

# Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 28 - número 55 - maio/ago. 2019



## Avaliação da e na Educação Superior



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# Avaliação da e na Educação Superior





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

**Editora Científica:** Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);  
Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 55:** Gionara Tauchen (FURG) e Natanael Reis Bonfim (UNEB)

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 55, p. 1-243, maio/ago. 2019

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.  
Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)  
ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 09** APRESENTAÇÃO  
*Gionara Tauchen; Natanael Reis Bonfim*
- 13** AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E AUTONOMIA DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS  
*Gionara Tauchen; Daniele Simões Borges; João Manuel Correia Filho*
- 28** RANKINGS: ESTRATÉGIA DE DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?  
*Lara Carlette Thiengo; Lucídio Bianchetti; Maria de Lourdes Almeida Pinto*
- 43** AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACE E TENDÊNCIAS  
*Gabriella de Camargo Hizume*
- 58** A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PRÁTICAS E LÓGICAS DE ACESSO  
*Maria da Conceição Barbosa Mendes; Tuca Manuel; Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho*
- 70** AUTOAVALIAÇÃO COMO RECURSO FORMATIVO E FORMADOR: DA EDUCAÇÃO SUPERIOR AO CONTEXTO ESCOLAR  
*Ivone Maria Mendes Silva; Aline Paula Pochmann Bordin; Altair Alberto Fávero*
- 89** PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2004 A 2016  
*Celia Maria Haas; Luciana Formiga R. V. de Oliveira*
- 112** CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
*Natanael Reis Bonfim; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Mateus Santos Souza*
- 127** ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS APÓS A LEI DE COTAS  
*Luciana Alaíde Alves Santana; Everson Cristiano de Abreu Meireles; José Jorge de Carvalho*

## SEÇÃO ARTIGOS

- 143** DISCURSOS EMPRESARIAIS E AGENDA EDUCACIONAL: SOBRE INOVAÇÃO E DIFUSÃO DE “BOAS PRÁTICAS”  
*Viviane Klaus; Maria Alice Gouvêa Campesato*
- 162** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA: IMPEDIMENTOS E SUPERAÇÕES  
*Geraldo Ananias Reis; Carlos Lopes*
- 183** TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS NA ATUALIDADE: ENTREVISTA COM ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO  
*Magda de Abreu Vicente; Iana Gomes de Lima; Marisel Valério Porto*
- 202** FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA VOZ DE DOCENTES DO BRASIL E DE PORTUGAL  
*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato; Ana Maria Costa e Silva*
- 221** RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA  
*Jeobergna de Jesus; Marília Costa Santos da Paixão; Christiana Andrea Vianna Prudêncio*
- 237** TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEDA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- 238** NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

# CONTENTS

## HIGHER EDUCATION ASSESSMENT

- 09** PRESENTATION  
*Gionara Tauchen; Natanael Reis Bonfim*
- 13** EVALUATION, REGULATION AND AUTONOMY OF HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: PERSPECTIVES AND CHALLENGES  
*Gionara Tauchen; Daniele Simões Borges; João Manuel Correia Filho*
- 28** RANKINGS: PUBLIC UNIVERSITY DEFENSE STRATEGY?  
*Lara Carlette Thiengo; Lucídio Bianchetti; Maria de Lourdes Almeida Pinto*
- 43** HIGHER EDUCATION ASSESSMENT, ACCREDITATION AND INTERNATIONALIZATION: INTERFACE AND TRENDS  
*Gabriella de Camargo Hizume*
- 58** THE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: PRACTICES AND LOGICS OF ACCESS  
*Maria da Conceição Barbosa Mendes; Tuca Manuel; Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho*
- 70** SELF-ASSESSMENT AS A FORMATIVE AND FORMATIVE RESOURCE: FROM HIGHER EDUCATION TO THE SCHOOL CONTEXTO  
*Ivone Maria Mendes Silva; Aline Paula Pochmann Bordin; Altair Alberto Fávero*
- 89** BUDGETARY PROGRAMMING IN PRESIDENTIAL MESSAGES: HIGHER EDUCATION FROM 2004 TO 2016  
*Celia Maria Haas; Luciana Formiga R. V. de Oliveira*
- 112** CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION IN CONTEMPORARY TIMES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE BAHIA STATE UNIVERSITY  
*Natanael Reis Bonfim; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Mateus Santos Souza*
- 127** ACCESS TO BRAZILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AFTER THE QUOTA LAW  
*Luciana Alaíde Alves Santana; Everson Cristiano de Abreu Meireles; José Jorge de Carvalho*

## ARTICLES SECTION

- 143** BUSINESS SPEECHES AND EDUCATIONAL AGENDA: ABOUT INNOVATION AND DIFFUSION OF "GOOD PRACTICES"  
*Viviane Klaus; Maria Alice Gouvêa Campesato*
- 162** DISTANCE LEARNING FOR YOUTH AND ADULTS: IMPEDIMENTS AND OVERCOMING  
*Geraldo Ananias Reis; Carlos Lopes*
- 183** TEACHING WORK AND CURRENT CHALLENGES: INTERVIEW WITH ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO  
*Magda de Abreu Vicente; Iana Gomes de Lima; Marisel Valério Porto*
- 202** CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL IDENTITY IN THE VOICE OF TEACHERS FROM BRAZIL AND PORTUGAL  
*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato; Ana Maria Costa e Silva*
- 221** ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND SCIENCE EDUCATION: A MAPPING OF RESEARCH ON THE THEME  
*Jeobergna de Jesus; Marília Costa Santos da Paixão; Christiana Andrea Vianna Prudêncio*
- 237** THEMES AND DEADLINES OF THE NEXT ISSUES OF THE FAEEDBA - EDUCATION AND CONTEMPORARY JOURNAL
- 241** NORMS FOR PUBLICATION

# SUMARIO

## EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- 09** PRESENTACIÓN  
*Gionara Tauchen; Natanael Reis Bonfim*
- 13** EVALUACIÓN, REGULACIÓN Y AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS  
*Gionara Tauchen; Daniele Simões Borges; João Manuel Correia Filho*
- 28** RANKINGS: ESTRATEGIA DE DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?  
*Lara Carlette Thiengo; Lucídio Bianchetti; Maria de Lourdes Almeida Pinto*
- 43** EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ACREDITACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN: INTERFAZ Y TENDENCIAS  
*Gabriella de Camargo Hizume*
- 58** LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: PRÁCTICAS Y LÓGICAS DE ACCESO  
*Maria da Conceição Barbosa Mendes; Tuca Manuel; Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho*
- 70** LA AUTOEVALUACIÓN COMO RECURSO FORMATIVO Y FORMATIVO: DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL CONTEXTO ESCUELA  
*Ivone Maria Mendes Silva; Aline Paula Pochmann Bordin; Altair Alberto Fávero*
- 89** PROGRAMACIÓN PRESUPUESTARIA EN MENSAJES PRESIDENCIALES: EDUCACIÓN SUPERIOR DE 2004 A 2016  
*Celia Maria Haas; Luciana Formiga R. V. de Oliveira*
- 112** CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHÍA  
*Natanael Reis Bonfim; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Mateus Santos Souza*
- 127** ACCESO A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑAS DESPUÉS DE LA LEY DE CUOTAS  
*Luciana Alaíde Alves Santana; Everson Cristiano de Abreu Meireles; José Jorge de Carvalho*

## SECCIÓN DE ARTÍCULOS

- 143** DISCURSOS DE NEGOCIOS Y AGENDA EDUCATIVA: SOBRE INNOVACIÓN Y DIFUSIÓN DE “BUENAS PRÁCTICAS”  
*Viviane Klaus; Maria Alice Gouvêa Campesato*
- 162** APRENDIZAJE A DISTANCIA PARA JÓVENES Y ADULTOS: IMPEDIMENTOS Y SUPERACIÓN  
*Geraldo Ananias Reis; Carlos Lopes*
- 183** TRABAJO DOCENTE Y DESAFÍOS ACTUALES: ENTREVISTA CON ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO  
*Magda de Abreu Vicente; Iana Gomes de Lima; Marisel Valério Porto*
- 202** EDUCACIÓN CONTINUA E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA VOZ DE DOCENTES DE BRASIL Y PORTUGAL  
*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato; Ana Maria Costa e Silva*
- 221** RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA: UN MAPEO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA  
*Jeobergna de Jesus; Marília Costa Santos da Paixão; Christiana Andrea Vianna Prudêncio*
- 237** TEMAS Y TÉRMINOS DE FUTURAS EDICIONES



# APRESENTAÇÃO

O Dossiê Avaliação da Educação Superior, que publicamos na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, busca socializar pesquisas sobre a avaliação da Educação/Ensino Superior, tais como: políticas de avaliação, sistemas nacionais e internacionais de avaliação, avaliação externa, processos de acreditação, autoavaliação institucional e avaliação do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, da extensão e da gestão educacional.

A avaliação da Educação Superior vem sendo delineada em um cenário de alianças entre os Estados, os organismos multilaterais e os interesses econômicos, produzindo tensões entre suas finalidades, seus objetivos e seus conteúdos. Sua função operacional, configurada no âmbito das reformas da administração pública e das políticas educacionais, se expressa como uma estratégia para indicar referenciais de qualidade das instituições, dos cursos e dos desempenhos, especialmente do ensino, da aprendizagem e da pesquisa. Neste cenário, especialmente nos contextos de expansão do Educação Superior, sua organização vem acompanhada por intenções de regulação, de supervisão, de acreditação, de qualificação, de *accountability* e/ou de controle.

É nestes processos, vinculado à criação dos sistemas de avaliação nos diferentes países, segundo “padrões sem fronteiras”, que situamos este Dossiê. O campo da avaliação é conflituoso e contraditório, pois coexistem diferentes interesses, forças políticas e ideológicas que orientam os rumos da educação em âmbito local e global. Envolve modos de regulação que colocam em tensão nossas compreensões sobre os tempos e espaços, o lugar do Estado, do mercado, das instituições e da comunidade. Por isso, a avaliação é hoje uma política pública e sua função operacional se expressa na introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação interna e externa. A regulação pode ser entendida como controle

direto do Estado, definindo padrões, aplicando regras e normas as quais são fiscalizadas por instituições criadas para este fim.

O conceito “avaliação”, por sua vez, pode ser entendido como a produção de informações sobre os processos que são objeto de avaliação, visando a tomada de decisões e/ou julgamento para determinar o valor ou mérito. De qualquer forma, contempla processos sistemáticos de produção de dados e de análise de atividades, fatos ou fenômenos.

Nessa perspectiva, o texto *Avaliação, regulação e autonomia do ensino superior em Angola: perspectivas e desafios*, de Gionara Tauchen, Daniele Simões Borges e João Manuel Correia Filho, contextualiza a organização do Ensino Superior em Angola e analisa o papel regulador do Estado na avaliação e na acreditação das instituições. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo narrativa, tendo como eixo discursivo a autonomia e os dilemas entre a avaliação e a regulação. Os autores apontam que, em Angola, os marcos legais reforçam princípios reguladores do Estado-avaliador, coexistindo com a ideia de autonomia como ampliação da participação política e social. Apontam que é necessário articular os processos de avaliação e de regulação, pois o primeiro comporta a autonomia e a diversidade das instituições e sujeitos educativos, os quais podem subsidiar e fundamentar as decisões no âmbito da regulação do Estado.

O segundo artigo, *Rankings: estratégia de defesa da universidade pública?*, escrito por Lara Carlette Thiengo, Lucídio Bianchetti e Maria de Lourdes Almeida Pinto, analisa os limites da utilização de *rankings* para construir argumentações em defesa da universidade pública brasileira frente às tentativas de desqualificá-la. Os autores problematizam os principais *rankings* veiculados e quais indicadores compõem as suas respectivas métricas, os limites das tabelas classificatórias aponta-

dos pela literatura acadêmica e pelos meios de comunicação e os argumentos utilizados pelos discursos midiáticos para abordar os resultados dos *rankings*.

Gabriella de Camargo Hizume, no texto *Avaliação, acreditação e internacionalização da educação superior: interface e tendências*, discute alguns dos principais elementos referentes à avaliação e à acreditação e o papel que exercem em contextos de promoção da qualidade e da internacionalização da educação superior. Aborda temas como qualidade e pertinência, acreditação e certificação de qualidade, e apresenta alguns modelos de acreditação em âmbito internacional. Considera que a garantia de qualidade da educação superior tem se tornado uma das principais políticas públicas tanto na esfera nacional quanto internacional. Muitas vezes associada ao desenvolvimento econômico e à empregabilidade, a formação de nível superior é cercada de expectativas dos mais diversos setores da sociedade, que esperam que atenda a certos requisitos entendidos como indicadores de sua qualidade. Por isso, a ascensão da acreditação está relacionada à flexibilização de fronteiras e às demandas de mobilidade da academia e do mercado de trabalho.

Maria da Conceição Barbosa Mendes, Tuca Manuel e Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho trazem reflexões sobre a gestão do Ensino Superior em Angola, escrutinando as práticas e lógicas inerentes ao acesso. No texto *A gestão do ensino superior em Angola: práticas e lógicas de acesso*, os exames de acesso são trazidos ao palco, discutindo as suas configurações enquanto problemática de gestão e a tendencial desarticulação entre estes e o perfil dos candidatos. A identificação de desarticulações entre o Ensino Geral e o Ensino Superior, no que diz respeito aos perfis de saída e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos, constitui o principal resultado do estudo, com base no qual foram apresentadas algumas alternativas.

No texto *Autoavaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao*

*contexto escolar*, Ivone Maria Mendes Silva, Aline Paula Pochmann Bordin e Altair Alberto Fávero abordam a importância dos processos de autoavaliação e de reflexão que podem se fazer presentes na formação e atuação docente. Problematizam o papel da educação superior no contexto da formação inicial e continuada de professores, bem como no enfrentamento dos desafios de se consolidar como espaço de construção de saberes indispensáveis à profissionalização docente.

No artigo, *Programação orçamentária nas mensagens presidenciais: a educação superior no período de 2004 a 2016*, Celia Maria Haas e Luciana Formiga R. V. de Oliveira analisam a relação entre a Mensagem Presidencial relativa aos Planos Plurianuais (PPA) e a programação dos recursos resultantes do investimento público federal em programas e ações destinados ao financiamento da Educação Superior Brasileira, cotejando o prometido e o programado referentes ao período de 2004 a 2016. A análise considerou os compromissos políticos, as prioridades e procedimentos expressos na Mensagem Presidencial e concretizados na definição orçamentária de cada Plano.

Natanael Reis Bonfim, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Mateus Santos Souza, no texto intitulado *Contexto da internacionalização na contemporaneidade: desafios e perspectivas da Universidade do Estado da Bahia*, tratam do desenvolvimento das ações de internacionalização na Educação Superior nas últimas décadas. Apresentam as dimensões deste conceito como forma de apreender a política que intervém sobre as decisões educacionais e como ela pode adquirir significados diferentes, dependendo de quem está na fonte de sua “interpretação” e do contexto ao qual ela se aplica. No campo empírico, analisam o papel da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a partir de suas ações de internacionalização.

No texto *Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a Lei de Cotas*, Luciana Alaíde Alves Santana, Everson Meireles e José Jorge de Carvalho avaliam, no âmbito das

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, como se deu a consecução das metas estabelecidas na Lei nº 12.711. Foram analisados microdados do Censo da Educação Superior no período de 2013 a 2016. A partir de análises descritivas, foi possível observar marcante mudança no perfil dos ingressantes no período estudado. As IFES localizadas no Nordeste do país foram as que promoveram maior acesso via cotas; as do Sudeste, menor. Foi observada a ampliação do acesso em todos os turnos, em diferentes áreas de conhecimento e contemplando maior diversidade de estudantes.

Na Seção Artigos, publicamos, nesta edição, cinco textos. No primeiro, *Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”*, Viviane Klaus e Maria Alice Gouvêa Campesato discutem como alguns discursos sobre inovação têm pautado a área da educação e demandado a formação de sujeitos flexíveis, que possam competir no mercado de trabalho contemporâneo. Para tal, apresentam um recorte de duas pesquisas na área da educação – uma concluída, que estudou as relações tempo/espaço e suas articulações com o currículo escolar, e outra, em andamento, sobre empresariamento da educação, que busca discutir os efeitos das parcerias escola/empresa no cotidiano escolar – e analisam experiências educacionais inovadoras da Plataforma InnoveEdu. O estudo permitiu-nos compreender algumas das relações existentes entre os discursos neoliberais sobre as reformas educacionais, o imperativo da inovação e a reorganização dos espaços escolares na lógica pós-fordista, que demanda instituições e sujeitos flexíveis.

No segundo texto, *Educação de Jovens e Adultos a distância: impedimentos e superações*, Geraldo Ananias Reis e Carlos Lopes analisam as trajetórias de quatro egressos de uma instituição pública: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília, DF, em curso a distância. Apreendem a origem social dos egressos, o capital cultural, as difi-

culdades, limitações e opção pela EaD.

No terceiro artigo, *Trabalho docente e desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito*, Magda de Abreu Vicente, Iana Gomes de Lima e Marisel Valério Porto nos apresentam o pensamento do renomado professor em pesquisas referentes ao trabalho docente. São elucidados os desafios que vêm sendo progressivamente intensificados com as modificações políticas ocorridas no Brasil, principalmente a partir das últimas eleições em 2018.

No quarto artigo, *Formação continuada e identidade profissional na voz de docentes do Brasil e de Portugal*, Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, Rosa Maria Moraes Anunciato e Ana Maria Costa e Silva abordam a percepção de docentes da Educação Básica da rede pública do Brasil e de Portugal sobre o desenvolvimento da formação continuada que vivenciam. Os resultados indicam que nos dois países existe empenho do setor público em atender à demanda de formação continuada dos docentes, mas, aparentemente, não está atingindo a classe de forma efetiva. Percebe-se descontentamento dos docentes com a formação oferecida e desânimo em buscar alternativas, trazendo consequências para a constituição da identidade profissional.

No quinto artigo, *Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema*, Jeobergna de Jesus, Marília Costa Santos da Paixão e Christiana Andrea Vianna Prudêncio abordam aspectos sobre as relações étnico-raciais e o ensino de ciências, tendo como base as atas de um dos maiores eventos da área no Brasil: o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Expressam que essas relações decorrem das demandas sociais históricas, reforçadas pela promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas.

Desejamos que o dossiê possa contribuir com o desenvolvimento das pesquisas na área

da Educação, em especial da avaliação da Educação Superior, ampliando nossas compreensões sobre os processos políticos e de gestão,

possibilitando o diálogo e a construção de possibilidades a partir das interações com diferentes realidades nacionais e internacionais.

Rio Grande; Salvador, inverno de 2019

Gionara Tauchen  
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Natanael Reis Bonfim  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

# AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E AUTONOMIA DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

*Gionara Tauchen (PUCRS)\**

<http://orcid.org/0000-0002-3952-0017>

*Daniele Simões Borges (FURG)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-1320-6310>

*João Manuel Correia Filho (ISSS)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0003-0868-9108>

## RESUMO

A demanda pela formação de profissionais, aliada ao entendimento do Ensino Superior como fator de desenvolvimento, contribuíram com a ampliação dos sistemas de ensino na África Subsaariana, demandando ações dos Estados como organizadores, supervisores e fiscalizadores da qualidade das instituições. Situado neste contexto, o presente artigo tem por objetivo contextualizar a organização do Ensino Superior em Angola e analisar o papel regulador do Estado na avaliação e acreditação das instituições. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo narrativa. Por meio da análise dos dados, produziu-se o eixo narrativo Autonomia: dilemas entre avaliação e regulação. Concluímos que em Angola os marcos legais reforçam princípios reguladores do Estado-avaliador, coexistindo com a ideia de autonomia como ampliação da participação política e social. Neste sentido, é necessário articular os processos de avaliação e de regulação, pois o primeiro comporta a autonomia e a diversidade das instituições e sujeitos educativos, os quais podem subsidiar e fundamentar as decisões no âmbito da regulação do Estado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino superior. Autonomia. Regulação.

## ABSTRACT

### EVALUATION, REGULATION AND AUTONOMY OF HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: PERSPECTIVES AND CHALLENGES

The demand for professional training together with the understanding of Higher Education as a development factor have contributed to the expansion of education systems in sub-Saharan Africa, demanding actions of the States as organizers, supervisors and inspectors of the quality of the institutions. In this context, this article aims to contextualize the Higher Education organization

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: [gioatauchen@gmail.com](mailto:gioatauchen@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: [daniele.uab@gmail.com](mailto:daniele.uab@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Docente do Instituto Superior de Serviço Social, em Angola. E-mail: [jmcf82@yahoo.com.br](mailto:jmcf82@yahoo.com.br)

in Angola and analyze the regulatory role of the State in the evaluation and accreditation of the institutions. The study is qualitative, of narrative type. Through data analysis the following narrative axis was produced: Autonomy – dilemmas between evaluation and regulation. We conclude that in Angola the legal frameworks reinforce the regulatory principles of the State as an evaluator, coexisting with the notion of autonomy as a magnifier of political and social participation. In this sense, it is necessary to articulate the processes of evaluation and regulation, as the first one involves the autonomy and diversity of the institutions and educational subjects which can subsidize and support decisions within the scope of State regulation.

**Keywords:** Evaluation. Higher education. Autonomy. Regulation.

## RESUMEN

### EVALUACIÓN, REGULACIÓN Y AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: PERSPECTIVAS Y DESAFIOS

La demanda de formación profesional aliada al entendimiento de la Educación Superior como factor de desarrollo, contribuyeron con la ampliación de los sistemas de enseñanza en el África Subsahariana, exigiendo acciones por parte de los Estados, en su carácter de organizadores, supervisores y fiscalizadores de la calidad de las instituciones. En este sentido, el presente artículo tiene por objetivo contextualizar la organización de la Enseñanza Superior en Angola y analizar el papel regulador del Estado en la evaluación y acreditación de las instituciones. El estudio es de naturaleza cualitativa, del tipo narrativo. Por medio del análisis de los datos, se produjo el eje narrativo Autonomía: dilemas entre la evaluación y la regulación. Concluimos que en Angola, los marcos legales refuerzan principios reguladores del Estado como evaluador, coexistiendo con la idea de autonomía como ampliación de la participación política y social. En este sentido, es necesario articular los procesos de evaluación y de regulación, pues el primero comporta la autonomía y la diversidad de las instituciones y sujetos educativos, los cuales pueden subsidiar y fundamentar las decisiones en el ámbito de la regulación del Estado.

Palabras clave: Evaluación. Educación superior. Autonomía. Regulación.

## Considerações iniciais<sup>1</sup>

Na África Subsaariana, o Ensino Superior praticamente não existia até a segunda metade do século XX, apresentando a menor taxa de matrícula do mundo (BARROSO, 2017). “Antes de 1960 existiam apenas em 18 (universidades) dos 48 países” (KANDINGI, 2016, p. 8) que a integram. O Ensino Superior, embora iniciado, em alguns países, ainda no período colonial, passou por mudanças nos objetivos e na direção estratégica nos períodos subse-

quentes. Após o período das independências, projetava-se que as universidades nacionais africanas contribuíssem para a superação das necessidades de recursos humanos de alto nível, provendo a formação para o exercício das profissões e para o aparelho de Estado, corrigindo a escassez de profissionais decorrente da saída dos administradores coloniais. Para Makosso e outros (2009, p. 1), as universidades da independência tinham por objetivo “[...] afirmar a soberania nacional através da

<sup>1</sup> Agradecemos o financiamento do CNPq, FAPERGS e CAPES.

nacionalização ou mesmo do empoderamento do campo acadêmico”.

No início dos anos 1970, conforme Cloete, Bunting e Maassen (2015, p. 18), “o foco havia mudado, como se refletiu na Associação Declaração das Universidades Africanas no final da Conferência de Acra, com a conclusão que todas as universidades devem ser universidades de desenvolvimento”, tendo por objetivo “supostamente contribuir para o desenvolvimento dos países em causa, cujo conteúdo é definido por líderes nacionais” (MAKOSSO et al, 2009, p. 1). Contudo, muitos governos, alimentados pelas influências das lutas políticas da Guerra Fria e orientações socioeconômicas do Banco Mundial, não conseguiram organizar um modelo coerente para o desenvolvimento do Ensino Superior.

Alves (2018, p. 3) também destaca que “no plano político, desde o fim dos anos 1980, a África testemunha a transição do monopartidarismo, das ditaduras personalistas e dos governos militares para o pluripartidarismo [...]”, sendo difundida e incorporada uma agenda de valores transnacionais considerados essenciais para as reformas do Estado e para obter investimentos ou doações dos Estados Unidos e União Europeia: “a democracia, os direitos humanos, o livre-mercado e a governança.” (ALVES, 2018, p. 5). Neste contexto, o Estado vem sendo o responsável pela expansão do Ensino Superior, conciliando as pressões do mercado, especialmente pela liberalização da circulação de serviços educacionais no quadro da Organização Mundial do Comércio (OMC), e a ampliação da oferta pública voltada para a interiorização deste nível de ensino.

Makosso e outros (2009, p. 1) analisa que nesse processo de evolução, a partir da década de 1970, observa-se a “africanização dos postos de ensino e pesquisa, a expansão e multiplicação de estabelecimentos, a introdução de novos marcos estatutários e a criação de órgãos para orientar as políticas nacionais”. No entanto, dentre outras dificuldades, a “África Subsariana

enfrenta um déficit de capital humano qualificado” (KANDINGI, 2016, p. 15).

Em Angola, o Ensino Superior teve início no período colonial com a criação, em 1962, dos Estudos Gerais Universitários – Decreto-Lei nº 44.530 –, os quais evoluíram para a criação da Universidade de Luanda em 1968 – Decreto Lei nº 48.790 –, que, no processo de descolonização, deu lugar, em 1976, à Universidade de Angola – Decreto-Lei nº 60 –, que, posteriormente, em 1985, passou a ser designada Universidade Agostinho Neto – Resolução nº 1, de 1985, do Conselho de Segurança e Defesa –, a primeira universidade pública do país (BUZA et al, 2018). Após a independência do país, em 1975, iniciou-se o processo de mudança estrutural do sistema de ensino, buscando ampliar as oportunidades de acesso, mas, em virtude dos 27 anos de guerra civil que assolaram o país até 2002, com mais de 500 mil mortos, devastando a infraestrutura, a administração pública e as instituições, a afirmação e o desenvolvimento do Ensino Superior foram fragilizados.

Somente em 2009 o subsistema passou por um processo de reorganização e de interiorização em sete regiões acadêmicas (em 2014, criada a Região Acadêmica VIII, com a Universidade Cuito Canavale), contando, cada uma, com uma universidade pública decorrente do desmembramento da única universidade pública existente em Angola, a Universidade Agostinho Neto. Neste mesmo ano também foram aprovadas as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior, Decreto Presidencial nº 90, 2009. Na sequência, aprovado o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT), por meio do Decreto nº 70, de 2010, e o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior, Decreto nº 233, de 2012. (BUZA et al, 2018; KANDINGI, 2016; ZAU, 2017)

Buza e outros (2018, p. 146) expressa que “a percentagem de docentes em tempo integral no conjunto dos docentes do ensino superior fica-se pelos 42%; a percentagem de docentes com grau de doutor é apenas de 33%; o número

de estudantes matriculados por docente doutorado é de 288”, incluindo instituições públicas e privadas e, ainda, o fato de muitos docentes atuarem em mais de uma instituição.

Conforme estudos de Mendes e Silva (2017), as demandas das políticas nacionais voltadas para a regulação do subsistema de Ensino Superior em Angola resultam do processo de liberalização que acompanhou a expansão do ensino, que contava, em 2016, com 24 instituições públicas e 40 privadas, e do processo de redimensionamento da universidade pública, sendo 8 públicas e 10 privadas, 41 institutos superiores, 11 públicos e 30 privados, e 4 escolas superiores públicas, sendo que a maioria das instituições privadas concentra-se na província de Luanda.

Conforme analisa Zau (2017), a pressão permanente sobre o Ensino Superior como fator de desenvolvimento, a proliferação de instituições privadas, a falta de docentes, as dificuldades de gestão das instituições, entre outros aspectos, colocam o Estado como organizador, supervisor e fiscalizador da qualidade das instituições.

Situado nesse contexto, o presente artigo tem por objetivos: a) contextualizar a organização do Ensino Superior em Angola, um dos países da África Subsariana; b) analisar o papel regulador do Estado na avaliação e acreditação das instituições de Ensino Superior.

## A organização do Ensino Superior em Angola

O Ensino Superior em Angola é considerado um meio basilar para o desenvolvimento sustentável e para a redução da pobreza e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida da população. Em conformidade legal das Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior no Decreto Lei nº 90, de 2009 (ANGOLA, 2009), em Angola as instituições de ensino superior estão estruturadas da seguinte forma:

1. Universidades são aquelas que ministram cursos em todas as áreas do saber;

sendo no mínimo em quatro áreas, conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutoramento. Elas estruturam-se em Unidades Orgânicas, sendo: Faculdades, Institutos superiores, Escolas superiores e Centros de estudos e investigação científica.

2. Academias pautam a sua atuação pela articulação do estudo, da docência da investigação aplicada e avançada, em uma única área do saber, conducente à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos de mestres e doutores.
3. Institutos superiores técnicos e politécnicos apresentam cursos em uma única área do saber e em duas ou três áreas do saber conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutoramento.
4. Escolas superiores são as escolas superiores técnicas e politécnicas que ministram cursos em uma única, em duas ou três áreas do saber, conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura em modelo bietápico.

A universidade é uma instituição educativa que visa exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, ensino e na extensão, ou seja, a universidade tem a tripla função. De acordo com a Lei nº 17, de 2016 (ANGOLA, 2016), o subsistema do ensino superior visa à formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade econômica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

No Artigo 31º da Lei nº 17, de 2016 (ANGOLA, 2016), o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário visa assegurar uma sólida



preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica, ao passo que o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Os níveis de formação são estruturados em dois: o nível de graduação e o de pós-graduação. A primeira subdivide-se em bacharelado e licenciatura (1º Ciclo), ao passo que a pós-graduação pode ser acadêmica ou profissional. A pós-graduação acadêmica é subdividida em Mestrado (2º Ciclo) e Doutorado (3º Ciclo), e a pós-graduação profissional compreende a especialização. O bacharelado, segundo artigo 38º da LBSE (ANGOLA, 2016, p. 25), leva “ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com caráter terminal”. O seu período de formação é de três anos. A licenciatura corresponde a um ciclo de formação mais prolongado, que vai de quatro a seis anos. A licenciatura visa a “aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou acadêmica específica” (ANGOLA, 2016, p. 43).

A pós-graduação acadêmica está estruturada em mestrado acadêmico, de dois a três anos de duração, que visa essencialmente enriquecer e desenvolver competências técnico-profissionais do indivíduo licenciado; e doutorado, com a duração de quatro a cinco anos, que visa proporcionar, segundo o artigo 33º da LBSE (ANGOLA, 2016, p. 44), a “formação científica, tecnológica ou humanística, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado”. A pós-graduação profissional com-

preende a especialização, de duração nunca superior a um ano.

## Abordagem metodológica

O estudo, de natureza qualitativa, tem como paisagem educacional o contexto do Ensino Superior em Angola. A pesquisa foi organizada através de dois movimentos metodológicos seguindo os pressupostos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), sendo esta uma forma de compreender a experiência da avaliação no Ensino Superior angolano, sob o ponto de vista individual e social. Desse modo, primeiramente nos propomos a uma investigação de cunho analítico, visando produzir ideias sobre o propósito político e social do Ensino Superior em Angola. Olhamos para a experiência educativa a partir da legislação e de momentos históricos de tempo e espaço refletidos e compreendidos em termos de unidades narrativas, ou seja, que produziram um significativo histórico que precisa ser narrado.

Num segundo movimento, buscou-se o aprofundamento analítico-avaliativo das percepções dos docentes que estão ou estiveram vinculados, por meio da gestão, aos processos de avaliação do Ensino Superior. Foram entrevistados sete docentes que atuam em instituições públicas de Ensino Superior situadas em Luanda. Utilizamos como recurso para produção dos dados uma entrevista com questões abertas, nas quais os sujeitos tiveram condições de expressar, por meio do diálogo, seus relatos narrativos.

As narrativas, gravadas e transcritas, foram organizadas em dois blocos: no primeiro realizou-se o trabalho de intersecção do pessoal com o social, e a partir disso retomamos nossas indagações e objetivos de pesquisa, nos colocando no entremeio das estruturas narrativamente produzidas durante todo o processo de organização desta investigação; no segundo delineamos possíveis ligações e encontros narrativos que culminaram no eixo

narrativo de discussão: Autonomia: dilemas entre avaliação e regulação.

## Resultados e discussões

Decorrente dos desafios de desenvolvimento e de inserção nacional e internacional, Angola aprovou, em 2016, uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016). A Lei reafirma, como objetivo da educação e do ensino, o desenvolvimento humano com base na aprendizagem ao longo da vida, vinculado à ampliação da qualidade dos níveis de ensino e “excelência dos processos de ensino e aprendizagem” (ANGOLA, 2016, p. 1). Afirma que todas as instituições de Ensino Superior gozam de autonomia para a tomada de decisões referentes ao funcionamento e organização (Art. 77); liberdade acadêmica, vinculada à pluralidade de concepções e de métodos (Art. 78); e gestão democrática, adotando estruturas e processos participativos (Art. 79). Expressa ainda, no Art. 96, que “o mapeamento das Instituições de Ensino Superior, a orientação e o controlo das infraestruturas e da Rede de Instituições de Ensino Superior são da competência do Titular do Poder Executivo” (ANGOLA, 2016). Destaca-se, ainda, nos Art. 100 e 101, que cabe ao Titular do Poder Executivo, monitorar, controlar, fiscalizar e avaliar as instituições.

Nesse sentido, considerando a necessidade de assegurar a qualidade e conferir credibilidade às instituições, em 2018, foi aprovado o Decreto Presidencial nº 203/2018 (ANGOLA, 2018), estabelecendo o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior. Os Art. 18, 19 e 20 disciplinam a organização e os intervenientes em três processos: autoavaliação, avaliação externa e acreditação.

Por meio do Decreto nº 203/2018 (ANGOLA, 2018), expressa-se que o Conselho Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (CNAAES) tem caráter consultivo e atua como órgão de coordenação e supervisão. Compete a ele, segundo o artigo 20, “colaborar na defi-

nição das políticas de avaliação e acreditação do ensino superior, supervisionar o processo e proceder à avaliação e a consistência das normas, procedimentos e mecanismos inerentes ao processo [...]” (ANGOLA, 2018). Outro interveniente é o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento dos Estudos do Ensino Superior (INAAREES), serviço especializado do Departamento Ministerial criado por meio do Decreto Presidencial nº 252/2011 (ANGOLA, 2011), que tem por atribuição executar as políticas de avaliação e acreditação e assegurar a implementação e o desenvolvimento dos processos de avaliação externa. A autoavaliação situa-se no nível das instituições de Ensino Superior, organizada por meio de Comissões de Autoavaliação, sendo, segundo o artigo 24, “o ponto de partida do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino Superior” (ANGOLA, 2011).

A autoavaliação tem por princípios, definidos a partir do Art. 21 do Decreto Presidencial nº 203/18 (ANGOLA, 2018), a participação, a transparência, a regularidade e progressão, a obrigatoriedade e a divulgação. Princípios que nem sempre são experienciados pelas práticas sociais que sustentam as culturas das instituições. Neste sentido, como são percebidas as políticas de Estado e as finalidades da avaliação interna e externa? Que efeitos vêm sendo produzidos pela regulação do Estado nas culturas institucionais? Que tensões e conflitos são percebidos no âmbito da autonomia das instituições?

Conforme relatos da pesquisa, tomando como referência os movimentos políticos que incidiram sobre a Universidade Agostinho Neto e sobre a cultura do Ensino Superior no país, contextualiza-se que,

[...] no primeiro momento, o contexto do país era de um Estado-Partido, em que tudo era partidarizado por um partido único que dirigia. Nem se colocava a questão da autonomia da Universidade, porque era apenas a executora dos ideais de quem estava a governar. Depois, vai ocorrendo um distanciamento da academia como um espaço ‘político’ e traz a universidade

para um lado acadêmico, culminando com o processo de eleição na Universidade. Todavia, esse processo é afetado com a destituição da então reitora que havia sido eleita. Então, será que há mesmo a autonomia das instituições ou não? Esse contexto ainda era de resquícios do Estado-Partido/ Partido-Estado. Quase no final desta fase, em que se tentava repor a autonomia, houve o que denomino de ‘sequestro da autonomia’, porque criou-se um órgão tutela para o Ensino Superior, trazendo para si muitas competências e praticamente amarrou, prendeu a ação das instituições ao ponto de serem feitas nomeações em dois mandatos consecutivos. Esse processo, obviamente, agravou mais o conceito da autonomia, pois acabaram com os órgãos colegiais. Os Conselhos Científicos e Pedagógicos tentaram caminhar, mas ficaram esvaziados na sua competência. Hoje em dia, estamos a fazer um retorno para tal autonomia. É aí que vemos que a instituição, no uso da autonomia, deverá também encontrar o espaço para a avaliação institucional, que deve ser feita a avaliação interna e estar preparada para a avaliação externa. (ENTREVISTADO A, grifo nosso).

Essa dependência das universidades em relação à tutela também é destacada por Zau (2017), ao analisar os efeitos das Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto nº 90/09): são atribuídas à tutela competências como “[...] a abertura de novos cursos, a homologação dos regimes de avaliação interna, o estabelecimento das normas curriculares e pedagógicas, incluindo orientações metodológicas gerais” (ANGOLA, 2009, p. 43), restringindo a autonomia aos processos institucionais de natureza micro. O contexto social mais amplo atua, simultaneamente, na comunidade micro. Desse modo, a autonomia não consegue estar desconectada dos propósitos políticos. Por esta razão, precisamos levar em conta que as políticas educacionais não só produzem recomendações em âmbito legal e pressupostos de atuação, mas, também, consentem pretensões e valores.

Nessa perspectiva, Silva (2016, p. 220) também expressa que “[...] denota-se o facto de os actos de gestão dos responsáveis das IES carecem sempre, ou de prévia autorização, ou

de homologação subsequente”. Neste sentido, a autonomia da universidade pública passa a ser controlada seja pela necessidade de financiamento do Estado e dos atos normativos, seja pela regulação realizada por meio da avaliação. Conforme Silva (2016, p. 221),

Basta referir que, nos Artigos 15, 16 e 17 do supracitado Decreto n. 90/09, à tutela são atribuídas 40 competências (13 no domínio académico, 20 no domínio da gestão e 7 no domínio da investigação e extensão). Às IES estão reservadas apenas 12 competências (4 no domínio científico e pedagógico, 4 no domínio administrativo e 4 no domínio financeiro). É caso para considerar que às IES resta uma autonomia implementativa, meramente instrumental, ou seja, operam num contexto de autonomia mitigada.

A autonomia, do grego *autós* e *nomos*, está presente nas diversas áreas do conhecimento e, por isso, seu conceito é polissêmico, mas essencialmente político. Contreras (2002), ao analisar a autonomia na dimensão educativa, pondera que ela enquanto atributo tem existência ilusória. O autor explica que se no contexto educacional a autonomia vincula-se exclusivamente às diretrizes técnicas e burocráticas do Estado, sua capacidade libertadora e transformativa torna-se não ingerência.

Motta (2018, p. 284) expressa que a autonomia universitária está situada em um âmbito particular: “trata-se autonomia organizativa, assim reconhecida como o poder de se organizar, mediante a edição de normas próprias”. Tomando como referência a doutrina institucionalista do Direito Público, Motta (2018, p. 285) explica que um ordenamento pode ser considerado, “[...] ao mesmo tempo, dependente e independente de outro, sendo a graduação da autonomia variável em função da distância que separa o ordenamento autônomo do ordenamento superior que lhe originou”. No caso do Ensino Superior angolano, especialmente da universidade pública, que está vinculada aos processos que marcaram a independência (1974), em que o Estado tomara a universidade soviética como inspiração (ligada ao partido, vinculando ensino e vida, voltada para a cons-

trução de uma nova sociedade etc.), registra-se que a universidade “foi objeto de orientações políticas para que pudesse funcionar como ‘instrumento da revolução socialista’” (SILVA, 2016, p. 33, grifo do autor).

Assim, a universidade angolana teve sua autonomia diretamente vinculada ao ordenamento superior que lhe originou, isto é, controlada pelo Estado e submetida às influências ideológicas do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Nesse sentido, a autonomia é quase que uma retórica que passa a ser utilizada pelo Estado para aumentar o controle em relação ao que se produz enquanto conhecimento científico e o que se faz, ou seja, ao que opera nos âmbitos curriculares e de ensino.

Silva (2016, p. 35, grifo do autor) expressa que, no período de afirmação revolucionária (1976-1980),

Enfatizava-se a natureza ideológica e instrumental da universidade em relação às tarefas da revolução, fazendo daquela o foco de atenção do Partido e do Governo no sentido de a configurar como ‘agência ideológica do regime’ e como ‘fábrica de intelectuais revolucionários’ capazes de colocarem ao serviço do povo os seus conhecimentos.

No período, denominado por Silva (2016, p. 38) como ajustamento e expansão (1980-1991), a Universidade Agostinho Neto, por meio do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto nº 9/87), tem sua estrutura dependente deste, sendo considerada “[...] extensão da administração central, com tarefas relacionadas com a concepção e planeamento da política nacional para o ensino superior”. Conforme expressa um dos entrevistados, “os Reitores e os Diretores eram nomeados e não tinham nenhum compromisso com a universidade. O único compromisso era com o critério político que o nomeou, na circunstância que o nomeou” (ENTREVISTADO E). Esta prática pode ser um exemplo do controle administrativo da universidade pelo viés da implementação política na educação. A educação é percebida como um bem público, em que o ordena-

mento do Estado deve prevalecer, definindo inclusive os pressupostos ideológicos a serem desenvolvidos.

Nesse contexto, evidenciam-se conflitos entre as demandas acadêmicas e políticas: os docentes passam a reivindicar mais autonomia, revisão do plano de carreira e a se posicionar em relação às orientações ideológicas dos planos curriculares e dos processos de gestão. “Neste processo, a luta pela autonomia assumiu particular realce visando a criação de condições de estabilidade da vida universitária e de mecanismos relacionados com o poder político” (SILVA, 2016, p. 39). Contudo, essa autonomia é sempre relativa e dependente, pois “[...] não há entidade soberana que não seja o próprio Estado” (MOTTA, 2018, p. 287).

Por isso, a autonomia universitária possui caráter instrumental vinculado ao alcance dos seus objetivos e finalidades, os quais estão vinculados ao lugar que ocupa no projeto de Nação. Dessa forma, os contornos e limites da autonomia universitária podem ser observados nos Decretos e demais textos normativos do Estado. Demarchi (2012, p. 51) expressa que o Estado é “[...] uma ordem jurídica que possui a finalidade de regular e assim organizar as diferentes relações entre os indivíduos em determinado espaço geográfico, valorizando e defendendo o interesse coletivo”.

O Estado é uma unidade política (relativamente) independente que ocupa um território permanentemente habitado. Logo, é a instituição organizacional e normativa, à qual cabe coordenar e regular toda a atividade social. Decorre do Estado, portanto, a ordem jurídica ou lei organizada pela sociedade para coordenar suas próprias ações. Entretanto, sendo uma construção social, o Estado também se modifica, especialmente no contexto global de intensificação das informações e circulação das pessoas, produtos e serviços, em que a falta de controle da economia nacional, decorrente do processo de globalização, afeta diretamente os sistemas educacionais e a resolução dos seus problemas. Se concordamos com as de-

finições de que o Estado é constituído por um território que delimita sua ação soberana e que esta soberania se constitui pelas relações de poder que unificam seu ordenamento, nos Estados democráticos vincula-se à vontade dos cidadãos. Quando deslocamos essa cidadania vinculada ao Estado para a ideia de cidadania planetária, por exemplo, o Estado parece ser insuficiente para intervir em problemas compartilhados como, por exemplo, o aquecimento global. Neste sentido, pelas vias globalizantes, produz-se a necessidade de intervenções internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial, entre outros. Demarchi (2012, p. 105), expressa que

[...] a globalização no aspecto político, isto é, de nação, com base no cidadão também subverte esta ordem ao considerar os princípios e fundamentos que são gerais como, por exemplo, a segurança, o meio ambiente, direitos humanos e redução da violência em necessidades humanas globais.

Nesse sentido, no âmbito da ação política globalizada, não restam dúvidas de que os Estados precisam produzir o aparato ordenador das instituições educativas e produzir sistemas reguladores, os quais operam por meio da avaliação. A credibilidade dos sistemas e o financiamento das reformas são subordinados à incorporação de orientações ou contrapartidas educacionais que transcendem o aparelho de Estado. Por isso, mesmo em países africanos como Angola, Cabo Verde e Timor Leste, em que o ensino superior universitário público é recente, o sistema de avaliação das instituições de ensino superior já é um imperativo e decorre da política de Estado. Desse modo, Afonso (2009) tece a crítica que essa vinculação administrativa-burocrática na concepção de educação adere a ela um status de mercadoria e não apenas como bem público. Ou seja, o sistema de avaliação das instituições de ensino superior é visto como assente a responsabilização,

como controle organizacional, por sua vez, esta mesma avaliação não estará preocupada em compreender a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade, mas, sobretudo, interessada nos resultados observáveis e quantificáveis. Um dos entrevistados da pesquisa contextualiza essa questão:

Até aqui, esta autonomia tem sido muito pouca, ou pelo menos só discursivamente. Isto porque o atual quadro jurídico que regula o funcionamento das instituições limita muito essa autonomia. Trouxe para o Ministério um conjunto de atribuições e competências que deviam estar nas instituições, condicionando inclusivamente a ação dos Reitores e Diretores Gerais, no sentido em que determinadas ações devem ser previamente autorizadas pelo Ministro, e em outros casos, os atos praticados têm que ser posteriormente homologados pelo Ministro. (ENTREVISTADO C).

A criação de sistemas de avaliação, de forma geral, decorre da ação reguladora dos Estados em um cenário de diversificação de modelos institucionais, de expansão das instituições e do acesso ao Ensino Superior, de integração e de reconhecimento internacional. Neste contexto, a expansão do Ensino Superior também vem acompanhada pela ampliação das instituições privadas, provocando, muitas vezes, um desequilíbrio do binômio qualidade-quantidade (VERHINE; FREITAS, 2015).

Nesse sentido, a avaliação vem sendo utilizada para orientar as políticas públicas e para tentar garantir a excelência das instituições diante das necessidades do desenvolvimento do sistema econômico. Logo, a avaliação torna-se um eixo estratégico das políticas e das reformas educativas. O Estado, ao admitir a lógica do mercado, baseado num modelo neoliberal e competitivo, importa para o campo da educação modelos de gestão que enfatizam a excelência e a eficácia visando criar altos padrões para se inserir, manter e enfrentar a competitividade internacional que tem como foco os resultados dos sistemas de ensino (AFONSO, 2009).

Nesse sentido, Readings (2002) expressa que a “excelência” pode funcionar como crité-

rio de avaliação de qualquer coisa, pois “não tem nenhum conteúdo”, expressando o quão relativo é este conceito. Fato é que a avaliação de cursos e instituições vem sendo o principal instrumento para a “[...] organização e implementação das reformas educacionais em um cenário em que coexistem movimentos de tensão e de retração dos Estados [...]” (TEODORO, 2013) e, também, tendências de ampliação das políticas indutoras e de controle dos Estados, orquestrando um conjunto de estratégias que caracterizam o Estado-avaliador (NEAVE, 2012; QUEIROZ, 2011), que concentra sob sua administração as estratégias de desenvolvimento, definindo e orientando a execução da política nacional de Ensino Superior, considerando a qualidade das instituições como de interesse público. Desse modo, é evidente que a “[...] mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas” (AFONSO, 2009, p. 50).

Nessa perspectiva, como controlador, o “Estado teria a legitimidade para, de forma centralizada, estabelecer as políticas públicas de educação, os planos e a legislação complementar, no âmbito do princípio da homogeneidade legal, assumindo o controle das IES” (MENDES; SILVA, 2017, p. 6). Como supervisor, o Estado “[...] obedece ao princípio da diversidade e da aceitação do mercado como elemento para a diversificação das instituições de ensino superior, onde o Estado exerce uma supervisão mais distanciada, estabelecendo os parâmetros da qualidade” (MENDES; SILVA, 2017, p. 6), creditando “maior autonomia” às IES e os resultados da avaliação usados para a tomada de decisões.

Nessa perspectiva, um dos entrevistados aborda a ação do Estado no cenário de ampliação do subsistema do Ensino Superior em Angola:

O Decreto nº 90/09 veio para dar as normas regulatórias do sistema de Ensino Superior em Angola, travando, um pouco, aquilo de estava acontecendo: o surgimento de várias instituições de Ensino Superior sem serem reguladas. Então, o governo toma o Decreto 90, expres-

sando que o privado que queira promover instituições de ensino superior não pode começar como universidade, tem que começar como instituto superior. A partir daí, há um problema: já havia instituições que tinham sido autorizadas pelo Governo com o nome universidade. O que acontece é que essas instituições, que são instituições de ensino superior, os institutos, as escolas politécnicas por aí, ainda que os seus processos sejam superiores, comparativamente com algumas universidades, não podem evoluir para universidade sem passar por uma avaliação. É isso que o Decreto nº 90/09 condiciona. E, veja, uma das coisas que eu chamo atenção: o INAAREES surgiu em 2013, mas não tem muito quadro para avaliar as instituições de ensino superior. Assim, toda a política avaliativa do ensino superior ficou ‘adiada’. (ENTREVISTADO F, grifo nosso).

Sobre o conceito avaliação, Verhine e Freitas (2015, p. 605) expressam que pode ser entendido “[...] como sendo o levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria do referido processo”. Conceber a avaliação como processo significa situá-la no âmbito das atividades desenvolvidas pelas instituições, isto é, de forma contextualizada e contínua, acompanhando de forma sistemática e permanente suas ações, conforme critérios, produzindo informações que subsidiem a compreensão com vistas ao aperfeiçoamento. “Assim, 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” (VERHINE; FREITAS, 2015, p. 605). Tem-se, assim, a utilização da avaliação como um instrumento de regulação.

Nesse sentido, são importantes as contribuições de Neave (2012), que nos ajuda a compreender as forças históricas subjacentes ao fenômeno do Estado-avaliador, delineado e consolidado no contexto do Estado-nação. Embora os estudos de Neave (2012) façam referência ao contexto da Europa Ocidental, suas considerações são fundamentais para a compreensão do fenômeno da avaliação que se manifesta, de diferentes formas, em todos

os continentes. Para Neave (2012, p. 676), “o Estado-avaliador tem como objetivo essencial assegurar a mobilização contínua do sistema de ensino superior por meio da avaliação periódica de sua produtividade, seu desempenho e sua utilização de recursos públicos”. E, para compreendê-lo, precisamos mapear e acompanhar o conjunto de medidas que configuram sua dinâmica.

Assim, Neave (2012) situa as origens do Estado-avaliador nas três crises mutuamente constitutivas que emergiram na Europa Ocidental na segunda metade do século XX: 1) “o ressurgimento de demandas sociais por ensino superior” (NEAVE, 2012, p. 676); 2) o financiamento desta demanda massiva; e 3) a eficiência operacional, sendo ela a propulsora das mudanças administrativas nos sistemas, reconfigurando, também, sua epistemologia. Em outras palavras, transformou-se as compreensões sobre eficiência operacional em virtude da distribuição e da otimização dos recursos, introduzindo outras dimensões à supervisão administrativa e pública, diversificando e ampliando os procedimentos e as formas de verificação e de avaliação.

Sendo assim, o desenvolvimento dos indicadores de desempenho institucional foi inicialmente concebido “[...] em termos de atualização e aumento de eficiência da relação existente – uma eficiência operacionalizada primariamente em termos de compressão orçamentária, com novos parâmetros para a utilização de recursos acadêmicos” (NEAVE, 2012, p. 680). Os indicadores de desempenho são meios de gerenciamento que possibilitam comparar resultados verificáveis e “desvios” com vistas a um fim. Por isso, os indicadores integram os sistemas de medição de desempenho (eficiência e eficácia) e vinculam-se à gestão estratégica da qualidade. Esse modelo de gestão não é neutro e tem um viés positivista, aderindo para o contexto da educação aspectos da área da racionalidade econômica (AFONSO, 2009). Aos sistemas de ensino, nesse sentido, produz-se a necessidade da criação de indica-

dores mensuráveis como meios possíveis para promover a separação, hierarquia e imposição; em outras palavras, indicadores globais são estratégias de legitimação do Estado-avaliador.

Neave (2012) também expressa que o conceito de homogeneidade legal será o principal constructo a regular as relações. Por meio de leis, decretos e portarias homogeneiza-se o status jurídico de todas as instituições de ensino superior, especialmente público, e introduzem-se mudanças de maneira uniforme. Paralelamente, são estabelecidos mecanismos de “[...] revisão e avaliação com o objetivo de fortalecer a capacidade institucional de inovação e iniciativa autodeterminadas” (NEAVE, 2012, p. 683), suavizando a homogeneidade legal e encorajando as iniciativas das instituições. Neste sentido, as autonomias e as identidades institucionais são acompanhadas pelas perversidades das políticas homogeneizadoras, invisibilizando realidades, mazelas e potencialidades do ensino superior. Neave (2012, p. 684) explica que “a homogeneidade legal migrou para o domínio operacional e evoluiu para uma homogeneidade de avaliação, sustentada de forma explícita e deliberada por rigorosos procedimentos formais de auditoria [...]”, vinculadas às metas de desempenho e de produtividade (número de estudantes, de docentes doutores, de publicações etc.), possibilitando verificações e análises com impactos no financiamento das instituições. Neste sentido, o Estado-avaliador “é um agente para verificação de eficiência [...]” (NEAVE, 2012, 185) e “é poderoso exatamente porque sua função é verificar que as políticas tenham sido adotadas” (NEAVE, 2012, p. 186). O conjunto de informações possibilita a comparação entre as instituições, a sustentação das políticas, a verificação das mudanças institucionais, a percepção da eficiência econômica, a transformação do “tempo acadêmico” em “tempo produtivo”, os quais afetam, diversificam e complexificam as finalidades das instituições.

Muñoz e Marum-Espinosa (2012, p. 153), discutindo as relações entre autonomia e

responsabilidade social da universidade, expressam que:

La autonomía universitaria se encuentra también en una encrucijada, pues actualmente se há visto limitada e irrupida por la evaluación y el financiamiento gubernamental articulado a ella, y su mayor responsabilidad social como un pilar fundamental del desarrollo y de la sustentabilidad de éste [...].

Dessa forma, a autonomia universitária precisa ser compreendida como interação social historicamente construída, com limites e possibilidades configurados pelas práticas sociais decorrentes das concepções e formas de interação. A autonomia não é um fim, pois depende dos diversos níveis de interação e dos atores sociais. Pode ser considerada um princípio, mas condicionada pelos meios e pelas práticas sociais orientadas por outros princípios coexistentes como a participação, por exemplo. “Como relação e prática social, portanto, a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis” (MARTINS, 2002a, p. 200).

Essa conjuntura histórica é destacada por um dos participantes da pesquisa:

Portanto, as instituições ficaram muito limitadas na sua ação e muito condicionadas, de tal forma que hoje praticamente não arriscam exercer a autonomia. Agora, estamos a preparar um regime jurídico para as instituições, em que esta autonomia é devolvida às instituições. Para a avaliação, precisam deter autonomia para definir os cronogramas, os objetivos, os planos e os indicadores. (ENTREVISTADO C).

Se há a intenção de mudar a cultura das instituições, não seria necessário mudar antes sua auto-organização? Por que se percebe que as instituições foram “condicionadas” em seu papel social? Parece-nos que as configurações políticas e ideológicas dos movimentos da independência do país culminaram com excessivo controle por parte do Estado, pois suas lutas não foram travadas nos espaços intra-institucionais. Pelo contrário, estes ser-

viam aos ideais do Estado. Assim, a avaliação do Ensino Superior em Angola quer enquanto produto mais que resultados educacionais, e sim utilizá-la como mecanismo a favorecer a expansão do Estado.

Nesse sentido, Martins (2002a, p. 231) corrobora com a ampliação dos entendimentos da pesquisa ao expressar que no campo da educação “o conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros”.

## Considerações finais

Em Angola, muitos processos de reorganização do Ensino Superior vêm ocorrendo a partir da última década, dentre os quais destacamos o Decreto Presidencial nº 203/2018 (ANGOLA, 2018), que estabelece o regime jurídico de avaliação e acreditação da qualidade das instituições de Ensino Superior, demandando mudanças que incidem sobre a autonomia das instituições e nas suas relações com o Estado, conforme destacado pelos entrevistados. O Decreto disciplina que a avaliação e a acreditação serão pautados pelos seguintes princípios gerais: pedagógico, inclusivo, globalidade, participativo, contínuo, isenção, legitimidade, equidade, caráter público, contextualização nacional, adequações aos padrões internacionais e autoridade técnica.

Então, nesse cenário, que lugar ocupa a autonomia das instituições? Quando contrastamos os princípios da avaliação e acreditação com a Lei nº 17/16 (ANGOLA, 2016), que estabelece os princípios e bases gerais do sistema de educação e ensino, nomeadamente legalidade, integralidade, laicidade, universalidade, democraticidade, gratuidade, obrigatoriedade, intervenção do Estado, qualidade de serviços, promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos, encontramos a autonomia ligada à ideia de participação social. Os princípios pedagógico e inclusivo expressam que a qualidade e a avaliação integram os esforços de mudança cultural desenvolvidos no âmbito das institui-



ções, os quais são garantidos mediante a participação. O princípio da isenção, por sua vez, expressa a preocupação com a preservação da identidade e dos valores institucionais. Já na Lei nº 17/16, o princípio da democraticidade reforça a necessidade de participação social, pois entende que todos são agentes da educação.

A ideia de ampliação da participação política e social vincula-se à descentralização do poder, mas no caso de Angola, os referidos marcos legais reforçam princípios reguladores centrados no Estado: o da legitimidade, da equidade, do caráter público, da contextualização e da autoridade técnica (ANGOLA, 2018). Então, trata-se de processos de descentralização ou de desconcentração? Martins (2002b) e Parro (2012) expressam que a desconcentração refere-se aos processos nos quais as responsabilidades são transferidas aos entes ou unidades do sistema, mas o poder de decisão permanece no aparato centralizador do Estado. Na descentralização as decisões e as ações são configuradas no âmbito das unidades. Então, em que medida as instituições participam dos processos decisórios das políticas de Estado? Como ocorre o processo de representação institucional? Quem são os atores sociais e quais os seus entendimentos e interesses sobre os processos de avaliação?

Nesse contexto, a autonomia está ligada e condicionada ao desenvolvimento dos processos democráticos, os quais são recentes na cultura angolana. A participação social e política vem acompanhada por uma complexidade cultural que envolve a distribuição do poder e as formas de representação. Neste sentido, no âmbito do Ensino Superior, a representação política funde-se à representação acadêmica e se, nas culturas institucionais, “[...] a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional” (MARTINS, 2002a p. 210).

Foi recorrente, nos relatos da pesquisa, a expectativa das instituições com os atos re-

guladores do Estado, decorrentes do Decreto nº 203/18 (ANGOLA, 2018), pois “os procedimentos, dispositivos, instrumentos e demais processos inerentes à Autoavaliação são estabelecidos em Regulamento próprio, aprovados pelo Titular do Departamento Ministerial [...]”. Ao mesmo tempo em que é reconhecida a necessidade dos processos de avaliação, há uma grande preocupação em relação aos critérios e às demandas que serão estabelecidas, bem como em relação à capacitação das pessoas no seu desenvolvimento, seja junto ao órgão de tutela, seja nas instituições.

Dias Sobrinho (2003) expressa que dentre os dilemas envolvidos na avaliação está a pluralidade de finalidades, as quais vinculam-se aos diferentes atores sociais e níveis do sistema educacional. A avaliação com finalidade de regulação, realizada pelo Estado, de forma geral, vincula-se aos aspectos mais quantitativos, aos resultados, aos critérios objetivos de comparação. A avaliação educacional, geralmente realizada no âmbito institucional, com fins de tomada de decisão, ocorre de forma processual, formativa e participativa. Por isso, os processos e procedimentos metodológicos para a produção dos dados podem ser complementares, mas diferentes no âmbito do sistema e das instituições. Avaliação significa levantamento de informações ou dados, por meio de instrumentos que ampliem nossa percepção, para a produção de um julgamento de valor visando à tomada de decisão ou aperfeiçoamento que, em muitos casos, podem estar distantes e ser divergentes das decisões e interesses de âmbito governamental e institucional. Ou, por outro lado, restringir a avaliação ao processo de regulação significa simplificá-la e reduzi-la a um conjunto de regras e normas heterônomas, isto é, definidas, estabelecidas e controladas pelo Estado.

É necessário articular os processos de avaliação e de regulação, pois só a avaliação comporta a autonomia e a diversidade das instituições e sujeitos educativos, os quais podem subsidiar e fundamentar as decisões no âmbito

da regulação. Assim, a esta problemática sugere-se um novo ponto de partida: há necessidade da valorização de uma avaliação que preserve elementos reflexivos e críticos, mais que um viés normativo e estandarizado. A avaliação precisa comportar a dimensão formativa que, por meio da solidariedade social e institucional, crie pontos que recursivamente organizem e reorganizem a regulação, a autonomia e a articulação do Estado com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Jorge, Luís dos Santos. As relações Brasil-África subsaariana no contexto da atividade de inteligência. **Revista Brasileira de Inteligência**, Brasília, DF, n. 13, dez. 2018. Disponível em: [http://www.abin.gov.br/conteudo/uploads/2018/12/RBI-13\\_artigo-6\\_AS-RELA%C3%87%C3%95ES-BRASIL-%C3%81FRICA-SUBSAARIANA-NO-CONTEXTO-DA-ATIVIDADE-DE-INTELIG%C3%8ANCIA.pdf](http://www.abin.gov.br/conteudo/uploads/2018/12/RBI-13_artigo-6_AS-RELA%C3%87%C3%95ES-BRASIL-%C3%81FRICA-SUBSAARIANA-NO-CONTEXTO-DA-ATIVIDADE-DE-INTELIG%C3%8ANCIA.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016**. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE). Diário da República, I Série, nº 170, 2016.

ANGOLA. **Decreto nº 90, de 15 de dezembro de 2009**. Aprova as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República, I Série, nº 237, 2009.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 203, de 30 de agosto de 2018**. Aprova o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior. Diário da República n. 133.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 252, de 26 de setembro de 2011**. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. Diário da República n. 185.

BARROSO, Edgar Mundulai Armindo. As dinâmicas globais de internacionalização do ensino superior, a contra-narrativa africana e o caso de Moçambique. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 137-163, 2017. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51\\_Edgar\\_0.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Edgar_0.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

BUZA, Alfredo. *et al.* Expansão, qualidade e desafios no ensino superior na CPLP: os casos de Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. In: CASTRO, A. M. D. A. (org.). **Educação superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempos de crise**. Lisboa: Educa, 2018. p. 137-192.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CLOETE, Nico; BUNTING, Ian; MAASSEN, Peter. Research universities in Africa: an empirical overview of eight flagship universities. In: CLOETE, Nico; MAASSEN, Peter.; BAILEY, Tracey (ed.). **Knowledge production and contradictory functions in african higher education**. African Minds Higher Education Dynamics Series Vol. 1. Cape Town, South Africa: African Books Collective, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMARCHI, Clóvis. **Direito e educação: a regulação da educação superior no contexto transnacional**. 2012. 46 f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, RS, 2012.

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

KANDINGI, A. A. C. P. **A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre impacte das instituições de ensino superior privado**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

MAKOSSO, Bethuel. **Enseignement superieur em Afrique francophone**. Crises, réformes et transformations. Senegal: Codesria working paper seris, 2009. Disponível em: <https://www.codesria.org/spip.php?article1300&lang=fr>. Acesso em: abril 2019.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso em: abril 2019.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002b.

MENDES, M. C. B. R. M.; SILVA, E. A. A avaliação institucional e a gestão da qualidade no ensino superior em Angola. *In*: CONFERÊNCIA FORGES, 7., 2017, Moçambique. **Anais** [...]. Moçambique, 2017. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Mendes-Maria-et-Silva-BR-PT.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

MOTTA, Fabrício Macedo. Autonomia universitária e seus reflexos na escolha dos dirigentes das instituições federais de ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 116, p. 277-307, jan./jun. 2018.

MUÑOZ, V. M. R.; MARUM-ESPINOSA, E. La autonomía de la universidad latinoamericana en la encrucijada: una respuesta socialmente responsable. *In*: MACIEL, A. M. R. (org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2012.

NEAVE, G. O Estado-avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília, DF: Capes/ Unesco, 2012. p. 675-698.

PARRO, Ana Lúcia García. Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola. **Revista Paulista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2012. Disponível em: [http://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website\\_rpe/arquivos/Artigo1.pdf](http://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_rpe/arquivos/Artigo1.pdf). Acesso em: maio 2019.

SILVA, Eugênio. **Gestão do ensino superior em Angola**: realidades, tendências e desafios rumo à

qualidade. Luanda: Mayamba, 2016.

QUEIROZ, K. C. A. L. Reforma gerencial, “estado avaliador” e o sistema nacional de avaliação da educação superior: qual o papel da regulação? *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0275.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2013.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

TEODORO, A. Educação superior e inclusão, tendências e desafios no século XXI. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 225-238, jul./dez. 2013.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, p. 16-39, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ZAU, M. **Processo de avaliação da qualidade de ensino superior em Angola**. Luanda: Eco7, 2017.

*Recebido em: 18/03/2019*

*Aprovado em: 20/06/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# RANKINGS: ESTRATÉGIA DE DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

Lara Carlette Thiengo (UFVJM)\*

<https://orcid.org/0000-0003-3593-4746>

Lucídio Bianchetti (UFSC)\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

Maria de Lourdes Almeida Pinto (UNOESC- SC)\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>

## RESUMO

Neste artigo analisamos os limites da utilização de *rankings* para construir argumentações em defesa da universidade pública brasileira frente às tentativas de desqualificá-la. Objetivamos responder as seguintes questões: quais são os principais *rankings* veiculados e quais indicadores compõem as suas respectivas métricas? Quais são os limites dessas tabelas classificatórias apontados pela literatura acadêmica e pelos meios de comunicação? De que maneira, nos discursos midiáticos, são utilizados os resultados dos *rankings* para defender/atacar a universidade pública? Que argumentações são utilizadas? Neste contexto resulta preocupante o fato de o atual governo sequer considerar, em suas decisões e proposições, os informes, embora parciais e imprecisos, sobre a posição das universidades brasileiras nos *rankings*. Em termos metodológicos, utilizamos a análise da métrica de dois reconhecidos *rankings* internacionais e matérias jornalísticas, relacionadas ao tema, publicadas no ano de 2019.

**Palavras-chave:** *Rankings*. Mídia. Avaliação da educação superior.

## ABSTRACT

### RANKINGS: DEFENSE STRATEGY OF THE PUBLIC UNIVERSITY?

In this article the limits of the use of rankings to construct the arguments in defense of the Brazilian public initiative against the attempts of disqualification were analyzed. We aim to answer the following questions: What are the main rankings served and which indicators make up their respective metrics? Are the classification tables pointed out in the academic literature and in the media? In what way, in media discourses, are the results of the rankings to defend/attack the public university? What arguments are used? In this context, it is worrying that the current government does not even consider, in its decisions

\* Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: [laracarlette@gmail.com](mailto:laracarlette@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Aposentado/Voluntário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [lucidiob@gmail.com](mailto:lucidiob@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC- SC) na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: [malu04@gmail.com](mailto:malu04@gmail.com)

and propositions, the reports, although partial and imprecise, about the position of Brazilian universities in the ranking. In methodological terms, it uses an analysis of the second generation of international rankings and of journalistic matters, related to the theme, published in the year 2019.

**Keywords:** Rankings. Media. Evaluation of higher education.

## RESUMEN

### RANKINGS: ¿ESTRATEGIA DE DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?

En este artículo analizamos los límites de la utilización de rankings para construir argumentaciones en defensa de la universidad pública brasileña ante a los intentos de descalificarla. Objetivamos contestar a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los principales rankings vehiculados y qué indicadores componen sus respectivas métricas? ¿Cuáles son los límites de esas tablas clasificadoras señaladas por la literatura académica y por los medios de comunicación? ¿De qué manera, en los discursos mediáticos, se utilizan los resultados de los rankings para defender/atacar la universidad pública? ¿Qué argumentaciones son utilizadas? En este contexto resulta preocupante el hecho de que el actual gobierno siquiera considera, en sus decisiones y proposiciones, los informes, si bien parciales e imprecisos, sobre la posición de las universidades brasileñas en los rankings. En términos metodológicos, utilizamos el análisis de la métrica de dos reconocidos rankings internacionales y materias periodísticas, relacionadas con el tema, publicadas en el año de 2019.

**Palabras-clave:** Rankings. Media. Evaluación de la educación superior.

## Introdução

A recente polêmica envolvendo os pronunciamentos do atual governo brasileiro sobre a ineficiência e a irrelevância das universidades públicas tem levado várias entidades, associações, sindicatos, Instituições de Ensino Superior (IES), professores, institutos de pesquisa e até a imprensa a manifestarem-se contra tais ataques. Nessas manifestações tem-se afirmado e demonstrado justamente o oposto: a qualidade das universidades públicas e a sua relevância na produção e veiculação de conhecimentos e no desenvolvimento de pesquisas de ponta, básica e aplicada.

Nesse cenário, os *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais passam a ser considerados, na maioria das vezes, como as principais e mais fidedignas fontes de dados para corroborar a qualidade e a relevância dessas instituições. Todavia, nesse processo,

são relegadas a segundo plano questões como: o que efetivamente medem esses *rankings*? O que as universidades fazem com os *rankings* e o que os *rankings* fazem com elas? Que papéis desempenham esses mecanismos métricos no âmbito da elaboração de políticas públicas para a educação superior e para a própria gestão institucional? Em que medida os *rankings* efetivamente conseguem medir a qualidade da universidade pública brasileira, considerando as especificidades do nosso contexto? Por meio dos *rankings* é possível apreender e expressar o ser/fazer da universidade em sua totalidade?

Se olharmos retrospectivamente para o discurso da imprensa nos últimos anos, percebermos que os *rankings* também vieram servindo como “evidência” numérica e comparativa entre universidades intra e entre países e blocos, de modo a endossar o discurso de desmonte

da universidade pública, que vem acontecendo via corte orçamentário, aprofundamento da diferenciação institucional, criação de iniciativas de excelência e priorização de áreas consideradas estratégicas (THIENGO, 2018). Tal ofensiva à universidade pública vem sendo orquestrada pelo Banco Mundial em associação com as elites brasileiras, e expressa uma forma de ajuste às necessidades prementes da nova ordem neoliberal. O documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017) foi elaborado visando apoiar as reformas regressivas articuladas no âmbito do Estado brasileiro. Neste sentido, no caso da educação, o documento era composto por recomendações que visavam a extinção das universidades públicas, o fim da gratuidade de ensino e a ampliação dos financiamentos aos estudantes mais pobres em instituições particulares.

Considerando o acima exposto, no presente artigo, temos como objetivo analisar os limites da utilização de *rankings* para argumentações em defesa/ataque da universidade pública. Para isso, organizamos o artigo em itens que intentam responder as seguintes questões: quais são os principais *rankings* e quais indicadores compõem as suas métricas? Quais os principais limites dessas tabelas classificatórias apontados pela literatura acadêmica? De que maneira o discurso midiático utiliza o resultado dos *rankings* para defender/atacar a universidade pública e quais os limites dessa argumentação?

Em termos metodológicos, utilizamos a análise das métricas e indicadores de dois principais *rankings* internacionais e um nacional, além de matérias jornalísticas que abordam o tema do artigo, em parte do ano de 2019 (janeiro a maio), no arquivo do Jornal *Folha de S. Paulo*<sup>1</sup> e na plataforma *Google Notícias*. Os descritores utilizados foram: “*rankings and universidade*”; “*rankings acadêmicos*”; “*ranking*”. Para além disso, lançamos mão do levantamento bibliográfico e de dados e análise

1 Considerado ser este o jornal de maior expressividade no Brasil, neste momento, seja pelo número de assinantes, seja pela sua linha editorial.

documental, orientando-nos pela compreensão das contradições, das mediações e da totalidade histórica, considerando com isto: “apreender as determinações que constituem o núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que esse fenômeno não se constituiria.” (FRIGOTTO, 1991, p. 187).

## Rankings acadêmicos: qual qualidade está sendo medida?

Não obstante a popularidade que os *rankings* acadêmicos vêm adquirindo (CALDERÓN, 2010; ORDORIKÁ; GÓMEZ, 2010), estes também têm sido objeto de críticas por parte de vários atores e autores ao longo das últimas duas décadas (ENDERS, 2015; MOURA; MOURA, 2013; THIENGO, 2018). Todavia, concordamos com Altbach e colaboradores (2010) quando afirmam que essas críticas não têm impedido a conquista de legitimidade e credibilidade desses indicadores, convertidos, em pouco tempo, em referentes de uma determinada excelência e qualidade.

Desse modo, os *rankings* internacionais podem ser considerados elementos-chave na governança transnacional, criando um contexto de discussão sobre os critérios apropriados para as comparações, o êxito e a legitimidade das instituições que apontam elementos para criar estândares organizacionais.

Assim, esses mecanismos de avaliação/classificação podem ser considerados instrumentos de legitimidade, de distinção e de poder, bem como dinâmicas “organizadoras” de reformas educacionais que, por sua vez, estão atreladas às grandes metas sociais e econômicas de cada país e à promoção da competitividade no âmbito da globalização (AZEVEDO, 2016; DIAS SOBRINHO, 2005; SHIROMA, 2016).

Considerando as métricas dos *rankings Academic Ranking of World Universities* (ARWU), *Times Higher Education* (THE) e *Ranking Universitário Folha* (RUF), entendemos que estes privilegiam os indicadores relacionados à pesquisa.

No caso do *ARWU*, mais de 90% da métrica está relacionada à performance da investigação, registrada por meio de indicadores como o número de prêmios Nobel entre os ex-estudantes da instituição e o número de artigos e de citações nos estudos bibliométricos. O RUF também atribui a este indicador 42% da sua métrica. O *THE* possui dois critérios relaciona-

dos diretamente à pesquisa – Pesquisa: reputação, orçamento e volume; Citações: influências da pesquisa. Todavia, outros critérios e seus respectivos indicadores, como ensino, por exemplo, também estão relacionados à pesquisa, ainda que não de forma “literal”, como percebemos nos Quadros 1, 2 e 3, que apresentam os critérios e indicadores desses três *rankings*.

**Quadro 1** – Critérios e indicadores do *ranking Times Higher Education (THE)*

CRITÉRIOS	INDICADOR	DESCRIÇÃO	PESO
Ensino: ambiente de aprendizado	Reputação acadêmica	Resultados obtidos por meio da pesquisa de opinião entre os acadêmicos, sobre o prestígio e reputação das instituições de ensino	15%
	Doutores titulados	Número de doutores titulados em relação ao tamanho do corpo docente da instituição	6%
	Alunos/ <i>Staff</i> acadêmico	Proporção entre número de alunos de graduação admitidos em relação ao número de docentes	4,5%
	Orçamento	Relação entre o orçamento da instituição e o número de docentes	2,25%
	Doutorados/Bacharelados	Proporção entre o número de doutorados e de bacharelados concedidos	2,25%
Pesquisa: reputação, orçamento e volume	Reputação em pesquisa	Resultados obtidos por meio da pesquisa de opinião entre os acadêmicos, sobre o prestígio e reputação das instituições em pesquisa	18%
	Investimento em pesquisa	Relação entre orçamento destinado à pesquisa e o número de docentes	6%
	Publicações	Relação entre a quantidade de documentos publicados (indexados no Wos da Thomson Reuters) e entre o número de docentes	6%
Citações: influência da pesquisa	Citações	Número de citações recebidas na Wos nos últimos 5 anos	30%
Perspectiva internacional	Estudantes estrangeiros e nacionais	Proporção de estudantes estrangeiros em relação ao número de estudantes nacionais da instituição	2,5%
	Docentes estrangeiros e nacionais	Proporção de docentes estrangeiros em relação ao número de estudantes nacionais da instituição	2,5%
	Colaboração internacional	Número de artigos científicos produzidos com um ou mais coautores estrangeiros	2,5%
Captação de Recursos da Indústria: inovação	Recursos da indústria	Mede o peso de recursos destinados à pesquisa provenientes da indústria em relação ao número de acadêmicos	2,5%

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Santos (2015).

**Quadro 2** – Critérios e indicadores do *Academic Ranking of World Universities* (ARWU)

CRITÉRIOS	INDICADOR	CÓDIGO	PESO
Qualidade da educação	Ex-alunos com medalhas Fields e Prêmios Nobel	Alumi	10%
Qualidade do corpo docente	Funcionários com medalhas Fields e Prêmios Nobel	Award	20%
	Pesquisadores mais cotados em 21 campus disciplinares	HiCi	20%
Resultados das pesquisas	Artigos publicados em <i>Nature</i> e <i>Science</i>	N&S	20%
	Artigos citados em <i>Science Citation Index-expanded</i> e <i>Social Science Citation Index</i>	SCI	20%
Tamanho do estabelecimento	Resultados dos outros índices divididos pelo número de funcionários do estabelecimento	Size	10%

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em Shanghai Ranking (2018).

**Quadro 3** – Critérios e indicadores do Ranking Universitário Folha (RUF)

CRITÉRIO	INDICADORES	PORCENTAGEM
Pesquisa	Total de publicações – 7% Total de citações – 7% Citações por publicação – 4% Publicações por docente – nos últimos anos – 7% Publicações por docente – ano anterior – 7% Publicações em revistas nacionais – 3% Recursos recebidos por instituição – 3% Bolsistas CNPq – 2% Teses – 2%	42%
Ensino	Avaliadores do MEC – 20% Professores com doutorado e mestrado – 4% Professores em dedicação integral e parcial – 4% Nota no Enade – 4%	32%
Mercado	Considera a opinião de 5.444 profissionais de RH consultados pela Datafolha em 2016, 2017 e 2018 sobre preferências de contratação	18%
Internacionalização	Citações internacionais por docente – 2% da nota total Publicações em coautoria internacional – 2%	4%
Inovação	Patentes – 2% Parceria com empresas – 2%	4%

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em Ranking Universitário Folha (2018).

A utilização do indicador “pesquisa” evidencia a noção de universidade prioritariamente enquanto espaço de produção de pesquisas e ainda a própria noção de ciência articulada

ao produtivismo acadêmico. Neste sentido, os principais critérios relacionados à pesquisa são citações, indexação, total de publicação e publicação em revistas específicas (para o caso



de ARWU e THE). Os *rankings* dependem da Thomson Reuters e Scopus, que coletam dados de citações em aproximadamente nove mil artigos de revistas na *Web of Science* e 18 mil na Scopus, respectivamente (HAZELKORN, 2013).

Hazelkorn (2013) explicita alguns problemas relacionados a esse indicador, dentre os quais destaca: a) os artigos podem ser citados por causa de erros, e não necessariamente em razão de sua qualidade; b) a revisão pelos pares pode ser uma influência conservadora em relação aos novos campos de pesquisa ou ideias que desafiam a ortodoxia; c) o critério de citações para medir o “impacto” sugere que sua relevância e benefício são simplesmente fenômenos da academia, ignorando assim os benefícios que a investigação e a inovação podem gerar; d) a depender da disciplina, os resultados da pesquisa e análise podem ser publicados em uma variedade de formatos.

Em contrapartida, os indicadores referentes ao ensino incluem questões como: reputação sobre o ensino, a proporção professor-aluno, a proporção de doutores em relação aos demais membros da equipe e outras semelhantes. A relação quantitativa tem como fundamento a ideia de que salas de aulas com menos alunos permitem uma melhor qualidade da educação. Entretanto esta relação não avalia a qualidade dos profissionais, tampouco o ambiente de aprendizagem, que também tem impacto sobre o desempenho dos alunos.

A quantidade de recursos também é utilizada como um indicador do ambiente de aprendizagem, representado pelo montante total do orçamento da IES ou pelo tamanho da coleção da biblioteca. Mais uma vez, a relação recursos por aluno pode ocultar dados da realidade, uma vez que existem faculdades ofertando grande variedade de programas e serviços ou dispendendo grandes gastos com dormitórios, instalações desportivas e de lazer, os quais serão todos interpretados como gastos por aluno. Há, neste aspecto, uma linha tênue entre o real impacto desses gastos nas experiências de aprendizagem dos alunos, que se modifica de

acordo com o que se entender por “assistência estudantil”, o que realmente pode ter impactos na aprendizagem, uma vez que diz respeito à oferta de recursos para que o estudante se mantenha na universidade ou ainda que figure com um “luxo para atrair alunos”.

Essa abordagem também pode penalizar as instituições que tentam reduzir suas despesas ou que efetivamente contam com menos recursos.

O indicador “perspectiva internacional” contabiliza o número de estudantes e professores de outros países na IES e os artigos em colaboração com docentes de instituições de outros países.

Todavia é importante considerar que o indicador de internacionalização é paralelo a outros, como a qualidade do corpo docente, que possui bastante expressividade nos referidos *rankings* e está articulado ao processo de internacionalização, na medida em que há um “mercado de cérebros” que move professores e alunos de prestígio entre universidades em todo o mundo. O investimento em pesquisa em redes de colaboração e as publicações em revistas internacionais também podem ser considerados fatores relacionados à internacionalização.

Outra questão proeminente é o fato de o maior número de revistas incluídas nas bases de dados serem publicadas em inglês, tornando-se mais fácil para os falantes nativos e professores das universidades de língua inglesa terem acesso aos principais jornais e editores, juntarem-se às redes informais que tendem a dominar a maioria das disciplinas científicas, além de, efetivamente, publicar neste idioma.

Outra questão relaciona-se ao tamanho e ao orçamento das IES ranqueadas. Neste sentido é atribuída maior importância às instituições de ensino superior com 25 mil estudantes ou mais, 2,5 mil professores e um orçamento anual de cerca de 2 bilhões de euros (USHER, 2015). De acordo com Hazelkorn (2013), apesar de existirem mais de 16 mil instituições

de educação superior em todo o mundo, os *rankings* geralmente publicam dados relativos a apenas uma fração delas. Ainda de acordo com essa autora, as declarações de políticos e líderes universitários, bem como os meios de comunicação, se concentram nas conquistas das 100 primeiras universidades ranqueadas, o que representa menos de 1% das instituições de ensino superior existentes.

Partindo do entendimento de que os indicadores e os percentuais a eles atribuídos refletem juízos de valor e prioridades das organizações ranqueadoras, consideramos que as metodologias adotadas pelos *rankings* analisados têm um perfil elitista e não objetivam abranger grande número de instituições.

Embora a proposta da investigação em relação aos *rankings* não esteja fundamentada na análise do lugar ocupado pelo Brasil nessas tabelas de classificação, haja vista as críticas relacionadas a eles tecidas até aqui, optamos por apresentar e ponderar alguns dados sobre a questão. A intenção, neste sentido, é situar o Brasil na discussão estabelecida, bem como indicar alguns de seus desdobramentos no cenário brasileiro.

No Quadro 4 apresentamos as primeiras universidades brasileiras que aparecem nos *rankings* AWRU e THE, bem como suas respectivas posições, de acordo com dados divulgados por estes institutos em 2017, referentes ao ano de 2016.

**Quadro 4** – Colocação das universidades brasileiras nos *rankings* AWRU e THE

RANKINGS	POSIÇÃO	UNIVERSIDADE
AWRU	77	Universidade de São Paulo – USP
	298	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
	360	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
	372	Universidade Estadual de São Paulo – Unesp
	398	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
	406	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Times Higher Education (THE)	251-300	Universidade de São Paulo – USP
	401-500	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
	601-800	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
		Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
		Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ
		Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Com base no Quadro 4, percebemos que a Universidade de São Paulo (USP) aparece sempre em primeiro lugar entre as universidades brasileiras, apesar de ocupar distintas classificações no conjunto global de instituições. Essa diferenciação de posição da instituição em cada *ranking* está relacionada aos indicadores e às metodologias utilizados por cada um deles, como especificamos anteriormente.

Ao observar as demais IES brasileiras que ocupam as quatro posições seguintes, percebemos que se trata de um grupo determinado de instituições, formado basicamente pelas mesmas universidades em posições alternadas. O núcleo comum é formado por Unicamp, UFRJ, UFMG e UFRGS – aleatoriamente, foram ranqueadas PUC-Rio e Unesp –, todas elas instituições de caráter público, com exceção

da PUC-Rio, caracterizada como confessional, sem fins lucrativos.

A despeito das diferenças metodológicas, as universidades com melhor posição no *Ranking*

Universitário Folha (RUF) correspondem ao mesmo grupo de IES que ocupam as primeiras posições nos *rankings* internacionais, como explicitado no Quadro 5.

**Quadro 5** – Classificação *Ranking* Universitário Folha (RUF)

Posição	Universidade
1	Universidade de São Paulo (USP)
2	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
3	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
4	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Ranking Universitário Folha (2018).

Ou seja, assim como há uma repetição de universidades nos primeiros lugares dos *rankings* internacionais, percebe-se um processo similar em curso no Brasil, o qual, da mesma forma, insere-se em uma lógica que perpetua/reforça determinadas características na elaboração dos ranqueamentos e, ao mesmo tempo, induz a organização e os objetivos das IES.

O mesmo ocorre em relação aos Programas de Pós-graduação com melhores avaliações por parte da Capes, uma vez que as métricas utilizadas nas tabelas classificatórias, de modo geral, privilegiam a pesquisa, que, por sua vez, ocorre de forma mais contundente no âmbito da pós-graduação. Do mesmo modo, a produção de artigos com alto fator de impacto, a concessão de prêmios e a articulação internacional também estão relacionadas a este estágio acadêmico.

Santos (2015), ao analisar a influência da produção científica brasileira e suas áreas de destaque nos principais *rankings* internacionais, revela que a contribuição do país para a produção científica mundial registrou crescimento de 100,34% considerando o período 2003-2012, ultrapassando o crescimento mundial, que foi de 40,50%. As áreas de destaque da produção brasileira foram: Medicina Clínica, Física, Geociências e Ciências Espaciais. Assim, concordamos com a autora no entendimento de que os próprios resultados dos *rankings* são utilizados para localizar os nichos de excelência

de cada instituição ou país, o que pode auxiliar no processo de tomada de decisões em relação à canalização de esforços e recursos em algumas universidades e áreas.

Em sua tese, Berg (2015) buscou desvelar a predominância dos três maiores *rankings* globais e sua relevância para as universidades de países considerados emergentes, neste caso, a USP. O autor conclui que esses *rankings* são medidas inadequadas de desempenho para instituições modernas de pesquisa e não fornecem metas realistas nem desejáveis para universidades fora do sistema anglo-americano.

## Rankings na mídia nacional

De saída, é importante destacar o motivo pelo qual o discurso midiático interessa e deve ser considerado como importante referencial de análise. Partimos da compreensão que as classes dominantes produzem o consenso organizando as esferas sociais de acordo com as tendências materiais e ideológicas transformadas em senso comum,<sup>2</sup> que se confunde

2 Sobre o conceito de senso comum desenvolvido por Gramsci (2011), entendemos que se refere a uma visão de mundo expressa de forma fragmentada, desagregada e incoerente pelos agentes sociais, os quais reproduzem, sem questionamento, o que é afirmado pelas classes dominantes como verdade – uma verdade construída a partir de um ponto de vista particular e tornada universal no processo de convencimento ideológico.

com a própria cultura hegemônica, na qual os valores são incorporados como naturais. Neste sentido, Gramsci (2011) considerava a imprensa como um destacado instrumento da sociedade civil, na disputa de ideias, na direção moral e intelectual e na orientação para as disputas concretas existentes na sociedade. Isto porque, de acordo com Neves e colaboradores (2010), para ser econômica, a dominação de classes precisa também ser cultural, ou seja, necessita forjar corações e mentes a partir da edificação de consensos.

Os meios de comunicação são, pois, organismos privados de hegemonia<sup>3</sup> que contribuem, neste caso, com a produção de um consenso sobre qualidade na educação superior a partir da difusão dos *rankings* acadêmicos como medidores da excelência (GRAMSCI, 2011).

Frente ao exposto, apresentamos, em seguida, trechos de matérias que expressam o levantamento de material jornalístico considerando os descritores/buscadores: “*rankings and universidades*”, “*rankings acadêmicos*”, “*rankings*”, “*ranking universitário*”. Essa busca foi feita nas bases de busca de alguns meios de comunicação, mais particularmente no jornal *Folha de S. Paulo* e no *Google Notícias*, considerando os resultados para o ano de 2019.

No jornal *Correio da Bahia*, publicada no dia 30 de abril de 2019, em sua versão online, temos a manchete: “Acusada de ‘balbúrdia’, UFBA teve melhora de avaliação em *ranking*” (ACUSADA..., 2019). Tal discurso busca destacar

uma “contradição” no que se refere ao que vem sendo chamado de “balbúrdia” com a melhoria da IES na pontuação dos instrumentos dos *rankings*. Também no dia 30 de abril de 2019, a revista *Fórum* (online) publicou matéria com a seguinte manchete: “Universidades ameaçadas de corte por ministro aparecem em *ranking* do CRWU entre as ‘melhores do planeta’”. De acordo com a referida reportagem:

As três universidades citadas pelo ministro da Educação de Jair Bolsonaro, Abraham Weintraub, nesta terça-feira (30), que serão alvo de cortes por terem permitido que ocorressem atos políticos – classificados por ele como ‘balbúrdia’ – em seus campi, aparecem no ranking do World University Rankings (CWRU) entre as mil melhores do mundo.

As universidades citadas são: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

De acordo com ele [ministro da educação], ‘Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas’, disse Weintraub em reportagem de Renata Agostini, na edição desta terça-feira (30) do jornal *O Estado de S. Paulo*. (UNIVERSIDADES..., 2019).

No jornal *Folha de S. Paulo*, várias matérias sobre a questão foram publicadas, também articulando os cortes das universidades aos resultados delas nos *rankings*. Um exemplo é a reportagem sobre os protestos dos estudantes com o seguinte título: “Estudantes protestam em Salvador contra cortes nas universidades federais” (VALADARES, 2019). Entre seus conteúdos, a matéria cita o *ranking* produzido pela própria *Folha*, o *Ranking Universitário Folha* (RUF), destacando que:

Inicialmente, o corte de recursos foi anunciado para três universidades federais: UnB (Universidade de Brasília), UFBA e UFF (Universidade Federal Fluminense). As instituições de ensino ficaram entre as 20 melhores universidades do país na última edição do RUF (*Ranking Universitário Folha*). Segundo a plataforma de produção acadêmica *Web of Science*, as três estão entre as 11 instituições brasileiras que mais ampliaram

3 Gramsci entende que existem três organizações culturais “propriamente ditas”: a igreja, a escola e a imprensa. A Imprensa tem aqui um sentido amplo, envolvendo editoras e meios audiovisuais e até mesmo a arquitetura e os nomes de ruas. Portanto, abrangendo amplamente a questão da ideologia, incluindo livros e revistas científicas, políticas e literárias tanto para a elite como para a vulgarização popular. Já os meios audiovisuais, como rádio, teatro e cinema, têm uma característica especial, pois permitem uma difusão ideológica com maior rapidez, maior raio de ação e efeito emotivo do que a imprensa escrita, porém, com menor poder de aprofundamento das questões. Gramsci (2011), ao considerar o papel de destaque dos meios de comunicação na arena de disputa hegemônica, ou seja, a sociedade civil enquanto aparelho privado de hegemonia, criticava o alinhamento ideológico dos jornais ao poder, bem como o controle do noticiário e da opinião, ainda que camuflados em recortes simplistas e conformistas.

o número de artigos de 2008 a 2017. (VALADARES, 2019).

A matéria publicada dias antes pelo mesmo veículo com o título: “MEC estende corte de 30% de verbas a todas universidades federais” (SALDAÑA, 2019) utiliza exatamente as mesmas informações.

Na seção “análise”, na matéria “Alvos de corte, universidades federais deram salto de produção em 10 anos. Ação do Ministério da Educação vai de encontro a indicadores de desempenho” (RIGHETTI; GAMBA, 2019), a situação dos cortes orçamentários às universidades acusadas de “balbúrdia” é comparada com o cenário internacional, afirmando que “Em países sérios, dados do ensino superior relacionados ao desempenho acadêmico das universidades, impacto social, sucesso dos egressos e outros indicadores são usados para orientar políticas públicas” (RIGHETTI; GAMBA, 2019). No trecho que segue, a afirmação do ministro de que as universidades estariam fazendo “balbúrdia” no lugar de melhorar seu desempenho acadêmico é explicitamente confrontada com base nos resultados do RUF, nos números de crescimento da produção científica da base de dados *Scopus* (que também é fonte de dados do *ranking*), número de doutores, tradição e organização das IES em análise:

A afirmação está equivocada. As federais de Brasília, da Bahia e Fluminense estão entre as 20 melhores universidades brasileiras no RUF - *Ranking* Universitário Folha desde a sua primeira edição (de 2012). No RUF 2018, a UnB figura em 9º lugar nacionalmente, a UFBA em 14º e a UFF em 16º [...]. Todas as 196 universidades públicas e privadas brasileiras foram classificadas na listagem. [...] UnB, UFBA e UFF são universidades com mais de 50 anos. São consideradas antigas para os padrões do nosso ensino superior brasileiro, que é bastante jovem, e com grande potencial de influenciar academicamente as escolas mais recentes. Também são universidades ‘plenas’ porque contam com programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento (das 63 universidades federais ativas, somente 26 podem ser consideradas plenas). Estão, ainda, entre as 20 universidades

do país que mais formam doutores em números absolutos. (RIGHETTI; GAMBA, 2019).

À primeira vista, poderíamos considerar essa argumentação elogiável, pois: como uma universidade que é relacionada com espaço de balbúrdia (no sentido de liberdade para protestar) pode ser produtiva e avançar na tabela de classificação das instituições? Todavia, este mesmo raciocínio pode reforçar a ideia de que apenas essas universidades – que avançam nos *rankings* – não podem ser consideradas espaço de balbúrdia porque são bem avaliadas na medição dos critérios indicados no item anterior.

Percebemos que não há uma defesa ampla e integral sobre a importância da universidade pública para o nosso país, e sim uma argumentação pautada na negação da adjetivação de espaço de balbúrdia, a partir dos melhores resultados nos *rankings*. Desse modo, cabe a indagação: e as outras universidades? E as universidades que não alcançam boa classificação nos *rankings* internacionais? Considerando nossa breve exposição sobre os principais indicadores desses *rankings*, podemos dizer que as universidades não bem avaliadas por estes instrumentos possuem menos qualidade ou excelência?

Após o pronunciamento no corte das verbas de algumas universidades associadas à “balbúrdia”, o Ministério da Educação retratou-se em nova nota oficial. Contudo, ao invés de recuar, “dobra a aposta”, estendendo o corte linear de 30% a todas as universidades públicas. Conforme nota divulgada:

O Ministério da Educação informa que o critério utilizado para o bloqueio de dotação orçamentária foi operacional, técnico e isonômico para todas as universidades e institutos, em decorrência da restrição orçamentária imposta a toda Administração Pública Federal por meio do Decreto nº 9.741, de 28 de março de 2019. O bloqueio foi de 30% para todas as instituições. Nesse sentido, cabe esclarecer que do orçamento anual de despesas da Educação, 149 bilhões de reais, 24,64 bilhão de despesas não obrigatórias, dos quais 5,8 bilhões foram contingenciados por este Decreto. O bloqueio decorre da necessidade

de o Governo Federal se adequar ao disposto na LRF, meta de resultado primário e teto de gastos. O bloqueio preventivo incide sobre os recursos do segundo semestre para que nenhuma obra ou ação seja conduzida sem que haja previsão real de disponibilidade financeira para que sejam concluídas. Além disso, o bloqueio pode ser revisto pelos Ministérios da Economia e Casa Civil, caso a reforma da previdência seja aprovada e as previsões de melhora da economia no segundo semestre se confirmem, pois podem afetar as receitas e despesas da União.

Cabe, ainda, destacar que, até o momento, todas as universidades e institutos já tiveram 40% do seu orçamento liberado para empenho. **Por fim, o MEC estuda aplicar outros critérios como o desempenho acadêmico das universidades e o impacto dos cursos oferecidos no mercado de trabalho. O maior objetivo é gerar profissionais capacitados e preparados para a realidade do país.** (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Para fins de nossa análise, importa salientar que a nota explicita a intenção do governo em aplicar critérios de desempenho para conduzir uma política de financiamento.

Após essa nota, várias universidades passaram a se pronunciar questionando os cortes, visto a previsão de incapacidade financeira para continuarem funcionando sem prejuízo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no próximo semestre deste ano. Outra vez, os *rankings* são os principais argumentos que reforçam que determinadas universidades não podem sofrer cortes. Neste sentido:

A UFJF tem reconhecimento regional e impacto nacional: para o *ranking* da Folha [de São Paulo], a UFJF é a terceira de MG e a 23<sup>a</sup> universidade brasileira (2017 e 2018) entre 196 instituições, ocupando a oitava posição nacional em internacionalização; no *ranking* da U.S. News World Report, é a 2<sup>a</sup> de MG e 14<sup>a</sup> no Brasil, 29<sup>a</sup> na América Latina e figura entre as mil melhores universidades do mundo. Independente do debate sobre os *rankings*, que possuem grande variação e diferentes metodologias, a UFJF aparece com dados significativos, informa a nota. (UNIVERSIDADES..., 2019).

A própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou

relatório produzido pela empresa estadunidense *Clarivate Analytics*<sup>4</sup> sobre a pesquisa científica no Brasil entre 2011 e 2016. Destacam-se no relatório três conclusões: praticamente só há produção de pesquisa científica em universidades públicas; há pouco impacto internacional na produção científica brasileira; apenas Petrobrás e indústrias farmacêuticas realizam investimento relevante nessa área no país (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2017).

Além disso, o relatório demonstra que praticamente não há produção científica em instituições privadas no Brasil. Entre as 20 instituições que mais produziram *papers* e que mais tiveram impacto estão 15 universidades federais e cinco universidades estaduais. A Universidade de São Paulo (USP), estadual, lidera a produção quantitativa, enquanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também estadual, é a que apresenta produção de maior impacto. O relatório mostra que as universidades públicas produzem artigos científicos altamente citados e que alcançaram boas taxas entre 1% dos *papers* mais citados do mundo.

## Reforçando o mercado dos rankings ou defendendo a Universidade pública: mercado dos rankings e rankings para o mercado

Certamente, este é um momento conturbado politicamente, mas também bastante oportuno para que as empresas e mídias produtoras e consultoras de *rankings* reforcem e divulguem a relevância de seus produtos. Há, como indicam Robertson e Olds (2012), um verdadeiro mercado de *rankings* e para os *rankings* acadêmicos.

De acordo com Ball (2014) e Barabasch e Petrick (2012), essas empresas são especializadas em oferecer suporte material, técnico e ainda recursos financeiros, assessorias

4 Vinculada à multinacional Thomson Reuters.

para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de *rankings*, entre outros serviços. Assim, dentre as funções primordiais dessas empresas está a “produção de fatos” e “verdades” a partir dos números. St. Clair (2006, p. 68) entende que:

O papel crucial dessas instituições é, portanto, assegurar a estabilidade entre os domínios da ciência e da política, falar com os diretores em ambos os domínios e fazê-lo de uma forma tal que a integridade e a produtividade possam ser asseguradas. Falando de forma diferente para diferentes públicos, as organizações de fronteira podem trazer estabilidade para questões normalmente controversas. Podem ser uma maneira de evitar tornar política a ciência, bem como tornar científica a política.

Também foram criados novos empreendimentos especializados nos *rankings*, como os aplicativos para *smartphones* em que é possível comparar universidades e *rankings*, conferências, especializações e consultorias. Ou seja, essas iniciativas representam formas de transformar em mercadoria os dados do ensino superior.

É interessante notar que os principais *rankings* globais oferecem palestras e seminários em vários países do mundo, a fim de “orientar” a utilização desses meios para escolha das futuras universidades, criando formas de interação direta com o público-alvo, neste caso, os estudantes e suas famílias.

Essas instituições ranqueadoras também patrocinam grandes fóruns e eventos, que têm como objetivo discutir os *rankings*. Aliás, o número de eventos com esse escopo tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

De outra maneira, os *rankings* passam a ser utilizados pelas consultorias internacionais de *rating*. Empresas como estas trabalham com *ratings* ou notações de crédito, que são opiniões sobre risco de crédito com as quais se avalia a capacidade e disposição de um emissor, como uma corporação, uma universidade, um governo estadual ou municipal, para cumprir suas obrigações financeiras.

Robertson e Olds (2012) afirmam que as agências de notação de crédito desempenham um papel-chave cada vez mais importante na governança global do ensino superior ao produzirem as suas avaliações sobre a viabilidade do crédito das universidades e, portanto, da capacidade da universidade em contrair empréstimos a taxas respeitáveis. Sinclair (2005) chama atenção para o fato de a classificação de crédito ser um grande negócio, uma vez que as duas principais agências de notação de crédito, a *Moody's* e a *Standard & Poor's*, movimentam em torno de 30 trilhões de dólares em títulos a cada ano.

Classificações também afetam as taxas ou os custos de empréstimo, de modo que quanto maior for a classificação, menor o risco de descumprimento no reembolso ao credor e, portanto, menor o custo para o mutuário. “As universidades com diferentes classificações de crédito serão, portanto, colocadas de forma diferente para emprestar – de modo que o adágio de ‘quanto mais você tem, mais você ganha’ se torna um tema importante.” (ROBERTSON; OLDS, 2012, p. 5). Assim, universidades bem ranqueadas têm mais facilidades para atrair investidores e estudantes, e os ranqueamentos podem afetar a política sistêmica de educação superior de alguns países, com instituições de classe mundial sendo financiadas às custas de instituições que fazem avançar outros objetivos.

Além de avaliar especificamente a capacidade de crédito das instituições, os dados dos *rankings* também são utilizados como um dos vários elementos para medir a atratividade dos países em relação a investimentos. Nesta lógica, a eficiência do sistema de educação superior é de significativa relevância, porque representa um dos principais fatores responsáveis pela formação de força de trabalho adequada às demandas do mercado, assim como se configura enquanto locus da produção científica, especialmente daquela atrelada à inovação. Evidentemente, o perfil do sistema de educação superior do país também está diretamente re-

lacionado aos diferentes tipos de investimentos e investidores.

## Considerações Finais

Apesar das novas feições e do tom mais agressivo que vem delineando o discurso e as ações que desqualificam a relevância da universidade pública brasileira no âmbito do projeto educacional<sup>5</sup> do Governo Jair Messias Bolsonaro, não há grande novidade quando tratamos do discurso de desqualificação dos serviços públicos (incluindo as áreas sociais) em tempos de avanço do neoliberalismo, que teve início na década de 1990. Talvez se possa analisar a diferença no discurso (moralista) e nas estratégias do atual governo em relação àquelas do projeto neoliberal supranacional. Entretanto isto ainda seria prematuro. Por ora destacamos a continuidade em termos de políticas de cariz neoliberal, com destaque para a pavimentação do caminho visando a materialização de um Estado mínimo.

Compreendemos, pois, que a elaboração de argumentos em defesa da universidade pública não pode estar atrelada essencialmente aos resultados dos *rankings* acadêmicos, uma vez que estas tabelas classificatórias não dão conta de expressar a qualidade e o ser/fazer das IES em sua totalidade, além de serem ferramentas que dão guarida à meritocracia, à manutenção e ao aprofundamento do corte de classe no acesso ao ensino superior e que, desse modo, não correspondem à ideia de educação como bem público e social.

Por considerar que vai ao *core* da questão das métricas classificatórias, lançamos mão de uma longa citação, não para concluir, mas para alargar a compreensão e para subsidiar os necessários posicionamentos sobre os *rankings* e o que representam.

Os *rankings* mais importantes, o *Quacquarelli Symonds* (QS), o *Times Higher Education* (THE), o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), *Ranking de Shanghai* etc. trabalham com critérios

5 Se é que podemos chamar de projeto.

em que as nossas universidades não cabem. Não entram! É como sapatinho de cristal da Cinderela: não adianta querer botar um pé muito grande ali dentro. Praticamente metade do peso da avaliação diz respeito ao número de prêmios Nobel e o Brasil não tem nenhum. [...] Quase metade da avaliação da relevância científica é aferida por duas revistas, *Nature* e *Science*. [...] E não dá para todo mundo publicar em duas revistas, não é possível. Então, quando nas Relações Internacionais, pensando a internacionalização, usamos, ‘bom, temos que melhorar a posição no *ranking*’ é preciso explicitar exatamente o que se pretende com isso. Sabemos que hoje existe um ramo de negócio especializado em prestar consultoria para as universidades subirem nos *rankings*. Isso não tem sentido acadêmico verdadeiro. (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018, p.10).

Como afirma Mészáros (2005), seria no mínimo um “milagre” esperar da sociedade capitalista uma sanção ativa (ou mesmo mera tolerância), um mandato que estimule as instituições de educação formal a contemplar de forma plena a grande tarefa histórica do nosso tempo: romper com a lógica do capital em favor da vivência digna do conjunto da humanidade e da sobrevivência do planeta. Por fim, ao considerar que, historicamente, as universidades públicas cumpriram, ainda que com limites e contradições, a função de espaços críticos das sociedades e de busca pela verdade, o momento é, sem dúvida, ameaçador. Todavia, reafirmar e lutar por um projeto de universidade pública com base na lógica de ranqueamentos é tão incoerente e ameaçador quanto o cenário que estamos vivendo.

E pensar que o atual governo sequer leva em conta essas métricas classificatórias que estão longe de expressar o que a universidade é e faz em sua acepção como *universitas*.

## REFERÊNCIAS

ACUSADA de “balbúrdia”, UFBA teve melhora em ranking. **Correio da Bahia**, Salvador, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/acusada-de-balburdia-ufba-teve-melhora-de-avaliacao-em-ranking/>. Acesso em: 30 maio 2019.



- ALTBACH, P. *et al.* **Trends in global higher education: tracking an academic evolution.** Boston: Sense Publishers, 2010.
- AZEVEDO, M. L. N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma à Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 171-186.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BARABASCH, A.; PETRICK, S. Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector. **Globalisation, Societies and Education**, v. 10, n. 1, p. 119-143, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XRyHLr>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BERG, J. H. A. **Competindo no cenário mundial:** a Universidade de São Paulo e o *ranking* global de universidades. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota pública. **Bloqueio total do MEC nas universidades foi de 3,4%.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75781:bloqueio-total-do-mec-nas-universidades-foi-de3-4-&catid=33381&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=75781:bloqueio-total-do-mec-nas-universidades-foi-de3-4-&catid=33381&Itemid=86). Acesso em: 10 maio 2019.
- CALDERÓN, A. I. A responsabilidade social da educação superior: uma leitura à luz das mudanças discursivas da Unesco. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. vol. 1, p. 30-42.
- CROSS, D; THOMSON, S; SINCLAIR, A. **Research in Brazil:** a report for CAPES by clarivate analytics. Clarivate Analytics, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas de educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ENDERS, J. Una “carrera armamentista” en la academia: los *rankings* internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. **Revista de la Educación Superior**, v. 44, n. 176, p. 83-109, 2015.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 6. ed. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- HAZELKORN, E. World-class universities or world class systems? Rankings and higher education policy choices. In: HAZELKORN, E.; WELLS, P.; MAROPE, M. (Ed.). **Rankings and accountability in higher education: uses and misuses.** Paris: UNESCO, 2013. p. 1-23.
- LEAL, F. G.; LEHER, R.; AZEVEDO, M. L. N. Perspectivas e desafios para a educação superior na ALiCe o Caribe: entrevista com Roberto Leher, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 166, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.4286>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005
- MOURA, B. A.; MOURA, L. B. A. Ranqueamento de universidades: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. **Acta Scientiarum**, Maringá, PR, v. 35, n. 2, p. 213-222, dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20400/pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ORDORIKI, I.; GÓMEZ, R. R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 129, p. 8-22, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2F0jYW5>. Acesso em: 20 set. 2017.
- RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA 2018 (RUF). **Classificação.** São Paulo, 2018. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/>. Acesso em: 10 maio 2019.
- RIGHETTI, S.; GAMBA, E. Alvos de corte, univer-

sidades federais deram salto de produção em 10 anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/alvos-de-corte-universidades-federais-deram-salto-de-producao-em-10-anos.shtml>. Acesso em: 15 maio 2019.

ROBERTSON, S. L.; OLDS, K. **World university rankings: on the new arts of governing (quality)**. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, 2012.

SALDAÑA, P. MEC estende corte de 30% de verbas a todas universidades federais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>. Acesso em: 05 maio 2019.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 2015. 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SHANGAI RANKING. **Métrica do Shanghai Ranking**. Shanghai, 2018. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/pt/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SHIROMA, E. O. **Redes de políticas públicas e governança da educação** – pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de Pesquisa APQ/CNPq. Florianópolis: UFSC, 2016.

SINCLAIR, T. J. **The new masters of capital: american bond rating agencies and the politics of creditworthiness**. New York: Cornell University Press, 2005.

ST. CLAIR, A. L. Global poverty: the co-production of knowledge and politics. **Global Social Policy**, v. 6, n. 1, p. 57-77, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Hi34Wt>. Acesso em: 20 nov. 2017.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADES ameaçadas de corte por ministro aparecem em ranking do CRWU entre as “melhores do planeta”. **Fórum**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/universidades-ameacadas-de-corte-por-ministro-aparecem-em-ranking-do-crwu-entre-as-melhores-do-planeta/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

UNIVERSIDADES Federais da Zona da Mata e Vertentes analisam impacto do bloqueio de verba pelo MEC. **G1**, Rio de Janeiro, 30 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/05/03/universidades-federais-da-zona-da-mata-e-vertentes-analisam-impacto-do-bloqueio-de-verba-pelo-mec.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2019.

USHER, A. As melhores instituições de ensino superior do ranking Times Higher Education e a misteriosa “ascensão da Ásia”. **Ensino Superior**, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/as-melhores-instituicoes-de-ensino-superior-do-ranking-times-higher-education-e-a-misteriosa-ascensao-da-asia>. Acesso em: 20 out. 2018.

VALADARES, J. Estudantes protestam em Salvador contra cortes nas universidades federais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 06 maio 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/estudantes-protestam-em-salvador-contra-cortes-nas-universidades-federais.shtml>. Acesso em: 10 maio 2019.

*Recebido em: 25/05/2019*

*Aprovado em: 26/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACE E TENDÊNCIAS

*Gabriella de Camargo Hizume (Unioeste)\**

<https://orcid.org/0000-0001-8321-356X>

## RESUMO

A garantia de qualidade da educação superior tem se tornado uma das principais políticas públicas tanto na esfera nacional quanto internacional. Muitas vezes associada ao desenvolvimento econômico e à empregabilidade, a formação de nível superior é cercada de expectativas dos mais diversos setores da sociedade que esperam que atenda a certos requisitos entendidos como indicadores de sua qualidade. Assim, este artigo objetiva discutir alguns dos principais elementos referentes à avaliação e à acreditação e o papel que exercem em contextos de promoção da qualidade e da internacionalização da educação superior. Para tanto, a partir de pesquisa bibliográfica, são abordados temas como qualidade e pertinência, acreditação e certificação de qualidade para, por fim, serem apresentados alguns modelos de acreditação em âmbito internacional. Conclui-se que a ascensão da acreditação está relacionada à flexibilização de fronteiras e às demandas de mobilidade da academia e do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Avaliação. Acreditação. Internacionalização da educação superior.

## ABSTRACT

### EVALUATION, ACCREDITATION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: INTERFACE AND TRENDS

Quality assurance in higher education has become one of the main public policies at national and international levels. Often associated with economic development and employability, higher education is surrounded by the expectations of the most diverse sectors of society that expect it to meet certain requirements understood as indicators of its quality. Thus, this article aims to discuss some of the main elements related to evaluation and accreditation and the role they play in contexts of quality promotion and internationalization of higher education. Therefore, based on bibliographic research, topics such as quality and pertinence, accreditation and quality certification are addressed in order to, finally, present some accreditation models at the international level. It is concluded that the rise of accreditation is related to the flexibilization of borders and the demands of mobility of the academy and labor market.

**Keywords:** Evaluation. Accreditation. Internationalization of higher education.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Assistente do curso de Direito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão. E-mail: [gabriellahizume@usp.br](mailto:gabriellahizume@usp.br)

## RESUMEN

### EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERFAZ Y TENDENCIAS

La garantía de calidad en la educación superior se ha convertido en una de las principales políticas públicas nacionales y internacionales. Asociada al desarrollo económico y a la empleabilidad, la educación superior está rodeada de las expectativas de los sectores más diversos de la sociedad que esperan que cumpla ciertos requisitos entendidos como indicadores de su calidad. Así, este artículo analiza algunos de los principales elementos relacionados con la evaluación y la acreditación y el papel que desempeñan en contextos de promoción de la calidad y la internacionalización de la educación superior. A partir de la investigación bibliográfica, se abordan temas como la calidad y pertinencia, la acreditación y la certificación de la calidad para, por fin, presentar algunos modelos internacionales de acreditación. Se concluye que el ascenso de la acreditación se relaciona con la flexibilización de las fronteras y las demandas de movilidad de la academia y del mercado laboral.

**Palabras clave:** Evaluación. Acreditación. Internacionalización de la educación superior.

## Introdução

Notadamente entre os anos de 1980 e 1990, a avaliação e a acreditação da educação superior têm se constituído como mecanismos básicos de garantia da qualidade de cursos, programas e Instituições de Ensino Superior (IES) tanto em esferas nacionais quanto internacionais. Muitas vezes ligado a linhas de fomento, o reconhecimento de qualidade propicia o financiamento de pesquisas, a concessão de bolsas de estudos em diversos níveis, a celebração de convênios de cooperação, a participação em programas de mobilidade de acadêmicos e estudantes e, até mesmo, prestígio *de per se*, o que favorece a consecução de patamares internacionais.

A busca em se garantir uma formação acadêmica de qualidade, amplamente reconhecida, vincula-se tanto ao entendimento de que sua natureza se refere a uma prestação de serviço que visa oferecer melhores condições para a ocupação de um posto no mercado de trabalho transnacional, como ao de que se trata de um direito que deve ser exercido em sua magnitude. Nesta esteira,

observam Caillón e Robledo (2009) que o reconhecimento extraterritorial de competências figura, igualmente, entre as demandas de mobilidade da comunidade científico-acadêmica e as de investimentos empresariais do setor privado. Como coloca Siufi (2009), de um lado sopesa a exigência de mercado para o estabelecimento de níveis de qualidade do ensino superior internacionalizado e, de outro, a percepção de que os sistemas avaliativos garantem a qualidade do ensino como bem público de responsabilidade social, fulcrando-se sua extensão transfronteiriça na busca pela cooperação fraternal em defesa do desenvolvimento da humanidade.

Muito embora o tema apresente enfoques tão díspares, neste artigo serão abordadas questões que permeiam a garantia de qualidade da educação superior e que possibilitam o estabelecimento de parâmetros de comparabilidade em processos de avaliação e acreditação de sistemas educacionais distintos, sendo ao final apresentados alguns modelos de cunho transnacional.

## Avaliação, Qualidade e Pertinência

Para Verhine e Freitas (2012), a compreensão das transformações da educação superior hodiernamente só é possível se se levar em conta a avaliação como instrumento para a reorganização dos sistemas educacionais nacionais como resposta às metas sociais e econômicas de cada país em tempos de flexibilização de fronteiras. Assim, deve-se atentar para o fato de que o objetivo da avaliação está diretamente relacionado com questões de valor e requer juízos de valor ou mérito, influenciando diretamente na definição do que seja qualidade em determinado momento histórico, como aponta Scriven (1967 apud FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2004). Ainda segundo esse autor, os processos avaliativos não poderiam ser considerados neutros em face dos resultados que dele se esperam, considerando-se que toda a metodologia e a escolha de instrumentos estão voltadas para objetivos a serem alcançados pelo objeto avaliado, que pode ser tanto uma instituição, um programa, como um curso.<sup>1</sup> Neste sentido, ponderam Rothen e Barreyro (2009) que os juízos de valor produzidos para a definição de qualidade em determinado sistema não são aleatórios, requerem minimamente elementos para o estabelecimento de uma comparação entre os objetos avaliados.

Independentemente da concepção que se adote de avaliação, para Dias Sobrinho (2003), toda avaliação compreende as dimensões política e ética além da técnica, tendo em vista que se produz, impreterivelmente, em espaços sociais de valores e de disputas de poder. Para esse autor, nesse cenário, a qualidade e a garantia da qualidade ascenderam à posição estratégica nos processos de reconfiguração da educação superior e para as políticas públicas setoriais (DIAS SOBRINHO, 2011), atentando

<sup>1</sup> A concepção de avaliação de Scriven parte do pressuposto de que a avaliação se constrói a partir de uma carga valorativa *a priori* sobre o objeto a ser avaliado e não a partir dele, segundo Ristoff (2003).

Torres (2009) que a qualidade da educação deve ser definida a partir do que se entende por educação e não o contrário; assim, primeiramente, devem ser definidos os parâmetros do que se entende por educação e depois o que é qualidade; daí a importância em se conceber a educação superior como direito, bem ou serviço (público ou privado).

Na discussão sobre a definição de qualidade, é trazida à baila sua dimensão social e ético-política, refletida em sua pertinência e relevância para a sociedade. Por esse prisma, o conteúdo da qualidade não seria acabado e estático, mas variável, amoldando-se aos contextos e anseios produzidos nas sociedades e nos grupos de interesse (DIAS SOBRINHO, 2011). Assim, a pertinência estaria intrinsecamente ligada à roupagem que a educação superior assume em determinada sociedade e às expectativas a seu respeito, à sua função social e a um ideal referente aos objetivos e necessidades do meio em que está inserida, de acordo com Tunnermann (2009). Dias Sobrinho (2011) chama atenção para o fato de que aos Estados também cabe zelar para que as expectativas de grupos sociais em relação à educação superior não sejam malogradas, visto que a noção de qualidade engloba suas funções econômicas e expectativas quanto à empregabilidade e melhoria da qualidade de vida.

No contexto de internacionalização da educação superior, as implicações da definição de pertinência e qualidade são projetadas para além do território nacional e envolvem não apenas as pretensões de uma determinada sociedade, mas de toda uma conjectura articulada entre atores e a opinião pública na seara internacional.

Alguns organismos internacionais têm abordado a questão da qualidade do ensino superior apontando seus elementos, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerado este principal *think tank*. Segundo a Unesco, para

se atingir a qualidade deve-se contar com recursos adequados, suficientes e efetivos, englobando infraestrutura e pessoal, além de uma gestão acadêmica e administrativa eficaz (DIAS SOBRINHO, 2011). Já a OCDE entende que a qualidade é aferida por seus resultados e em sua comparação permanente, instituindo para tanto os exames internacionais para diversos níveis educacionais (TEODORO, 2011). A Unesco e a OCDE, em conjunto, têm promovido algumas ações no intuito de promover a qualidade do ensino superior e, em 2006, lançaram o documento “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras”, que tem entre seus objetivos assegurar a transparência dos processos de avaliação dos cursos de graduação a fim de aumentar sua credibilidade internacional e apoiar a cooperação internacional entre as agências nacionais responsáveis por esses procedimentos (SIUFI, 2009). Dias Sobrinho (2011) chama atenção para o fato de que a OCDE não apenas define instrumentos, indicadores, metodologias e objetivos da avaliação e acreditação, como também forma expertos nesta área e recomenda boas práticas.

Dias Sobrinho (2011) observa que a qualidade torna-se mais perceptível por meio de elementos que permitem estabelecer uma comparação entre as expectativas (reais ou utópicas) com os resultados obtidos, enveredando por este caminho as definições mais correntes de qualidade, consistindo basicamente na adequada correlação entre tais expectativas e o que a IES, o curso ou o programa consegue demonstrar. Para esse autor, se por um lado é mais fácil reconhecer a qualidade por meio de critérios performáticos objetivos, por outro, defini-la e a forma como avaliá-la constitui-se em uma tarefa complexa, considerando que consiste em uma construção social.

Embora a avaliação da qualidade seja o cerne dos processos de internacionalização da educação superior, lembra Villanueva (2011) que a busca pela qualidade não é própria desses movimentos, mas é inerente à essência da

universidade, diferenciando-se neste momento pelas instâncias educativas envolvidas; se inicialmente eram priorizados valores de mérito, tradição e prestígio para um número reduzido de indivíduos nas fronteiras do Estado-nação, o desafio da atualidade está em se oferecer um ensino superior de massa eficiente e de eficácia que atenda simultaneamente aos padrões internos e às exigências para sua transnacionalização, impondo a verificação quantitativa do mérito. Esta capacidade dos atores sociais de agir localmente pensando globalmente tem sido denominada de glocalização (VILLANUEVA, 2011).

Segundo Verhine e Freitas (2012), a educação é levada, a partir da década de 1980, a elevar os padrões de qualidade aos níveis internacionais de competitividade, passando a avaliação a ter importância progressiva no controle e eficiência da produtividade das IES, especialmente para obtenção de dados que possam ser utilizados como parâmetro de comparação com outros sistemas de educação superior.

Outra modificação apontada nessa transição por Rasetti (2009) refere-se ao próprio processo de avaliação, recordando que, anteriormente, as avaliações recorrentes no ambiente universitário estavam voltadas às pessoas e que a instrumentalização das práticas avaliativas tem assumido o fim de impelir a entrada de IES no mercado na medida em que a certificação de sua qualidade ocasiona prestígio da instituição no meio social e o aumento de seu grau de atratividade, orientando na escolha de um curso pelos mais variados motivos.

Tunnermann (2009) alerta para o fato de que o sistema universitário é intrinsecamente complexo e resulta de vários fatores e processos, não se limitando aos eixos básicos de ensino, pesquisa e extensão ou às análises estruturais ou curriculares, transcendendo a própria concepção que se tem do indivíduo, da sociedade e do conhecimento, não podendo ser abarcado em sua inteireza por definições de qualidade e de critérios para avaliá-lo.

Recordando que a educação superior como objeto de estudo sistemático é relativamente recente e está vinculada à transformação da universidade de elite para a universidade de massa, Neave (2001) atribui a complexidade do sistema universitário a sua diversidade de formas, tarefas institucionais e variedades de constituição, entre outros fatores, o que dificultaria sua apreensão como objeto de avaliação.

A tarefa de identificar os elementos de pertinência e qualidade da educação superior, dada sua complexidade, foi assumida pelos agentes gestores e de influência na determinação burocrático-legal e ideológica hegemônicos do setor para viabilizar os processos de avaliação da qualidade de instituições, cursos, diplomas etc. (DIAS SOBRINHO, 2011). Nota Dias Sobrinho (2011) que, se de outra forma fosse, em face da diversidade de entendimentos da comunidade acadêmica sobre o tema, não seria possível se proceder a aferições de cunho avaliativo, justificando-se nesse caso a ação de tais atores por exercerem funções próprias da responsabilidade pública de controle estatal sobre a educação superior. Complementa esse autor que a solução adotada mundialmente foi conferir às agências reconhecidas pelos Estados ou organismos multilaterais a competência para conceber definições, parâmetros e metodologia acerca da qualidade, o que corresponde a elaborar modelos e a eleger os instrumentos adequados e igualmente defini-los. Assim, tais instrumentos assumem determinada feição dependendo das concepções e dos usos que lhes são atribuídos pelo sistema de avaliação do qual fazem parte, devendo ser aplicados de acordo com as diretrizes estipuladas.

Conforme Verhine e Freitas (2012), surgem dois modelos de avaliação da educação superior: um de caráter externo às IES, no qual é enfatizada a regulação, o controle e a hierarquização visando averiguar a eficiência e produtividade e o estabelecimento de *rankings* como forma de compará-las; e outro de caráter interno, que busca valorizar as questões intrínsecas ao ambiente universitário e

a solução de seus problemas, contando para tanto, na maioria das vezes, com processos de autoavaliação esteados em princípios de participação e de gestão democrática das IES, orientados para as transformações qualitativas e para seu papel como produtoras de cultura e de conhecimento. Para esses autores, se o objetivo da avaliação for a melhoria das IES, a autoavaliação se mostra imprescindível como oportunidade para que possam se autocriticar e averiguar seus pontos fortes e fracos. Para Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004), a combinação das avaliações interna e externa proporciona olhares diferenciados sobre o mesmo objeto, podendo-se usufruir das vantagens de ambos os tipos de abordagem; se por um lado o avaliador interno conhece bem o curso, por outro, está tão envolvido no processo que se torna difícil identificar suas deficiências, o que pode ser feito de forma mais objetiva pelo avaliador externo.

Assim, tem-se que a determinação do modelo de avaliação também depende de como é compreendida e definida. Ao analisar algumas definições de avaliação, Ristoff (2003) aponta que ela pode ser entendida de diversas maneiras: 1) como processo em que se visa determinar o alcance de objetivos pré-estabelecidos (Tyler); 2) como forma de coleta de informações voltada para tomada de decisões (Cronbach); 3) como descoberta da natureza e do valor de determinado objeto (Stake); 4) como investigação sistemática do valor e do mérito de um objeto (*Joint Committee on Standards for Evaluation*); 5) como estudo destinado a auxiliar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de determinado objeto educacional (Stufflebeam); 6) como processo de determinação do mérito, valor de mercado e o valor das coisas (Scriven) e, ainda, posicionamentos no sentido de que a avaliação não deve ser definida, pois definições limitam a compreensão do objeto em si (Guba e Lincoln).

Acerca dos conceitos de avaliação, de uma forma geral, considera Dias Sobrinho (2011) que, embora busquem a universalidade, não há como considerá-los neutros se se atentar para o

lugar social dos sujeitos que determinam quais são os valores e objetivos almejados; ademais, padrões e critérios abstratos e genéricos não levam em conta as especificidades das áreas de conhecimento e da realidade local e implicam a imposição de um único modelo, como se a educação superior devesse ser estandardizada.

Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004) entendem que o estabelecimento da metodologia do processo de avaliação compreende algumas etapas que caracterizariam a avaliação formal, entendida esta como sistematizada e pública, tais como definir os padrões para julgar a qualidade e concluir se devem ser relativos ou absolutos, a forma de coleta de informações relevantes e como serão aplicados os padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia e importância do objeto avaliado. Apontam esses autores noções elementares menos controversas sobre qual seja o papel da avaliação para se determinar os objetivos dos sistemas avaliativos, como os tipos formativo e somativo de avaliação, cunhados por Scriven. Sinteticamente, a avaliação formativa (*improvement oriented*) objetiva proporcionar a melhoria do objeto avaliado, voltada especialmente aos gestores da IES, cursos, programas etc., enquanto a somativa (*accountability oriented*) tem fins de auxiliar os responsáveis pela tomada de decisões sobre o objeto avaliado e a seus beneficiários ou potenciais beneficiários fornecendo-lhes julgamentos de valor ou mérito em relação a critérios considerados relevantes, consistindo na verificação de cumprimento de requisitos tidos como desejáveis. Ainda observam esses autores que os usos dessas avaliações variam de acordo com o público ao qual se direcionam, podendo ser composto desde órgãos de fomento a estudantes que pretendem ingressar no ensino superior. Desta feita, de acordo com os usos e concepções do plano em que se insere, a avaliação pode assumir o formato de instrumento externo de controle/regulação ou ser apropriada desde o prisma formativo/emancipatório, podendo incluir procedimentos internos e externos.

Dias Sobrinho (2005) agrega outras características aos modelos de avaliação apresentados por Verhine e Freitas (2012), denominando-os como avaliações estáticas/tecnicistas e avaliações dinâmicas/participativas. As primeiras seriam externas e aplicadas por equipes técnico-burocráticas, objetivando a obtenção de resultados, produtos e rendimentos entre os objetos avaliados, caracterizando-se na maioria das vezes como somativas e objetivas; desta feita, este tipo de avaliação pressupõe que a qualidade pode ser medida e deve ser classificada, sendo geralmente utilizada para o estabelecimento de *rankings* com o intuito de orientar a sociedade e notadamente os usuários de serviços educacionais. As avaliações dinâmicas e participativas fundam-se em um sentido ético-político, avaliando os produtos e resultados de outra perspectiva, relacionando-os com as causalidades, condições de produção, processos e contextos, apresentando-se prevalentemente como formativas, ainda que possam utilizar técnicas somativas. O grande diferencial desse tipo de avaliação está em possibilitar uma reflexão sobre a responsabilidade do objeto avaliado como elemento do sistema educacional na sociedade, tendo como função a produção de sentidos para direcioná-lo ao melhoramento.

O desenvolvimento dos paradigmas, para a avaliação da educação superior, auxiliou na construção de outro instrumento, a acreditação, dado o entendimento de que não seria suficiente apenas averiguar os níveis de qualidade, mas de comprová-los, como abordado na sequência.

## Acreditação e Certificação de Qualidade

Além da avaliação como forma de verificação *a priori* da qualidade, passa a ser recomendada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a prática da acreditação, adotada nos Estados Unidos desde o final do século XIX, caracterizada pela avaliação externa feita por pares como forma de garantir a legitimidade



do processo avaliativo, contando, para tanto, com a aceitação dos representantes/gestores do objeto de avaliação (VERHINE; FREITAS, 2012). Para Stubrin (2005), corroboraram para a adoção da avaliação e a acreditação como estratégias para ordenar o setor educacional os problemas de controle e qualidade ocasionados pela expansão desordenada, e potencialmente caótica, do número de instituições, programas, professores e alunos.

O ponto-chave do processo de acreditação reside em se outorgar ao final de processo avaliativo, cujo resultado tenha sido considerado satisfatório, declaração de qualidade dotada de fé pública ao objeto avaliado. Almeida Júnior e Catani (2009) compreendem a acreditação como processo no qual se reconhece a qualidade de uma instituição, curso ou programa pertencente a determinado sistema educativo.

A despeito da relação entre avaliação e acreditação, advertem Márquez e Marquina (1998, p. 13) que “La evaluación de la calidad y la acreditación guardan estrecha relación, pese a ser procesos diferentes. La acreditación exige como proceso previo la evaluación aunque todo proceso evaluativo no tenga necesariamente como objetivo la acreditación”. Desta forma, cabe diferenciá-las em razão de seus objetivos, embora possam se referir ao mesmo objeto, no caso, determinado item do ensino superior, entendendo-se a avaliação como pressuposto da acreditação, já que enquanto uma tem em vista a averiguação, a outra consiste em declaração de qualidade a partir de resultado obtido em processo avaliativo. Assim, a acreditação prescinde da avaliação, mas a avaliação nem sempre tem fins acreditatórios. Nota Dias Sobrinho (2011) que a acreditação vem substituindo a avaliação, reduzindo-se esta a um instrumento para se chegar àquela.

Ante a observância da conformação da acreditação como decorrência positiva de um processo avaliativo de averiguação de qualidade, emanam questionamentos acerca da própria essência desses processos avaliativos e no que consistiria o reconhecimento de qualidade.

Ajuíza Rasetti (2009) que os significados de avaliação e acreditação variam na literatura específica e estão intrinsecamente atrelados às políticas públicas da qual fazem parte. Assim, tem-se que a acreditação está intimamente ligada à questão da garantia da qualidade e, em decorrência disso, também há certa dificuldade em se definir acreditação, como ocorre com os demais termos. Diante das ambivalências que podem assumir os conceitos de processos de avaliação e acreditação no meio acadêmico, Dias Sobrinho (2008) reconhece como fonte desses discursos difusos a complexidade desses fenômenos e de seus desdobramentos nos planos teórico, prático e político-filosófico, podendo ser acrescido o fator jurídico, reforçando seu entendimento de que a melhor solução seria deixar a cargo dos órgãos de Estado competentes a definição dos conceitos operacionais de todo o sistema de avaliação, incluindo a acreditação.

De qualquer forma, o ato de acreditar cabe, por fim, ao Estado, seja via administração direta ou indireta ou por órgãos por ele autorizados como decorrência do seu poder de polícia.<sup>2</sup> Acreditar, em si, implica garantir a qualidade perante a sociedade, de outorgar fé pública para o exercício da titularidade dos direitos dela decorrentes, observando-se que sua natureza jurídica é declaratória, consistindo no reconhecimento de uma situação pré-existente. Neste viés, pontua Dias Sobrinho (2008) que o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia da fé pública de qualidade, enquanto Almeida Junior e Catani (2009) reconhecem o instituto como uma espécie de certificação.

O caráter de certificação de qualidade da acreditação tem ensejado a aplicação de padrões internacionais de gestão de qualidade para o setor educacional, como as normas ISO<sup>3</sup> 9000 (fundamentos e vocabulário) e ISO

2 Segundo Odete Medaur (1999), o poder de polícia refere-se à prerrogativa da Administração pública de impor limites ao exercício de direitos e liberdades em prol do interesse público.

3 A denominação “ISO” refere-se ao radical grego utilizado

10015 (diretrizes para treinamento), notando Viebrantz e Morosini (2009) que são normas genéricas e que sua aplicação à área da educação superior é dificultada pela natureza que lhe é peculiar. Essas autoras entendem mais adequada a consulta à ISO/IEC 19796-1, publicada em outubro de 2005, que visa à convergência de abordagens de qualidade que são utilizadas especificamente na área da aprendizagem, educação e formação, não se tratando propriamente de uma norma, mas de uma ferramenta que estabelece uma linguagem comum de qualidade para auxiliar gestores e usuários a elaborar seus próprios sistemas, contribuindo para a integração de qualidade das organizações educacionais.

Verhine e Freitas (2012) notam que a acreditação tem por escopo o cumprimento de requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial das IES, cursos ou programas, entendendo-se que foram atendidos os padrões básicos de qualidade aceitos, seja para fins regulatórios ou simbólicos. Já Dias Sobrinho (2011) entende que a finalidade da acreditação da educação superior é o acompanhamento da qualidade acadêmica continuamente.

Dias Sobrinho (2011), ao analisar o processo de acreditação, propõe sua esquematização. A primeira consideração pressupõe que o processo de acreditação está fundamentado em procedimentos avaliativos de duas ordens, interna e externa. A avaliação interna, geralmente, é realizada utilizando-se a autoavaliação, protagonizada pelo objeto avaliado, consistindo na emissão de um informe no qual se fundamentará a avaliação externa, coordenada e supervisionada por agências autorizadas para tanto ou por órgãos da administração central e feita por pares avaliadores, integrantes da comunidade científica, acadêmica ou profissional a partir de visita *in loco*.

---

para expressar igualdade. As normas ISO são emitidas pela *International Organization for Standardization* (IOS), organização não-governamental criada em 1947 e sediada em Genebra, que visa promover a normatização de produtos e serviços estabelecendo indicadores de qualidade (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2013).

Para fins de acreditação, na elaboração do informe de autoavaliação, devem ser seguidos os critérios e procedimentos previstos pelo órgão/agência de acreditação responsável pelo processo, versando, em regra, sobre seu histórico, recursos humanos, materiais e resultados.

A avaliação externa é realizada, comumente, por pares acadêmicos indicados pela agência de acreditação ou equivalente, que seleciona previamente os pares cadastrados a partir de critérios, sendo os mais usuais a titulação, o conhecimento dos conteúdos curriculares, a capacidade para reconhecer competências e habilidades de sua área e a experiência em outras instituições nacionais ou internacionais, entre outras. A tarefa dos pares consiste em elaborar uma análise em forma de texto esteada no informe de autoavaliação, nos documentos institucionais e nas percepções quanto ao cumprimento dos indicadores na oportunidade da visita, podendo contribuir com sugestões que entenderem pertinentes.

Com base na conjugação das informações colhidas nos procedimentos interno e externo, o órgão responsável pelo processo de acreditação emite um ditame, tido como avaliação final e de caráter técnico, outorgando ou não a acreditação do objeto em avaliação, que posteriormente é remetido para as autoridades governamentais para ciência e para que surta os devidos efeitos previstos na legislação. Sobre o ditame final, Dias Sobrinho (2011) esclarece que, além dos juízos binários (sim-não) sobre o cumprimento dos critérios de verificação de qualidade, podem vir acompanhados de recomendações que visam à melhoria ou mesmo de protocolos de compromisso objetivando solucionar os problemas encontrados em um lapso temporal determinado. O grau de qualidade do objeto avaliado é proporcional ao seu ajuste aos padrões estabelecidos; deste modo, a excelência passa a ser atrelada à correspondência aos indicadores externos previamente determinados por um órgão ou agência e não à pertinência e demandas sociais.

Deve-se atentar para o fato de que o processo de acreditação não deve ser confundido com os procedimentos avaliativos *ex ante* para a autorização de funcionamento, que tem como objeto a infraestrutura praticamente, apresentando-se como mais complexo, tanto do ponto de vista metodológico como conceitual (DIAS SOBRINHO, 2011).

Quanto aos órgãos que executam os processos de acreditação, nota Dias Sobrinho (2011) que podem ser nacionais, regionais ou internacionais, públicos ou privados, e, ainda, que dependendo do país, a acreditação pode ser obrigatória ou voluntária e, na maioria das vezes, limitada temporalmente.

Nos processos de acreditação, a figura das Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) exerce a função central na determinação das diretrizes e padrões aplicados, na coordenação dos procedimentos de avaliação interno e externo, de prolatar a decisão final e de outorgar formalmente a acreditação. O protagonismo das ANAs no processo de acreditação pode ser interpretado como redução da autonomia universitária, dependendo da forma como se desenvolve a implementação do processo e da relação que se estabelece com a comunidade acadêmica.

Com base nos elementos percorridos, poder-se-ia apresentar uma classificação da acreditação para fins de visualização das múltiplas esferas e formas que se aplica, adotando-se como critérios a espacialidade, o objeto, a obrigatoriedade, a finalidade e a eficácia.

No tocante à validade espacial, seriam focadas as limitações territoriais em que a acreditação produz efeitos, assim, podendo ser: 1) nacional, se válida apenas no território do Estado que a outorgou; 2) bilateral, se sua validade é estendida ao território de outro Estado via acordo; 3) multilateral, se sua validade é reconhecida via acordo em mais de um Estado além do que a outorgou; 4) regional, se está inserida no contexto de um bloco econômico ou agregação geográfica de Estados que apresentam contiguidade territorial.

Quanto ao objeto, ter-se-ia em vista o elemento do sistema educacional que se submete ao processo de acreditação, podendo ser: 1) de instituições; 2) de programas; 3) de curso. Esta classificação é uma das mais usuais.

Já em relação à obrigatoriedade, levar-se-ia em consideração sua relação com a Administração Pública, podendo figurar como: 1) voluntária; 2) obrigatória; 3) mista, sendo obrigatória para alguns cursos.

Na classificação pela finalidade, seria analisada a motivação geradora do processo, tendo-se: 1) para controle/regulação, com processos avaliativos de cunho somativo; 2) para melhoria do objeto avaliado, com processos avaliativos de caráter formativo; 3) mista, prestando-se à conjugação das duas finalidades anteriores.

Por fim, a acreditação poderia ser classificada quanto a sua eficácia, isto é, aos efeitos que produz, podendo ser: 1) formal ou simbólica, se não produz nenhum efeito, além do prestígio advindo do reconhecimento de qualidade; 2) material, se produz efeitos concretos agregados ao simbólico, constituindo-se como requisito para o reconhecimento de títulos, atos autorizativos, programas de mobilidade etc.

A acreditação demonstra sua faceta instrumental nos processos de internacionalização, transnacionalização e regionalização da educação superior ao possibilitar a convergência de critérios de aferição de qualidade nesses níveis e viabilizar o reconhecimento de títulos acadêmicos expedidos alhures, possibilitando a mobilidade tanto acadêmica quanto profissional. Embora a acreditação tenha sido trazida à ribalta como recomendação de organismos internacionais pela motivação de aumentar o fluxo do comércio de bens e serviços, pode também se apresentar como forma de resistência contra-hegemônica a esses processos, dependendo dos padrões de qualidade adotados e se se partir do entendimento de que a educação superior se constitui em um bem público ou parte dos direitos humanos, devendo ser assegurada e ofertada pelo Estado.

Verhine e Freitas (2012) chamam atenção para a elevação da educação superior ao nível de um bem mundial de interesse global, participando desse movimento de internacionalização interlocutores públicos e privados, além da representação oficial dos Estados. Para Rama (2009), este entendimento desloca a educação superior da esfera interna para a internacional, ensejando a responsabilização da comunidade internacional no sentido de contribuir e velar para que possa ser acessada por todos.

Teodoro (2011) ressalta que os processos de globalização alteraram radicalmente as prioridades da agenda da educação superior; se antes era pautada pelos ideais sociais-democratas de igualdade de oportunidades e qualidade no Estado de bem-estar social, no Estado-avaliador/regulador passou a buscar uma qualidade vagamente definida com base na trilogia competitividade, *accountability* e desempenho. Assim, a acreditação entra na pauta do dia da educação superior como ferramenta para a viabilização da circulação de pessoas altamente qualificadas ou em qualificação, tanto na área profissional como acadêmica, não se podendo tratar da internacionalização da educação superior sem se entrar no mérito da certificação de qualidade do título portado. Mesmo os movimentos que concebem a educação superior como direito ou bem público prescindem de mecanismos de comparabilidade para a mobilidade estudantil, para o intercