificados 22 focos, rearranjados posteriormente em subcategorias de análise. No quadro 1 são descritos os temas e subtemas encontrados nesses 42 artigos.

Quadro 1

Subgrupos de análise em função da proximidade dos focos de abordagem

| Subgrupos | Focos |
|---|--|
| Políticas de interesse político e econômico | Neoliberalismo/neoinstitucionalismo/Banco Mundial/organismos multilaterais/de governo/década de 1990/avaliação/internacionalização |
| Políticas de expansão | Expansão/Reuni/acesso/IFEs/EaD |
| Políticas de democratização | Permanência/inclusão/ProUni/Fies/democratização/financiamento |
| Políticas de planejamento educacional | PNE/PDE/LDB |

Fonte: elaborado pelos autores.

A necessidade de investimentos em inovação e a ideia de aderir à concepção da sociedade do conhecimento foram dois aspectos citados com pouca incidência e não aparecem no quadro.

Na subcategoria das políticas educacionais de interesse político e econômico, inserem-se artigos que tratam da interferência de modelos econômicos, de interesses de atores externos ao campo educacional, de cunho partidário (de governo), de avaliação da educação superior, principalmente, tendo como foco as consequências das políticas adotadas a partir da década de 1990. Alguns autores presentes nos artigos selecionados dentro deste subgrupo são Morosini e Corte (2018); Dias Sobrinho e Brito (2008), Lima, Azevedo e Catani (2008); e Paula, Costa e Lima (2018).

Dias Sobrinho e Brito (2008) destacam a atuação de organismos multilaterais na formação das políticas públicas educacionais no Brasil e na América Latina, o que, de modo geral, envolve a “recomendação” de que

esses Estados promovam a privatização da educação superior, prática que se relaciona com o ideário neoliberal de Estado mínimo.

Organismos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seus documentos e recomendações, indicam um conjunto de ações que servem como uma “cartilha” para os Estados latino-americanos, muitas vezes assumindo a forma de condições para a liberação de financiamentos. A implementação dessas recomendações tende a trazer consequências negativas para o sistema educacional superior brasileiro, como a privatização e a adaptação da universidade aos interesses de grupos empresariais.

Já os artigos que tratam das políticas de expansão da educação superior brasileira tratam de temas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Financiamento Estudantil (Fies), Ensino a Distância (EaD) e políticas de acesso objetivando a expansão do sistema. Nesse grupo, destacam-se os trabalhos de Fávero e Sguissardi (2012); Melo, Melo e Nunes (2009) e Maués e Souza (2018).

Nesse subgrupo de análise, o Programa Reuni, entre os temas presentes nesse subgrupo de análise, presente nos artigos de Borges e Aquino (2012) e Melo, Melo e Nunes (2009), apresentam algumas constatações que apontam para a ideia de que, apesar do aumento de ofertas de cursos e vagas, o programa não garantiu o aumento do número de matrículas principalmente em função das taxas de evasão, que não foram combatidas.

Já o Fies é apresentado como um programa de financiamento da educação superior em conformidade com as recomendações de organizações multilaterais. Azevedo (2015) destaca a ideia de que seu funcionamento é interpretado como uma forma de dar incremento à participação de matrículas em instituições privadas.

Em relação às políticas de expansão, os artigos tratam também de políticas afirmativas e da necessidade de expansão associada à qualidade. (MELO; MELO; NUNES, 2009). A modalidade EaD é vista como uma possibilidade de maior acesso a estudantes no nível superior, principalmente, em localidades sem a oferta desse tipo de educação.

No campo das políticas visando à democratização, foram incluídos os temas que abordaram as políticas de permanência, inclusão, Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fies. As políticas de permanência e inclusão



são correlacionadas às propostas especificadas pelo ProUni e Fies. Chaves e Amaral (2015); Gomes e Moraes (2012), Silva, Amauro, Souza e Rodrigues Filho (2017) estão entre os autores com estudos sobre o tema.

Os estudos englobados nesta categoria revelam que a forma como foram geridas as políticas de permanência (com o Fies) e de inclusão (com o ProUni) geraram problemas que agora se agravam com a redução ou quase eliminação das verbas, especialmente para o Fies. Na dependência dos estudantes de um financiamento para seguirem seus estudos, o Estado se desvincula de uma proposta de ensino superior gratuita. Até mesmo a inclusão por meio do ProUni está vinculada à ideia de que o Estado reforce as vagas no ensino superior privado, em detrimento do público. Outra crítica feita à ampliação da oferta, pela “democratização” do acesso, é que ela atende a interesses empresariais na formação de mão de obra que atenda a suas necessidades. Esse contingente maior de estudantes, em um processo de educação de massa, fez com que as IESs acrescentassem às suas ofertas a possibilidade de uma formação com oferta de cursos técnicos.

Já os artigos que se dedicam às políticas de planejamento educacional estudam os planos governamentais para a educação como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ou ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que foi o marco que definiu a construção das políticas educacionais, ainda que sua efetivação seja dominada pela égide do ideário neoliberal. A ideia do Estado elaborar planos educacionais é apresentada como uma concepção positiva, no sentido de não se basear em políticas de governos, mas sim em políticas de longo prazo. No entanto, a constituição dessas políticas acaba sendo afetada por um conjunto de atores, com os mais diversos tipos de interesses, muitas vezes conflitantes com as concepções de atores do campo educacional (JUNG, CAUDURO, SUDBRACK, 2016; PAULA, LIMA, LIMA, COSTA, 2017; MINTO, 2018).

Conforme Queiroz, Queiroz, Vasconcelos, Furukava, Hékis e Pereira (2013), a partir da década de 1990, a constituição das políticas públicas educacionais deixou de ter um caráter de interesse público no atendimento da sociedade pela demanda por educação.

O PDE e o PNE surgem em períodos de franca ascensão das políticas neoliberais no Brasil. Dessa forma, o planejamento da educação, tanto

superior, quanto nos demais níveis, segue premissas como a do Estado mínimo; desmassificação da educação e da concepção de que a educação é um bem a ser comercializado.

Diversificação

A macrocategoria da diversificação foi recorrente nos textos analisados, presente em 31 artigos. Nesta pesquisa, essa categoria mais geral engloba, além da diversificação, temas como a educação a distância, as distinções, semelhanças e complementaridades entre instituições de ensino superior públicas e privadas, bem como a distinção entre instituições privadas com e sem fins lucrativos. Os artigos analisados apresentam notável convergência na identificação dos princípios que têm norteado a diversificação do ensino superior brasileiro. O crescimento da participação de instituições privadas, focadas no ensino, em detrimento da pesquisa, a opção pela educação a distância, a oferta de cursos de curta duração e com foco profissionalizante são interpretados como movimentos que buscam adaptar o ensino superior às necessidades de um projeto capitalista neoliberal (SEVERINO, 2008; SILVA, 2015; MINTO, 2018).

Em diversos artigos, documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial são identificados como a materialização dos planos que visam tornar a educação em nível superior como um meio para formar capital humano conforme as demandas empresariais. Sob essa lógica, a desejada massificação da educação terciária implicaria um abandono do modelo de universidade centrado na pesquisa e da perspectiva de formação para a cidadania (SEVERINO, 2008; SAMPAIO, 2014). Ao mesmo tempo, artigos analisados apontam que o modelo de diversificação adotado pelos governos brasileiros a partir dos anos 1990 favorece grandes grupos privados, que adquirem ganhos de escala com a aquisição de instituições menores e com a disseminação da educação a distância (PIMENTA, 2017).

Os estudos sobre a diversificação do ensino superior tratam mais da opção brasileira pelo massivo uso da educação a distância e pela coexistência de poucas instituições dedicadas à pesquisa (majoritariamente públicas), comum a ampla maioria de instituições focadas no ensino (faculdades, centros



universitários, institutos e centros de educação tecnológica). Pouco destaque é dado para as diferentes formas de curso superior, como a graduação tecnológica, por exemplo. (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

Em relação à diversificação por meio da educação a distância, percebe-se, nos estudos que tratam desse tema, que o ensino não presencial é uma opção que não pode ser desconsiderada pelo País, viabilizada pelo desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação e da informação. Porém, são recorrentes as críticas ao fato de que a educação a distância no Brasil tornou-se uma mercadoria que produz grandes lucros para grupos empresariais privados, sem que o governo e a sociedade possam garantir sua qualidade (ALONSO, 2010; PIMENTA, 2017). A esse propósito, o processo de diversificação adotado no Brasil nas últimas três décadas é visto como resultado de pressões desses grupos, com prejuízo para as instituições privadas sem fins lucrativos e, especialmente, para as instituições públicas, que não recebem investimentos suficientes para atender à crescente demanda por formação de nível superior.

Expansão

Foram analisadas 25 produções que tiveram a expansão da educação superior como objeto de estudo. Encontrou-se convergência dos autores na constatação de que a expansão da educação superior no Brasil, nas últimas décadas, é fato incontestável e decorrência de um projeto neoliberal combinado com uma crise estrutural do capitalismo e como uma configuração de Estado mínimo e avaliador. Como consequência, essa expansão é de natureza mercantil, privatizante, massificada e pautada por princípios de desregulamentação, diversificação e flexibilização (LIMA FILHO, 2015).

Pesquisas recentes têm acentuado que acrescenta-se à privatização um processo de oligopolização, que acelera o acesso da classe trabalhadora pela massificação e mensalidades baixas, com predominância da iniciativa privada, num movimento que revela “[...] a mão bastante visível do Estado, dela emergindo um ‘quase mercado’ [...]”. (MARQUES, 2013, p. 81).

A educação a distância é tratada como uma estratégia de expansão que se articula com os elementos já anunciados e é “[...] claramente tomada

como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior” (ALONSO, 2010, p. 1.320).

Em termos de recortes principais, sobressaíram-se pesquisas que tratam das influências de organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial), de modelos inspirados pela Declaração de Bolonha e de modelos americanos; privatização; EaD; políticas públicas de governos específicos, PNE, ProUni, Fies, Reuni, Universidade Aberta do Brasil (UAB); e da relação qualidade *versus* quantidade e massificação. Identificou-se pouca incidência de estudos sobre a reconfiguração territorial do ensino superior brasileiro, desenvolvimento, financiamento e trabalho docente e adoecimento. Como lacuna, registra-se a ausência de estudos sobre a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Avaliação do Ensino Superior

Dos 130 artigos analisados, 20 exploram o macrotema da avaliação, englobando subtemas como qualidade, ranqueamento, o sistema de avaliação do ensino superior adotado no Brasil, o SINAES, e, mais recentemente, os processos de acreditação de cursos e instituições. Ainda que se perceba nos estudos uma unanimidade quanto à importância dos processos avaliativos, encontram-se posições divergentes em relação ao modelo de avaliação a que o ensino superior brasileiro tem sido submetido. A raiz dessa divergência situa-se em concepções diferentes sobre o que é a qualidade e sobre a quem devem servir as universidades. Predomina nos estudos uma apreciação crítica em relação às políticas de avaliação das instituições de ensino superior brasileiras, entendendo-se que elas, de forma geral, subordinam-se a uma concepção de qualidade total, tipicamente adotada no meio empresarial. A essa visão utilitarista, contrapõem-se os conceitos de qualidade social (COSTA; COSTA E SILVA, 2015) e da qualidade na perspectiva da equidade (MOROSINI, 2014), que priorizam a contribuição do ensino superior para a formação da cidadania e não para a acumulação do capital. Ainda assim, alguns estudos, apesar de ressalvas enunciadas quanto às limitações do SINAES, valem-se dos resultados desse sistema de avaliação externa para mostrar, por exemplo, a superioridade das universidades públicas em relação às privadas (HOFFMANN; ZANINI; CORRÊA; SILUK; SCHUCH JÚNIOR; ÁVILA, 2014).



Uma das principais críticas encontradas nos estudos dedicados à avaliação tem como alvo o ranqueamento das instituições a partir de seus resultados nos processos seletivos externos. A classificação que anualmente é apresentada à sociedade reforça uma ideia simplista de que se pode avaliar a qualidade dos cursos e das instituições dando ênfase ao desempenho dos estudantes em exames como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), deixando em segundo plano outras variáveis (PAULA, COSTA e LIMA, 2018). A esse respeito, há autores que apontam para temas de investigação a respeito do ranqueamento:

Quais dimensões dos rankings podem ser direcionadas para mensuração da qualidade do ensino nas universidades e não apenas para construção de reputação sob a égide do mercado? O sistema de ranqueamento descreve reputação ou constrói e vende reputação? (MOURA; MOURA, 2013, p. 221).

Ainda no campo da avaliação do ensino superior, percebe-se a emergência de temas ainda pouco explorados, vinculados normalmente a processos de internacionalização, como o da acreditação (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008) e das certificações de garantia de qualidade (MOROSINI, 2014).

15

Mercantilização

O processo de mercantilização, observado em 17 artigos analisados, passa por três aspectos que foram agrupados em: políticas públicas, pressão de organismos multilaterais e o ideário neoliberal. As políticas públicas educacionais do Estado brasileiro contribuíram para que as instituições privadas passassem a ter uma crescente participação na quantidade de matrículas do ensino superior. Esse fato ocorreria em função de o Estado brasileiro não sustentar um atendimento satisfatório das crescentes demandas na educação superior.

Com relação às políticas públicas que conduzem à mercantilização do ensino superior brasileiro, destacamos a constituição de parcerias público-privadas (PPP); a adoção de indicadores educacionais para mensurar a qualidade da educação, estimulando a competição; a performatividade, a elaboração de rankings por meio de indicadores. Dessa forma, o Estado intencionalmente não apenas cria uma competição entre instituições de ensino, como também acirra a comparação entre instituições públicas e privadas.

Outro aspecto mencionado nos artigos como sustentador da mercantilização são as pressões de organismos multilaterais. Em estudos como de Fávero e Bechi (2017), esses organismos reforçam a ideia de que as universidades públicas precisam seguir um modelo de gestão de instituições privadas, com indicadores de desempenho, como forma de mostrar a eficiência maior da gestão privada, em detrimento da pública. Os organismos multilaterais contribuem também com a entrada de capital internacional na educação superior, expandindo a educação privada e também favorecendo a criação de oligopólios educacionais, pois a educação superior é vista como uma “mercadoria” que pode ser comercializada de forma lucrativa.

O processo de mercantilização também alcança os cursos de graduação, aproximando seus currículos às necessidades do mercado de trabalho, e tornando os cursos “reféns” do mercado. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser um “produto” a ser comercializado. Essa lógica acaba privilegiando mais cursos/áreas de cunho tecnológico do que humano. No contexto educacional observado nos estudos, entram ainda os processos de globalização, que massificam as universidades, concebendo-as como modelos padronizados e passíveis de serem compartilhados entre estudantes de diferentes países.

16

Gestão universitária

Na macrocategoria da gestão universitária, encontram-se 13 artigos que tratam da gestão das instituições de ensino superior, com ênfase em temas como a autonomia universitária, gestão democrática e os desdobramentos para a gestão das instituições de um fenômeno mais amplo, referenciado como a “crise das universidades”. Apesar da ênfase conferida pelos pesquisadores mais a um ou outro desses temas, os artigos tendem a se integrar, pois a crise vivida pelas universidades, especialmente as públicas, é relacionada a uma perda de autonomia devido à diminuição de investimentos estatais e pela pressão externa que sofrem as instituições universitárias para que assumam uma postura pragmática, submetendo-se às demandas empresariais (DIAS; SERAFIM, 2015; AGUIAR, 2016). Um receio presente em alguns desses estudos diz respeito à potencial incompatibilidade entre a priorização da relação de quase-mercado no âmbito das universidades públicas e o cumprimento da sua função social, como a formação para a cidadania (CASTRO; PEREIRA, 2014). Um tema a ser mais explorado diz respeito à capacidade das instituições de



ensino superior de resistirem ou se adaptarem às influências externas, tanto governamentais como do mercado, e o efeito dessa tensão ou adaptação sobre sua missão civilizatória.

Internacionalização

A internacionalização é situada no contexto da globalização dos mercados e abertura das fronteiras comerciais e do capitalismo cognitivo, em que o conhecimento ganha centralidade por ser reconhecido como a principal força produtiva. 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 (MOROSINI; CORTE, 2018).

Foram analisadas 12 produções sobre o tema da internacionalização. As temáticas abordadas são: o Processo de Bolonha e as consequências e impactos para o Brasil; cenários, tendências e políticas nacionais de internacionalização, especialmente com foco na pós-graduação; gestão universitária e perfil de gestões, estratégias de internacionalização e relação com a qualidade da educação.

A internacionalização evidencia-se como meta da Declaração de Bolonha e da consolidação da Área Europeia de Ensino Superior (AEES), de viés mercadológico, com a interferência direta do mundo dos negócios na forma de organização e funcionamento da universidade. Por sua vez, o Processo de Bolonha busca resgatar, pelo viés da Europa do conhecimento, a racionalidade eurocêntrica. “Concretamente, os impactos de Bolonha já são visíveis no espaço da educação superior brasileira, ainda que, muitas vezes, carecendo de debate e explicitação” (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p. 228).

Dentre as estratégias para a internacionalização, destaca-se a mobilidade acadêmica. Atualmente, na perspectiva de políticas e gestão universitária, a internacionalização é uma das prioridades das IES, porém o

[...] caso brasileiro se encaixa, de forma geral, na atuação passiva, devido à ausência de infraestrutura e de políticas que atraiam pesquisadores estrangeiros, uma vez que as ações são focadas na mobilidade out de forma puramente reativa (FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018, p. 140).

No debate conceitual entre democratização e qualidade da educação, a internacionalização parece apontar para exigências meritocráticas, envolvendo carreiras de complexidade mais alta, trajetórias estudantis com maiores oportunidades culturais, incluindo o domínio de idiomas e disponibilidade de condições para afastar-se do trabalho, entre outras condições. (CUNHA, 2017).

Inclusão

Na categoria da inclusão, foram analisadas dez pesquisas, sendo que seis, tratam de políticas e ações afirmativas num contexto de democratização e educação como bem público. Nesse sentido,

Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas e científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

Também se apresentam as temáticas de inclusão de sujeitos: alunos oriundos de escolas públicas, alunos com deficiências diversas e alunos com deficiência auditiva com abordagem de tecnologias de apoio (assistivas) à mediação técnico-pedagógica para o sujeito com deficiência auditiva; os impactos da presença de negros e indígenas que reivindicam espaços nas universidades.

Quanto às estratégias de enfrentamento ao problema da exclusão, os artigos tratam das ações afirmativas. Uma pesquisa aponta para a predominância da percepção de que as desigualdades de classe são mais relevantes do que as desigualdades raciais entre os articuladores das ações afirmativas



no nível local, seja nos conselhos universitários, seja nas assembleias legislativas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Quatro artigos abordaram o tema da permanência. Em sua análise, identificou-se que os pesquisadores correlacionaram outros aspectos que devem ser pertinentes à análise do tema da permanência. Os estudos indicam que as políticas educacionais, principalmente as de acesso, têm que estar na pauta de discussão sobre a permanência.

Para que o sistema de ensino superior no nosso país deixe de ser o Destino exclusivo da elite para se tornar uma Escolha possível para qualquer cidadão, seria importante rever nossas representações e práticas do que deva ser esse sistema e o seu funcionamento. Um sistema de ensino superior mais justo e aberto, mais inclusivo e mais coesivo. (BARBOSA, 2015, p. 277).

Outros pontos importantes são a necessidade de olhar sobre a gestão das IES e o processo de democratização da educação no país. Partindo de uma sociedade mais justa e que colocasse os estudantes nas mesmas condições de acesso, o ensino superior apresentaria igualdade de oportunidades de continuidade dos estudos e passaria a ser menos elitista.

Democratização

Foram analisados sete artigos que tratam da democratização e a colocam no contexto de uma expansão de natureza privada e do acesso à educação superior. As pesquisas abordam temas diversos: a educação como bem público e a qualidade da educação; o acesso das classes populares e a concessão de condições de privilégios a determinado(s) grupo(s), sucesso acadêmico, protagonismo dos desenhos curriculares e assistência estudantil.

Há o reconhecimento de um passivo educacional. Todavia, evidencia-se também que a educação não pode reduzir-se ao papel de estar a serviço do mercado, e tampouco a democratização pode se limitar à expansão quantitativa do acesso. Amplia-se a compreensão da democratização na perspectiva do sucesso acadêmico, assistência estudantil e protagonismo do currículo. Verificou-se que os entendimentos acerca do sucesso acadêmico tomam direções distintas, sobretudo em razão das visões de mundo que os sujeitos que

os empregam compartilham e que lhes são, portanto, subjacentes. Isso não importa, contudo, dizer que essas distintas direções sejam incompatíveis entre si (USTÁRROZ; FELDMAN; MOROSINI, 2017).

Dentro das análises aqui realizadas, três categorias apareceram em comum tanto nas produções acadêmicas quanto nos documentos resultantes das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) e nos PNEs: a integralização curricular, a vida acadêmica e a cidadania. A categoria competência não foi diretamente contemplada, o que abre espaço para reflexões (MOROSINI, 2017).

A política da assistência estudantil encontra-se no dilema de assegurar a permanência de estudantes das classes populares na universidade, enquanto a democratização do ensino superior ocorre de forma a provocar o desmonte da política pública de educação. O referido desmonte da política de educação superior é mediado por uma expansão e democratização que se materializam por iniciativas que mercantilizam e precarizam o ensino, tais como o FIES, o ProUni e a EaD (ARAÚJO, 2017).

20 **Considerações Finais**

Para se entender os achados deste estudo, é necessário demarcar que a maior parte dos artigos selecionados se concentra no período de 2015 a 2017, em publicações de periódicos brasileiros, com predomínio daqueles que têm escopo na educação superior – Revista Internacional de Educação Superior e Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. A produção de conhecimentos elegeu as instituições de ensino superior privadas como campo empírico mais incidente. De forma geral, os trabalhos apresentam como, traço comum, a utilização de abordagens metodológicas qualitativas.

A temática mais recorrente foram as políticas educacionais, principalmente, as de diversificação e expansão da educação superior. Evidencia-se a reconfiguração do papel do Estado como agente fomentador, regulador e avaliador. Critica-se a perda da autonomia do Estado na constituição e execução de políticas em detrimento das interferências e interesses de organismos multilaterais. A produção de conhecimentos sobre educação superior retrata um cenário de educação superior no Brasil, influenciado por movimentos globais do capitalismo, sob viés neoliberal, estimulado por organismos multilaterais,



que impulsionam uma expansão mercantilizada, diversificada, privada e elitizada. Sinaliza, igualmente, que a educação superior, no Brasil, tem sido cada vez tratada como um bem mercantil privado a serviço do mercado de trabalho. Os movimentos de massificação são providos por IES com fins lucrativos, com a EaD como modalidade predominante. A propósito, percebe-se a necessidade de mais estudos que avaliem a qualidade da formação em nível superior oferecida por instituições privadas de educação a distância.

No cômputo geral, a partir do destaque do macrocenário, identifica-se um debate homogêneo, caracterizado pela recorrência e transversalidade de temáticas e conteúdos analisados e coincidência de abordagens e perspectivas de análise.

Por fim, identifica-se a ausência de estudos que estabeleçam relações entre o mundo do trabalho, profissões e formação acadêmica, a partir de referenciais teórico-metodológicos de diferentes campos de conhecimentos, que apontem para outras possíveis perspectivas de cenários na educação superior brasileira na contemporaneidade.

Nota

- 1 Não totalizam 130, pois, em duas instituições, não havia dados suficientes para segmentá-las entre as três categorias definidas no estudo.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 221-236, dez. 2016.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 645-677, 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Nunes de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos)

no Brasil – a expansão provado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015.

BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, set./dez. 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. Contratualização no ensino superior: um estudo à luz da nova gestão pública. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 287-296, jul./dez. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

COSTA, Nadja Lima; COSTA E SILVA, Ana Maria. Qualidade social e políticas para a Educação Superior no Brasil. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, n. 12, p. 6-10, 2015.

22 CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 817-832, nov. 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 20, n. 2, 2015.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina Ferreira de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.



FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-113, jan./abr. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/Qualidade e Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FRANKLIN, Luiza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMENDOERFER, Magnus Luiz. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 130-151, out. 2018.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HOFFMANN, Celina; ZANINI, Roselaine Ruviano; CORRÊA, Ângela Cristina; SILUK, Julio Cezar Mairesse; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco; ÁVILA, Lucas Veiga. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, 2014.

JUNG, Hildegard Susana; CAUDURO, Tharles Gabriele; SUDBRACK, Edite Maria. O Plano Nacional de Educação como articulador da democratização do acesso à universidade e empoderamento da classe trabalhadora. **Revista Internacional da Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 257-273, maio/ago. 2016.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007 (número especial).

MARQUES, Waldemar. Expansão e oligopolização da Educação Superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de Souza. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./abr. 2018.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A Educação a Distância como política de Expansão e Interiorização da Educação Superior

no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago. 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação Superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 23, e230011, p. 1-17, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 57, p. 97-120, jan./mar. 2018.

MOURA, Bruno Azevedo; MOURA, Leides Barroso Azevedo. Ranqueamento de universidades: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 213-222, 2013.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; LIMA, EMMANOEL, Ferreira; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: o PNE (2014-2024) em foco. **Revista Internacional da Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 330-346, maio/ago. 2017.

24 PAULA, Alisson Slider do Nascimento; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. A condicionalidade do Estado avaliador e suas implicações na avaliação e a expansão mercantilizada da educação superior brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 330-346, fev. 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PIMENTA, Alexandre Marinho. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 308-321, 2017.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira; QUEIROZ, Jamerson Viegas; VASCONCELOS, Natalia Veloso Caldas de; FURUKAWA, Marciano; HÉKIS, Hélio Roberto; PEREIRA, Flávia Aparecida Barbosa. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.



SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, 2014.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Matheus Castro da. O ser e o não ser da universidade pública: o público e o privado em questão na educação superior brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 172-188, 2015.

SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nicéa Quintino; SOUZA, Paulo Vitor Teodoro; RODRIGUES FILHO, Guimes. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 294-312, jan./mar. 2017.

USTÁRROZ, Elisa; FELDMAN, Sergio Alberto; MOROSINI, Marília Costa. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 538-562, set./dez. 2017.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlyze Rubin. Internacionalização da Educação Superior: Processo de Bolonha. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional

Grupo de Pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5471-9676>

E-mail: jacobus@unisin.br

Prof. Dr. Ricardo Ferreira Vitelli

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Unidade Acadêmica de Graduação

Grupo de Pesquisa Evasão escolar, gestão e formação de recursos humanos em escolas públicas de ensino médio no município de São Leopoldo-RS

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-9163>

E-mail: vitelli@unisinos.br

Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Gestão Educacional

Grupo de Pesquisa Evasão escolar, gestão e formação de recursos humanos em escolas públicas de ensino médio no município de São Leopoldo (Rio Grande do Sul)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>

E-mail: rosangelaf@unisinos.br

Recebido 18 mar. 2019

Aceito 17 maio 2019



Recursos públicos investidos na educação infantil: uma análise das consultorias internacionais

Dulce Mara Langhinotti Carpes
Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá (Brasil)

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar como se viabilizaram os recursos públicos destinados à implementação da política nacional para educação infantil por intermédio de convênios firmados pelo Brasil com os organismos internacionais para contratação de consultorias no período de 2012 e 2013. No intuito de subsidiar os argumentos, foram consultadas as concepções dos organismos internacionais, Organização dos Estados Ibero-americanos e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Analisaram-se os documentos do Ministério da Educação – Relatórios de Gestão do Ministério da Educação, referentes à Secretaria da Educação Básica e Coordenação Geral da Educação Infantil dos anos de (2012-2013). A construção do referencial e as análises foram desenvolvidas à luz do materialismo histórico-dialético. A análise dos dados caracteriza-se como qualitativa e se deu por meio da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Dentre os resultados, constatou-se que os recursos públicos foram viabilizados na perspectiva de uma política focalizada, na lógica da redução de gastos.

Palavras-chave: Recursos públicos. Educação infantil. Consultorias. Organismos internacionais.

1

Public resources invested in children education: an analysis of international consultancies

Abstract

The purpose of this article is to analyze how were enablethe public resources destined to the implementation of the national policy for children education via the agreements signed by Brazil with the international organizations for the contracting of consultancies in the period of 2012 and 2013. In order to subsidize the arguments, we have consulted the conceptions of international organizations, the Organization of Ibero-American States and the United Nations Organization for Education, Science and Culture. We have analyzed the documents of the Ministry of Education - Management Reports of the Ministry of Education, concerning the Secretary of Basic Education and General Coordination of Children Education for the years 2012 and 2013. The construction of the referential and the analyzes were developed in the light of historical-dialectical materialism. The analysis of the data is characterized as qualitative and occurred through documentary research and content analysis. Among the results, we have verified that the public resources were made possible in the perspective of a focused policy, in the logic of cost reduction.

Keywords: Public resources. Children education. Consulting. International organizations.

Recursos públicos investidos en la educación infantil: un análisis de las consultorías internacionales

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar cómo se viabilizaron los recursos públicos destinados a la implementación de la política nacional para educación infantil por intermedio de convenios firmados por Brasil con los organismos internacionales para contratación de consultorías en el período de 2012 y 2013. Con el fin de subsidiar los argumentos, se han consultado las concepciones de los organismos internacionales, Organización de los Estados Iberoamericanos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se analizaron los documentos del Ministerio de Educación - Informes de Gestión del Ministerio de Educación, referentes a la Secretaría de Educación Básica y Coordinación General de la Educación Infantil de los años de 2012 y 2013. La construcción del referencial y los análisis se desarrollaron a la luz del materialismo histórico-dialéctico. El análisis de los datos se caracteriza como cualitativa y se dio por medio de la investigación documental y del análisis de contenido. Entre los resultados, se constató que los recursos públicos fueron viabilizados en la perspectiva de una política enfocada, en la lógica de la reducción de gastos.

Palabras clave: Recursos públicos. Educación infantil. Consultorías. Organismos internacionales.

2

Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito das mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil em fins do século XX e limiar do século XXI, as quais coincidiram com os novos delineamentos da conjuntura internacional. A partir desta perspectiva, procuramos empreender um debate sobre os recursos públicos, viabilizados no contexto da Política Nacional de Educação Infantil. O estudo contextualiza aspectos históricos decisivos para a educação brasileira após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu o conceito de Estado de Direito, que se constituiu permeado por constantes disputas no cenário político e educacional.

Ao adentrar no estudo das políticas educacionais, especialmente na área de análises de políticas, é fundamental ter o conhecimento de que se tratam de decisões institucionais em que transitam diferentes interesses. Evangelista (2012) observa que os documentos oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, de agências, de intelectuais orgânicos e não orgânicos, expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.



Alguns estudos¹ trazem a discussão a respeito das indicações da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) voltadas para a educação infantil, bem como tratam dos principais documentos produzidos pelos referidos organismos em relação às concepções e à lógica que os sustentam. As autoras partem da ideia da existência de uma relação entre mundo globalizado, organismos internacionais e governos locais. Tal pressuposto advém da presença desses organismos, bem como seus princípios e estratégias nos projetos educacionais dos países latino-americanos, nos quais a educação infantil está enquadrada na estratégia do combate à pobreza que se efetiva por meio de políticas focalizadas para as crianças e famílias em situação vulnerável.

A presença dos organismos internacionais como a OEI e UNESCO nas políticas educacionais brasileiras são verificados nos convênios firmados entre esses organismos junto ao Ministério da Educação (MEC) nos anos de 2012 e 2013.

O presente estudo busca avançar no campo científico desvelando a influência exercida pelos organismos internacionais, bem como a compreensão dos rumos tomados pela educação no Brasil após a década de 1990, especificamente, no que se refere à educação infantil. O estudo teve como objetivo analisar como se viabilizaram os recursos públicos destinados à implementação da política nacional para educação infantil, por intermédio de convênios firmados pelo Brasil com os organismos internacionais para contratação de consultorias no período de 2012 e 2013. A análise do papel das consultorias² fez-se necessário na medida em que contribuíram no processo de difusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesse sentido o estudo traz elementos que podem contribuir para o entendimento da relação existente entre as políticas públicas para educação infantil no Brasil com a dinâmica da reestruturação do capital e suas determinações.

No que se refere à contribuição social, a pesquisa propõe levar aos profissionais da área a compreensão do universo em que são geradas e construídas as políticas educacionais. A pesquisa colabora para uma análise crítica dos propósitos contidos nas políticas educacionais destinadas às crianças de 0 a 5 anos, desvelando disputas e interesses, bem como as estratégias utilizadas nos discursos contidos nos documentos, de modo que os professores possam atuar de forma mais crítica no processo educacional.

Para compreender o movimento que levou a contratação de consultorias via convênios do Brasil com organismos externos, foram verificados e analisados os Relatórios de Gestão do Ministério da Educação (MEC), referentes à Secretaria de Educação Básica (SEB), Coordenação da Educação Infantil (COEDI), dos anos de 2012 e 2013, o que caracteriza a pesquisa como documental. A escolha do referido período para análise se deve ao fato que há um maior número de dados contidos nos anos de referência. Foram consultadas as concepções e linhas de atuação da UNESCO e OEI para identificar em que medida suas orientações são seguidas pelo Brasil.

O referencial e as análises foram desenvolvidos com base na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Entende-se que a referida teoria é capaz de possibilitar uma interpretação de mundo mais ampliada. Refutam-se as proposições positivistas e pós-modernas por entender que o particular não é capaz de explicar o movimento do todo, que o mais simples não pode explicar o mais complexo. As categorias tomadas do método dialético foram totalidade, contradição e mediação, as quais possibilitam contribuir com a análise das relações que se manifestam na prática, bem como, na compreensão dos mecanismos que perpassam a organização capitalista.

4

No procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foram definidas as categorias de análise nos Relatórios de Gestão: "educação infantil" e "ações". A abordagem da análise dos dados caracteriza-se predominantemente como qualitativa.

O universo das políticas educacionais brasileiras

O último terço do século XX foi marcado por transformações que acentuaram a essência do modo de produção capitalista (GORENDER, 1997). Reconheceu-se que, para sua manutenção e produtividade após o fim da Guerra Fria, o sistema capitalista dependia da existência de um mundo seguro e sustentável, configurado num fenômeno político-econômico de grande amplitude, conduzido pelo lucro. Nesse sentido, Fontes (2010) ressalta que são inúmeras as práticas de difusão formuladas pelos países dominantes, explicitadas no desejo da hegemonia do capital. Segundo José Paulo Netto (2006), como garantia para a máxima obtenção de lucros, foi necessário refuncionalizar o Estado, que se tornou instrumento de viabilização dessa



arefa. Nessa linha de raciocínio, para o Estado atuar em consonância com as novas necessidades do capital precisaria superar suas estruturas arcaicas e buscar adequação aos novos padrões, conforme postulou o Consenso de Washington³. Uma das ações que apontam nessa direção foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1990).

A referida conferência, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi financiada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), organismos que constituem o Sistema das Nações Unidas. Na conferência, inaugurou-se em nível mundial um macroprojeto para a década de 1990, centrado na ideia da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Entretanto, ressaltava-se que, para as necessidades básicas de aprendizagem fossem atendidas, seria essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros, recursos humanos, públicos, privados ou voluntários (UNESCO, 1990). No mesmo ano da conferência, o Banco Mundial publicou o relatório intitulado "A Pobreza", no qual sugere alternativas e encaminhamentos a serem adotados pelos países que se enquadravam em tal situação, no sentido de reduzirem o número de pessoas que viviam na linha da miséria. Observa-se que as recomendações partem de uma estratégia composta por dois elementos.

Um deles é a utilização produtiva do bem que os pobres mais dispõem – o trabalho [...]. O outro elemento é a prestação de serviços sociais básicos aos pobres – em especial atendimento médico, planejamento familiar, nutrição e educação primária (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3).

O documento do Banco Mundial aponta as estratégias que se valem da educação como importante instrumento no combate à pobreza. Na concepção do banco, a capacidade produtiva das pessoas pobres deveria ser otimizada via oferta da educação básica. Tal entendimento associa-se à Teoria do Capital Humano, que, conforme Frigotto (2015), sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria. O trabalho como atividade vital que produz o ser humano é entendido como a venda da força de trabalho humana (emprego). A noção de educação, de um direito social e

subjetivo, é absorvida por uma concepção mercantil de formação humana. Nessa discussão, Leher escreve que a educação tem cumprido

[...] a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a 'explosão' dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social ('todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego'), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p. 9).

Por meio de acordos multilaterais, os países periféricos, bem como suas burguesias, consentem e cooperam no processo de sociabilidade do sistema capitalista. Conforme Fontes (2010), as burguesias mesmo que subalternas necessitam, continuamente, expandir formas de encapsulamento dos trabalhadores ao mesmo tempo em que expandem suas fontes de extração de mais-valia.

6

Em conformidade com essa lógica, foram criados na América Latina ramificações dos organismos internacionais para o desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, por meio de formulações que extrapolam a esfera pública. Percebe-se um interesse explícito em impedir a exclusividade do Estado na oferta da Educação enquanto direito da sociedade, suscitando disputas no campo político e econômico em países nos quais seus documentos preveem o estado de direito, como é o caso do Brasil.

Foram desenvolvidos projetos em âmbitos regionais para América Latina e Caribe de modo a alcançar os objetivos educacionais. Des-ac-a-se como atuante na região o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), sob a jurisdição da Unesco e a Agenda Ibero-Americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), sob coordenação da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

No contexto brasileiro, em face à grave crise financeira enfrentada pelo país no final da década de 1980, o governo brasileiro optou por aderir ao ideário neoliberal recém-consolidado no Consenso de Washington, assentado no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados (SILVA, 2014). Inicialmente, tais pressupostos foram assumidos pelo governo de



Fernando Collor de Melo (PEDREIRA, 2006). Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso, em atendimento às recomendações do Banco Mundial, criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE)⁴. Ao reformar o Estado, o governo brasileiro adotou princípios da administração gerencial na lógica da teoria da New Public Management⁵, ou nova gestão pública, na qual a hipótese principal é que mais mercado no setor público contribuiria para uma maior eficiência de custos para os governos (MOREIRA, 2012). Tal entendimento apoiava-se na ideia que é o Estado que se encontrava em crise, não o sistema capitalista. Conceituações e processos operacionais utilizados no mundo dos negócios também passaram a orientar a gestão dos recursos destinados às políticas educacionais.

Gestão para Educação Infantil: perspectivas dos organismos internacionais OEI e UNESCO

De modo geral, nos documentos dos organismos internacionais atuantes na América Latina são explicitadas estratégias comuns, com prioridade para educação e saúde das mulheres. A indicação de programas de atendimento de baixo custo para disciplinar as famílias, a educação infantil, entendida como medida compensatória que deve privilegiar crianças e famílias em situação de risco (CAMPOS; CAMPOS, 2008). Tais orientações advêm das origens da OEI e UNESCO.

Criada em 1949, a Organização dos Estados Ibero-americanos⁶ para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) constitui-se em um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países e povos ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento da democracia. Com sede em Madri, sua atuação mais direta nos países da América Latina se deu a partir da I Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, ocorrida no México em 1991. Essa conferência promoveu e convocou as Conferências de Ministros de Educação dos países membros. A OEI é formada por países ibero-americanos, com escritórios em boa parte de seus países membros.

No que se refere aos objetivos educacionais, embora a OEI não se refira diretamente às metas estabelecidas nas Conferências Mundiais de Educação de Jomtien e Dakar, seus documentos mencionam os mesmos

objetivos e metas elaboradas no ano 2000, pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁷. O documento *"Fuentes de financiamiento adicionales para lograr el compromiso con las metas educativas 2021"* (OEI, 2008) denota o alinhamento deste organismo com a forma de atuação dos organismos vinculada à ONU. A educação inicial (no Brasil denominada educação infantil) foi prescrita na X Conferência Ibero-americana de Educação como um dos fatores estratégicos para garantir a equidade, diminuir os efeitos da pobreza e promover o apoio ao desenvolvimento econômico e à competitividade dos países membros (OEI, 2000). Reduzir a pobreza para maximizar a capacidade do trabalhador, o que não significa acabar com a pobreza, uma vez que o que prevalece é a ideia de manutenção, não de transformação, na sociedade de classe.

8 A OEI objetiva, sobretudo, cooperar com os Ministérios da Educação de modo a colaborar na governabilidade das instituições públicas, no que tange o desenvolvimento da formação de professores, bem como a introdução de um sistema de indicadores de desempenho e avaliação (OEI, 2000). A organização entende ser necessário promover acordos políticos e sociais para fortalecer a participação da sociedade no desenvolvimento da educação. Ao promover a cooperação técnica na esfera dos planos educacionais, suas diretrizes influenciam os sistemas educativos dos países membros.

A Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA) foi criada para atuar, junto à primeira infância, na lógica de potencializar o desenvolvimento da criança a partir da instituição família em âmbito regional e local (OEI, 2001). A OEI promove o desenvolvimento de estratégias que orientem os pais a criarem seus filhos, capacitando-os no cumprimento de tal tarefa. A organização não aponta o Estado como único responsável pela gestão da educação infantil de qualidade.

A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) foi criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e entrou em vigor em 1946. De acordo com documentos orientadores dessa organização, referentes à educação, seu enfoque central está no aprimoramento da educação mundial por meio de assessoramento técnico. A agência define-se como incentivadora e disseminadora de propostas educacionais inovadoras para desafios encontrados pelos países signatários. Constitui um dos organismos mais importantes do sistema das Nações Unidas, que congrega 190 Estados



membros, o que significa que possui uma atuação, praticamente, no mundo inteiro.

No documento elaborado pela UNESCO e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2005), intitulado *Investir melhor para investir mais: financiamento e gestão da educação na América Latina e no Caribe*, a educação é citada como mola do desenvolvimento econômico. Com o propósito de atingir melhores índices, a Unesco orienta países da América latina e Caribe a promoverem mudanças no planejamento dos seus sistemas de ensino, centrando na priorização e reorientação dos financiamentos, nas funções do Estado e introdução de sistema de monitoramento. Conforme Silva (2014), esse processo tem propiciado em nível mundial a busca por uma padronização, pautada em indicadores e metas quantificáveis, que devem permitir aos organismos internacionais o monitoramento dos sistemas educacionais no âmbito dos governos locais.

Como forma de atingir tais propósitos, foi elaborado pela UNESCO o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC). O PRELAC surge para atender ao pedido dos ministros da região com o objetivo de estimular mudanças substantivas nas políticas públicas. O projeto objetiva o cumprimento do Plano de Ação da Conferência Mundial no âmbito dos governos locais, e parte do princípio que a educação é mecanismo para a promoção da equidade social, ademais, preconiza a educação das crianças de zero a três anos como tarefa da família.

Os estudos Campos e Campos (2008) partem do pressuposto que uma agenda globalmente estruturada tem orientado as políticas para a Educação Infantil nos países da região da América Latina e Caribe. Desse pressuposto, as autoras extraem que nos documentos publicados pela OEI e UNESCO são encontradas orientações voltadas ao combate à pobreza, informam que as políticas focalizadas e compensatórias aparecem como a principal indicação nos projetos destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Percebe-se que ao assinar acordos com os organismos internacionais, os países, de forma consentida, abrem mão de planejarem suas próprias estratégias para a resolução dos problemas, ao passo que coadunam na execução do projeto internacional.

Estudos de Leher (1998); Frigotto e Ciavatta (2003); Neves (2005); Evangelista e Shiroma (2006); Silva (2014) e Libâneo (2016) têm abordado a

implicação da internacionalização das políticas educacionais nos documentos dos planos e diretrizes que orientam o sistema de ensino brasileiro. No mesmo sentido, Zanardini (2006); Libâneo (2012); Miranda e Santos (2012); Zanardini (2014) e Fernandes (2015) têm analisado o impacto das políticas educacionais nos objetivos e nas formas de gestão da escola pública. Com base nos referidos estudos, identifica-se que as ações dos organismos internacionais se relacionam comumente à cooperação técnica e financeira à países com dificuldades econômicas. O apoio se dá por meio de empréstimos para realização de programas relacionados, basicamente, à saúde, educação e saneamento (LIBÂNEO, 2016).

É importante ressaltar que tanto a OEI como a UNESCO possuem uma forma de gestão semelhante, o que significa que as estratégias para a condução das políticas educacionais para a infância seguem o mesmo direcionamento, não importando, necessariamente, que a origem do organismo seja a Europa ou as Américas.

Nos anos de 2012 e 2013, o Brasil, com o intuito de universalizar a educação infantil até o ano de 2016, firmou acordo de cooperação técnica com a OEI e com a UNESCO por meio da contratação de consultoria, dando anuência às orientações dos programas educacionais dos referidos organismos.

Cooperação técnica por meio das consultorias dos organismos internacionais: gastos públicos ou investimento educacional?

Nesta seção são analisados, especificamente, os recursos destinados pelo governo na contratação de consultorias, via convênio com a OEI e UNESCO, nos anos 2012 e 2013. A partir da análise dos relatórios de gestão orçamentária do MEC, relativos à Secretaria de Educação Básica (SEB), buscou-se construir argumentos para uma análise das perspectivas expostas e intrínsecas no processo de viabilização de recursos públicos no contexto da Política Nacional de Educação Infantil.

O produto final das consultorias era gerar propostas de organização das políticas públicas e formas de atuação do MEC na área da educação infantil. O montante de recursos financeiros destinados para ação das consultorias nos anos de 2012 e 2013 totalizou R\$ 1.200.000,00 (um milhão e



duzentos mil reais). Durante os anos de 2012 e 2013, as consultorias contratadas propuseram ações no intuito de legitimar as políticas públicas destinadas à educação infantil, propostas pelo MEC/COEDI. Inicialmente, apresenta-se uma análise das informações contidas no relatório de 2012 e, na sequência, as evidenciações de 2013.

O relatório do MEC de 2012 continha 73% das ações das consultorias que priorizaram a proposição de processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância⁸ nos estados. As ações se referem à implantação e aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Já o restante das ações das consultorias (27%), focou em aspectos da saúde e da assistência social. Verificou-se que os esforços eram voltados aos municípios participantes do Proinfância.

Em 2012, foram contratadas 11 consultorias, que movimentaram recursos na ordem de R\$ 753.000,00 (setecentos e cinquenta e três mil reais). As consultorias se propuseram a implantar ações voltadas a atender à Política Nacional de Educação Infantil. Um conjunto de 8 consultorias atuaram em processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, para a implantação e aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as DCNEI. Nesse processo, foi investido um montante de R\$ 590.000,00 (quinhentos e noventa mil reais). As outras três consultorias se ativeram em outras áreas de atuação, como identificar boas práticas voltadas para a saúde e bem-estar da criança, assim como propor subsídios para a atualização de dados ao programa saúde na escola e reformulação da Caderneta de Saúde da Criança, com foco nos aspectos educacionais. Tal instrumento contemplaria informações referentes às ações das políticas de saúde, assistência social e educação infantil.

Um terceiro projeto de consultoria previa mecanismos de avaliação da educação infantil, a partir de experiências nacionais e internacionais. Os valores investidos nas três consultorias foram de R\$ 163.000,00 (cento e sessenta e três mil reais). Os recursos investidos foram subsidiados a partir do convênio entre o governo brasileiro e a OEI. O quadro 1 apresenta, separadamente, as consultorias, sua abrangência de atuação e recursos destinados.

Quadro 1
Mapa dos estados atendidos pelas consultorias do MEC/OEI

| Nome do consultor | Organismo Internacional | Estados | Recurso | Objeto do contrato |
|--------------------------------|-------------------------|--|-----------|--|
| Ana Lucia Peixoto de Brito | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN - Atuou nos Estados do AM e PA. | 90.000,00 | Consultoria especializada para propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Maria de Fátima Simas Malheiro | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN - Atuou nos Estados do RJ e RN. | 90.000,00 | |
| Danielle Marques Vieira | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN - Atuou no Estado do PR. | 90.000,00 | |
| Maria Geisa de Andrade | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN -Atuou nos Estados do AL e PE. | 90.000,00 | |
| Maria de Jesus Araújo Ribeiro | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN - Atuou no Estado do CE. | 90.000,00 | |
| Sônia Maria de Melo Barbosa | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN. (*) | 90.000,00 | |
| Regina Lúcia Couto de Melo | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN - Atuou no Estado do PR. | 29.000,00 | |



Quadro 1

Mapa dos estados atendidos pelas consultorias do MEC/OEI (Continuação)

| Nome do consultor | Organismo Internacional | Estados | Recurso | Objeto do contrato |
|--------------------------------------|-------------------------|---|------------|---|
| Zilma de Moraes Ramos de Oliveira | OEI | (*) | 23.000,00 | Subsidiar o processo de reformulação da Caderneta de Saúde da Criança, enfocando os aspectos educacionais. |
| Ângela Maria Rabelo ferreira Barreto | OEI | AL, AM, CE, MA, PA, PB, PR, PE, PI, SE, RJ e RN. (*) | 21.000,00 | Propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Sandra Maria Zakalian Sousa | OEI | (*) | 96.000,00 | Elaborar proposta de mecanismos sobre avaliação da educação infantil a partir de práticas e experiências nacionais ou internacionais, em curso, de modo a subsidiar o processo de inclusão da Educação Infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. |
| Damaris Gomes Maranhão | OEI | (*) | 44.000,00 | Identificar as boas práticas voltadas para a saúde e bem-estar da criança, assim como propor subsídios para a atualização da matriz lógica das ações do programa saúde na escola, contemplando componente específico para a educação infantil. |
| TOTAL | - | | 753.000,00 | |

(*) Não consta o local em que prestou consultoria.

Fonte: Brasil (2013).

Por meio dos dados e números observados (Quadro 1), é possível perceber que a maioria das consultorias esteve centrada no processo de gestão e acompanhamento das políticas de educação infantil assim como na efetivação de ações voltadas para o planejamento técnico-pedagógico. Entretanto, a ocupação deveria ir além de uma política educacional voltada para aspectos

operacionais e de assistência e voltar-se para as concepções pedagógicas da formação da criança pequena, enquanto direito constitucional. No que se refere ao amparo legal, o artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Seu artigo 208 trata do dever do Estado com a educação, mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988). O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que regulamenta a educação no Brasil, define o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

14 Outro aspecto necessário tratar diz respeito às consultorias voltadas a operacionalizar a coleta de dados relativos às políticas de saúde e de assistência social. A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) de 1996 avançaram ao retirar a educação infantil do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), transferindo-a para o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de garantir a escolarização da criança pequena. Nesse sentido, é necessária uma atenção para a proposição das referidas consultorias, para que não haja um retrocesso. Outra constatação refere-se à abrangência geográfica de atuação das consultorias, cuja presença foi predominante na região nordeste.

No ano de 2013, 72% das consultorias se centraram nas mesmas prioridades de 2012, já 28% atuaram no diagnóstico das ações do MEC destinadas à formação de profissionais na gestão compartilhada e estudos de viabilidade para implantação de infraestrutura física e virtual. De forma geral, as consultorias contratadas objetivaram a disseminação das DCNEI.

No ano de 2013, foram contratadas 14 consultorias que se propuseram trabalhar nos processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância para dar continuidade à implantação e ao aprimoramento das propostas pedagógicas em consonância com as DCNEI. O quadro 2



apresenta, separadamente, as consultorias, sua abrangência de atuação e recursos destinados.

Quadro 2
Mapa dos Estados atendidos pelas consultorias (BRASIL, 2014)

| Nome do consultor | Organismo Internacional | Estados | Recurso | Objeto do contrato |
|--------------------------------------|-------------------------|--|-----------|--|
| Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto | OEI | (*) | 23.000,00 | Realização de estudo sobre as ações do Ministério da Educação destinadas à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, com ênfase na análise da sistemática de gestão compartilhada dessas ações, envolvendo instâncias do MEC, das agências formadoras e dos sistemas de ensino. |
| Claudia Miranda Martins | OEI | AC, AM, AL, TO, RR, RN, PB, PE, SE, RJ | 31.000,00 | Consultoria especializada para propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Edna Oliveira Da Paz | OEI | AC, AM, AL, TO, RR, RN, PB, PE, SE, RJ | 31.000,00 | |
| Elisabet Ristow Nascimento | OEI | AM, RN | 00,00 | |

Quadro 2

Mapa dos Estados atendidos pelas consultorias (BRASIL, 2014) (Continuação)

| Nome do consultor | Organismo Internacional | Estados | Recurso | Objeto do contrato |
|---------------------------------------|-------------------------|---|-----------|--|
| Maria de Fatima Simas Malheiro | OEI | AC, AM, AL, TO, RR, RN, PB, PE, SE, RJ | 31.000,00 | Consultoria especializada para propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Patricia Gomes de Siqueira | OEI | AC, AM, AL, TO, RR, RN, PB, PE, SE, RJ. | 31.000,00 | |
| Claudia Maria da Cruz | UNESCO | GO, ES, CE, MA, PI, PA, AP, MS, SC. | 60.000,00 | Elaboração de estudo subsidiários ao projeto de avaliação da implantação e da utilização pedagógica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos sistemas de ensino. |
| Daniele Marques Vieira | UNESCO | RS, MT, RO, PA, PI, MA, BA e RJ. | 25.000,00 | Desenvolver estudo de viabilidades para a implementação de espaços virtuais para possibilitar a troca de boas práticas entre as unidades do Proinfância. |
| Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg | UNESCO | (*) | 32.000,00 | Propor metodologia de monitoramento da implantação da matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, tendo como base os dados do Inep e IBGE. |
| Maria Aparecida Camarano Martins | UNESCO | GO, ES, CE, MA, PI, PA, AP, MS, SC. | 31.000,00 | Consultoria especializada para propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Maria da Graça Horn | UNESCO | (*) | 30.000,00 | Realizar estudos e proposições de organização do funcionamento do uso dos espaços físicos do Proinfância. |



Quadro 2

Mapa dos Estados atendidos pelas consultorias (BRASIL, 2014) (Continuação)

| Nome do consultor | Organismo Internacional | Estados | Recurso | Objeto do contrato |
|--|-------------------------|-------------------------------------|------------|--|
| Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca | UNESCO | GO, ES, CE, MA, PI, PA, AP, MS, SC. | 31.000,00 | Consultoria especializada para propor processos de planejamento técnico-pedagógico e de gestão/avaliação da política de educação infantil nos municípios participantes do Proinfância, com vistas ao aprimoramento das propostas pedagógicas em congruência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. |
| Sonia Maria de Melo Barbosa | UNESCO | GO, ES, CE, MA, PI, PA, AP, MS, SC. | 31.000,00 | |
| Valdete Coco | UNESCO | GO, ES, CE, MA, PI, PA, AP, MS, SC. | 60.000,00 | |
| TOTAL | | | 447.000,00 | |

(*) Não consta o local em que prestou consultoria – legenda produzida pela autora (2017).
Fonte: Brasil (2014).

Observa-se (quadro 2) que as consultorias de 2013 buscaram concluir o trabalho de atendimento aos estados que ficaram desassistidos em 2012. Entretanto, observa-se que São Paulo e Minas Gerais não foram atendidos. Partindo de um princípio de universalização das políticas educacionais, todo o território brasileiro deveria ser contemplado. Por outro lado, a exclusão de um ou outro estado segue a perspectiva da focalização, por exemplo, por motivos econômicos, políticos ou geográficos.

A influência das consultorias decorre da intervenção que provocam nas organizações, posturas praticadas e ferramentas implementadas com a cultura da gestão. Nesse tipo de trabalho, parece ter se proliferado a padronização das soluções ligadas à gestão que são repassadas às organizações. Num estudo de 2013, realizado com a consultoria McKinsey & Company, foi constatado que a referida empresa apresentava aproximadamente 400 projetos voltados para a educação, espalhados por 60 países. Tais projetos são

voltados para construção de ações duradouras voltadas a melhores resultados e índices obtidos pelos alunos, bem como para desenvolver a qualidade da educação (PERONI, 2013). Seguindo essa mesma lógica, o MEC contratou esse serviço por meio de convênio com organismos internacionais.

A esfera pública busca oferecer serviços à população com o objetivo de atender aos preceitos constitucionais. Na procura pelo equilíbrio dos gastos públicos, o Estado busca o *superávit* entre o valor arrecadado e as despesas realizadas para otimizar a sua gestão em prol de seus propósitos. De modo geral, a concepção que permeia o espaço governamental tem se fundamentado no princípio de que a redução dos gastos não resulta em prejuízo na qualidade dos serviços prestados (RIBEIRO, 2008). Os órgãos governamentais, responsáveis pela gestão do recurso público destinado à educação, se alinham com tais princípios, sugerindo o corte nos gastos em seus relatórios.

Aqui, as políticas públicas são entendidas a partir da conceituação de Höfling (2001), que as define como o Estado em ação, implantando um projeto de governo, através de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Conforme verificado até aqui, as políticas públicas educacionais e sociais têm sido destinadas a garantir às populações mais pobres um mínimo de serviços de primeira necessidade, o caráter focalizado justifica-se pela necessidade de combate à pobreza. Entretanto, a política focalizada possui caráter paliativo e compensatório e caminha na contramão da política universal. Elas são específicas de um tipo particular de Estado, constituem-se como formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001). Em verdade, buscam conter astensões ocasionadas pela concentração da riqueza.

A contratação de consultorias executadas no âmbito do Proinfância evidencia as ações focalizadas, bem como uma preocupação do Estado com a lógica da redução de gastos. Nessa perspectiva, entendemos que o Estado nega a todas as crianças o direito à educação infantil de qualidade.

Ao analisar as recomendações para o financiamento e gestão da educação básica no Brasil, recorreremos ao estudo de Moreira (2012) que evidencia as categorias políticas recorrentes nos documentos dos organismos internacionais com atuação no Brasil. Conforme o estudo, a categoria otimização dos gastos, que consiste em recomendações pautadas na redução dos gastos com educação ou na alocação dos recursos, encontra-se evidenciada nos



documentos da Unesco, OCDE e Banco Mundial. A *Racionalização de despesas*, consta nos documentos da Unesco, já o Banco Mundial utiliza o termo *Melhoria do clima de investimento*. A *Focalização no combate à pobreza* é tratada nos documentos da OCDE e do Banco Mundial. A *Parceria por meio da Cooperação Internacional*, as novas alianças na captação de recursos com setor privado são recorrentes nos documentos da Unesco e da OCDE. O termo *Equidade* é recorrente nos documentos do Banco Mundial, OCDE, Unesco. O termo *descentralização* ou *financiamento flexível* aparece nos documentos da Unesco (MOREIRA, 2012).

Da recorrência das categorias nos documentos verificadas no estudo de Moreira (2012), pode-se extrair que os organismos internacionais coadunam entre si, atuando com concepções, estratégias e objetivos comuns. As análises dos relatórios de gestão 2012 e 2013 nos indicam que as políticas educacionais brasileiras estão orientadas e espelham uma forma de gestão pública pautada pela pouca utilização de recursos. Portanto, os recursos destinados à educação infantil no Brasil estão inseridos no contexto de se fazer mais com menos.

Considerações finais

O estudo objetivou analisar como se viabilizaram os recursos públicos destinados à implementação da política nacional para educação infantil por intermédio de convênios firmados pelo Brasil com os organismos internacionais para contratação de consultorias no período de 2012 e 2013. É possível arguir que os convênios com os parceiros externos OEI e UNESCO, firmados para contratação de consultorias, representam o consentimento para interferência externa nos caminhos seguidos pelo MEC na elaboração de suas políticas.

De modo geral, as consultorias tiveram como foco implantação e aprimoramento das propostas pedagógicas alinhadas com as DCNEI nos municípios participantes do Proinfância. Porém, no ano de 2012, ao condicionar o apoio a esses municípios, demonstram que as propostas pedagógicas foram realizadas na lógica da focalização. Nesse sentido, o MEC se contradiz quando propõe a universalidade das políticas, por não ser factível garantir políticas universais viabilizando políticas focalizadas.

As consultorias em 2013 concluem o trabalho de atendimento aos estados que ficaram desassistidos em 2012. Entretanto, observa-se que São Paulo e Minas Gerais não foram atendidos, seguindo a mesma lógica da focalização e políticas pontuais para diminuir pobreza, como consta nos documentos do Banco Mundial. Partindo do princípio de que um dos maiores objetivos do Banco Mundial, discutido nas conferências mundiais, se configura na sustentabilidade e sociabilidade do sistema capitalista, deduz-se que o Brasil estaria alinhando suas políticas no campo educacional às diretrizes dos organismos internacionais.

Nessa linha de raciocínio, verificamos que o modelo educacional brasileiro está pautado na lógica utilitarista e determinista, uma vez que as políticas são orientadas para oferecer aos trabalhadores condições básicas de conhecimento, para que, minimamente, operacionalizem funções simplificadas.

Os recursos financeiros destinados às consultorias não têm representatividade significativa no montante geral de recursos investidos na educação infantil, nos anos de 2012 e 2013 (INEP, 2015). Entretanto, entendemos haver um custo nessa relação, tendo em vista que o Estado brasileiro acata as intervenções externas na construção e execução de políticas educacionais. Entendemos que deveria ser o MEC o órgão responsável pela elaboração e condução das políticas educacionais no país, de modo que os educadores fossem os atores principais nesse processo.

Não foi possível verificar a efetividade do trabalho realizado pelas consultorias na análise do conteúdo. Outrossim, identificamos o montante de recursos investidos na contratação, as empresas contratadas, a proposição de ações de cada consultoria e a área geográfica de atuação. A equipe contratada era constituída por intelectuais e ex-integrantes da Equipe COEDI/MEC. De modo geral, os serviços contratados tiveram caráter propositivo, contendo subsídios para o desenvolvimento da qualidade da educação infantil. Outro ponto identificado, e que se constitui numa prática frequente das consultorias, refere-se aos procedimentos generalizantes de gestão apontados pelos consultores. Destarte, nem sempre adequada à realidade dos países periféricos que têm suas especificidades alijadas.

De modo geral, as consultorias contratadas pelo MEC responderam positivamente aos objetivos de uma agenda globalmente estruturada, na qual a OEI e a UNESCO atuam no sentido de salvaguardar o interesse dos organismos



financiadores, além de disseminá-lo nos países periféricos para que cumpram metas estipuladas. Percebe-se que a destinação dos recursos públicos para educação no Brasil segue a lógica da racionalização dos gastos, o que entendemos não contribuir a favor da garantia do direito que cada criança possui de uma formação humana ampla, universal e inalienável, desde os primeiros meses de idade, conforme prevê a lei.

Nota-se que aspectos quantitativos têm prevalecido em detrimento dos qualitativos, portanto, não se visualiza perspectivas de desenvolvimento na qualidade da educação quando esta é entendida como um gasto. A adoção de uma gestão pautada na redução de um recurso já insuficiente resulta em prejuízo na qualidade dos serviços prestados, o que leva à precarização da educação.

Notas

- 1 Como Campos e Campos (2008) e Campos (2013).
- 2 Tem sido vista como forma de redução dos custos e alternativas de otimização dos recursos materiais e humanos (LINS, 1999).
- 3 Documento com o receituário para ser aplicado nos países endividados da periferia do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2015).
- 4 Ministério da Reforma do Estado.
- 5 Cultura da Gestão refere-se à filosofia de gestão promovida por reformas no setor público, utilizada pelos governos após a década de 1980 para a modernização dos setores (PERONI, 2013).
- 6 Países da América ligados aos impérios coloniais português e espanhol.
- 7 O documento Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM trouxe alcançar a educação básica de qualidade para todos como meta principal.
- 8 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, criado em 2007.

Referências

- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990**: à pobreza. Washington, DC: Oxford University Press, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da União]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2012**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2013**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CAMPOS, Rosânia. A educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, EUA, v. 21, n. 18, p. 1-16, mar. 2013.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia para o alívio da pobreza. **Revista InterAção**, Goiania, v. 33, n. 2, p. 241-263, jul./dez. 2008.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **CEPAL y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**. Santiago: Serie Seminarios y Conferencias, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Goias, Goiânia, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 20, ano



13, p. 206-233, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

GOENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 311-361, jan./abr. 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Investimentos Públicos em Educação**, 20 de outubro de 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/investimentos-publicos-em-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LINS, Nadja Vanessa Miranda. **Consultoria**: um novo enfoque em aplicação de jogos de empresas. 1999. 94 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

MIRANDA, Marília G. de; SANTOS, Soraya V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. 2012. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PAULO NETTO, José. As condições histórico-sociais da emergência do serviço social. In: PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaración de Panamá:** La Educación Inicial en el Siglo XXI. X Conferencia Iberoamericana de Educación. Ciudad de Panamá, Panamá, jul. 2000.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaración de Lima: "Agenda Iberoamericana para la niñez e la adolescência". CONFERENCIA IBERO-AMERICANA DE MINISTROS Y ALTOS RESPONSABLES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, 3, 2001, Lima. **Anais [...]**. Lima (Perú), 2001.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fuentes de financiamiento adicionales para lograr el compromiso con las metas educativas 2021. In: OEI. **Metas 2021:** La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Síntesis del debate. Madrid, Espanha: OIE, 2008.

PEDREIRA, Roberto Sampaio. **O relacionamento Brasil-Banco Mundial:** uma análise da dimensão política e econômica (1985-2005). 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PERONI, Vera María Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

RIBEIRO, Márcio Bruno. **Desempenho e eficiência do gasto público:** uma análise comparativa entre o Brasil e um conjunto de países da América Latina. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

SILVA, Maria Abádiada. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádiada; CUNHA, Celso da (Org.). **Educação básica:** políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aprovada pela Conferência mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília, DF: UNESCO, 1990.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, João. Políticas de avaliação da educação pública. In: SANTOS, Alex S. B. dos; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas para a educação básica no Brasil.** Florianópolis: NUP/Sintrasen, 2014.



Ms. Dulce Mara Langhinotti Carpes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná – Brasil)
Professora da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3013-063>

E-mail: dulcelanghinotti@gmail.com
Profa. PhD. Ângela Mara de Barros Lara
Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá (Paraná - Brasil)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8799-8413>
E-mail: angelalara@ymail.com

25

Recebido 5 maio 2019

Aceito 7 jun. 2019



A pedagogia, a formação humana e o sujeito narcísico pós-moderno

João Francisco Lopes de Lima
Universidade do Porto (Portugal)

Resumo

Esse estudo, de caráter bibliográfico, considera o tema da subjetividade na Pós-modernidade e analisa o seu impacto para a formulação de enunciados sobre formação humana pela pedagogia. Numa primeira parte, o texto analisa a subjetividade universal como premissa moderna e como essa noção se altera no cenário pós-moderno. Em seguida, caracteriza a subjetividade narcísica, a partir da construção de Gilles Lipovetsky sobre a ideia de sujeito narcísico, e sobre a noção de era do vazio, além de outros autores que tratam sobre o tema do sujeito, do narcisismo e da educação em tempos de Pós-modernidade. Por fim, considera-se a absorção e o impacto da noção de sujeito privatizado na formulação de discursos pedagógicos gerados ou recriados no cenário pós-moderno. O texto destaca o papel da escola como instância de prática da vida pública e oportunidade para o aprendizado de formas de pensamento descentrado e de sujeitos mais fortalecidos em autonomia e capacidade de vida coletiva.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Discurso pedagógico. Pedagogia. Narcisismo.

1

Pedagogy, formation human and the post-modern narcissistic person

Abstract

This bibliographical study considers the subject of subjectivity in Postmodernity and analyzes its impact for the formulation of statements about human formation by pedagogy. In the first part, the text analyzes the universal subjectivity as a modern premise and how this notion changes in the postmodern scenario. Next, it characterizes the narcissistic subjectivity, from the construction of Gilles Lipovetsky on the idea of narcissistic person, and on the notion of the era of emptiness, besides other authors that treat on person, the narcissism and the education in times of Postmodernity. Finally, we consider the absorption and impact of the notion of privatized person in the formulation of pedagogical discourses generated or recreated in the postmodern scenario. The text highlights the role of the school as an instance of public life practice and an opportunity for the learning of decentralized forms of thought and of more strengthened persons in autonomy and capacity of collective life.

Keywords: Postmodernity. Pedagogical. Discourse. Pedagogy. Narcissism.

La pedagogia, la formación humana y el sujeto narcisista pos moderno

Resumen

Este estudio bibliográfico considera el tema de la subjetividad en la Posmodernidad y analiza su impacto para la formulación de afirmaciones sobre la formación humana por la pedagogía. En la primera parte, el texto analiza la subjetividad universal como una premisa moderna y cómo esta noción cambia en el escenario posmoderno. A continuación, caracteriza la subjetividad narcisista, a partir de la construcción de Gilles Lipovetsky sobre la idea de sujeto narcisista, y sobre la noción de vacío, además de otros autores que tratan el tema del sujeto, el narcisismo y la educación en tiempos de la Posmodernidad. Finalmente, consideramos la absorción y el impacto de la noción de sujeto privatizado en la formulación de los discursos pedagógicos generados o recreados en el escenario posmoderno. El texto destaca el papel de la escuela como un ejemplo de práctica de la vida pública y una oportunidad para el aprendizaje de formas de pensamiento descentralizadas y de sujetos más fortalecidos en autonomía y capacidad de vida colectiva.

Palabras clave: Postmodernidad. Discurso pedagógico. Pedagogía. Narcisismo.

Subjetividade e pedagogia na Modernidade: emancipa ou conforma?

2

A educação contemporânea é tributária das formulações filosóficas da Modernidade: o primado da razão, a melhoria do entendimento e a construção da autonomia de pensamento a partir do acesso à cultura e à ciência e, principalmente, do uso desses recursos da formação humana para a constituição da moralidade do sujeito. Um sujeito moralizado, nessa perspectiva, seria um sujeito capaz de fazer boas escolhas e de fazer o uso público da razão. Seria um sujeito capaz de tomar decisões que não fossem boas apenas para ele como indivíduo, mas consideradas válidas para todos os demais.

Esse sujeito é o sujeito epistêmico, um sujeito teórico produzido pela ciência, o "sujeito moderno". Trata-se de uma espécie de síntese epistemológica que sublinha as suas propriedades racionais consideradas universais, portanto disponíveis em todos os indivíduos. A ciência enunciou e a pedagogia incorporou a ideia de que em circunstâncias semelhantes, diante da estabilidade das ações didático-pedagógicas, da regularidade de suas intervenções e da reprodutibilidade dos procedimentos, é possível atingir resultados igualmente semelhantes em distintos grupos.



Kant (1999), na obra *Sobre a pedagogia*, apontou a base do que se pode chamar de “formação integral” a partir da Modernidade. Para o filósofo, a formação humana é ampla e passa pelo uso da razão, do conhecimento científico e dos saberes da cultura para obter a formação intelectual. Essa serviria como recurso para formar o sujeito disciplinado e inserido na vida pública através do trabalho produtivo e de ações corretas moralmente, o que caracterizaria a formação moral do sujeito. Para ele, trata-se, portanto, de uma formação subjetiva que torna o sujeito capaz de estruturar de forma autônoma, livre e reflexiva o seu pensamento. Esse fundo kantiano da lógica moderna nos mostra que a combinação entre formação intelectual, moral e subjetiva gera uma integralidade e uma organicidade na formação humana que será tomada como esperanto da educação derivada da Modernidade, em diferentes narrativas pedagógicas.

A racionalidade moderna gerou a noção de sujeito epistêmico e a pedagogia incorporou-a ao processo educativo. A noção de um sujeito universal, com recursos idênticos e disponíveis em todos os indivíduos, deu sustentação a diferentes teorias pedagógicas. A educação escolar, por sua vez, assumiu a tarefa do aperfeiçoamento do gênero humano como sua tarefa pedagógica mais relevante.

Habermas (2000) considerou a ideia de sujeito e a noção de subjetividade como uma espécie de fisionomia dos tempos modernos, marca fundamental da condição de liberdade e de reflexão do sujeito racional. A ideia de subjetividade, no contexto moderno, é descrita por Habermas em quatro dimensões: o *individualismo* – no sentido da singularidade e particularidade de cada sujeito; o *direito de crítica* – no sentido de que, em uma situação pública, é possível expressar avaliações cognitivas e juízos morais, mas é necessário verificar a legitimidade do que é dito; a *autonomia da ação* – no sentido de que cabe ao sujeito responder pelo que faz; e, por fim, a *filosofia idealista* – no sentido de que há uma crença no progresso histórico da humanidade e no progresso de cada indivíduo e de que a filosofia possa apreender a ideia que faz de si mesma.

Formar o sujeito “educado”, através da educação escolar, para obter socialmente o homem civil, ou seja, o cidadão, é um dos grandes objetivos da educação herdeira da Modernidade. Esse sujeito “educado” indica uma pessoa capaz de uma vida conduzida não apenas por demandas privadas.

Indica, nesse sentido, alguém capaz de ações responsáveis, que avalia as consequências de seus atos no contexto social.

A crença numa linha de evolução progressiva e natural desse sujeito “educado” gerou uma demanda de disciplinamento dos sujeitos, de esforços na contenção e na domesticação de seus impulsos para que possa se inserir numa “comunidade moral”, já que a autonomia, nessa perspectiva, tem uma dimensão pública. Os efeitos de controle sobre o sujeito e das práticas disciplinares foram examinados por inúmeros autores. Foi, possivelmente, Foucault (1987) quem melhor analisou os efeitos do disciplinamento do sujeito (seu corpo, sua palavra, sua sexualidade, existência) na sociedade moderna. Sem o controle disciplinar desempenhado pelas estratégias coercitivas das instâncias educadoras (família, escola, igreja e outras instituições), dificilmente se obteria uma subjetividade suficientemente “conformada” ao processo educativo. Nesse sentido, educar é reprimir, conter, dobrar, docilizar a animalidade, o instinto, os impulsos e dar-lhes formas socialmente aceitas e esperadas.

4

É sabido, também, que todo esse esforço formativo, de caráter pedagógico e social, está sempre carregado de idealizações sobre a condição humana. Nietzsche (1992) analisou e atacou as idealizações. Para ele, toda pretensão de dizer uma verdade é apenas uma entre outras afirmações possíveis e toda vontade de verdade não passa de vontade de poder. Freud (1996; 2006), o pai da psicanálise, confrontou a ideia de uma consciência soberana e onipotente ao afirmar que o sujeito não é movido somente por ações lúcidas. Move-se, muitas vezes, por motivações recalçadas e não disponíveis ao pensamento consciente e imediato. Adorno e Horkheimer (1985), em sua *Dialética do esclarecimento*, denunciaram que a razão pode tornar-se coisificada, que a indústria do consumo empobrece a cultura e a danifica, deturpando seu significado. As críticas aos resultados da racionalidade moderna são abundantes e contundentes, tanto quanto à dinâmica do sujeito quanto aos resultados sociais dessa dinâmica. O sujeito moderno seria, portanto, bem menos livre do que se supunha. Trataria-se, na verdade, de um sujeito demarcado, moldado, ou, ao modo de Marx, radicalmente alienado, não só da sua condição de pensar, mas também apropriado do resultado de seu próprio trabalho.

Há um motor inconsciente e narcísico na mente humana, as pulsões e os instintos é que movem primeiro as ações humanas. Também não somos necessariamente bons, embora possamos nos apresentar assim. Nesse sentido, a necessidade de disciplinamento e de sujeição social dos indivíduos se



apresentaria como estratégia necessária de moldagem dos comportamentos. Assim, a “educação” seria uma forma de domesticar e adaptar o sujeito na sociedade, conformando-o a uma certa normatividade. Resulta disso, portanto, uma forte suspeita sobre a eficácia da ideia de educar para a emancipação, já que ela não passaria de subordinação a um dado modo de vida.

Essas variáveis não são irrisórias e a pedagogia não pode ficar indiferente a elas. Sabemos que não há teoria pedagógica sem indicativos, sem uma base de normatividade para orientar o agir pedagógico. Porém, se não há uma estrutura estável do sujeito a ser educado e se a emancipação do sujeito através da educação pode não passar de uma fábula, qual normatividade poderia figurar como legitimadora das práticas pedagógicas no processo de formação humana?

Narcisismo e personalização em tempos de subjetividade pós-moderna

Se a lógica moderna esteve pautada no disciplinamento do sujeito, foi no desdobramento da Modernidade em “Pós-modernidade” que houve o seu abandono progressivo em favor de uma individualização narcísica que parece sem limites. Não pertence aos objetivos do trabalho uma discussão longa sobre a noção de Pós-modernidade. Sinteticamente, operamos com a ideia de que o pós-moderno é um desdobramento da Modernidade, uma radicalização sem par do individualismo e do poder de uma crítica negativa acerca da própria racionalidade. A dinâmica pós-moderna gera um abalo em tudo que parecia absoluto na racionalidade moderna. Denuncia a perda de fôlego das grandes ideologias, e promove uma radical pluralização de nossas sociedades (LIPOVETSKY, 2004)

Não se trata, portanto, de discutir se estamos em uma nova era, se houve uma superação radical da Modernidade ou se estamos tratando dela como um projeto inacabado, ao modo de Habermas (2000), no caso de entendermos que a Modernidade não esgotou a potência de seus conteúdos. Firma-se uma compreensão, ao modo de Vattimo (1992), de que a Pós-modernidade é um fato e que, possivelmente, ainda resulta como uma chance filosófica e, por que não, pedagógica.

Não dispondo mais de grandes utopias para o futuro e nem de um passado que possa nos redimir, o pós-moderno gerou uma nova temporalidade marcada pelo “predomínio do *aqui-agora*” (LIPOVETSKY, 2004, p. 59, grifo meu), uma lógica presentista que quer realização, satisfação e eficiência, que busca o imediatismo e o rápido resultado, na base do “tudo já, *agora*” (LIPOVETSKY, 2005, p. 38, grifo meu).

A sociedade de mercado se impôs de forma soberana e as expectativas revolucionárias não conseguiram explicar ou entender claramente por que erodiram. Silva (2005, p. XIX) aponta que o “socialismo real”, do leste europeu, também não escapou à lógica moderna do moralismo, de “[...] uma sociedade baseada no sacrifício”. Para o autor, a “[...] ideia de revolução estava contaminada pela noção de disciplina e controle”.

6 A expectativa da luta de classes, ao que parece, foi vencida pela lógica do consumo. A facilidade de crédito otimizou as condições de consumir sem o esforço de poupar ou de alterar a ordem social. O consumo de massa ofertou uma suposta noção de igualdade de acesso aos bens que passou a ser a baliza da inserção social do sujeito. O capitalismo, ao se impor soberano, continuou e continua a fazer vistas grossas aos excessos do poder econômico, predatório em termos sociais e ambientais, e solenemente ignora tudo o que não gera poder ou mais lucro. “A utopia encolheu”, conclui Silva (2005, p. XIX).

Vivemos o hipermoderno, no sentido da exacerbação de um individualismo desobrigado de toda ligação social e a “redução progressiva de sua outra tendência, que é o processo disciplinar”, nos diz Lipovetsky (2005, p. 91). Esse sujeito individualista é alguém “preocupado com a felicidade pessoal, de ambições ilimitadas”, aponta Charles (2004, p. 15). Prevalece, portanto, o valor da singularidade subjetiva, “[...] o direito de ser absolutamente si mesmo” (LIPOVETSKY, 2005, p. XVII), o que revela uma verdadeira customização da individualidade.

A afirmação do individual sobre o coletivo gerou uma troca no sentido da lógica social do “dever” para a lógica exclusiva do “desejo.” A lógica do consumo move o capitalismo através da indústria da moda que renova o apelo pelo inédito contínuo. Para Charles (2004, p. 19), essa nova sociedade apresenta-se marcada pelo efêmero, pela sedução mais do que pelo convencimento argumentativo e “[...] impõe a normatividade não mais pela disciplina,



mas pela escolha e pela espetacularidade". Prevaecem as questões de gosto, de preferência ou de opinião. O indivíduo pode, nesta perspectiva, tranquilamente, realizar-se à parte do social.

Lipovetsky (2005) fala mesmo em uma mudança de formato, do "*homo politicus*" – sujeito moderno inserido compulsoriamente numa existência e numa demanda coletiva, para o "*homo psychologicus*" – sujeito pós-moderno, narcísico e inserido numa lógica puramente hedonista. Isso tudo trata da perda do sentido de continuidade histórica, da erosão do sentimento de pertencer, de um soltar-se das tradições. Temos uma subjetividade antes independente do que institucionalizada, antes empreendedora de desejos individuais do que cooperativa, antes particularista e presentista do que preocupada com questões globais ou com o futuro. Busca-se a gratificação do ego, move-se no sentido de uma ética indolor, tênue e minimalista.

Esse sujeito pós-moderno, desfeito a obrigações e sanções, configura uma lógica social na qual "ficou extinta a cultura do sacrifício do dever" que Lipovetsky (2005a, p. 26) denominou como pós-moralista. A paixão pelo dever cumprido, pela honra, pelo compromisso moral de ser um bom cidadão, implicará sempre o sacrifício pessoal diante de algum imperativo ou fundamento. Nessa situação, o sujeito "político" renuncia a um pouco de liberdade pessoal em favor de algum benefício coletivo. No cenário pós-moderno essa lógica se esfuma. A lógica social "pós-moralista", diz Lipovetsky (2005a, p. XXX, grifo meu), é própria de uma "sociedade que repudia a retórica do dever rígido, integral e estrito e, paralelamente, consagra os direitos individuais à autonomia, às aspirações de *ordem pessoal*", como prioridade absoluta. Uma lógica da subjetividade que se desdobra soberana no terreno movediço do cotidiano, como diz Silva (2005).

Os grandes discursos, ou metanarrativas, das quais falou Lyotard (1998), não passam de "catedrais de palavras" que tentam a fabricação do social com "edifícios teóricos perfeitos por ignorarem o suor e o sangue das práticas concretas" (SILVA, 2005, p. XIV). Como disse Lipovetsky (2005, p. XXIV), vive-se a psicologização do social e do político, uma vida marcada pela expressão plena e contínua da intimidade, principalmente nas redes sociais, como parte de um espetáculo, no exercício do "direito e [do] prazer de se manifestar a respeito de nada", de relações pautadas pelo interesse próprio, da possibilidade de uma "vida sem imperativo categórico" (LIPOVETSKY, 2005, p. 3).

Essa combinação de sedução e espetáculo sustenta-se na indiferenciação entre espaço privado e espaço público, pois tudo é espaço dessa nova subjetividade. Vemos uma subjetividade particularizada, customizada pela sedução do próprio desejo, numa expansão sem fim das demandas do próprio ego. Configura-se socialmente o que Lipovetsky (2005) denominou como “era do vazio”. Esse “[...] marasmo pós-moderno resulta simplesmente da hipertrofia de uma cultura arrematada pela negação de toda ordem estável [...]”, conclui o autor (LIPOVETSKY, 2005, p. 62).

8 O pós-moderno colocou em avaliação tudo que era visto como disciplinamento, controle e vontade de poder, mas essa reação “não colocou novos objetos de identificação (símbolos) no lugar daqueles que foram rejeitados” (SILVA; VIANA, 2015, p. 15). Vive-se a relativização contínua do valor do conhecimento e da tradição. Há uma ânsia pelo absolutamente novo. E não apenas o novo, mas o inédito, o “diferencial”, o “exclusivo”, o “particular.” Propala-se a ideia de que todos podem ser “protagonistas” de si, sem a necessidade de ter de suportar o “outro”. Com isso, temos uma sobrecarrega das exigências do tempo presente e uma ansiedade que o sujeito não pode e não consegue saciar. O sujeito epistêmico da Modernidade torna-se fragmentado, dissolvido, jogado no vazio, descolado do social, perdido na esfera do imediatismo e do consumo, sem causas, desafeito às ideologias, desinteressado pelo que é coletivo. Como bem sublinhou Gomes (2018, p. 46), vemos “[...] a dimensão cooperativa e social do eu enclausurada”.

A configuração narcísica e o sujeito contemporâneo na era do vazio

Para Freud (2006a), a estruturação psíquica da sociedade segue os mesmos preceitos do que ocorre com os indivíduos, porém de forma expandida. Ele entendia que a civilização trazia a exigência de converter os impulsos espontâneos e adiar a sua satisfação. Isso seria possível fazendo com que o objeto final não fosse mais o objeto primário, de cunho sexual, hedonista, voltado ao próprio prazer, mas um substituto mais próximo da cultura. Para Freud, seria graças a esse processo de sublimação, ou seja, de desvio da energia pulsional da satisfação imediata para um objeto “mais elaborado” que ocorreria o progresso da cultura. E é justamente no “[...] declínio do poder dos sustentáculos institucionais simbólicos da cultura [...]” que estaria a motivação



do narcisismo exacerbado da sociedade pós-moderna, apontam Silva e Viana (2015, p. 10).

As pulsões enobrecidas (sublimadas), não cancelam os impulsos primitivos. No entanto, a civilização e a cultura somente podem ser asseguradas com restrições dessa ordem. Freud (2006) apontou que o impulso desejante continua a sua existência, mesmo quando reprimido ou sublimado e, havendo uma oportunidade, irá manifestar-se. A interdição da satisfação imediata, em excesso, seria produtora de neuroses que se expressariam em sintomas diversos.

Quando o conteúdo dos desejos do sujeito mostra-se incompatível com o seu próprio julgamento ou com as sanções morais do seu meio, o sujeito poderia dirigir seu desejo para um alvo irrepreensível e mais elevado e, com isso, aliviar a sua tensão interna, compreendendo como justa a solução. Porém, não havendo a permuta de destino do desejo do sujeito e, portanto, a frustração do desejo primário e a sua troca por uma realização “irrepreensível”, teríamos o avanço do desejo narcísico na busca de ter todas as suas expectativas satisfeitas.

○ funcionamento narcísico ocorre, portanto, quando o sujeito não transfere a energia dos seus desejos para objetos externos, nem consegue fazer o ajuste da forma de sua realização (sublimação), dedicando a si mesmo o investimento do desejo (ROUDINESCO; PLON, 1998). Os autores ponderam que o investimento de energia nos próprios desejos coexiste e pode equilibrar-se com o investimento em objetos externos. A situação adversa estaria na impossibilidade de o sujeito dar um destino a seu desejo que não seja somente para causas próprias. O sujeito narcísico vê como sofrimento a postergação da satisfação ou a substituição do “destino” de realização de desejo. Com isso, enfrenta dificuldades em considerar perspectivas que não sejam somente as suas ou de seu interesse.

○ sujeito pós-moderno, nesta configuração de funcionamento psíquico, acaba lançado ao vazio e ao desamparo pois a satisfação pessoal requer um viver para si sem os outros, sem desnarcisar-se. Ocorre que, neste direcionamento para si, o sujeito fica esvaziado do afeto que poderia ser obtido do reconhecimento do outro. Fica empobrecido da noção de empatia e de coletividade. Ao modo freudiano, fica mais focado na condução da vida pelo princípio do prazer, movido mais pela satisfação sem restrições às demandas do ego, do que pelo princípio da realidade, sem a necessária imposição

de restrições ou adiamentos aos desejos do ego. O sujeito passa a viver o vazio do qual falou Lipovetsky, numa espécie de solilóquio emocional em que o próprio vazio é o conteúdo. Porém, ainda que desejasse, não poderia viver somente para si, sem os efeitos do ambiente, do externo e do outro que ele mesmo recusa.

Se, durante o século XIX e começo do XX, a neurose, especialmente na forma de histeria, era a forma mais evidente de sofrimento psíquico, no século XXI esse espaço foi tomado pela depressão, que representa, atualmente, o mais frequente diagnóstico psiquiátrico (PEREIRA, 2018). Os quadros depressivos movimentam um poderoso mercado farmacológico que se alimenta da miséria simbólica sobre as quais as patologias narcísicas se edificam.

Os estudos sobre o sujeito na contemporaneidade apontam para a “busca imperativa da felicidade” como consequência do declínio do regime disciplinar moderno. Busca insaciável, de alcance difícil, legitimada como exigência para a exibição social e, por isso mesmo, geradora de angústia e sofrimento contínuo. Nesse caso, nós, sujeitos contemporâneos, nos tornamos causa e vigias de nós mesmos, porém, e inevitavelmente, “[...] nossos avalistas continuam a ser os outros” (PEREIRA, 2018, p. 38).

Sobre a questão do sofrimento humano, o próprio Freud já havia sinalizado, em texto de 1930, que:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de *nosso próprio corpo*, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; *do mundo externo*, que podem voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, *de nossos relacionamentos* com os outros homens. O sofrimento que provém desta última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro (FREUD, 1996, p. 141, grifos meus).

Entregue à própria miséria simbólica, aos mandos de uma frustração incontornável, o sujeito verte-se num corpo de dor psíquica. Somatiza o sofrimento e gera efeitos colaterais de ordem clínica e comportamentos impulsivos como forma de resolver o sofrimento, embora sem eficácia porque seus desdobramentos são destrutivos ao próprio sujeito. Essa dinâmica, destacam Souza e Kosovski (2018, p. 166), gera mais sofrimento para o sujeito e acentua a noção de desamparo, abandonado e perdido no sofrimento que se corporifica. No mundo do espetáculo, “máscaras e adornos” transformam o corpo em



palco do espetáculo do ego, da exibição de si. O narcisismo funciona como “[...] tentativa compensatória [...]” do vazio, mas acaba aprofundando e alargando a falta de sentido.

Na prática, ao acentuar a radicalidade deste individualismo, com profundos “danos ao sentimento de si” (CARDOSO, 2015), poucos são os ganhos para esse sujeito. Ao contrário, ele fica enredado numa dinâmica que gera perda de singularidade. Não há o que seja suficiente para distinguir-se ou elevar-se na cultura de massa da propaganda e do espetáculo cotidiano da intimidade. Sucumbe o sujeito transcendental, virtuoso e racional, dotado de uma essencialidade universal (sujeito epistêmico), uma verdadeira “categoria cognitiva e moral” (GOMES, 2018), em favor de um sujeito esfacelado e em sofrimento contínuo.

Para finalizar: das relações entre pedagogia, formação e sujeito pós-moderno

A Modernidade gerou uma certa gramática pedagógica sobre o ensinar e o aprender a partir de pressupostos derivados, principalmente, da filosofia iluminista: a busca da perfectibilidade humana, o melhoramento intelectual e moral do sujeito e a sua inserção como pessoa capaz de inserir-se em uma vida pública através do trabalho e da atuação política como homem civil, o cidadão.

No cerne da ideia de uma formação “humanista” está o entendimento, ao modo kantiano, de que o homem será aquilo que a educação fizer dele. Nessa perspectiva, tipicamente moderna, o sujeito somente poderá superar a sua “menoridade” se aprender a domar os seus impulsos (adquirir disciplina) e apropriar-se dos produtos da cultura (adquirir instrução) para ser capaz de fazer de julgamentos considerados bons frente a uma dada comunidade (adquirir moralidade), perfazendo a integralidade do projeto formativo.

A complexa tarefa da formação humana foi institucionalizada na Modernidade como dever do Estado a ser cumprida através da escola obrigatória, laica e universal. Numa perspectiva, esse projeto pode ser visto como um modo de enquadramento social dos humanos. Por outro lado, pode ser visto como uma oportunidade social de “desnarcisar” o sujeito, uma vez que a vida em sociedade é uma contingência e é preciso aprendê-la. À escola coube servir-se dos artefatos da cultura e da ciência para promover instrução e inserir

o indivíduo em práticas socializadoras, fazendo o trânsito entre o espaço privado, regulado pela família, e o espaço público do convívio social, regulado pelo Estado como dimensão coletiva. “Para combater a imoralidade e a indisciplina dos costumes individualistas, os modernos sacralizaram a escola como dever moral e cívico [...]”, destacou Lipovetsky (2005a, p. 6).

A vida cotidiana na escola funciona como instância de mediação entre essas duas instâncias, as vontades privadas e a vida pública, e essa, como sabemos, sempre exige renúncias. A dinâmica social, de ordem prático-moral, exige da criança e do jovem o aprendizado de avaliar as suas vontades e impulsos em relação às possibilidades de sua realização. Para isso, deverá aprender a praticar a avaliação racional das possíveis consequências dos seus proferimentos e de suas ações. Os professores e professoras serão as primeiras figuras de autoridade fora do eixo familiar com quem as crianças deverão confrontar-se nesse lugar público e institucional chamado escola. Essa instituição formativa, herdeira da Modernidade, funciona sob a tutela do Estado de forma direta, no caso das redes públicas, ou indireta, no caso das redes privadas. A escola tem seus regulamentos, lida com conflitos, com questões de justiça. Confrontos de ideias e de atitudes ocorrem diariamente e precisam ser mediados. Nessas situações, a lei precisa ser aplicada, assim como os direitos precisam ser garantidos e as obrigações, cumpridas. A escola, além da instrução formal, apresenta-se como um campo de experiência oportuno e necessário para o aprendizado da vida pública e para desnarcisar o sujeito.

Nessa missão social da escola moderna, “[...] a despeito das boas intenções, o que se produziu foi pouco [...]”, pondera Rosa (2013, p. 37). A escola ficou tomada de procedimentos, disciplinamentos contínuos, adotou didáticas muitas vezes artificiais e abstratas. Sobram críticas ao que se denominou como pedagogia tradicional: livresca, autoritária e desconectada do mundo real das crianças e jovens, uma “escola opressiva” que teve como obra maior promover consensos sociais, manipulações ideológicas e destruir singularidades, prossegue a autora (ROSA, 2013).

Os modelos pedagógicos libertários, por sua vez, não produziram resultado melhor ao longo da história. Ao contrário, as pedagogias que postularam a criança como centro do trabalho pedagógico, e tomaram seus interesses imediatos e curiosidade natural como eixo de trabalho, são acusadas de serem permissivas. Isso por terem se ocupado, em demasia, em atender aos desejos das crianças e dos adolescentes. Os seus críticos dizem que, ao agir assim,



fomentam a manutenção do sujeito colado às demandas de gratificação do ego, sem aprender a renunciar ou aguardar a realização de seus desejos. Esse caminho alimentaria o que Lebrun (2008) chamou de “todo-poder infantil” e isso resulta em um adulto narcisificado, biologicamente maduro, porém emocionalmente infantil.

Para Voltolini (2011), é preciso compreender que a educação tem, sim, um caráter conservador intrínseco. Aprender a controlar as pulsões e adaptar-se ao meio social faz parte do metabolismo social que transforma a “criança-rei,” que tudo pode, num adulto que faz escolhas possíveis. Enquadrado, assujeitado, reprimido, moldado? Sim, nesse sentido alguma coerção é necessária para que se obtenha o domínio dos impulsos, para que o sujeito possa “viver-com” sem formas violentas, com capacidade de negociar, de argumentar sobre posições que deseja. O autor afirma que o sujeito ama e odeia a cultura, pois ela possibilita medidas de satisfação ao ego, conquistas sociais que o gratificam, mas impõe contínuas renúncias. Fora disso, é a produção da barbárie, conclui Voltolini (2011).

A ideia pedagógica de defesa da individualidade da criança como definidora dos rumos da formação, como sugeriu Rousseau (1995) para educar Emílio, em fins do século XVIII, coexiste com outros preceitos, como o do ensino de massa, do ensinar tudo a todos, tão bem formulado pela didática comeniana, ainda no século XVII. Essas formulações pedagógicas estão costumeiramente resumidas em dois conjuntos de enunciados: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Cosme e Trindade (2013) sintetizaram essas duas vertentes como a tradução de dois modelos pedagógicos: a escola dita “tradicional” marcada pelo paradigma da instrução e a escola dita “nova” marcada pelo paradigma da aprendizagem.

A pedagogia dita “tradicional” (paradigma da instrução) está centrada no ensino e na condução pedagógica dos adultos. É a marca registrada da escola moderna de massa, institucionalizada, construída no fim do século XVIII e no decorrer do XIX, a partir da máxima comeniana do “ensinar tudo a todos como se fossem um”. Para a época, esse modelo representou, reconheçamos, um importante avanço ao democratizar o acesso à instrução. A pedagogia dita “nova” (paradigma da aprendizagem) nasceu no fim do século XIX e popularizou-se nas três primeiras décadas do século XX, inclusive no Brasil. Está centrada no aluno e no processo de aprender pela própria experiência, deixando aos adultos um papel coadjuvante. Ambas derivam da

mesma fonte moderna, seja em vertentes mais cognitivistas ou mais experimentais, e continuam sendo reinventadas até os dias atuais.

Rousseau (1995), com a publicação de *Emílio ou da educação*, em 1762, propugnou um modelo de educação naturalista e individualizada que influenciaria toda a pedagogia moderna e que nada tem a ver com o paradigma da instrução. De um lado, customiza o processo pedagógico ao desenvolvimento particular da criança, que deveria ser educada de forma personalizada. De outro, tem uma finalidade muito bem definida, a formação para a virtude. O caminho é personalista para melhor ajustar ao caminho do êxito, para que a criança não prospere em suas “inclinações naturais”, que devem ser superadas. Essa base nutriu toda a pedagogia da escola nova e o paradigma da aprendizagem.

Cambi (1999) apontou que a crítica ao autoritarismo na educação já estava presente no pensamento de John Locke (1632-1704), que condenava as punições corporais. O pensador inglês via na figura do “*gentleman*” o modelo ideal para formar os jovens. Eles seriam elevados em suas virtudes e conhecimentos para que pudessem adquirir capacidade de renunciar aos próprios desejos e inclinações espontâneas e seguir “[...] unicamente aquilo que a razão lhe indica como melhor” (CAMBI, 1999, p. 317). No século XVIII e, depois, no XIX, a educação foi cada vez mais laicizada e reforçou a ideia de ser a chave mestra da vida social (CAMBI, 1999). Pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Kant, Basedow e, depois, Herbart, Comte, e mesmo Marx, apontaram, de forma direta ou nos entremeios de suas obras, nuances do que se poderia chamar de pedagogia “humanista.” Esse nascedouro intelectual moderno aponta que o ideário pedagógico transita entre a individualidade e a vida coletiva como propósito educativo em diferentes narrativas pedagógicas, mas todas possuem suas raízes no mesmo tronco.

A pedagogia do século XX aprendeu rápido que não pode tudo, que existem limites. Isso deu-se, principalmente com a ampliação da matrícula para distintos públicos (universalização do acesso à escola) e a conseqüente pluralização do público escolar. Avança a educação feminina com o surgimento das escolas mistas e surgem novas noções acerca da infância. O atendimento a pessoas com deficiência e os processos de inclusão conquistam espaço. Amplia-se o acesso à escola a pessoas de etnias e de condições sociais que antes não a frequentavam. A escola cada vez menos “[...] se refere a um ideal civilizatório comum” (CAMBI, 1999, p. 47). Aliás, na prática, ele seria mesmo



impossível. A diversidade do público escolar se impõe como um fato próprio dos tempos pós-modernos e isso ocorre de forma radicalizada.

A expectativa moderna de formação do “sujeito educado” persiste, embora com mais dificuldades. A questão é que, gostemos ou não, a “humanização” tem como eixo necessário o “interdito”, ou seja, é preciso educar o sujeito na prática da renúncia da satisfação das suas vontades imediatas, na prática do aprender a conter seus impulsos agressivos e sexuais (CIFALLI; IMBERT, 1999). Nesse sentido, humanizar significa incorporar a capacidade de fazer renúncias para não perecer diante das catástrofes geradas pelo voluntarismo narcísico. O desdobramento das práticas pedagógicas no cenário escolar pluralizado enfrenta, portanto, maiores embaraços na sua expectativa de êxito e nas condições práticas, nada ideais, de sua atuação.

Nenhum processo educativo obtém êxito, necessariamente, por estar vinculado ao paradigma da instrução ou ao paradigma da aprendizagem, ou mesmo a outro qualquer que possa ser nominado. A complexidade da formação humana desenvolvida na escola também não pode ser reduzida num paradigma ou explicação. Voltolini (2011) nos lembra que as formulações e os grandes enunciados sobre a formação não garantem os seus resultados. Do mesmo modo que um educador consciente, apesar de suas possíveis boas intenções, jamais terá controle sobre os efeitos de sua influência sobre seus alunos.

A educação vista como “tradicional” costuma receber críticas por ser opressora, burocrática e desconectada das necessidades e dos interesses das crianças e dos jovens. No entanto, a educação vista como “progressista” costuma fazer críticas degenerativas à ideia de autoridade e deixar as crianças escolherem livremente, como se fosse possível não influenciá-las, pondera Voltolini (2011). As pedagogias progressistas relativizaram a figura dos adultos colocando-os no lugar abstrato de “mediador”, portanto, “entre” a criança/jovem e o conhecimento, gerando um esvaziamento da força da referência e do modelo de vida adulta. Com qual orientação pedagógica poderemos prosseguir?

Nesse caminho reflexivo, ficaria o desafio de buscar a “justa medida”, uma linha do razoável, do possível. O excesso de dirigismo e de repressão conduz à formação de neuroses, mas o excesso de liberdade e a falta de parâmetros ao ego conduz à formação da perversão. Qualquer finalidade estabelecida para as funções pedagógicas será problemática, mas há um

papel que foi atribuído à escola e que pode ser atualizado, o de servir de instância de diálogo e de prática concreta entre as demandas privadas do indivíduo e as da cultura em que ele está inserido.

Diante deste individualismo indomado dos tempos pós-modernos, poderemos colocar em risco as próprias conquistas da civilização se aderirmos, sem resistência reflexiva, à ideia de que “nada mais há.” Há boas razões para fomentar na escola o treino prático do enfrentamento dos traumatismos e dificuldades da vida coletiva, próprias do “viver-com” e o aprendizado pessoal que podemos ter com as renúncias impostas pela cultura. Abdicar a essa perspectiva será continuar fomentando a permanência, nos adultos, de uma organização emocional assentada num “todo-poder” que não pratica renúncias. Ao banalizar a própria existência e as necessidades do outro, o sujeito sucumbe no próprio vazio, entregue ao gozo mortífero (LEBRUN, 2008).

É preciso lembrar que um dos grandes discursos da educação –educação para o pensar, para a autonomia, para a criatividade e para papéis ativos e responsáveis no mundo – não se edifica sobre bases narcísicas e voluntaristas. Voltolini (2011) aponta que o pensar independente implica e requer sustentação sem apoio no vazio, enquanto a vida durar. Essa dinâmica é complexa, de difícil realização e exige uma autonomia muito bem constituída. Para isso, é preciso ter-se apoiado num outro sujeito que já se sustentava no vazio. A criança e o jovem precisam de modelos, de referências de quem enfrentou o desafio de desnarcisar-se minimamente, alguém que aprendeu que não existe um desejo ilimitado possível de ser saciado. O excesso de negociação, seguida por muitas famílias e escolas, é uma armadilha. Favorece a fantasia infantil de “todo-poder” e a ideologia da felicidade no “aqui e agora”, o tempo todo. A vida coletiva é, inevitavelmente, imprevisível e sem garantias de realização dos nossos desejos particulares.

Mesmo com o cenário pós-moderno, que enfatiza o individualismo pleno e sugere que todos podemos ter a precedência de nossas vontades, aprender a lidar com as limitações e sofrimentos que a vida nos reserva é um conteúdo pedagógico dos mais relevantes se não quisermos desfazer definitivamente o tecido social. Sem laço social, o destino é a barbarização. Não bastará buscar refúgio em modelos pedagógicos que habitam um passado idílico. Ele não está lá. Também não está na tecnologia ou nas plataformas digitais, nas metodologias ativas, no ensino híbrido ou no ensino domiciliar que surgem como os anúncios do futuro pedagógico bem-sucedido. E pode



estar em todas essas opções. Podemos investir na reinterpretação dos fundamentos do humanismo moderno, a partir de seus autores clássicos, e do que eles ainda podem nos dizer. Também podemos avaliar criticamente as pretensões de validade das reinterpretações da escola nova que povoam os atuais discursos educativos.

É preciso enfrentar o vazio para que possamos ainda investir em formas de vida não fracassadas, violentadas. É possível enfrentar o vazio da precariedade dos laços simbólicos no processo educativo escolar para não sucumbirmos à barbárie. O vazio, do qual falou Lipovetsky, não é só de referências do passado ou de projeções mobilizadoras do futuro para dar sentido à vida. É o pior e mais difícil dos vazios, é o vazio de uma vida presente que, sem sentido, transformou-se em vácuo.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Claudia Rodrigues. A construção da subjetividade contemporânea e sua relação com a depressão. **Cadernos de Psicanálise – CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 32, p. 17-41, 2015.

CHARLES, Sebastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. 3. reimp. Tradução Mario Vilela. São Paulo, Barcarolla, 2004.

CIFALLI, Mireille; IMBERT, Francis. **Freud e a pedagogia**. Tradução Maria Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução Durval Marcondes. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. Tradução Durval Marcondes. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução Durval Marcondes. Rio de Janeiro: Imago, 2006a

GOMES, Carlos. Ortega y Gasset: no caminho da hipermodernidade – uma visão projetiva da contemporaneidade. **Ideias y Valores**, Bogotá, v. 67, n. 168, p. 43-57, 2018. DOI: <http://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n168.59512>.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução Marcelo Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Repa e Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Imanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Fontanella. 2. ed. Piracicaba, UNIMEP, 1999.

18 LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum** – viver juntos sem outro. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. 3. reimp. Tradução Mario Vilela. São Paulo, Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio** – ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinha Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista** – o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução Armando Braio. Barueri: Manole, 2005a.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Barbosa. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo**. Tradução Jacob Guinsburg. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

PEREIRA, Claudia Rodrigues. A construção da subjetividade contemporânea e sua relação com a depressão. **Cadernos de Psicanálise – CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 37, n.32, p. 17-41, jan./jun. 2015



ROSA, Sanny. Pinóquio e a escola hipermoderna: reflexões sobre o sentido da educação na sociedade contemporânea. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 47, n. 1, p. 34-49, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n1p34>.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sergio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, André; VIANA, Terezinha. A deficiência simbólica na subjetividade pós-moderna: bases para uma sociedade narcísica. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 45, p. 9-29, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.7073>.

SILVA, Juremir Machado. Vazio e comunicação na era do “pós-tudo”. In: LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio** – ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinha Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

SOUZA, Danuza Effegem; KOSOVSKI, Giselle Falbo. Mulheres e espelhos: a devastação e o irrepresentável no corpo feminino. **Fractal – Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 166-172, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5504>.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Tradução Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima

Universidade do Porto (Portugal)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Programa Doutoral em Ciências da Educação

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0188-2354>

E-mail: jfrancisco.lima@gmail.com

Recebido 16 maio 2019

Aceito 25 jun. 2019

Experiências juvenis de individuação: socialização familiar e escolar em narrativas biográficas

Juliana Batista dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Resumo

O artigo analisa as experiências socializadoras escolares e familiares de dois jovens adultos que atualmente estão fora da escola. A produção é resultado de uma pesquisa etnográfica com a realização de entrevistas biográficas com jovens moradores (as) de uma região periférica da cidade de Belo Horizonte. Através de uma postura metodológica da sociologia dos indivíduos são apresentadas as experiências familiares e escolares de dois sujeitos, um jovem branco e uma jovem negra. As histórias de vida são analisadas através de duas dimensões, necessariamente, imbricadas: os processos socializadores e os modos de individuação. As narrativas sublinharam aspectos comuns e singulares das construções identitárias dos indivíduos, atravessadas pela interseccionalidade de gênero e raça, a partir de suas experiências familiares e escolares. O texto busca revelar a importância da compreensão da socialização escolar e familiar, do ponto de vista juvenil, através das singulares escritas da vida.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Socialização. Individuação

1

Youth experiences of individuation: family and school socialization in biographical narratives

Abstract

The article analyzes the socializing experiences of the school and family of two young adults who are currently out of school. The production is the result of an ethnographic research with biographical interviews with young people from a peripheral region of the city of Belo Horizonte. We present the family and school experiences of two persons, a young white male and a young black female, through a methodological stance of the sociology of individuals. The life stories are analyzed through two dimensions, necessarily, imbricated: the socializing processes and the ways of individuation. The narratives emphasized common and unique aspects of the identity constructions of individuals, crossed by the intersectionality of gender and race, from their family and school experiences. The text seeks to reveal the importance of understanding of school and family experience, from a juvenile point of view, through the singular writings of life.

Keywords: Youth. School. Socialization. Individuation.



Experiencias juveniles de individuación: socialización familiar y escolar en narrativas biográficas

Resumen

El artículo analiza las experiencias socializadoras escolares y familiares de dos jóvenes adultos que actualmente están fuera de la escuela. La producción es fruto de una investigación etnográfica con la realización de entrevistas biográficas con jóvenes habitantes de una región periférica de la ciudad de Belo Horizonte. A través de una postura metodológica de la sociología de los individuos, se presentan las experiencias familiares y escolares de dos sujetos, un joven blanco y una joven negra. Las historias de vida se analizan a través de dos dimensiones, necesariamente, imbricadas: los procesos socializadores y los modos de individuación. Las narraciones subrayaron aspectos comunes y singulares de las construcciones identitarias de los individuos, atravesadas por la interseccionalidad del género y la raza, desde sus experiencias familiares y escolares. El texto busca revelar la importancia de la comprensión de la socialización escolar y familiar, desde el punto de vista juvenil, a través de las singulares escritas de la vida.

Palabras clave: Juventud. Escuela. Socialización. individuación

“Eu acho que a escola é uma coisa, mas escola da vida é outra coisa”, anuncia Cláudia. Ela é uma jovem negra, não concluinte do ensino médio e moradora de uma região periférica da cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais). Iniciar esse texto com sua afirmação é proposital, numa iniciativa que busca apreender dimensões da socialização escolar, narradas e refletidas pelos(as) próprios(as) jovens. Nesse sentido, a proposta consiste no deslocamento da compreensão sociológica, que centraliza seu olhar na instituição escolar, para a análise nos sujeitos jovens, focando neles o eixo de reflexão sobre a experiência escolar. A intenção é perceber o social em seu estado incorporado e, assim, adensar a análise dos processos de socialização e experiências de exclusão escolares à escala individual.

Em diferentes circunstâncias, há uma tendência em conceber o tema da exclusão como um problema circunscrito a um conjunto de lugares e pessoas: população de baixa renda, marginalizados, pertencentes às classes populares ou trabalhadoras. No imaginário social, não é rara certa caracterização homogênea dos sujeitos excluídos: moradores de determinadas regiões da cidade – espacialidades segregadas e periféricas –, coletivos populacionais que compartilham precárias condições socioeconômicas e que, por isso, vivenciam coletivamente a exclusão social.

Esse jogo de palavras e representações que caracteriza a exclusão também se constrói no contexto escolar. Não raramente, “repetentes”, “alunos com dificuldades de aprendizagem”, “alunos difíceis”, “famílias desestruturadas” são denominações que identificam condições de crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras. Não obstante, as palavras constroem e exprimem a vida social e estão em jogo na luta política, pela imposição do princípio de visão e de divisão legítima do mundo social (BOURDIEU, 1990). Deste modo, problematizam-se os usos de nomeações generalizantes que indicam a existência da “desigualdade”, mas não alcançam a multiplicidade de vivências e reflexividade dos sujeitos “excluídos”. Ao estabelecer uma dimensão única de análise, geralmente, não se alcançam os pontos de vista e posições daqueles caracterizados por tais classificações. Logo, é preciso não apenas ajuizar a grande importância das palavras na disputa política, já que elas são categorias de classificação e transmissão da estrutura social, mas, sobretudo, por à vista o que os “excluídos” da escola têm a dizer.

3 Assim, este texto busca apresentar compreensões sobre a escola a partir das memórias e narrativas de jovens que estão, atualmente, fora do ambiente escolar. Portanto, a análise se constrói por uma perspectiva não escolar no estudo da escola, visto que “[...] a relevância analítica da instituição escolar não implica o seu estudo empírico” (SPOSITO, 2003, p. 215). A produção é resultado de uma pesquisa qualitativa com jovens moradores(as) do Aglomerado da Serra, complexo de vilas e favelas na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte, realizada entre os anos de 2012 e 2014. Busca-se expor e analisar a singularidade da experiência escolar de dois jovens personagens, optando por uma postura metodológica da “sociologia dos indivíduos” (DUBET, 1994; LAHIRE, 2004; MARTUCCOLI, 2007).

Há um privilégio metodológico por explorar os sentidos da escola a partir das narrativas individuais da experiência e memória desses sujeitos. Como adverte Marcel Mauss (1974, p. 181) “[...] nas sociedades, mais do que ideias ou regras, apreendem-se homens [mulheres], grupos e seus comportamentos.” De maneira consonante, nas palavras de Bernard Lahire (2005, p. 31 e 32), há um esforço investigativo de “[...] não negligenciar as bases individuais do mundo social, e que estuda, assim, indivíduos atravessando cenários, contextos, campos de força etc., diferentes”.

Nesta versão dobrada da realidade, o indivíduo não é redutível à sua origem social ou à sua posição social. Os sujeitos são definidos pelo



conjunto das suas experiências socializadoras e de seus pertencimentos passados e presentes. Nos indivíduos, sintetizam-se ou combatem-se, combinam-se ou se contradizem diferentes elementos e experiências (LAHIRE, 2004). Assim, há potencialidade analítica nos relatos biográficos que apresentam memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca (PAIS, 2001).

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores (sic). Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores (sic) as explicam [...]. Importa então estudar a subjectividade (sic) do actor (sic) e a sua atividade (sic). Não se trata de analisar só as suas representações, mas também os seus sentimentos e a relação que ele constrói com ele mesmo (DUBET, 1994, p. 262-263).

Diante da pressuposição de que “[...] os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), p. 116) potencializar ao máximo o encontro entre práticas e discursos, conceber os/as jovens como dotados(as) de reflexividade e teorizações próprias, lidar com “[...] a capacidade de suportar a palavra nativa” (GOLDMAN, 2008, p. 8) são tarefas fundamentais para teorizações sobre a escola que veem nos(as) jovens potentes interlocutores(as). Em outros termos, e parafraseando François Dubet, o texto busca privilegiar o encontro da sociologia dos sociólogos com a sociologia dos (as) jovens (DUBET, 1994).

A orientação teórica e metodológica consistiu-se na perspectiva de compreender as histórias de vida juvenis através de duas dimensões, necessariamente, imbricadas: os processos socializadores e os modos de individuação dos sujeitos, as relações de interdependência entre instâncias de socialização e a constituição dos indivíduos. A socialização, enquanto processo que envolve a construção e a manutenção dos laços sociais, é tema primordial da sociologia, desde os clássicos, e da sociologia da educação, particularmente. A socialização permanece, na atualidade, como potente conceito heurístico que viabiliza distintas maneiras de avistar teoricamente as dimensões do indivíduo e da sociedade. Em outras palavras, há múltiplas formas de apreensão e reflexão sobre as articulações entre instituições e sujeitos nas teorizações sociológicas, ora dando ênfase às imposições sociais sobre os indivíduos, ora privilegiando a autonomia dos indivíduos e suas ações ante as injunções sociais.

Decerto, as formas de entendimento da socialização acabam por possibilitar maneiras de examinar a questão amplamente colocada pelas ciências sociais, traduzida na relação entre ator e sistema, indivíduo e sociedade. O pressuposto é que de nada serve decodificar os grandes processos sociais sem ser capaz de compreender “[...] a vida das pessoas, a forma em que vivem, lutam e enfrentam o mundo” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 11). Por isso, entre as estruturas sociais e as singularidades biográficas, a atenção está voltada para as experiências juvenis, as maneiras de ser e estar no mundo, particularmente, relacionadas ao ambiente escolar. Por isso, junto às práticas socializadoras, os processos de individuação são dinâmicas imprescindíveis na análise sociológica contemporânea (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012). Entende-se a noção de socialização como um “[...] processo construído coletiva e individualmente capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo [...]” (SETTON, 2013, p. 199) e que abre possibilidades de reconhecer, nas dinâmicas socializadoras escolares, os processos de constituição dos indivíduos.

5

A proposta de refletir sobre a escola do ponto de vista juvenil consistirá em “[...] religar processos estruturais, espaços e itinerários pessoais” (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 250). Para apreender em nível biográfico as vivências socializadoras e desafios estruturais enfrentados por jovens nos processos de escolarização, são apresentados Eduardo e Cláudia e suas experiências singulares¹.

As entrevistas biográficas procuraram apreender a lembrança da vivência, a singularidade de situações, os fatos e as interpretações que os sujeitos deram às suas experiências na trajetória escolar. Buscou-se a memória do vivido, ou seja, as reminiscências de situações ocorridas entre oito e dez anos atrás, tecidas pelos próprios jovens, articuladores das dimensões vividas. Na posição de acompanhar os sujeitos e “[...] deixar expandir de maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência do narrador*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527, grifos da autora), a tarefa socioantropológica consistiu-se em estabelecer conexões entre as narrativas e as práticas juvenis com os esquemas conceituais acadêmicos, já que

[...] essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares. [...] Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos



e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser 'contar' por sua vez aquilo que lhe "contam" os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência "humana" – e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

Os encontros de pesquisa viabilizaram o acesso às narrativas biográficas e um acervo de experiências, práticas e reflexões individuais das vidas juvenis. José Machado Pais (2001), em obra que percorre narrativas biográficas juvenis, diz que os estudos de juventude precisam ser realistas num "sentido complexo", ou seja, há a necessidade de um conhecimento integrado, mesmo que, para isso, a tarefa do(a) pesquisador(a) seja juntar as partes, relatos fragmentados das contingências da vida, uma leitura entrelinhas que é tarefa de uma sociologia pós-linear a favor da interconectividade das experiências.

Eduardo: família e escola como suportes de individuação.

Eduardo era um jovem que se autodeclarava branco e tinha o ensino médio completo. Ele se identificava como artista plural – "MC [mestre de cerimônia] da cultura *hip hop*, poeta, compositor, ator, arte educador e gestor da sua própria carreira" (EDUARDO, 2012). Na época das entrevistas, tinha 22 anos. É o filho caçula de uma família de três filhos. Seu pai era motorista e a mãe trabalhava em casa, fazendo doces e salgados por encomenda. A mãe do jovem não terminou o ensino fundamental, estudou até a 4ª série e seu pai concluiu o ensino fundamental. A irmã mais velha cursou superior de jornalismo e cursava o mestrado em uma universidade pública federal. Seu irmão concluiu o ensino médio e cursava o ensino superior. A escolaridade mais elevada dos filhos em relação aos pais se evidencia, dado condizente com a situação de maior escolaridade da juventude brasileira em relação a seus pais, sobretudo nas classes populares. Tal elemento corrobora o reflexo da expansão do ensino médio a partir dos anos de 1990 e ampliação da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Mesmo que proveniente de uma família pobre, Eduardo não precisava contribuir intensamente para o sustento da casa. "Porque eu não tenho uma obrigação, assim, de ajudar aqui em casa. De pagar uma conta, sabe. Alguma coisa assim. Isso já ajuda demais na correria e tal" (EDUARDO, 2012). Mas lembra que, desde criança, era preciso "correr atrás" para adquirir suas

coisas, fossem brinquedos e jogos eletrônicos, na infância, ou roupas e calçados, na adolescência. Diz ele: “Os meus pais, tipo, sei lá, não tinham muito recurso, assim. Éramos três filhos. Nunca chegamos a passar fome, dificuldade, assim, essas coisas, sabem... Mas tudo que a gente queria era meio que aquela coisa de ‘vai atrás!’” (EDUARDO, 2012).

Assim como o título do conhecido livro de Cyntia Sarti (1996), “A família como espelho”, a mesma imagem é usada pelo jovem como metáfora para narrar as íntimas relações entre as experiências e valores dos pais e os aprendizados dos filhos. “Acho que é muita influência isso, sabe. É espelho total do que os dois são e o quê que todos os filhos também são”, narrou Eduardo. Em outras palavras, o jovem reconhecia-se como herdeiro, não de determinados bens de consumo, mas testemunha de uma história/laço em comum (SINGLY, 2007).

Com muita admiração, ele evidenciava a importância, principalmente da mãe, em seu percurso educativo. Para ele, uma mulher que, apesar das limitações em sua própria trajetória escolar, sempre foi presente e rigorosa no acompanhamento dos filhos. Destaca-se no relato uma frase contundente sobre a centralidade da mãe: “É só a presença mesmo!”.

Que minha mãe ensinou pra gente. Com um pouquinho de estudo que ela tem. Ela é mó massa. Estudou até a quarta série e, tipo, ensinava a gente a fazer dever. Acho isso mó massa. É só a presença mesmo! Porque hoje em dia fico vendo, tem muita mãe que não ensina assim, sabe. E tem um estudo assim e tal. Ela não tinha, e ensinava e a gente aprendia, assim, tipo, tabuada, essas coisas e tal. Vamos pesquisar junto. A gente tinha uma enciclopédia que ficava até aqui. Tirou porque não tem mais hoje um porquê você ter uma enciclopédia em casa. Mas os trabalhos que a gente fazia, assim, tipo, olimpíadas, essas coisas, ela ajudava a gente a pesquisar. Ditava pra gente. Era como se fosse um Google assim [a enciclopédia]. E gigantesca... (EDUARDO, 2012).

O jovem estabeleceu uma forte relação da função socializadora da família atrelada à socialização escolar; as interdependências pessoais e ligações emocionais foram também densamente vividas e reconhecidas por ele. Contudo, nas relações familiares de Eduardo, percebe-se uma consciência de sua alteridade, uma dinâmica decisiva da sua construção individual como sujeito. As demarcações da autonomia como indivíduo eram possibilitadas



também por outras instâncias fundamentais, os coletivos juvenis e a sua produção artística. A família incentivava, valorizava e reconhecia sua existência pessoal marcada por outras matrizes de cultura. No espaço familiar, ele mantinha referências de afeto, segurança e acolhimento, mas também a própria família sustentava suas escolhas individuais. O espaço privado familiar se configurava por formas relacionais e autônomas a serviço de gerenciamento do “eu”, ou, como aponta François de Singly, nessa configuração familiar alcança-se a possibilidade de “estar juntos e livres” (SINGLY, 2007).

Eduardo assinalava o apoio irrestrito da família à sua carreira musical e artística. Quando falava sobre esse reconhecido suporte em sua sustentação como artista, o jovem destacava que a assistência não se restringia a um amparo enfraquecido. Mesmo que ele estabelecesse outros fortes referenciais identitários para a construção da sua própria história (como a cultura *hip hop*, curiosamente, outra instância nomeada como família), as práticas e narrativas no âmbito da família corroboravam o consenso de sua escolha por um estilo musical como profissão. Cyntia Sarti (2004) afirma que os/as jovens buscam outros referenciais para a construção da identidade fora do ambiente doméstico, prática de um processo de afirmação individual e social, recriando “famílias” (como construção de “nós”), fora de seu âmbito familiar de origem. Em expressões das culturas juvenis, é comum que grupos próximos se autodenominem como família, evidenciando uma reconstrução simbólica das relações familiares em outras bases (DAYRELL, 2005).

A família era, para Eduardo, espaço não só possível, mas ambiente favorável e referência para suas construções individuais. Era ao mesmo tempo “alicerce de identidade” (SARTI, 1999, p. 100) e “[...] suporte para sua individualização [...]” (MARTUCCELLI, 2007, p. 9) como artista, mesmo que o estilo musical não fosse apreciado por seu pai, conforme relatou.

Minha família apoia demais. Demais, assim. Não é aquele apoio do tipo “ah, vai lá fazer o show”, sabe. É um apoio meio de tipo “o que precisar tá aqui”. Tava pensando nisso esses dias, assim, tipo, minha família, mó, é... Mas, é, no início meu pai não gostava muito da música rap. Mas nunca foi contra eu cantar. Só tipo “ah, não gosto dessas músicas, não” e minha mãe sempre me deu ouvido. Mas a família sempre foi de boa, assim. Meu pai e minha mãe hoje em dia é alicerce pra mim, sabe (EDUARDO, 2012).

Entre os 15 e 17 anos de idade, Eduardo frequentava o ensino médio noturno em uma escola situada no centro de Belo Horizonte que recebia alunos de vários bairros da cidade e mesmo da região metropolitana. Todo o ensino fundamental foi cursado em uma escola pública dentro do Aglomerado da Serra. Segundo ele, a mudança de escola e a escolha pelo período noturno foram necessárias para conciliar a escolarização e o trabalho. E também foi oportuna para ampliação da sua rede de relações, para a descoberta e o interesse pelo movimento estudantil e pelo encontro com outros jovens que, como ele, “amavam rap” (EDUARDO, 2012). As experiências escolares no ensino médio foram lembradas de maneira muito positiva, sem lembranças sobre a relação com professores(as), mas, principalmente, por narrativas que centralizavam a sociabilidade e as relações de amizade. Apesar de não se considerar estudioso, Eduardo não teve qualquer reprovação em sua trajetória. Coincidentemente, no dia anterior a uma das entrevistas, ele retornava da escola com seu histórico escolar.

9

Ontem, eu peguei meu histórico. Sabe qual foi minha maior nota no ensino médio? Setenta e um. Eu era muito ruim. Ontem, eu tive a certeza que eu nunca fui bom aluno. De ter uma nota boa mesmo, e tal. Jamais. Setenta e um é muito ruim, né. Nossa! Que é isso! Não sei por que eu passava de ano assim. Eu nunca fui de matar aula. Nunca, nunca, nunca! Nem quando estudava no bairro aqui. Sempre achei a escola um lugar massa, assim, de ir, conviver, trocar ideia. E eu não lembro, assim, na minha trajetória, assim, de escola, eu parando pra estudar mesmo, de verdade, sabe. Eu sempre, tipo, “ai vai ter prova amanhã, estudo isso aqui” e tal (EDUARDO, 2012).

A noção de experiência considera a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organiza as condutas em uma sociedade que não é una, mas a justaposição de comunidade, mercado e historicidade. Assim, Dubet afirma que, numa prática reflexiva, os indivíduos agem por meio de três lógicas de ação: uma lógica de integração, a lógica estratégica e a lógica de subjetivação. “O sujeito social é definido por um jogo de tensões, por um trabalho e não por um ser [...]” (DUBET, 1994, p. 260), por isso, a necessidade da sociologia voltar-se para a experiência de indivíduos particulares que constroem seu mundo e sua subjetividade numa história singular. Os processos de construção do significado da experiência são cada vez mais uma prerrogativa dos atores.



Partindo da conceituação de Dubet (1994) sobre as três lógicas de ação e suas relações interpenetráveis, a experiência escolar de Eduardo configurou-se pela tríplice combinação. Nessa fala do jovem sobre sua tática de estudo que possibilitou êxito nos resultados das atividades avaliativas, vê-se o acionamento da racionalidade instrumental, numa lógica estratégica com relação ao seu desempenho. Os recursos foram movimentados com a capacidade de responder às exigências escolares, permitindo alguma integração ao sistema, ao mesmo tempo em que questionava a própria lógica da instituição.

Contudo, a escola, especialmente a de ensino médio, foi espaço basilar para experimentações e construções identitárias e de subjetivação pela música e pelos coletivos juvenis. Assim, se os sujeitos desempenham diversas lógicas de ação, é também porque os espaços e, aqui, a escola veem-se também estruturados por diferentes princípios e lógicas. Por isso, a experiência escolar deve ser entendida pelas condutas individuais e coletivas “[...] dominadas pela heterogeneidade de princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no seio desta mesma heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

Eduardo se identificava como pertencente à “turma do fundão”, mesmo sem se considerar indisciplinado ou do tipo que deu “trabalho aos professores”. Quando era necessário realizar alguma atividade, sua postura era: “Agora eu quero ser um aluno responsável, aí sento na primeira cadeira” (EDUARDO, 2012). Com ampliadas relações de interação, se considerava um “turista” na sala de aula, não porque era infrequente, mas porque se deslocava entre todos os grupos e lugares. Não se percebia como participante de turminhas, já que construiu interações de sociabilidade alargadas na escola e, por isso, afirmou: “Eu sempre fui meio de todas panelinhas... sei lá, acho que isso me ajudava também” (EDUARDO, 2012).

A escola foi também o ambiente de vivências no movimento estudantil. Eduardo envolveu-se com a luta pelo meio-passe para estudantes e tentou construir um grêmio na escola de ensino médio. As vivências do jovem na expressão musical do *hip hop* e a prática contestadora do *rap*, estilo reconhecido desde sua origem pelas denúncias de injustiças e opressões (DAYRELL, 2005), parecem ter se vinculado às possibilidades de participação na escola. Em outras palavras, entre o *rap* e o movimento estudantil havia práticas consonantes de denúncia e luta. A escola foi ainda o espaço de contestação e negociação.

Suas características pessoais de carisma e liderança foram exercidas nesse contexto:

Eu queria fazer o grêmio. Eu causei lá na escola. Um dia lá qual-quer, eu passei em todas as salas do segundo ano falando que... o discurso era mais ou menos assim, que "A gente é obrigado a ter um grêmio e eles não deixam". E falei mal da diretora e tal. Aí todo mundo desceu pro pátio. Você já foi nessa escola? Então, não tem aquela escada, assim? Foi incrível. Eu sem megafone. Eu no meio. O povo tudo aqui. Umas 200 pessoas aqui. Umas 200 aqui. E umas 500, assim, no pátio. A diretora enlouqueceu. "O que está acontecendo?". Nunca tinha acontecido isso. "Vão voltar todo mundo pra sala!". E sem megafone, eu: "A gente não vai voltar enquanto não tiver grêmio". E todo mundo "Não!" (EDUARDO, 2012).

11 A escola de ensino médio era um espaço referência para as relações de sociabilidade permeadas pela música. Entre tantas amizades, o jovem construiu forte relação com uma colega, Amanda, que "cantava e tinha uma voz bacana. Não cantava *rap*, só que ela amava" (EDUARDO, 2012). Assim, seu primeiro grupo musical teve início na escola. Antes do início das aulas e nos intervalos, Eduardo e Amanda cantavam as letras de grupos de *rap* brasileiros: SNJ (Somos Nós a Justiça), RZO (Rapaziada da Zona Oeste) e Racionais MC's. Outro jovem estudante se juntou aos dois com a proposta de ser o DJ e completar a formação do trio².

A escola foi palco para as primeiras apresentações musicais. Os três jovens passaram a cantar, regularmente, no momento do recreio e, pelo menos uma vez ao mês, no auditório da escola. Isso também era possível em função das articulações de Eduardo com a direção da escola, que parecia aberta para o diálogo com os/as jovens. Assim, nos momentos de intervalo, ligavam um som, improvisavam letras e dançavam. "Não sei dançar nada, mas na época eu fingia que dançava, aí, vinha um ou outro e dançava ali também" (EDUARDO, 2012). Com isso, o grupo formou um público da/na escola composto por jovens pertencentes a diferentes regiões da cidade. Eduardo relatou a variedade de sujeitos presentes na instituição escolar e que apoiavam o grupo, desde adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – como se lembrou de uma estudante de cerca de 50 anos que se tornou "super fã" – aos/às jovens de outros morros e vilas periféricas da cidade, que se identificavam



com o grupo. “[...] Eu dialogava com todas essas galeras, sabe” (EDUARDO, 2012). O grupo musical ganhou visibilidade, realizou diversas apresentações em Belo Horizonte e outras cidades. Eduardo narrou, por exemplo, um significativo show no Rio de Janeiro, convite que surgiu de um encontro do movimento estudantil na capital carioca e do seu envolvimento com a militância estudantil.

Como aponta Pais (2006), as culturas juvenis, além de socialmente construídas, têm também uma configuração espacial. De maneira inusitada, a escola constituiu-se como lugar referência na construção das vivências de Eduardo com a produção musical, já que essa não é dimensão comum às instituições escolares, tão marcadas por lógicas disciplinadoras e espaços rígidos. Essa instituição, ao contrário da sua prática político-pedagógica cotidiana, foi ressignificada pelo jovem como um ambiente de experimentação, estreitamento de relações identitárias e reconhecimento pela música que marcam substantiva e positivamente sua construção biográfica.

Portanto, a experiência escolar marcou densamente sua identidade juvenil e sua singularização, mas não por uma cultura escolar que valoriza os conteúdos formais e disciplinares, avaliações e aproveitamento, relações de ensino e aprendizagem. As reelaborações de Eduardo apontaram para outros sentidos da escola, valorizados pelos jovens. É o próprio jovem quem destaca que, no período do ensino médio, alargou o entusiasmo pelas experiências e descobertas do universo das artes e vislumbrou possibilidades de continuidade da sua trajetória em projetos profissionais ligados à cultura musical: “É isso que eu quero pra minha vida!” (EDUARDO, 2012).

12

Cláudia: entre espaços de socialização ambíguos e modos de individuação pelo enfrentamento e reconhecimento

Cláudia nasceu e cresceu no Aglomerado da Serra. A dança marcou a vida dessa jovem negra, única filha em uma família com outros cinco irmãos. Na época das entrevistas, a jovem, que não havia concluído o ensino médio, tinha 24 anos e vivia com sua mãe, a avó materna e quatro irmãos. Sua mãe era faxineira diarista e a avó era pensionista aposentada. A mãe e a avó não estudaram. Nenhum dos irmãos concluiu o ensino médio. Ela era educadora social e desenvolvia oficinas de dança em vários projetos sociais.

No momento das entrevistas, ela mantinha um contato mais distante com o pai. “Hoje eu não tenho tanto contato com o meu pai. No princípio, né, eu tinha bastante contato, assim, por causa da escola, né” (CLÁUDIA, 2012). A relação mais distanciada marca suas lembranças sobre ele, intimamente relacionadas às vivências escolares na infância. Entendendo a família como um “mundo de relações” (SARTI, 1996), há um emaranhado de distintas conexões da jovem com cada familiar. Assim, “[...] a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo” (SARTI, 2004, p. 13).

A situação financeira da família era difícil. As mulheres da casa tinham papel de liderança para sobrevivência. O sustento econômico era garantido, principalmente, pela avó e pela jovem.

Eu sustento, assim, a casa. Pagando algumas contas. Fazendo algumas coisas, né. Tipo, minha mãe faz as compra, assim. Porque minha avó faz a compra mais pesada. Minha mãe, tipo, faz a compra, assim, legumes em casa, essas coisas, assim. E minha avó paga conta de água e conta de luz. E eu pago, tipo, outras contas. E às vezes ajudo também no gás, ajudo quando a conta vem mais alta (CLÁUDIA, 2012).

Na experiência de Cláudia, família e escola se constituíam como espaços de socialização não apenas múltiplos, mas, principalmente, distantes, com poucos pontos de contato. A mãe, segundo a jovem, pouco incentivou a permanência dela ou dos irmãos na escola. Ou seja, não havia “[...] sinergia de projetos pedagógicos entre a família e a escola” (SETTON, 2011, p. 114).

Eu que tenho o estudo mais avançado, assim. Tipo, ensino médio. Os outros pararam bem abaixo de mim. Meu irmão mais velho parou, acho que, nem lembro... Eu sei que ele tava na minha frente. Eu acho que eu passei dele. Nem sei que série que meu irmão tava. O de 20 [anos] agora também parou. Na quarta série, acho. Quinta série. Mas mesmo assim, parou na quarta, quinta série, não sabia escrever o nome dele ainda até pouco tempo (CLÁUDIA, 2012).

A jovem assinalou a precariedade e tantas dificuldades do trabalho da mãe como empregada doméstica. Em variadas situações, Cláudia falava sobre tarefa cotidiana da mãe de ter que “[...] limpar o banheiro dos outros”



(CLÁUDIA, 2012), expressando o reconhecimento da “[...] exploração que [a mãe e outras mulheres] sofrem no emprego, identificando os modos pelos quais são sujeitas a várias humilhações desnecessárias e situações degradantes” (HOOKS, 2013, p. 135³). Ela disse: “Porque minha mãe é um outro mundo também. Foi jovem mulher, com seis filhos. Trabalha. Cuida de filho. Então tem certos momentos que ela não vai preocupar com estudos” (CLÁUDIA, 2012).

Dessa forma, perante as situações familiares que se configuram constantemente como desafiadoras, a posição de Cláudia era assumir certas responsabilidades em relação aos irmãos mais novos. A jovem sentia-se comprometida em conduzir a vida dos irmãos, principalmente, na escolarização dos mais novos, na época com 12 e 15 anos e que estavam fora da escola. São as vivências de Cláudia em outras instâncias socializadoras que permitiram particulares modos de intervenção na família. A partir da sua rede de contatos com ONGs e projetos sociais no Aglomerado, a jovem procurou pessoas que pudessem auxiliá-la no contato com escolas ou na inserção dos irmãos em modalidades esportivas, artísticas e culturais em oficinas socioeducativas.

Aí tive que apelar! Fui na ONG e falei: “Ó, ele tá sem escola. Eu queria ver qual é a possibilidade”. Como rede é melhor quando chega assim, né. Que aí vê a possibilidade de ver, né, pra ele voltar pra escola. Só que ele não queria voltar pra escola de lá [do Aglomerado da Serra]. Queria outra escola ou atividade. Daí ele escolheu natação. [...] E aí as coisas são muito grandes. As coisas são milhões e milhões de coisas que eu não dou conta de fazer sozinha. Porque aí fica tudo em cima de mim, assim (CLÁUDIA, 2012).

Ela assumiu a liderança da família, deu suporte importante na manutenção dos laços familiares e foi a referência nas vivências dos irmãos. Assim, recaía sobre a jovem o peso de sentir-se incapacitada para encarar tantas situações que a mobilizavam cotidiana e ordinariamente. Por isso, se a ambição da sociologia dos indivíduos está em perceber, a partir de experiências singulares, traços mais generalizados de determinado grupo social, é viável interpretar que as provas familiares que Cláudia enfrentava eram desafios de uma trama social compartilhada por outros sujeitos, moradores das periferias urbanas, que experimentavam a precariedade ou inexistência de algumas instituições e mesmo a ausência de direitos. Desse modo, as contingências da vida da jovem mostravam que

Os indivíduos enfrentam sozinhos, mais sozinhos em alguns lugares que outros, a vida social, posto que se veem obrigados a buscar respostas por si mesmos a uma série de falências. [...] Neste contexto, os suportes e apoio não se encontram principalmente nas instituições, têm que ser produzidos (ao menos sustentados e recriados) pelo próprio indivíduo (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 243).

Cláudia reconhecia os limites escolares da mãe e da avó e a sua distância em relação a experiências em espaços de saber e poder, valorizados ou tidos no imaginário social como legítimos. A jovem expôs e refletiu as vivências das duas no contexto de sobrevivência de uma geração de mulheres negras, pobres e faveladas, que enfrentaram cotidianamente o machismo e o racismo com desafios na socialização familiar, na transmissão aos filhos e no controle de valores culturalmente reconhecidos. A família “[...] continua tendo essa função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração das experiências vividas” (SARTI, 2004, p. 17). Assim, configurou-se como uma forte instância socializadora em sua construção como jovem mulher negra.

15 Contudo, a ambivalência marcava seu discurso em relação à família, ao mesmo tempo espaço de reconhecimento e de conflito. Mesmo diante da irrestrita defesa e gratidão à mãe e à avó, Cláudia também tomou distância de seus pertencimentos de filiação e concebeu que sua construção como sujeito é configurada por outras dimensões vivenciadas nos movimentos de mulheres e coletivos juvenis, por exemplo. Cláudia respondeu singularmente às relações internas na família, mas trouxe à convivência cotidiana “[...] a experiência também singular com o mundo exterior [...]” (SARTI, 2004, p. 19), não vivenciada e nem sempre compreendida pelos familiares.

Porque o que a minha avó e a minha mãe me passam é muito mais... É, assim, muito mais, mais forte do que eu hoje tô fazendo. É muito mais raiz que tudo, assim. Na verdade, ao longo do tempo, a gente vai crescendo e a gente vai perdendo essa origem, né. A gente tá vivendo pela gente mesmo, sabe? A gente não tá vivendo pela raiz da gente, que formou a gente, criou a gente. Que a gente tem isso tudo hoje é por causa de outras pessoas, sabe? [...] Mas, assim, quando começa a atingir, assim, minha avó, minha mãe, é outro contexto sabe? É uma outra história. Tá pegando numa coisa que é muito mais importante. É mais fácil chegar e dar em mim um couro do que chegar e xingar minha avó e tratar ela mal



e minha mãe. Sabe, é uma outra coisa. São as pessoas que eu tenho e se eu puder proteger de todas as armas do sistema eu vou proteger, sabe? Como também meus irmãos e tal. Hoje, eu, Cláudia, respeito demais a cultura da minha mãe, a cultura da minha avó. Hoje o conhecimento que eu tenho partiu muito desse processo, né. Lógico, tipo assim, e respeitando que nem tudo que hoje eu sei minha vó sabe, minha mãe sabe. Então, às vezes, o que hoje o Brasil tá sendo, minha mãe e minha vó nunca vão conseguir entender. Por que tá vindo uma eleição, em quem que eu vou votar? Hoje elas não sabem muito bem. Então, tipo, o que eu posso fazer é tentar auxiliar no que eu posso. Sabendo que, tipo assim, isso é uma troca né (CLÁUDIA, 2012).

A narrativa de Cláudia sobre suas experiências escolares revelou mutações nos sentidos que atribuía às dinâmicas vivenciadas na infância e na juventude. Torna-se inevitável destacar o peso da escola como ampliado espaço de socialização em que as dinâmicas relacionais não estão restritas aos conteúdos do currículo escolar, mas inseridas em práticas da formação sociocultural, no complexo processo de humanização dos sujeitos (ARROYO, 2010). Na experiência de Cláudia, a trama de relações com os sujeitos da/na escola – professoras(es), direção, colegas – apresentou-se por processos de reelaborações constantes, principalmente a partir da adolescência, quando a jovem passou a questionar-se sobre o monopólio de uma cultura escolar que fixa e naturaliza uma identidade restrita de “aluno”, desconsiderando o conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos (DAYRELL, 2007). Por isso, de maneira mais ampla, a jovem entendia que sua formação dependia não da escola tradicional, mas, da escola da vida⁴:

Eu acho que quando a gente fala em escola, eu acho que a escola é uma coisa, mas escola da vida é outra coisa, sabe? É uma outra aprendizagem. Hoje tudo que eu falo, acho que a escola me deu a base, mas a realidade de viver comigo, com o outro e com as dificuldades foi que me formaram, sabe? Lógico que essas dificuldades vão me formar muito mais (CLÁUDIA, 2012).

“A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética [...]” (GOMES, 2002, p. 45), por isso, Cláudia contou sobre sua relação particular com a escola configurada pela necessidade de resolução de muitos desafios. Em um ambiente marcado por rituais pedagógicos distantes da socialização familiar e dominado pela presença

invisibilizada do racismo, a jovem teceu possibilidades da construção de si na escola, enfrentando estereótipos identitários e assumindo a sua existência diante de situações assimétricas de poder, frente “[...] aos labirintos e caprichos da instituição” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 246). Assim, a partir da sua memória sobre a socialização escolar, percebemos como “Os indivíduos se constituem como indivíduos porque são atores capazes de lidar praticamente com desafios estruturais e o fazem porque têm aprendido, duramente, e desde a diversidade de suas experiências sociais, a enfrentar essas provas” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 245).

Cláudia iniciou o ensino médio em uma escola localizada no Aglomerado da Serra. A jovem recorda-se do mau conceito da escola entre os/as amigos(as) e outras pessoas da comunidade. Ela revelou a identificação, reconhecimento e classificação da comunidade nas avaliações de diferentes instituições escolares. “Todo mundo falava que era um lugar muito ruim. Aí minha mãe várias vezes tentou mudar de escola, assim, e eu, ‘nó, o que é esse ruim assim que as pessoas falam?’” (CLÁUDIA, 2012). Nesta escola empobrecida, do ponto de vista da sua materialidade, também as relações humanas se fizeram limitadas. Isso contribuía para um clima escolar negativo, marcado pela desorganização e pela dificuldade da jovem em se subjetivar como aluna. Cláudia vivenciou a experiência cotidiana de estudar em uma “escola pobre para pobres” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 261).

No ensino médio, ela fala apenas sobre uma professora com quem estabeleceu relações positivas em função da abertura ao diálogo com a turma e de um currículo que se aproximava de demandas singulares da jovem. Em seu relato, verificou-se a importância e influência dessa professora, que mantinha relações pouco marcadas pela autoridade, privilegiando a comunicação com os/as alunos(as). Uma professora que não se pautava apenas pela lógica transmissiva dos conteúdos. Como nos lembra Inês Teixeira (2007, p. 426), essa experiência escolar significativa “[...] se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial”.

Tem uma professora que eu admiro pra caralho até hoje, assim. A gente tem muito pouco contato, mas a gente ainda se comunica... Exemplo, ela tá conectada ao Face [Facebook]. Assim, a professora de português me ensinou muito mais do que o português, sabe? Tipo assim, ela não ficava lá dando lição todo dia. Ela, tipo,



tentava, conversava sobre negritude, conversava sobre direitos. A gente, tipo, tinha hora que ela falava assim e eu falava: “Não concordo”. Ela, tipo: “Por que você não concorda?”. E tinha momentos que a gente batia de frente, assim, mesmo, sabe? Mesmo ela sendo professora, ela não dizia autoridade, tipo, “Ah, eu tô aqui na frente, você vai ter que me respeitar e você não tem direito de não concordar”. Mas ela, tipo, ‘Você não concorda? Vamos saber por que não concorda e vamos bater de frente!’ assim. E eu lembro, assim, que foram muitos exemplos assim, na vida, assim. Em pequenos momentos que eu estive com ela, assim, porque foi muito pequeno, foi uma coisa grande. Foi um aprendizado muito longo, assim. Um aprendizado forte também. E hoje, assim, se eu pudesse estudar, eu queria escolher com quem que eu queria ser minha professora pra estudar, assim, sabe? Então, por isso que eu tenho uma briga constante com relações escolares. Não tenho brigas, tenho uns questionamentos (CLÁUDIA, 2012).

A escola também foi um espaço de socialização que interferiu na construção da sua identidade negra. Se no interior da escola o olhar sobre o negro e sua cultura pode valorizar identidades e diferenças, pode também estigmatizar, segregar e até mesmo negar a diferença (GOMES, 2002). O ensino médio foi um período em que Cláudia vivenciou o racismo. Um apelido recebido na escola marcou sua história de vida. Diante da ampliação dos processos socializadores a partir da adolescência,

[...] a escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (GOMES, 2002, p. 45).

Em um episódio em sala de aula, um dos colegas a chamou de “macaca”. O professor nada fez. Esse ritual que consiste na “[...] agressão às crianças negras (ao chamá-las de ‘macaco’, ‘preto beizola’, ‘tição’, ‘carvão’...) [...] foi acompanhado [...] de um silêncio (cúmplice) dos professores” (GONÇALVES, 1985, p. 314). Assim, o silêncio operou enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial. O professor não mediu a situação, ela se irritou e jogou um estojo de lápis no rapaz, motivo pelo qual Cláudia foi expulsa de sala.

Aí eu falei: 'Ah, engraçado, porque ele me chama de macaca tenho que aceitar e porque eu jogo um negócio nele você vai me retirar da sala? Tipo assim, e aí? Tem que ser os dois. Se for só eu, não vou sair. Vou ficar aqui'. Então, assim, eu lembro que isso foi muito tenso, assim, porque eu discuti muito e tal, assim, mesmo sabendo o quê que era assim. Mas eu não aceitava. E aí, tipo assim, e aí eu quebrei o pau, assim, na escola, tipo, aí chegou na diretoria, eu cheguei: 'Que que você tá fazendo?' e não sei o quê. Eu falei: 'Ah, engraçado, vocês sempre acham que eu sou a errada. O menino é que estava' (CLÁUDIA, 2012).

Cláudia quebrou o silêncio do racismo vivido na escola numa linguagem não verbal, expressa em seu gesto. Porém, nesse episódio, a escola a percebeu como a agressora diante da reação ao xingamento desumanizador que recebeu. Se o corpo "[...] disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala" (LOURO, 2000 p. 21), a punição à resposta expressiva da jovem reforçou um estigma construído na própria instituição escolar.

19 Convém refletir como, além da condição socioeconômica, o pertencimento racial é forte condicionante na escolarização dos(as) jovens. Contudo, o insucesso escolar não pode ser limitadamente percebido como efeito exclusivo de situações de pobreza, já que, nas dinâmicas escolares, "[...] quem leva a pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolar é o aluno de ascendência negra" (MUNANGA, 2000, p. 235).

O abandono da escola no 1º ano do ensino médio é também justificado por Cláudia pela necessidade de trabalhar. "Eu acabei dando mais espaço pra responsabilidade do que pro estudo, assim. Saí. Tentei estudar, fazer supletivo. Depois saí de lá. Tentei, não dei conta" (CLÁUDIA, 2012). A jovem mostrou-se desestimulada e descrente da rotina e dos conteúdos escolares. Além disso, sua fala expressava uma nova forma de desigualdade, já que a escola não se configurava como espaço de acesso a recursos de subjetivação, gerando a produção do fracasso escolar e pessoal (DAYRELL, 2007). Em sua narrativa, percebe-se a imagem do indivíduo responsável pela sua experiência e identidade pessoal em um contexto social e escolar em que a realização desse projeto parece impossível, configurando uma experiência subjetiva de exclusão escolar. Cláudia questionava, portanto, os efeitos da posse de uma qualificação/certificação como garantia de mobilidade social. Porém e ao mesmo tempo, ela teceu uma crítica contundente sobre a escola



fechada em si mesma, com seu projeto disciplinador, uma instituição prescritiva com conteúdos poucos significativos para os jovens sujeitos.

Tipo, 'Ah, por que a escola, ou, o que a sociedade quer pra mim? O que a escola define pra mim? Ah, eu tenho que estudar pra eu ser alguém? Então tá. Se eu não estudar, eu não sou alguém? Então tá'. Aí, tipo, ficava fazendo muita pergunta, assim, né. E até hoje eu tenho uma relação de muito conflito, assim, com a escola, assim. Porque o que eu faço da minha vida eu não estudo na escola. Tipo assim, eu vou estudar, estudar, estudar e no final das contas eu vou conseguir porra nenhuma e vou morrer. Entendeu? [...] E aí hoje a escola pra mim é uma coisa que é, tipo assim, 'Ah, preciso, mas não sei como, mas não sei como ir'. Ainda é bem travado pra mim, assim. [...] Sei da importância, mas ao mesmo tempo, tipo, não é uma coisa que predomina, é, tipo assim, não tá na importância maior da minha vida, sabe? Eu não quero falar um português que a sociedade quer, pra mim, estar numa universidade, pra mim, estar numa sociedade, sacou? Eu quero ser eu, Cláudia, do jeito que eu sou e quero fazer parte da sociedade. [...] Então eu acho que, tipo, eu acho que a maioria das vezes a rua me ensinou muito mais do que uma escola, assim, sabe? A rua (CLÁUDIA, 2012).

Considerações Finais

Nessas “escritas da vida”, fragmentos das experiências familiares e dos processos de socialização familiar e escolar entrelaçam o “devir biográfico” dos jovens (DELORY-MOMBERGER, 2012). Portanto, nesse texto há nuances da narrativa cronológica e (des)alinhada da vida, mas, também das experiências vivenciadas em diferentes tempos, bem como os imponderáveis da existência. Afinal, esse “contar sobre si” é “[...] fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada” (LECCARDI, 2005, p. 49).

A família assumiu lugar estruturante nos processos de individuação vividos por Eduardo e Cláudia. Seus depoimentos anunciaram marcas densas de afetividade e respeito nos laços familiares, principalmente, com as mães. Ambas as histórias evidenciaram as limitações escolares dos pais e mães, mas fundam-se no imenso respeito e gratidão por seus familiares que lutaram

pela sobrevivência cotidiana. Avista-se uma dupla dimensão da família, como “suporte” e “prova” nas trajetórias individuais (MARTUCCELLI, 2007). A família se configurou como suporte de individuação para ambos os jovens na medida em que esse espaço socializador é lugar de apoio e referência. Por outro lado, a precariedade das condições de vida, as dificuldades do sustento financeiro, a existência de conflitos e tensões mostram como a família foi também uma dimensão particularmente significativa que Cláudia precisou enfrentar em sua trajetória. Contudo, a família é matriz socializadora de construção de identidade e também espaço de alteridade para os sujeitos.

21 Mesmo que Cláudia e Eduardo não estivessem atualmente inseridos em espaços de escolarização formal, foram significativas as compreensões que deram ao peso da instituição escolar em suas constituições como indivíduos. As narrativas sublinharam fortes e dessemelhantes marcas da escola em suas construções identitárias, lugar de reconhecimento e de rejeição, visibilidade positiva e racismo. Dentre outros significados, a escola pública foi para Eduardo espaço de socialização que não limitava sua condição ao papel de aluno. A escola de ensino médio, mesmo com seus rígidos padrões curriculares, foi um espaço basilar para relações de amizade e sociabilidade, experimentações e construções identitárias e de subjetivação pela música e pelos coletivos juvenis. Eduardo se apropriou da experiência escolar, reelaborando os seus sentidos em detrimento da sua proposta pedagógica cotidiana. Foi ele quem construiu, programou e elaborou as dimensões educativas que o sistema escolar insistia em desconhecer e desvalorizar. A sua trajetória escolar reforça a centralidade das relações sociais no cotidiano escolar, em especial a sociabilidade ali existente, o que é reiterado por inúmeras pesquisas sobre juventude e escola. Sua identidade como jovem homem branco não foi problematizada, talvez indicando os privilégios de tal condição nas vivências escolares.

Já a experiência escolar de Cláudia corroborou a interdição dialógica entre os sentidos institucionais escolares e aqueles da jovem aluna. O silêncio como ritual pedagógico a favor da discriminação racial (GONÇALVES, 1985) agiu junto a outras variáveis em sua trajetória, resultando na exclusão escolar. A construção de si na ambiência escolar foi configurada pelo enfrentamento de estereótipos identitários racistas que resultaram em uma silenciosa produção do fracasso escolar, colocando em questão o discurso hegemônico que atribuiu tal fracasso aos limites cognitivos e/ou comportamentais e explicitando que o



possível desinteresse pela escola seria uma produção do próprio sistema escolar. A trajetória de Claudia revelou a complexidade do fenômeno nomeado por fracasso escolar. Assim, frente aos desalinhos em seu percurso educativo formal, a jovem confirmou os limites e descrédito da escola como suporte para sua individuação.

Diante de desafios estruturais no contexto de múltiplas desigualdades, esses dois personagens deram respostas singulares que resultaram da pluralidade de suas posições nos espaços socializadores, de seus recursos e estratégias, do pertencimento racial e de gênero e dos suportes que contribuiriam para sua sustentação nesse mundo. A singular experiência de Cláudia e Eduardo mostrou-nos que os dois deram soluções biográficas às contradições sistêmicas. O/a jovem são hiper-atores relacionais (ARAUJO; MARTUCCCELLI, 2012) já que manejaram situações e enfrentaram diversas contingências de maneira profundamente pessoal, mesmo quando recorriam a certos frágeis recursos institucionais. Suas histórias complexificam o entendimento de que as instituições escolares podem produzir experiências plurais e significados para os/as jovens estudantes, revelando a importância central da escola em reconhecer e buscar estratégias que possibilitem apreender e dialogar com a realidade dos(as) jovens. Assim, a experiência escolar carece ser lida e compreendida no contexto das trajetórias individuais, nas escritas da vida, visto que são os próprios indivíduos que ligam os pontos, tecem suas redes, reconfigurando-as ao longo de suas trajetórias, em um trabalho sobre si mesmos.

Notas

- 1 Para preservar o anonimato do/da jovem pesquisado/a, os nomes são fictícios, entretanto, escolhidos por ele/a. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFMG. As entrevistas foram realizadas mediante a prévia autorização dos sujeitos, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As transcrições das entrevistas foram entregues aos sujeitos.
- 2 Geralmente, os grupos de rap são compostos pelo MC – Mestre de Cerimônia, e o DJ – disk jôquei – responsável pela mixagem e sonorização.
- 3 bell hooks é o nome escolhido por Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana para assinar suas obras, propositalmente grafado em letras minúsculas.
- 4 Pedro Abrantes (2013, p.1) analisa histórias de vida de portugueses/as em busca de escolarização. “Escola da vida” é expressão comum também no Brasil e “[...] expressão corrente em Portugal, que designa o processo pelo qual incorporamos saberes, valores, disposições, fora do sistema educativo, os quais se revelam fundamentais para nossa existência, integração e bem-estar”.

Referências

ABRANTES, Pedro. **A escola da vida** – socialização e biografia(s) da classe trabalhadora. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes**: retrato de La sociedad chilena y sus individuos. Santiago: LOM Ediciones, 2012. (Tomo 1).

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CLAUDIA. **Entrevista**. Belo Horizonte (Minas Gerais), 5 dez. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-535, dez. 2012.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EDUARDO. **Entrevista**. Belo Horizonte (Minas Gerais), 10 nov. 2012.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. **Ponto Urbe, Revista do Núcleo de Antropologia Urbana**, São Paulo, v. 2, p. 1-12, jul. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1º a 4º série). 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1985.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 ago. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos** – disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEÃO, Geraldo. DAYRELL, Juez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 32, n. 117, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2013.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2013.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**: la sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974 (v. 1).

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do “alunado” negro. In: AZEVEDO, José Clóvi.; GENTILI, Pablo (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 1996.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. Família e jovens no horizonte das ações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 99-109, ago. 1999.

SETTON, Graça. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2013.

SETTON, Graça. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201100040003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2013.

SETTON, Graça; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013 (Entrevista com Danilo Martuccelli) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2013.

25 SINGLY, François. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p. 113-148, abr. 2002.

Prof. Dra. Juliana Batista dos Reis

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Faculdade de Educação (Belo Horizonte)

Observatório da Juventude da UFMG (CNPq)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6477-5388>

E-mail: jubtr@yahoo.com.br; jubtr@ufmg.br

Recebido 24 abr. 2019

Aceito 23 jun. 2019



Colaborar ou cooperar? diz espelho meu!

Gerson Ribeiro Bacury

Universidade Federal do Amazonas (Brasil)

Maria Saloni de Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo

Este artigo discute as reflexões relativas às interfaces colaborar/cooperar em processos formativos mediados por práticas investigativas em Educação da Matemática, com destaque à abordagem colaborativa crítico-reflexiva. A indagação que se coloca é a de explicitar as relações que se estabelecem entre elas, considerando as peculiaridades inerentes à colaboração e à cooperação. Nesse sentido, o texto enfatiza, inicialmente, os aspectos distintivos entre esses dois conceitos como parâmetro de análise e compreensão das relações prováveis que se estabelecem entre ambos, considerando os resultados de estudos e pesquisas de autores que refletem sobre essa temática e os fundamentos da teoria do discurso (BAKHTIN, 2003). Buscamos, em seguida, elementos empíricos possíveis de tornar evidentes essas relações e conexões a partir de um contexto que privilegia a pesquisa como eixo central do processo formativo. E, por fim, destacamos a complexidade desses processos e a necessidade de compreender e considerar a pluralidade de procedimentos metodológicos que eles requerem.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação. Cooperação. Colaboração.

1

To collaborate or to cooperate? mirror says myself!

Abstract

This article discusses the reflections related to the to collaborate / to cooperate interfaces in formative processes mediated by investigative practices in Mathematics Education, with emphasis on the reflective critical collaborative approach. The question that arises is to explain the relationships that are established between them, considering the peculiarities inherent in collaboration and cooperation. In this sense, the text, initially, emphasizes the distinctive aspects between these two concepts as a parameter of analysis and understanding of the probable relationships that are established between both, considering the results of studies and research by authors that reflect on this theme and the foundations of theory of the speech (BAKHTIN, 2003). We then seek empirical elements that can make evident these relationships and connections from a context that privileges research as the central axis of the formative process. And, finally, we highlight the complexity of these processes and the need to understand and consider the plurality of methodological procedures that they require.

Keywords: Research. Formation. Cooperation. Collaboration.



¿Colaborar o cooperar? dice mi espejo!

Resumen

Este artículo discute las reflexiones relativas a las interfaces colaborar / cooperar en procesos formativos mediados por prácticas de investigación en Educación Matemática, con destaque en el enfoque colaborativo crítico-reflexivo. La pregunta que surge es explicar las relaciones establecidas entre ellos, considerando las peculiaridades inherentes a la colaboración y la cooperación. En este sentido, el texto enfatiza, inicialmente, los aspectos distintivos entre estos dos conceptos como parámetro de análisis y comprensión de las relaciones probables que se establecen entre ambas, considerando los resultados de estudios e investigaciones de autores que reflexionan sobre esa temática y los fundamentos de la teoría del discurso (BAKHTIN, 2003). Luego, buscamos, busca elementos empíricos posibles de hacer evidentes esas relaciones y conexiones a partir de un contexto que privilegia la investigación con eje central del proceso formativo. Y, finalmente, destacamos la complejidad de estos procesos y la necesidad de comprender y considerar la pluralidad de procesos procedimientos metodológicos que requieren. Palabras clave: Investigación. Formación. Cooperación. Colaboración.

2

*O que é que a ciência tem? Tem lápis de calcular,
Que é mais que a ciência tem? Borracha pra depois apagar.
Você já foi ao espelho, nêgo? Não? Então vá!*
(RAUL SEIXAS, 1978)

O desafio lançado por Raul Seixas nos fez ir ao espelho para revermos a face do que está posto em relação à oposição presente no contexto das pesquisas em Educação – cooperar ou colaborar. Para tanto, recorreremos, inicialmente, ao que está posto, em seguida buscaremos desvendar suas interconexões e refletir sobre a função que essas atividades desempenham nos processos formativos mediados pela abordagem colaborativa crítico-reflexiva.

O que o espelho revela

A colaboração e a cooperação são dois fenômenos que vêm sendo objeto de reflexão em diversas áreas do conhecimento. Podemos destacar, entre outras, a Linguística, a Educação e a Educação Matemática.

Do ponto de vista etimológico colaborar e cooperar se originam do latim *collaborare* e *cooperare*, respectivamente, e têm o mesmo significado – ajudar, auxiliar. No entanto, a partir das abordagens de pesquisa qualitativas, em particular a pesquisa colaborativa, iniciou-se uma discussão no sentido de



estabelecer suas especificidades, em virtude dessa modalidade de pesquisa instituir o conceito de colaboração como eixo de sustentação epistemológica.

Desse modo, autores como Boavida e Ponte (2002), Ibiapina (2009) e Magalhães (2009; 2004), entre outros, buscam distingui-las, evidenciando suas diferenças, no sentido de, explicitar suas especificidades.

Boavida e Ponte (2002) destacam que os conceitos: cooperar e colaborar, embora tenha o mesmo prefixo “co”, cujo significado é ação conjunta, diferem significativamente. Cooperar significa em latim *operare* (operar, executar, fazer, realizar); colaborar, labore (trabalhar, produzir, exercer uma atividade com um fim previsto). Se, do ponto de vista etimológico, seus significados se diferenciam, essa diferenciação se acentua ainda mais no que se refere ao aspecto conceitual. Para esses autores, na cooperação ocorre a simples realização conjunta de diversas operações. A colaboração, no entanto, vai um pouco além, requer maior partilha e interação por parte de seus membros.

Autores como Magalhães (2002; 2004; 2009), Celani (2003), Ibiapina (2009), Ibiapina e Magalhães (2012) e Ferreira (2012), ente outros, evidenciam que diferentemente da cooperação, a colaboração implica tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre os partícipes na consecução de determinados fins. Para Celani:

[...] o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos partícipes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...] e que colaborar exige [...] trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando as condições são criadas para isso (CELANI, 2003, p. 23).

Entretanto, Magalhães adverte:

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004, p. 76).

Por outro lado, Ibiapina (2009, p. 215), tomando como parâmetro o conceito de zona proximal de desenvolvimento, elaborado por Vigotski,

assinala que “[...] colaboração significa a ajuda que um par mais experiente dá a outro menos experiente no momento da realização de determinada atividade”.

Já Ferreira (2012, p. 366) ressalta que a colaboração busca especificar seu significado, conceituando-a como “[...] uma ação compartilhada entre sujeitos com interesses comuns, pautada pelo diálogo e pela negociação”. E acrescenta que a colaboração

[...] requer implicar-se de forma volitiva e consciente, estabelecer relações mais igualitárias e democráticas, tendo cada um dos participantes vez e voz, poder de decisão sobre as ações efetivadas conjuntamente e autonomia (FERREIRA, 2012, p. 366).

Pelo exposto, podemos constatar que colaborar e cooperar apresentam semelhanças, mas particularmente diferenças significativas, constituindo-se a colaboração uma atividade complexa que adquire uma expansão mais ampliada no contexto da pesquisa colaborativa à medida que exige uma atuação crítica do sujeito.

4

Nessa perspectiva, Oliveira argumenta que:

[...] colaborar criticamente significa compromisso com necessidades do contexto particular de ação dos participantes, com base em um diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-histórico-culturais que os/as rodeiam, a realidade em que vivem (OLIVEIRA, 2011, p. 72).

Autores como John-Steiner (2000), Magalhães (2008; 2009; 2009a), Ferreira e Ibiapina (2011) e Ibiapina e Magalhães (2012), entre outros, elencam algumas condições favoráveis à emergência da colaboração crítica, tais como:

- Oportunidades para a produção de conhecimentos em dialógica interativa, de modo que os participantes expressem suas ideias e significados;
- Incentivo à participação no diálogo, estimulando todos a ouvir e serem ouvidos de forma a promover o compartilhamento discursivo;



- Negociação e compartilhamento onde haja possibilidades iguais de questionar, discordar e solicitar esclarecimentos sem se sentir ameaçado, nem coagido;
- Uso de argumentos discursivos passíveis de tornar os temas em debate significativos para todos;
- Análise e interpretação de práticas e teorias, a fim de superar suas inadequações;
- Respeito ao direito que cada um tem de pôr em discussão seus valores, crenças, princípios, concepções, ideias e conceitos;
- Predominância da explicitação, da partilha e da negociação das contradições que emergem nas interações;
- Ampliação das condições de pensar e agir de forma consciente e voluntária;
- Efetivação de ações que contribuam para a superação de situações econômicas, políticas e sociais adversas, presentes nos contextos em que atuam;
- Mobilização de recursos que possibilitem a emancipação dos participantes e os tornem mais críticos e questionadores;
- Produção de meios em que as contradições e conflitos impulsionem o aprendizado e o desenvolvimento mútuo;
- Atenção ao sentido histórico da realidade, valorizando o passado e o presente e suas conexões com o vir a ser;
- Desenvolvimento das potencialidades individuais;
- Compreensão da unidade cognição/afetividade.

5

Considerando as peculiaridades inerentes à colaboração e à cooperação, a questão que se coloca é de explicitar as relações que se estabelecem entre os conceitos em processos investigativos que interconectam pesquisa e formação.

Nessa direção, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, enfatizamos a distinção entre cooperação e colaboração como parâmetro de análise e compreensão das relações prováveis de se estabelecerem entre ambas, em processos formativos mediados pela pesquisa. Na segunda parte, buscamos elementos possíveis de tornar evidentes essas relações e conexões. E, na terceira parte, destacamos a complexidade dos processos formativos e a necessidade de compreender e considerar a pluralidade de procedimentos



metodológicos que esses processos requerem, particularmente, quando mediados pela inter-relação pesquisa/formação.

O espelho revela tudo?

A proposição da colaboração como componente de processos formativos crítico-reflexivo de professores, seja formação inicial ou contínua, vem se tornando objeto, cada vez mais frequente, de estudos e análises.

No entanto, é preciso estudar as conexões que eclodem no desenrolar desses processos para que se tornem viáveis as intenções de se formar professores com o perfil que se tornou desejável – o professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua prática.

Nesse sentido, como anunciamos anteriormente, consideramos como objeto de análise a relação entre colaboração e cooperação. Para efetivar o que nos propomos, tornou-se necessário buscar elementos numa abordagem investigativa que privilegiasse a pesquisa como elemento central da formação profissional do professor.

6

Dentre as inúmeras possibilidades nos decidimos em recolher elementos empíricos que dessem sustentação às nossas análises nos dados resultantes da pesquisa intitulada “Práticas Investigativas na formação de futuros professores de Matemática”, objetivando contribuir para a formação de futuros professores de Matemática, mediado por práticas investigativas, com base na abordagem colaborativa crítico-reflexiva, conforme Bacury (2017).

O contexto da pesquisa

AsA investigação de referência teve como arcabouço metodológico a abordagem colaborativa crítico-reflexiva proposta por Ferreira (2012) e por Ibiapina (2008) e o universo empírico foi constituído por estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, no período letivo de 2016/2 até 2017/1, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Amazonas (UFA *campus* Manaus).

Para compor o grupo de partícipes da referida pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios:



- Estar regularmente matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado I;
- Ter interesse em participar nas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat) de forma voluntária e consciente;
- Afiliação voluntária no GEPIMat.

Os dois últimos critérios se fundamentaram num dos princípios da pesquisa colaborativa em que a participação tem que ser uma decisão volitiva e consciente. Desse modo, foi realizada uma reunião com a finalidade de esclarecer os objetivos da proposta de formação e a assinatura dos termos de livre esclarecimento, de utilização de imagem e de utilização das falas. Foi definido que os participantes seriam identificados pelo sobrenome de cada um.

As especificidades que o estudo assumiu (formação inicial centrada na pesquisa colaborativa, no contexto de uma disciplina curricular) induziram o proponente a criar um espaço que propiciasse vivências que se coadunassem com os propósitos da abordagem colaborativa adotada, isto é, a colaboração, a reflexão e a produção de conhecimentos. Assim, foi constituído o GEPIMat.

7

O GEPIMat

O Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat) foi institucionalizado e registrado por meio da solicitação do Termo de Anuência junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesp)/UFAM. O GEPIMat iniciou suas atividades em 03 de junho de 2016¹.

Compuseram o grupo: o coordenador da pesquisa, o professor coordenador da disciplina de Estágio Supervisionado, dois professores pesquisadores da UFAM/campus de Coari e os 11 estudantes regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

As atividades do grupo se efetivaram nos dias destinados às aulas das disciplinas Estágio Supervisionado I e II no período matutino das 8h às 12h, às sextas-feiras, segundo o planejamento a seguir, apresentado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1
Atividades desenvolvidas no GEPIMat – Estágio Supervisionado I

| Encontro | Data | Atividade (s) desenvolvida (s) |
|----------|------------|--|
| 01 | 03/06/2016 | Apresentação da disciplina (plano, metodologia, avaliação, entre outros); apresentação do pesquisador e exercício verbal para construir os percursos formativos. |
| 02 | 10/06/2016 | Apresentação da pesquisa aos partícipes e recolhimento da primeira versão dos percursos formativos. |
| 03 | 17/06/2016 | Continuação da apresentação da pesquisa aos partícipes e elaboração de como realizar uma síntese. |
| 04 | 24/06/2016 | Discussão do primeiro texto: "A dimensão do conhecimento: a busca de um novo paradigma" (GRECO, 1994) |
| 05 | 01/07/2016 | Oficina pedagógica: "Como construir uma síntese?" |
| 07 | 15/07/2016 | Palestra do Prof. Me. Ademar Vieira sobre a temática: "Experiências e vivências como doutorando, na Universidade de Aveiro – Portugal" |
| 08 | 22/07/2016 | Atividade Matemática com o Prof. Me. Domingos Anselmo. |
| 09 | 29/07/2016 | Palestra do Prof. Me. Jorge Menezes Rodrigues sobre a temática: "A Matemática e os portadores de necessidades educacionais especiais". |
| 10 | 05/08/2016 | Planejamento para apresentação dos colaboradores às escolas parceiras pelo par mais experiente e pelos partícipes. |
| 12 | 19/08/2016 | Palestra do Prof. Me. Domingos Anselmo sobre a temática: "A relação entre a Matemática acadêmica e a Matemática escolar nas práticas docentes da Educação Básica". |
| 13 | 26/08/2016 | Atividade com o Prof. Me. Domingos Anselmo. |
| 11 | 12/08/2016 | Orientações aos partícipes sobre o que observar nas escolas e seus os principais aspectos por parte do par mais experiente. |



Quadro 1

Atividades desenvolvidas no GEPIMat – Estágio Supervisionado I (continuação)

| Encontro | Data | Atividade (s) desenvolvida (s) |
|----------|------------|---|
| 14 | 02/09/2016 | Apresentação das escolas parceiras e suas características, pelos partícipes. |
| 15 | 09/09/2016 | Apresentação das escolas parceiras e suas características, pelos partícipes. |
| 16 | 16/09/2016 | Encerramento da Disciplina de Estágio Supervisionado I. Considerações sobre a primeira fase da empiria. |

Fonte: Bacury (2017).

Quadro 2

Atividades desenvolvidas no GEPIMat – Estágio Supervisionado II

| Encontro | Data | Atividade (s) desenvolvida (s) |
|----------|------------|--|
| 01 | 28/10/2016 | Socialização das ações que serão desenvolvidas no período de 2016/2, durante a realização do Estágio Supervisionado II pelo par mais experiente. |
| 02 | 04/11/2016 | Apresentação da pesquisa aos partícipes e recolhimento da primeira versão dos percursos formativos. |
| 02 | 04/11/2016 | Apresentação das escolas parceiras e suas características pelos partícipes. |
| 03 | 18/11/2016 | Sessão reflexiva: socialização dos percursos formativos pelos partícipes. |
| 04 | 25/11/2016 | Discussão do terceiro texto: "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" (ALARCÃO, 2001) pelos partícipes. |
| 05 | 02/12/2016 | Discussão do quarto texto: "A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação" (FERREIRA, 2012) pelos partícipes. |
| 06 | 09/12/2016 | Construção das sínteses dos textos de Alarcão (2001) e Ferreira (2012) pelos partícipes. |
| 07 | 10/12/2016 | Construção das sínteses do texto de Alarcão (2001) e Ferreira (2012) pelos partícipes. |

Quadro 2

Atividades desenvolvidas no GEPIMat – Estágio Supervisionado II (continuação)

| Encontro | Data | Atividade (s) desenvolvida (s) |
|----------|------------|---|
| 08 | 16/12/2016 | Encerramento do ano de 2016, devido ao recesso natalino Sessão reflexiva: produções textuais. |
| 09 | 06/01/2017 | Palestra da Prof.ª Dra. Elisângela Melo sobre a temática: “Formação de Professores de Matemática na perspectiva da Etnomatemática e Comunidades de Prática”. |
| 10 | 11/01/2017 | Primeiro atendimento às equipes para a elaboração dos projetos de ensino de Matemática e Instrumento Didático pelo par mais experiente. |
| 11 | 13/01/2017 | Apresentação prévia dos projetos de ensino de Matemática pelos partícipes. |
| 12 | 18/01/2017 | Segundo atendimento às equipes para a elaboração dos projetos de ensino de Matemática e Instrumento Didático pelo par mais experiente. |
| 12 | 20/01/2017 | Aula simulada I e Aula simulada II, subsidiadas pelas práticas elaboradas nos projetos de ensino de Matemática e Instrumento Didático pelos partícipes. |
| 13 | 25/01/2017 | Terceiro atendimento às equipes pelo par mais experiente. |
| 14 | 27/01/2017 | Aula simulada III e Aula simulada IV, subsidiada pelas práticas elaboradas nos projetos de ensino de Matemática e <i>Instrumento Didático</i> pelos partícipes. |
| 15 | 01/02/2017 | Quarto atendimento à equipe pelo par mais experiente. |
| 16 | 01/02/2017 | Aula simulada V, subsidiada pelas práticas elaboradas nos projetos de ensino de Matemática e <i>Instrumento Didático</i> pelos partícipes. |
| 17 | 10/02/2017 | Orientação às equipes quanto às sugestões e reformulações para o projeto de Ensino de Matemática e Instrumento Didático pelo par mais experiente. |
| 18 | 17/02/2017 | Orientação às equipes quanto às sugestões e reformulações para o projeto de Ensino de Matemática e <i>Instrumento Didático</i> pelo par mais experiente. Sessão reflexiva: projeto de Ensino de Matemática e <i>Instrumento Didático</i> . |
| 19 | 24/02/2017 | Encerramento da Disciplina de Estágio Supervisionado II: Palestra do Prof. Dr. José Ricardo Mafra sobre a temática: “Formação de Professores de Matemática e o Estágio Supervisionado” e última Sessão Reflexiva. |

Fonte: Bacury (2017)



Dos procedimentos metodológicos adotados, selecionamos alguns contextos que explicitam quando determinada interação é colaborativa e quando se constitui um espaço de cooperação.

Os *extraits* apresentados são falas dos partícipes e se referem ao procedimento metodológico intitulado Palestra. Essas palestras objetivaram suprir necessidades formativas dos estudantes-partícipes concernentes aos conhecimentos necessários ao enfrentamento de desafios decorrentes das atividades de ensinar e de aprender as Matemáticas nas escolas de educação básica.

A seguir, apresentamos o quadro 3, referente às sínteses das palestras realizadas durante os encontros do GEPIMat.

Quadro 3
Palestrantes e Temáticas

| Palestrantes | Temáticas |
|-----------------------------------|--|
| Prof. Me. Jorge Menezes Rodrigues | A Matemática e os portadores de necessidades educacionais especiais. |
| Prof. Me. Ademar Vieira | Experiências e vivências com o doutorado na Universidade de Aveiro – Portugal. |
| Prof. Me. Domingos Anselmo | A relação entre a Matemática acadêmica e a Matemática escolar nas práticas docentes da Educação Básicas. |
| Prof.ª. Dr.ª Elisângela Melo | Formação de Professores de Matemática na perspectiva da Etnomatemática e Comunidades de Prática. |
| Prof. Dr. José Ricardo Mafra | Formação de Professores de Matemática e o Estágio Supervisionado. |

Fonte: Adaptado de Bacury (2017).

A realização dessas palestras subsidiou as discussões e reflexões dos partícipes quanto a formação e atuação do professor de Matemática frente aos desafios dos processos de ensino e de aprendizagem das Matemáticas em sala de aula, bem como das pesquisas desenvolvidas sobre formação de professor com desdobramento em outras atividades desenvolvidas no grupo.

A discussão que segue é referendada em *extraits* da interação discursiva vivenciada na sessão reflexiva sobre “Projeto de Ensino de Matemática e Instrumento Didático” no contexto do processo investigativo/formativo.

A elaboração dos projetos de ensino de Matemática pelos partícipes foi proposta a partir da constatação, evidenciada por Cunha (2011), que muitas vezes essa atividade não é executada de forma satisfatória, particularmente, nas unidades escolares.

A decisão para elaborar os projetos ocorreu em três fases. Inicialmente, foram sugeridos pelo pesquisador oito temas segundo as tendências da Educação Matemática, como apresenta no quadro 4, a seguir.

Quadro 4
Temas sugeridos

| Temas |
|--------------------------|
| Material Concreto |
| Jogos Matemáticos |
| Tratamento de Informação |
| Resolução de Problemas |
| História da Matemática |
| Etnomatemática |
| Novas Tecnologias |
| Modelagem Matemática |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cinco temas foram escolhidos a partir do interesse dos estudantes-partícipes, a saber: Material Concreto, Jogos Matemáticos, Resolução de Problemas, História da Matemática e Novas Tecnologias. Por último, foi realizado um sorteio para organizar os grupos pelos temas escolhidos.

Desse modo, foram elaborados cinco projetos:

- O aprendizado dos números irracionais em uma breve história;
- Educação Matemática financeira;
- Os jogos como ferramenta de aprendizagem do sistema métrico decimal;
- O uso do material concreto no ensino e aprendizagem de frações;
- Novas tecnologias para a construção do Teorema de Pitágoras.

Os projetos foram planejados para o ensino e a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental II, do ensino médio e da Educação especial.



Nessa direção, foram constituídos momentos de análise e de discussão dessas produções acadêmicas. Recorremos às Sessões Reflexivas com base nas ferramentas para a recolhas dessas informações.

Essas sessões tiveram a duração de, em média, seis horas, durante os encontros do GEPIMat na UFAM, registrado em audiovisual. Os registros das interações orais foram transcritos pelo pesquisador da forma como os participantes emitiram seus enunciados².

Para Bakhtin (2003), enunciado é ato de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. em palavras.

Passaremos, a seguir, às análises dos momentos interativos vivenciados na Sessão Reflexiva, anteriormente mencionada. Como no caso das palestras, destacado pelo partícipe Castro:

Com a palestra sobre educação especial, aprendemos muito. Pois é um campo bastante interessante, a graduação não nos proporciona conhecer os tipos de alunos com necessidades especiais. Durante a palestra, conseguimos ter uma noção de que existem, sim, alunos com necessidades especiais e que eles também se encontram inseridos nas escolas inclusivas (CASTRO, 2017).

13

Como podemos observar, as palestras se constituíram em uma contribuição para ampliar o conhecimento acerca da realidade contextual do espaço escolar, evidente na fala de Castro (Sessão Reflexiva, 2017), quando afirma que “[...] a graduação não nos proporciona conhecer os tipos de alunos com necessidades especiais [...]”. E acrescenta: “Durante a palestra conseguimos ter uma noção de que existem, sim, alunos com necessidades especiais [...]”.

O fato também foi destacado por Veigas ao argumentar que “A palestra realizada pelo professor convidado nos ensinou muito sobre os portadores de necessidades especiais que precisam de profissionais capacitados para ajudá-los no seu desenvolvimento educacional [...]”.

A palestra realizada pelo professor convidado nos ensinou muito sobre os portadores de necessidades especiais que precisam de profissionais capacitados para ajudá-los no seu desenvolvimento educacional, falou sobre a escola onde ele trabalha, mostrando imagens dela e de alguns objetos adaptados para essas crianças, alguns foram criados por ele. Teve uma importância muito grande para mim porque podemos sentir que há outras pessoas especiais



que também são seres humanos necessitando de ensinamentos, ainda que não tenham escolas suficientes no nosso estado. São necessários profissionais que possam trabalhar com essas crianças [...] (MEGAS, 2017).

A partir das falas de Viegas e Castro, o processo instaurado se situa num contexto de cooperação, uma vez que se configura como uma contribuição, à medida que as informações transmitidas pelo palestrante possibilitaram aos partícipes ter uma “noção”, como sinalizou anteriormente Castro, de uma realidade que eles desconheciam.

No caso destacado, não se evidencia nenhuma intenção do palestrante em propiciar uma reflexão crítica sobre a problemática em pauta ou implicar-se de forma volitiva e consciente no processo formativo dos partícipes.

Como contraponto, passaremos a discutir situações que denotam interações, permitindo-nos detectar contextos colaborativos.

Nesse sentido, retomaremos a discussão que se efetivou na Sessão Reflexiva. No decorrer das ações de reflexão, instaurou-se uma situação de discursiva, a partir da colocação do partícipe Alves sobre a elaboração dos projetos de ensino de Matemática.

Esse nosso trabalho aí quase não fazíamos porque com muitas pessoas parece que fica mais difícil, cada um tem uma ideia [...] uns aceitam, outros não, tira isso e coloca aquilo. [...] O ser humano é triste em não querer abrir mão de suas ideias [...] no trabalho colaborativo, você tem que abrir mão de algumas ideias. Então se torna mais difícil! [...] (ALVES, 2016).

A argumentação de Alves sobre a dificuldade de elaborar o projeto de ensino de Matemática num processo colaborativo se origina no fato das pessoas arraigarem-se a suas ideias, preocupando-se mais com seus posicionamentos do que considerar a relevância dos argumentos para a consecução dos objetivos propostos. Por esse motivo, afirmou: “[...] no trabalho colaborativo você tem que abrir mão de algumas ideias. Então se torna mais difícil [...]”. O argumento de Alves possibilitou ao grupo refletir sobre a contribuição do trabalho colaborativo no processo de formação profissional. A interação dialógica instaurada permite que outros partícipes, a partir do questionamento do pesquisador, argumentem sobre a discussão em pauta: Questionamento do



Pesquisador Alves argumentou que o trabalho colaborativo é difícil porque as pessoas não abrem mão de suas ideias. Vocês concordam?

É difícil, pois o que penso não é a mesma coisa que o outro vai pensar. O que acho não é a mesma coisa que ele vai achar [...] (PEQUENO, 2016).

[...]

Para mim, o trabalho colaborativo ocorreu por meio da interação com o grupo envolvido de forma que todos se beneficiassem com a pesquisa e, para isso, houve o compartilhamento de conhecimento dentre os participantes do grupo (MOURA JUNIOR, 2016).

[...]

Achei interessante (referindo-se ao trabalho colaborativo) (CAMPOS, 2016).

[...]

(Questionamento do pesquisador: Por que Campos?)

Achei interessante essa forma de trabalhar, até porque isso nos beneficia bastante, pois, no mercado de trabalho, frequentemente, estaremos em equipe. É muito bom compartilhar experiências, pois isso só agrega ao conhecimento de todos (CAMPOS, 2016).

15

Nesse contexto interativo, instaurou-se um processo colaborativo à medida que possibilitou condições igualitárias aos envolvidos se sentirem autorizados a expor suas ideias e opiniões, assim como a percepção da necessidade de que todos participassem e tivessem espaço assegurado para emitir suas posições, concordar ou não com as ideias expostas.

Fica evidente a intencionalidade do pesquisador (para mais experiente) de oportunizar vez e voz a todos, uma vez que, retomava e questionava os argumentos, no sentido de oferecer aos interlocutores a possibilidade de exporem seus pontos de vista e se sentirem parceiros na interpretação e (re)elaboração de saberes. Como destaca Campos (2016): "É muito bom compartilhar experiências, pois isso só agrega ao conhecimento de todos".

O contexto colaborativo contribuiu, também, para a expansão de sentidos, inicialmente apresentado por Pequeno, no que se refere à dificuldade de trabalhar em colaboração, como mostra o seguinte *excerpt*, em que o compartilhamento tornou a (re)significação viável.



Mesmo com algumas ideias adversas, cada um tentou ajudar, completava [...]. Isso abria oportunidades, dava chance ao outro de se manifestar. Acho que isso é trabalhar colaborativamente, dar vez e voz [...] é isso que tiro de compreensão: saber escutar, saber o momento de falar, o momento de opinar (PEQUENO, 2016).

Embora a discussão aqui apresentada seja sucinta, é possível perceber que instaurar a colaboração crítico-reflexiva nos processos formativos implica interações em que o discurso de uns abre espaço para que outros expressem suas ideias, mesmo que divergentes, elaborando e (re) elaborando significados via contribuição mútua, promovendo a formação de indivíduos que contribuam com os demais de modo reciprocamente enriquecedor, com os conhecimentos produzidos pela relação mantida uns com os outros.

A argumentação se efetivou em termos de negociação onde todos tiveram a mesma oportunidade de opinar sobre a temática, foco do diálogo, isto é, a dificuldade de trabalhar colaborativamente. Esse fato, no nosso entender, tornou a ação formativa propiciadora de novas possibilidades de agir dos envolvidos nessa interação, conforme as falas expressas nos seguintes *traits*.

Mas, dessa vez, foi diferente, tive um grande avanço na comunicação[...]. A insegurança de falar correto, ao dar uma aula, foi preenchida por novas formas de expressar e explicar determinados assuntos. Essa maneira, de abordar [...] é o início de uma nova fase para nós, alunos da graduação, que buscamos a melhor preparação como futuros professores (IBERNON, 2016).

Sei que essa contribuição mútua vai além do nível de sala de aula (PEQUENO, 2016).

Outro aspecto a destacar é a função exercida pelos questionamentos. Não é qualquer tipo de questão que propicia a interação colaborativa crítico-reflexiva. É fundamental que as questões postas não tenham a conotação de autoritarismo, ou imposição, ou demonstração de poder.

[...] o questionamento, sozinho, [...] não é suficiente para promover a colaboração crítica, é necessário que as pessoas se engajem na relação com outras pessoas, produzindo objeto comum de compreensão e o agir transformador (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2012, p. 410).



Contudo, nos processos formativos centrados na pesquisa, as interações nem sempre se caracterizam como colaborativas crítico-reflexivas. Muitas vezes, as situações emergentes não são questionadas, perdendo-se a chance de compartilhamento das vivências e experiências, assim como a expansão das interações.

Desse modo, permeia ações formativas de caráter predominantemente cooperativo. Isso não significa que essas ações não tenham sua pertinência, ao contrário, em processos formativos que objetivam criar espaços de colaboração e reflexão crítica as interfaces entre colaborar e cooperar poderão produzir uma contribuição efetiva na formação profissional dos envolvidos.

No caso da pesquisa que consideramos como referência, isso possibilito aos partícipes superar lacunas advindas do processo formativo que estavam vivenciando. Evidência disso é o fato dos partícipes destacarem a importância dessas contribuições nos momentos de reflexão.

A participação do professor Jorge com sua palestra sobre Educação especial me motivou ainda mais a fazer parte de educadores nessa área. Realmente tive noção de como seria trabalhar com crianças cegas, autistas, entre outras, porque durante o curso não somos preparados para trabalhar com crianças que necessitam de uma educação especial, uma atenção e não exclusão [...] (ALVES, 2017).

[...]

O professor Santos ensinou um pouco sobre sua vivência em outro país, mas, o que foi importante foi a sua colaboração como pedagogo, que nos ensinou a entender os nossos futuros alunos, como devemos agir diante de algum fato que ocorrer. Ensinou coisas que eu nem imaginava que pudessem acontecer na academia e na vida, suas palavras me motivaram a querer buscar mais [...]. (VIEGAS, 2017a).

[...]

As palestras dos professores tiveram um impacto e tanto, principalmente o professor que falou sobre as pessoas com necessidades especiais (HIPÓLITO, 2017).

Esses enunciados refletem as condições específicas do contexto em que as interações se produziram. Nessa ocasião, os partícipes vivenciaram momentos de expansão da capacidade reflexiva, da crítica e da compreensão,

tornando-se capazes de fazer a distinção do que é essencial e o que é secundário para a viabilização de seus propósitos, como destaca Viegas (2017a): “O professor Vieira ensinou um pouco sobre sua vivência em outro país, mas o que foi importante foi a sua colaboração como pedagogo que nos ensinou a entender os nossos futuros alunos [...]”.

Vale salientar que, nas duas situações interativas (cooperação e colaboração), nos encontramos diante da modalidade discursiva de comunicação. Nessa modalidade do discurso ocorre o que Bakhtin (2003) denomina de “posição responsiva”, isto é, não existe passividade na interação discursiva, os envolvidos nessa interação podem intervir oralmente ou de forma silenciosa.

[...] essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso). Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma [...] o ouvinte torna-se falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

18

E o autor acrescenta:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de feito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 271).

No caso aqui analisado, a compreensão responsiva que foi silenciada na situação de cooperação torna-se ativa quando se instaura o processo de colaboração.

A teoria do discurso de Bakhtin (2003) com seus componentes o enunciado, a alternância e a conclusibilidade, nos possibilita estabelecer aspectos em que a cooperação e a colaboração crítico-reflexiva se assemelham e se diferenciam, assim como, a viabilidade de suas interconexões.



O que o espelho não revela

Colaboração e cooperação são processos que apesar de distintos e até mesmo contrários apresentam propriedades possíveis de ser relacionadas. Essas afinidades tornam-se evidentes quando essas propriedades são apreendidas.

No caso em discussão, tanto o ato de colaborar quanto o de cooperar têm como componente constitutivo a atividade discursiva. Esse elemento de conformidade faz com que a cooperação e a colaboração se assemelhem, chegando, muitas vezes, a se confundir e serem consideradas sinônimos.

Compreendemos que esse fator unificador não conduz simplesmente substituir, mecanicamente, um processo pelo outro, mas, ao contrário, torna esses processos interpenetráveis, criando áreas de conexão, mantendo, ao mesmo tempo, suas especificidades. Como esclarece Bakhtin (2003), a atividade discursiva se diversifica segundo seu campo de ação, ou seja, o contexto no qual se efetiva.

Como já dissemos anteriormente, a colaboração implica a inclusão do outro, de forma consciente e volitiva, como parceiro interlocutor na posição responsiva ativa de concordar, discordar, agir, dentre outros, o que não é, necessariamente, a finalidade da cooperação. Contudo, como afirma, Bakhtin:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nessa direção, fica evidente que cooperar e colaborar não são atividades impenetráveis. Dado o elemento que as tornam similares – a comunicação discursiva – elas mantêm interfaces nos contextos formativos relacionados aos processos de pesquisas em que a cooperação tem um papel complementar significativo na formação dos envolvidos nesse processo.

Porém, a criação de contextos colaborativos faz surgir a possibilidade de se operarem mudanças qualitativas no que se refere à atividade discursiva dos partícipes expressas nas propriedades essenciais e distintivas do discurso – o sentido dos enunciados e a posição ativa dos atores. Segundo Ferreira (2012, p. 392), a pesquisa colaborativa “[...] é uma abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação encontram-se imbricados, permitindo a inter-relação entre os atores do processo [...]”. O destaque atribuído à participação ativa dos implicados no processo de formação foi imprescindível para essas mudanças se efetivarem, mesmo que não tenham ocorrido em toda sua extensão.

A advertência de Eagleton (2012, p. 60) de que “É preciso haver um meio de escanear ou radiografar o presente que mostre determinado futuro como um potencial dentro dele [...]” nos faz refletir sobre o significado de mudanças que ocorrem em contextos inovadores tais como o aqui analisado.

Em nosso entender, elas representam esse potencial de possibilidades, de efetivarem-se trabalhos educativos qualitativamente diferenciados, procurando sempre olhar além das aparências superficiais e enganadoras constitutivas do nosso entorno. É fundamental reconhecermos a importância de sabermos distinguir a aparência da essência e descobrir o que se esconde por trás dessa confusão de aparências superficiais e em geral mistificadoras.

20

Fragmentos do espelho

Ao abordarmos nesse texto a questão das relações entre cooperar e colaborar, não nos propomos a discuti-la em toda sua complexidade. Nossa intenção foi de analisar apenas aspectos dessas relações que nos parecem de importância substancial.

Para nós, importa não só constatar que elas ocorrem, como fica demonstrado nos *traits* do processo vivenciado no contexto formativo centrado em Práticas Investigativas em Educação Matemática (BACURY, 2017), mas, principalmente, compreender com precisão o porquê delas se efetivarem.

Nessa perspectiva, procuramos evidenciar o modo interno de estruturação de cada uma dessas modalidades de ação (cooperar/colaborar), como seus elementos se organizam, se relacionam e se conectam, propiciando a unidade na diversidade das propriedades que as constitui. Ou seja, a atividade



discursiva consubstanciada nos seus enunciados, assim como sua exteriorização na relação entre generalidade, particularidade e singularidade, mantendo a unidade sem perder as suas formas específicas na modalidade concreta de suas manifestações empíricas.

É verdade que os estudiosos procuraram sempre destacar as diferenças existentes entre elas, sem se preocuparem com suas semelhanças. No entanto, para termos a dimensão exata de um fenômeno, é necessário o exame de suas relações internas e externas. A semelhança unifica o que as diferenças separam, determinando as singularidades.

Não podemos deixar de salientar que são as propriedades distintivas que favorecem as mudanças, tanto quantitativas quanto qualitativas, como demonstra os enunciados analisados. Convém recordar que essas mudanças não se processaram extensivamente. Todos nós sabemos o quanto é desafiante propô-las e criar condições que as viabilizem. A posição mais cômoda é permanecermos na nossa “zona de conforto”.

Todavia, estudos como os de Silva (2006) corroboram a importância da teoria do discurso na constituição dos enunciados no movimento da construção, desconstrução e reconstrução das inferências sobre si mesmo, o outro e seu entorno, possibilitando a compreensão das ambivalências, das alteridades e das contradições implicadas em processos que envolvem interações múltiplas.

Ibiapina e Magalhães (2012) apresentam algumas situações que terão que enfrentar aqueles que se aventuram a inovar, em particular, em promover a colaboração crítico-reflexiva no âmbito das instituições educacionais (escolares ou universitárias).

[...] em geral, organizações colaborativo-argumentativas não são valorizadas, quer pela convicção de que questionar o outro com base em argumentos concretos não é desejável; quer pela compreensão de que cada professor deve organizar suas ações com base em suas compreensões como sujeitos individuais e não com parceiros que juntos discutem o coletivo da escola, seus problemas e necessidades e compartilham decisões teóricas e práticas na organização de modos de agir. (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2012, p. 415).



Ainda mais, no âmbito geral da nossa sociedade, as condições estão cada vez mais adversas. Urge hoje, mais que antes, termos coragem, ousadia e correr riscos para enfrentar e reverter a situação em que nos encontramos.

Gostaríamos de acrescentar que essas considerações têm o propósito de destacar, por um lado, aspectos nem sempre considerados nos processos formativos mediados pela pesquisa, isto é, as inter-relações entre cooperar e colaborar e sua contribuição na qualificação desses processos. Por outro, esclarecer elementos relevantes que possam tornar mais evidentes a sua viabilidade em contextos mais abrangentes. É fundamental lembrar que é na unidade dialética entre realidade e possibilidade que se produzem as causas, as casualidades, as contradições e as condições dessas possibilidades se tornarem realidade.

Nota

- 1 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/320244>.
- 2 Para Bakhtin (2003), enunciado é ato de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras

22

Referências

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 16 fev. 2016.

ALVES. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 24 fev. 2017.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GRUPO de Trabalho sobre Investigação (GTI). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

BACURY, Gerson Ribeiro. **Práticas investigativas na formação de futuros professores de matemática**. 188f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAMPOS. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 16 fev. 2016.

CASTRO. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), MANAUS, 24 fev. 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança**: um processo de reflexão e formação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CUNHA, Lúcia de Fátima. Planejamento!?! Que é isso? In: BALDI, Elena Mabel Bruten; PIRES, Gláucia do Nascimento da Luz; FRERREIRA, Maria Salonilde (Org.). **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2011.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Tradução Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FERREIRA, Maria Salonilde. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e (Org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A Pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Suelly Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

HIPÓLITO. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 24 fev. 2017.

IBERON. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 16 fev. 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Colaborar na pesquisa e na formação docente: o que significa? Como agir? In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e (Org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

JOHN-STEINER, Vera. **Creative Collaboration**. Nova York: Oxford Press, 2000.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões Reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2002. Amsterdan. **Anais** [...]. Amsterdan: Vrije Universities, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Prefácio. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora/Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidades criativas. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina; SZUNDY, Paula Tatianne Carrera; HAWI, MONA MOHAMAD; SHETTINI, ROSEMARY HOHLENWZ (Orgs.) **Vygotsky**: uma (re) visita no século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MOURA JUNIOR. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 24 fev. 2017.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio supervisionado**: horas de parceria escola-universidade. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

PEQUENO. **Sessão reflexiva**. (Amazonas), Manaus, 16 fev. 2016).

SEIXAS, Raul. Todo mundo explica. **Mata virgem**. São Paulo: WEA Discos, 1979.

SILVA, Rosália de Fátima. Compreender a entrevista compreensiva. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 1 p. 31- 50, maio/ago. 2006.

VIEGA. **Interação dialogada**. (Amazonas), Manaus, 24 fev. 2017.

VIEGAS. **Sessão reflexiva**. 2017a. (Amazonas), Manaus, 24 fev. 2017.

Prof. Dr. Gerson Ribeiro Bacury
Universidade Federal do Amazonas (Brasil)
Departamento de Educação Escolar Indígena



Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática
(GEPIMat/CNPq)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1160-3187>

E-mail: gersonbacury@gmail.com

Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)

Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Aprendizagem (DOAPRE)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3037-755X>

E-mail: olaspraia2@gmail.com

Recebido 29 jul. 2019

Aceito 15 ago. 2019



Entrevista com Neide Varela Santiago e Homenagens

Interview with Neide Varela Santiago and Tributes

Entrevista con Neide Varela Santiago y Homenajes

No dia 14 de dezembro de 2018, faleceu na cidade de Natal, a professora, educadora e pesquisadora Neide Varela Santiago. A professora Neide Varela foi a primeira Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (com Áreas de Concentração em Tecnologia Educacional e Educação Pré-Escolar), criado pela Resolução do Consepe nº 105, de 15 de agosto de 1977.

Por circunstância da morte de Neide Varela Santiago, a prof.^a Márcia Maria Ribeiro e o prof. Jefferson Fernandes Alves (Diretores do Centro de Educação) publicaram a seguinte nota: “A professora Neide Varela foi formadora de inúmeros profissionais e pesquisadores na área da Educação Infantil. Além disso, contribuiu para o fortalecimento do Núcleo de Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação na elaboração e na concepção do seu projeto pedagógico. Nos seus últimos anos na UFRN, à frente do CRUTAC, coordenou um dos maiores programas de formação inicial de professoras da UFRN, o PROBÁSICA, atuando em mais de 70 municípios do Rio Grande do Norte e formando mais de 4.500 docentes nos cursos de Pedagogia, Matemática, Educação Física, Letras e Ciências Biológicas. A professora Neide recebeu o título de Professora Emérita do Centro de Educação da UFRN, em 2012, pelo inestimável trabalho realizado pela Educação. O Centro de Educação e a UFRN lamentam profundamente a perda da professora Neide Varela Santiago, profissional competente, dedicada e engajada na luta por uma Educação Pública de qualidade social.”

O professor Willington Germano – um dos primeiros professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN – publicou, também, uma nota com o seguinte teor: “A professora Neide foi uma grande figura humana. Ficamos mais pobres com a sua partida. Além de professora exemplar pelo seu talento e responsabilidade, era uma pessoa simples e de uma humanidade à flor da pele. Foi uma das principais responsáveis pela estruturação



da Pós-Graduação na UFRN. Dedicou-se à Educação e à defesa de causas e ideias nobres como a justiça social e a luta por um mundo melhor. Sentiremos muito a sua falta. Descanse em paz. Adeus querida amiga”. Por tudo o que a professora Neide Varela Santiago representa para a história da educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Estado do Rio Grande do Norte, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão publica a entrevista concedida em maio de 2016. É a nossa homenagem para a professora Neide Varela.

Em que contexto educacional aconteceu a transferência do Mestrado de Tecnologia Educacional do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INPE) de São José dos Campos para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte?

2

Ao retornarmos do curso de doutorado (em 1977), tínhamos a intenção de implantar, no Departamento de Educação, áreas de pesquisa para possibilitar a criação futura de curso de pós-graduação stricto sensu, uma vez que as Universidades do Nordeste começavam a se mobilizar para a implantação de cursos de Mestrado. Acreditávamos que um curso de especialização possibilitaria aos professores o conhecimento dos princípios teóricos da pesquisa educacional e estudos sistemáticos, bem como a elaboração de trabalhos monográficos. Para tanto, elaboramos o projeto de um curso de Especialização em Educação Pré-Escolar e Alfabetização destinado, principalmente, aos professores do Departamento de Educação. Na realização do curso, contaríamos, como contamos, com a colaboração de professores da Universidade de São Paulo, (especialmente da Prof^a. Dr^a. Geraldina Porto Witter), com os quais havíamos mantido contatos e discutido o projeto do curso.

Quais as razões socioeducacionais para a concretização da transferência desse Mestrado de Tecnologia Educacional para a UFRN?

Nessa ocasião, um curso de Mestrado em Tecnologia Educacional que funcionava no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais estava sendo desativado e o então Reitor da UFRN, professor Domingos Gomes de Lima, negociou com os responsáveis para que o referido curso fosse implantado em Natal. Para tanto, seria contratado um grupo de professores e egressos do curso na qualidade de professores visitantes. O Departamento de Educação aceitou a ideia de criar, não um Mestrado em Tecnologia Educacional, mas um Mestrado em



Educação com áreas de concentração em Tecnologia Educacional e Educação Pré-Escolar.

Nos primeiros anos, o corpo docente do curso era composto, na maioria, por mestres, contando, apenas, com quatro doutores. Uma professora do Departamento de Educação e três professores americanos que foram contratados como professores visitantes. À época, houve uma grande preocupação: delinear, organizar e fortalecer as Linhas de Pesquisa para que se tornassem compatíveis com as áreas de concentração. Para tanto, foram programados encontros, seminários e outras atividades que pudessem propiciar a discussão e o aprofundamento teórico-prático sobre a pesquisa em educação.

Além dessas preocupações, coexistiam três aspectos que, naquela época, mereciam atenção especial: i) escolha livre por parte dos mestrandos das temáticas que seriam trabalhadas em suas dissertações. Algumas vezes, não existia professor interessado ou estudando aquele assunto, o que implicava a busca de pessoas habilitadas em programas de pós-graduação de outras instituições universitárias e ii) escolha de temas vinculados às áreas de concentração e/ou às linhas de pesquisa do curso de mestrado.

Como avalia os benefícios do Mestrado em Educação com área de concentração em Tecnologia Educacional e Educação Pré-Escolar, naquele momento para a UFRN, e, particularmente, para Departamento de Educação?

3

Os benefícios que o Mestrado legou à UFRN e, particularmente, ao Departamento de Educação é inegável e visível, uma vez que despertou, nos professores, o desejo de aprofundamento de estudos, incentivando-os na produção científica, e repercutindo, naturalmente, no ensino de graduação e pós-Graduação em Educação. Esse envolvimento dos professores motivou alunos desses dois níveis de ensino, a participar de Grupos de Pesquisa e de estudos.

Outro aspecto que merece destaque é que, com a criação do Mestrado, houve a realização de intercâmbios com órgãos nacionais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a Fundação Carlos Chagas, a Fundação Getúlio Vargas e, também, com os Cursos de Pós-Graduação do país.



O Mestrado em Educação da UFRN esteve representado pelos seus professores na Comissão de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (com mandato de dois anos), escolhidos em Assembleia realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), havendo, ainda, outras representações, como, por exemplo, no Comitê de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Convém considerar, ainda, que muitos de seus professores assumiram consultorias de projetos desenvolvidos por órgãos de fomento, como por exemplo, os do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O que levou ao redimensionamento do Mestrado e extinção das Áreas de Concentração? Qual o novo modelo assumido?

4 O redimensionamento da Pós-Graduação em Educação, tornando-se um Programa mais amplo com cursos de Especialização, de Mestrado e de Doutorado, como também a implantação de Grupos de Pesquisas, criteriosamente definidos por temas de pesquisa, representou, inegavelmente, avanços no fortalecimento e nas contribuições ao amadurecimento profissional e científico de todos os que estão vinculados a esse Programa. Admiramos a estrutura que o Programa de Pós-Graduação atualmente, desenvolve cursos de Mestrado e de Doutorado, com a convicção de que as experiências passadas contribuíram, de certa forma, para firmar os avanços com aperfeiçoamentos.

Gostaríamos de acentuar que após a nossa aposentadoria (em 1990), continuamos, por um tempo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em atividades referentes à orientação de alunos e à participação em Grupo de Pesquisa. Como coordenadora da Pós-Graduação em Educação, estive em credenciamento e recredenciamentos pela Capes. Para minha satisfação, tivemos a oportunidade de estar à frente da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação durante um pouco mais de dez anos. Enfim, sou parte dessa História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Neide Varela Santiago (maio de 2016).



Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva

Research in education: the reflective interview

Investigaciones en educación: la entrevista reflexiva

Tatiane Lebre Dias

Ana Cláudia Borck

Keyla Aparecida Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

O livro "A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva" tem como foco principal temáticas vinculadas à educação e uma das ferramentas de trabalho do pesquisador que é a entrevista. A obra é organizada pela professora doutora Heloisa Szymanski, e disponibiliza produções da organizadora e das professoras doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Almeida Rego Prandini. O objetivo das autoras não é apresentar regras para a pesquisa qualitativa, mas auxiliar na proposição de estratégias a serem trilhadas pelos pesquisadores que optarem por uma pesquisa reflexiva.

No primeiro capítulo intitulado "A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa" a autora considera a dimensão psicológica e ética dessa prática. Para tal, "a entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas" (p. 14), é a definição utilizada para compreensão do seu significado no processo de produção de conhecimento.

A proposta de entrevista reflexiva foi construída com o intuito de tornar horizontal as relações de poder, isto é, considerar, igualmente, a participação dos atores envolvidos, incluindo suas subjetividades nesse processo de interação social, que, por sua vez, influenciam no tipo de informação obtida. Dessa forma, as intencionalidades do entrevistador, a aceitação para participar, e as formulações existentes nas respostas dadas pelo entrevistado com o propósito de contribuir na pesquisa, são definidas pelas emoções desses participantes.



A prática da pesquisa reflexiva propõe que o entrevistador compartilhe sua compreensão com o participante, lhe dê uma devolutiva, possibilitando uma interação perceptual do outro e de si. Nesse processo, a reflexão da fala do entrevistado oportuniza uma abertura para o entrevistado concordar, discordar ou reformular suas proposições. Assim, vislumbra-se uma participação ativa de ambos no resultado final.

A forma como deve ser desenvolvida uma pesquisa, segundo a proposta de entrevista reflexiva, é descrita no livro de acordo com as seguintes etapas: (a) contato inicial; (b) a condução da entrevista, que é subdividida em: aquecimento; a questão desencadeadora; a expressão da compreensão; produção de sínteses; elaboração de questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e (c) devolução.

A construção do questionário não é uma tarefa fácil e deve-se ter o cuidado de elaborar questões dirigidas ao entrevistado considerando sempre seus conhecimentos e informações as quais ele está disposto a compartilhar.

6 Durante a entrevista é necessário que o entrevistador faça indagações que viabilizem esclarecimentos considerados de extrema importância. Quando o entrevistado divaga sobre o conteúdo, deve-se proceder a intervenções focalizadoras, retomando a pesquisa. Assim, as situações de esclarecimento e aprofundamento são ricas ocasiões em que o entrevistador se mune de informações que, sem dúvida, auxiliarão no momento de análise dos dados obtidos.

Outro momento importante desse tipo de pesquisa é a devolução, na qual o entrevistado tem acesso a transcrição e pré-análises de suas contribuições. Nesse momento, o entrevistado pode tanto confirmar suas respostas quanto apresentar correções a serem realizadas. Esse feedback deve ser realizado, cuidadosamente, por profissionais que possuem bastante experiência na área.

Perspectivas para a análise de entrevistas, é o título do capítulo 2, o qual trata de impossibilidade de existência de um modelo pronto. As autoras defendem que é, na prática, que o pesquisador define os procedimentos e apresentam quatro momentos de análise da pesquisa embasados em George (1985), a saber: (1) leitura dos depoimentos para se familiarizar com o texto; (2) separação das “unidades de significado”, das respostas para seus questionamentos; (3) transformar as expressões cotidianas apresentadas pelos



entrevistados em linguagem psicológica e (4) sintetização de todas as unidades de significado elaborando uma síntese.

Outro fator a ser considerado é a de que o entrevistador e o conteúdo de sua investigação estão completamente ligados, impossibilitando uma suposta neutralidade. A compreensão de que o autor faz parte do processo é muito importante, porém, não se pode deixar que isso influencie na subjetividade da pesquisa. Desse modo, não se pode levar pelas distrações que ocorrem com entrevistas realizadas em contextos sociais ou perder elementos importantes que permeiam esse ambiente, assim como, ignorar a prática do registro contínuo, não somente das falas, mas também de elementos extras, suas impressões, percepções, entre outros.

O momento das entrevistas é seguido das transcrições que visa rememorar a interação face a face, vivenciada no ato da pesquisa; após isso, o texto segue como referência para a retranscrição, reavaliação e análise propriamente dita. Para tal análise, a proposta é que o pesquisador realize inúmeras leituras do texto total da entrevista e construa uma categorização dos dados. Cabe lembrar que essa categorização é sempre engendrada das crenças e valores do pesquisador.

O capítulo três intitulado “A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação”, atenta-se para o tom emocional que essa ação provoca nos envolvidos. As autoras ressaltam a atenção que deve ser considerada pelos jovens pesquisadores inexperientes com relação aos sentimentos, às expectativas e aos preconceitos que podem permear, mas que não devem interferir, primando sempre pelo foco da pesquisa sem desconsiderar o contexto social e cultural do entrevistado.

As propostas apresentadas pelas autoras são de extrema relevância para investigadores na e da educação, “construtores” de conhecimento. A entrevista reflexiva vem ao encontro das concepções de pesquisas mais utilizadas na atualidade mundialmente, ou seja, a compreensão de se colocar no lugar do outro, num processo de alteridade, possibilitando maior entendimento dos fenômenos, apresentados pelos entrevistados. A dinâmica de incluir o pesquisado nos resultados obtidos, além de proporcionar uma interação mais efetiva no processo possibilita mudanças de comportamento e crescimento pessoal e profissional. Ademais atende a uma das mais frequentes queixas da



comunidade observadas *in loco*: que o pesquisador realiza seu trabalho e não retorna com os resultados.

Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Corporeidade e Ludicidade - GEPCOL

Orcid: 0000-0002-9515-1578

E-mail: tatianelebre@gmail.com

Mestranda Ana Cláudia Borck

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Corporeidade e Ludicidade - GEPCOL

Orcid:0000-0002-4705-9638

E-mail: borck6@hotmail.com

Mestranda Keyla Aparecida Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Corporeidade e Ludicidade - GEPCOL

Orcid: 0000-0002-5087-9020

E-mail: keyla.fortes@gmail.com

Recebido 22 fev. 2019

Aceito 9 mar. 2019



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A *Revista Educação em Questão* é um periódico 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 fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com 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.

3. O artigo original e *Inédito* (português, espanhol e inglês), entre 20 e 25 laudas, deve incluir *Resumo* em português, espanhol e inglês em torno de 15 (quinze) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras, com indicação de quatro (4) palavras-chave em cada idioma; o espaçamento entre linhas 1,5 cm e a fonte 12.

4. O artigo original e *Inédito* aprovado poderá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

5. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autor(es), instituição e país.

6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.



7. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.

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 deverá conter, no máximo, 400 (*quatrocentos*) caracteres.

11. As figuras e imagens constantes no artigo devem ser de alta resolução.

12. O autor deve apresentar uma declaração de que o artigo é, *inteiramente original e inédito*. Ou seja, na declaração, deve constar que o artigo não foi publicado em periódico, livro, anais de congresso, site, blog.

2

13. O autor deve registrar o número do ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) no "Perfil" do(s) autor(res) do artigo.

14. Em cada artigo, poderá haver, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, *dois (2)* dos autores tenham o título de doutor.

15. O artigo de Redes Interinstitucionais de Pesquisadores (brasileiros e estrangeiros) poderá contemplar, no máximo, *seis (6)* autores. O artigo original e inédito aprovado deverá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

16. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, *dois (2)* autores.



17. A avaliação do artigo pelos pareceristas consiste na *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); na *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); na *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, às evidências ou provas das afirmações apresentadas e às ideias conclusivo-analíticas); na *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à estruturação e à articulação das partes do artigo); na *pertinência da conclusão do trabalho* (referente ao objetivo e ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e ideias às conclusivo-analíticas); na *pertinência da argumentação e da coerência textual*; na *adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*; na *relevância acadêmica e científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica) e na *originalidade do artigo para a área de Educação*.

18. A avaliação do artigo do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres. Os artigos não aprovados pelos pareceristas serão arquivados em Submissões Arquivadas do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com o título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado..

20. Cada resenha poderá ter, no máximo, *três* (3) autores.

21. A avaliação da resenha pelo parecerista reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; na apresentação do conhecimento produzido para a área de Educação; na consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e, ainda, nas Normas da Revista Educação em Questão.



22. A avaliação da resenha do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres.

23. O tempo estimado para o envio dos pareceres ao(s) autor(es) é de, aproximadamente, *trinta e cinco* (35) dias.

24. O documento histórico (até 15 laudas) deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

25. 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 decide por seu envio aos pareceristas para avaliação do tipo cega ou sua recusa prévia. Todas as fases do processo de submissão e de avaliação do artigo são acompanhadas pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista, que decide pelos possíveis casos divergentes em relação às Normas da Revista.

26. No artigo e resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, o (s) autor(es) pode (m) acompanhar todas as fases: aceitação ou rejeição imediata; envio para pareceristas; pareceres emitidos e enviados para seus autores, além da publicação no site do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

28. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence e *Orcid* devem constar no final do texto, após as referências. A identificação do autor restringe-se ao texto do artigo submetido. O texto do artigo anônimo será enviado aos pareceristas para avaliação.



29. Todos os pareceres emitidos pelos avaliadores deverão ser apreciados pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista Educação em Questão.

30. O Conselho Editorial e Consultivo da Revista, após apreciar os pareceres emitidos pelos avaliadores, informa, imediatamente, ao (s) autor (es).

31. A política de ética e de boas práticas na produção e na publicação da Revista Educação em Questão deve considerar: i) As Diretrizes Básicas para a Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Os Protocolos da Plataforma Brasil por meio do(s) Comitês de Ética em Pesquisa (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) A Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016 – dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – (http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) O Documento Preliminar: Ética na Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) O Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) A Declaração de Avaliação de Pesquisa – DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br/>).

5

32. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais pertinentes a todos os artigos nela publicados. A Revista Educação em Questão utiliza a licença de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite o compartilhamento do artigo com o reconhecimento da autoria.

33. 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.

34. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

35. 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).

36. 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).

37. As referências, no final do texto, precisam obedecer às *Normas Técnicas da ABNT*, NBR 6023, novembro 2018 (segunda edição). Exemplos:

Livros

6

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

Capítulos de Livros

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

Artigos em Periódico

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)).

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.

Tese de Doutorado

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Dissertação de Mestrado

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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 de Congresso Publicado Online

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do



Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

Correspondência

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta. .

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Matéria de Jornal

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

Documentos Escolar

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

8

Constituições do Brasil

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

Constituições do Rio Grande do Norte

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.



Mensagens Governamentais

BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

Legislação Educacional

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

9

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).

Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



General Rules for Publication in the Journal “Educação em Questão” [Education in Question]

1. The Journal “Education in Question” is a journal of the Education Center and of the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). A continuous flow and open access online Journal, published in four annual editions with original and unpublished articles related to Education, resulting from scientific research, in addition to book reviews and historical documents.

2. The article, in accordance with what is prescribed by these General Rules, is configured for A4 paper, observing the following indications: typing in word for windows; right / top / bottom margin 2.5 cm; left margin 2.5 cm; font type Century Gothic, size 12 in the body, with spacing between lines of 1.5 cm. In quotations (with more than four lines), the spacing is simple and the font size is 11.

3. The original and unpublished article (Portuguese, Spanish and English), between 20 and 25 pages, must include a summary/abstract in Portuguese, Spanish and English of around 15 (fifteen) lines or 150 (one hundred and fifty) words, with the indication of 4 (four) keywords in each language; the spacing between lines is 1.5 cm and the font size, 12.

4. The original and unpublished article approved may be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author (s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

5. At the beginning of the article, the title will appear in Portuguese, English and Spanish, before each abstract (bold and lowercase), author(s), institution and country.

6. The title should contain a maximum of 100 (one hundred) characters with space.



7. The quotation, above four lines, must be indented and followed by the surname of the author(s), year and page.

8. To write the surname of the authors mentioned in the article's body.

9. To mention, in the references, only the authors mentioned in the article's body, being mandatory to write the full name of the authors and of the translators.

10. The notes must be only explanatory in nature and appear at the end of the text, before the references. Each explanatory note shall contain a maximum of 400 (*four hundred*) characters.

11. The images and pictures contained in the article must be high resolution.

12. The author must submit a statement that the article is *entirely original and unpublished*. That is, in the statement, it should be noted that the article was not published in any journal, book, annals of congress, website, blog.

13. The author should record the ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) number in the "Profile" of the author(s) of the article.

14. In each article, there may be a maximum of 3 (*three*) authors; preferably belonging to research groups. It is required that at least 2 (*two*) of the authors have a PhD degree.

15. The article of Inter-institutional Networks of Researchers (Brazilian and foreign) may include a maximum of 6 (*six*) authors. The approved original and unpublished article must be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author(s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

16. The article, resulting from a master's thesis and from a doctoral dissertation, may have a maximum of 2 (*two*) authors.



3

17. The evaluation of the article by the referees/reviewers shall take into consideration *the consistency of the title* (with respect to the knowledge produced); *the consistency of the abstract* (necessarily presenting the purpose, theoretical framework and/or methodological procedure and results); *the internal consistency of the article* (in relation to the purpose, to the theoretical framework and/or the methodological procedure and the results); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the analytical density, to the pieces of evidence or proofs of the statements presented and to the conclusive-analytical ideas); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the structuring and articulation of the parts of the article); *the pertinence of the conclusion of the article* (with respect to the purpose and to the theoretical framework and/or methodological procedure and the conclusive-analytical ideas); *the relevance of textual argumentation and coherence*; *the adequacy of the writing to the standard Portuguese*; *the academic and scientific relevance* (with respect to the standards of a scientific research) and the originality of the article for the Education field.

18. The evaluation of the double-blind article will be carried out by 2 (two) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested. Articles not approved by reviewers will be archived in Archived Submissions of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. The review, of three to four pages, shall include the title in Portuguese, English and Spanish (bold and lowercase) and the reference of the reviewed book.

20. Each review may have a maximum of 3 (three) authors.

21. The evaluation of the review by the reviewer/referee takes into consideration its informative, critical and critical-informative clarity; the presentation of the knowledge produced for the field of Education; the consistency in the synthetic exposition of the knowledge of the reviewed book; the adequacy of the writing to standard Portuguese and, also, to the Rules of the Journal "Education in Question".



22. The evaluation of the double-blind review will be carried out by 2 (*two*) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested.

23. The estimated time for submitting opinions to the author(s) is approximately 35 (*thirty-five*) days.

24. The historical document (up to 15 pages) must be accompanied by a presentation of approximately 7 lines or 100 words.

25. The article and the review submitted to the Journal "Education in Question" shall first be analyzed by the Editorial Board, which analyzes their adequacy to the Journal's Rules and Editorial Policy (including originality and the novelty of the article) and decides whether to send it to blind reviewers or to opt for a prior refusal. All stages of the process of submission and evaluation of the article are supervised by the Journal's Editorial and Advisory Board, which makes decisions in cases that diverge from the Journal's rules.

26. In the article and review, submitted to the Journal "Education in Question", the author(s) may follow all stages: immediate acceptance or rejection; forwarding to reviewers/referees; opinions issued and sent to their authors, in addition to the publication on the website of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

4

27. The novelty of the article and of the review will be analyzed based on an anti-plagiarism tool (*CopySpider*).

28. The academic qualifications of the author, institution, city of the institution, home department/institution, e-mail address, research group to which he/she belongs and Orcid must be included at the end of the text, after the references. The identification of the author is restricted to the text of the submitted article. The text of the anonymous article will be sent to the reviewers for evaluation.

29. All opinions issued by the evaluators shall be analyzed by the Editorial and Advisory Board of the Journal "Education in Question".



30. The Editorial and Advisory Board of the Journal, after evaluating the opinions issued by the reviewers, shall immediately inform the author(s).

31. The ethics and best practices policy in the production and publication of the Journal "Education in Question" should consider: i) The Basic Guidelines for Integrity in the Scientific Activity of the National Council for Scientific and Technological Development – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) The Protocols of the Platform Brazil through the Research Ethics Committees (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) The Resolution of the National Health Council Nr. 510, of April 7th, 2016 – provides for rules applicable to research in Human and Social Sciences – (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) The Preliminary Document: Ethics in Education-related Research of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education of 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) The Code of Conduct for Publishers and Journals of the Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) The Research Evaluation Statement - DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br>).

5

32. The Journal "Education in Question" shall retain the copyright in all articles that it publishes. The Journal "Education in Question" uses the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, which provides for the sharing of the article with acknowledgement of the authorship.

33. The authors and co-authors of articles and reviews, published in the Journal "Education in Question" shall wait for at least two years before they are allowed to submit new articles or reviews for publication.

34. The period to submit the article to the Journal "Education in Question" is from March 1st to October 31st.

35. The procedure for submitting an article and a review in UFRN's Electronic Journals Portal - <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – is as follows: tab "Cadastro/Registration" (to register all requested data, both as author and reader); tab "Página do Usuário/User Page" (click the link "autor/author" and,



then, in “nova submissão/new submission”) for submitting the article’s text. The declaration/statement must be attached in item “Passo 4/Step 4” (Transfer of additional documents.).

36. The mentioning of authors in the text shall abide by the ABNT technical standards (NBR 10520, August 2002). Examples: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) and (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. The references, at the end of the text, must abide by the ABNT Technical Standards (NBR 6023, November 2018, second edition). Examples:

Books (Livros)

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

Book Chapter (Capítulo de Livro)

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

Article in Journal (Artigos em Periódicos)

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)).



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.

Doctoral Dissertation (Tese de Doutorado)

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Master's Degree Thesis (Dissertação de Mestrado)

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Monograph (Monografia)

7

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.

Congress Paper Published Online (Trabalho de Congresso Publicado Online)

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

Correspondence (Correspondência)

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.



Interview (Entrevista)

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Newspaper Feature (Matéria de Jornal)

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

School Document (Documento Escolar)

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

Brazilian Constitutions (Constituições do Brasil)

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

8

Constitutions of Rio Grande do Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

Governmental Messages (Mensagens Governamentais)

BRASIL. 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).



BRASIL. 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).

Educational Legislation (Legislação Educacional)

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

Will (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).

Will And Autos de Contas (Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



Normas Generales de Publicación de la Revista “Educação em Questão” [Educación en Cuestión]

1. La Revista “Educação em Questão [Educación en Cuestión]” es una Revista del Centro de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Norte (UFRN). Periódico en línea, de flujo continuo y de acceso abierto, publicado en cuatro ediciones anuales con artículos originales e inéditos de Educación, resultantes de investigación científica, además de reseñas de libros y documentos históricos.

2. El artículo, en conformidad con lo prescrito por estas Normas Generales, está configurado para página A4, observando las siguientes indicaciones: digitación en word para windows; margen derecha/superior/inferior 2.5 cm; margen izquierda 2.5 cm; fuente Century Gothic en el cuerpo del texto tamaño 12, con espaciamento entre líneas de 1.5 cm. En las citaciones (a partir de cuatro líneas), el espaciamento es simple y la fuente, tamaño 11.

3. El artículo original e inédito (portugués, español e inglés), entre 20 y 25 páginas, debe incluir un resumen en portugués, español e inglés de alrededor de 15 (quince) líneas o 150 (ciento cincuenta) palabras, con indicación de 4 (cuatro) palabras clave en cada idioma; el espaciamento entre líneas de 1.5 cm y la fuente tamaño 12.

4. El artículo original e inédito aprobado podrá ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

5. Al principio del artículo, se informará el título en portugués, inglés y español antes de cada resumen (en negrita y minúsculas), autor(es), institución y país.

6. El título deberá contener como máximo 100 (cien) caracteres con espacio.



7. La citación, a partir de cuatro líneas, debe ser sangrada y seguida del apellido del (s) autor (es), año y página.

8. Escribir el apellido de los autores citados en el cuerpo del texto.

9. Registrar, en las referencias, solamente los autores citados en el cuerpo del texto, debiendo escribir el nombre completo de los autores y de los traductores.

10. Las notas deben tener carácter únicamente explicativo y constar al final del texto, antes de las referencias. Cada nota explicativa deberá contener un máximo de 400 (cuatrocientos) caracteres.

11. Las figuras e imágenes contenidas en el artículo deben ser de alta resolución.

12. El autor debe presentar una declaración de que el artículo es *completamente original e inédito*. Es decir, en la declaración, debe constar que el artículo no ha sido publicado en ningún periódico, libro, anales de congreso, sitio web, blog.

13. El autor debe registrar el número del ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) en el "Perfil" del (los) autor (es) del artículo.

14. En cada artículo, podrá haber, como máximo, 3 (*tres*) autores; preferentemente pertenecientes a grupos de investigación. Se requiere que al menos 2 (*dos*) de los autores tengan el título de doctor/doctorado.

15. El artículo de Redes Interinstitucionales de Investigadores (brasileños y extranjeros) podrá contemplar como máximo 6 (*seis*) autores. El artículo original e inédito aprobado debe ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

16. El artículo, resultante de disertación de maestría y de tesis de doctorado, podrá tener como máximo 2 (*dos*) autores.



17. La evaluación del artículo por los reseñadores/evaluadores tiene en consideración la consistencia del título (con relación al conocimiento producido); *la consistencia del resumen* (presentando, necesariamente, objetivo, marco teórico y/o procedimiento metodológico y resultados); *la consistencia interna del trabajo* (con relación al objetivo, al marco teórico y/o procedimiento metodológico y a los resultados); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la densidad analítica, a las evidencias o pruebas de las afirmaciones presentadas y a las ideas conclusivo-analíticas); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la estructuración y a la articulación de las partes del artículo); *la pertinencia de la conclusión del trabajo* (referente al objetivo y al marco teórico y/o procedimiento metodológico e ideas conclusivo-analíticas); *la pertinencia de la argumentación y de la coherencia textual*; *la adecuación de la escritura al portugués estándar*; *la relevancia académica y científica* (con relación a los patrones de una investigación científica) y *la originalidad del artículo para el área de Educación*.

18. La evaluación del artículo del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores/evaluadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes. Los artículos no aprobados por los reseñadores serán archivados en Sumisiones Archivadas del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. La reseña de tres a cuatro páginas debe venir con el título en portugués, inglés y español (negrita y minúsculas) y la referencia del libro reseñado.

20. Cada reseña podrá tener, como máximo, *três* (3) autores.

21. La evaluación de la reseña por el reseñador tiene en cuenta su claridad informativa, crítica y crítica-informativa; la presentación del conocimiento producido para el área de Educación; la consistencia en la exposición sintética del conocimiento del libro reseñado; la adecuación de la escritura al portugués estándar y también las reglas de la Revista "Educación en Cuestión".

22. La evaluación de la reseña del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes.



23. El tiempo estimado para el envío de los dictámenes al (los) autor(es) es alrededor de 35 (*treinta y cinco*) días.

24. El documento histórico (hasta 15 páginas) debe venir acompañado de una presentación en torno a 7 líneas o 100 palabras.

25. El artículo y la reseña sometidos a la Revista "Educación en Cuestión", serán, primero, analizados por el Consejo Editorial, que analiza su adecuación a las Normas y a la Política Editorial de la Revista (incluyendo la originalidad del artículo) y decide por su envío a los reseñadores para la evaluación del tipo ciega o su rechazo previo. Todas las fases del proceso de sumisión y de evaluación del artículo son acompañadas por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, que decide por los posibles casos divergentes en relación a las Normas de la Revista.

26. En el artículo y reseña, sometidos a la Revista "Educación en Cuestión", el (los) autor (es) puede(n) acompañar todas las fases: aceptación o rechazo inmediato; envío a reseñadores; dictámenes emitidos y enviados a sus autores, además de la publicación en el sitio web del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. La originalidad del artículo y de la reseña se analizará sobre la base de una herramienta antiplagio (*CopySpider*).

28. La titulación del autor, institución, ciudad de la institución, órgano/departamento de trabajo, correo electrónico, grupo de investigación a que pertenece y Orcid deben constar al final del texto, después de las referencias. La identificación del autor se restringe al texto del artículo sometido. El texto del artículo anónimo será enviado a los reseñadores para evaluación.

29. Todos los dictámenes emitidos por los evaluadores deberán ser analizados por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista "Educación en Cuestión".

30. El Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, después de analizar los dictámenes emitidos por los evaluadores, informará inmediatamente al (los) autor(es).



31. La política de ética y de buenas prácticas en la producción y en la publicación de la Revista "Educação em Questão" debe considerar: i) Las Directrices Básicas para la Integridad en la Actividad Científica del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Los Protocolos de la Plataforma Brasil por medio de los Comités de Ética en Investigación (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) La Resolución del Consejo Nacional de Salud n.º 510, de 7 de abril de 2016 – dispone sobre normas aplicables a las investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales – (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html); iv) El Documento Preliminar: Ética en la Investigación en Educación de la Asociación Nacional de Pós-graduação e Investigación en Educación de 2017 (http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf); v) El Código de Conducta para Editores y Periódicos del Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) La Declaración de Evaluación de la Investigación – DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br/>).

32. A la Revista "Educação em Questão" se reservan los derechos de autor pertinentes a todos los artículos publicados en ella. La Revista "Educação em Questão" utiliza la licencia de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite compartir el artículo con el reconocimiento de la autoría.

33. Los autores y coautores de artículos y reseñas, publicados en la Revista "Educação em Questão", tendrán un plazo de, como mínimo, dos años para que puedan someter nuevos trabajos para publicación.

34. El período para someter el artículo a la Revista "Educação em Questão" es del 1 de marzo al 31 de octubre.

35. El procedimiento para sumisión de artículo y de reseña en el Portal de Periódicos Eletrônicos de la UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> - debe seguir la siguiente orientación: pestaña "Cadastro/Registro" (registrar todos los datos solicitados tanto como autor y como lector); pestaña "Página de Usuário" (hace clic en el enlace "autor" y luego en "Nova Submissão/Nueva Sumisión") para el envío del texto del artículo. La

declaración debe adjuntarse en el apartado "Paso 4" (Transferencia de documentos suplementarios).

36. Las menciones de autores en el texto se subordinarán a las *Normas Técnicas de la ABNT* - NBR 10520, agosto 2002. Ejemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) y (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. Las referencias, al final del texto, deben obedecer a las *Normas Técnicas de la ABNT*, NBR 6023, noviembre 2018 (segunda edición). Ejemplos:

Libros (Livros)

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

6 SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. *E-book*.

Capítulo de Libro (Capítulo de Livro)

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação. Brasília**: Liber Livro, 2009.

Artículos en Periódicos (Artigos em Periódicos)

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)).



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.

Tesis Doctoral (Tese de Doutorado)

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Disertación de Maestría (Dissertação de Mestrado)

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Monografía (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.

7

Trabajo de Congreso Publicado en Línea (Trabalho de Congresso Publicado Online)

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.



Correspondencia (Correspondência)

CAPANEMA FILHO, Gustavo [**Correspondência**]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.

Entrevista (Entrevista)

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

Artículo de Periódico (Matéria de Jornal)

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

Documento Escolar (Documentos Escolar)

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares “Senador Guerra” de Caicó e “Capitão Mor Galvão” de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

Constituciones de Brasil (Constituições do Brasil)

8

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

Constituciones del Rio Grande del Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

Mensajes Gubernamentales (Mensagens Governamentais)



BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

Legislación Educacional (Legislação Educacional)

BRASIL. **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. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

9

Testamento (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).

Testamento y descripción (Testamento 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).

A educação nas mensagens presidenciais. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 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.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso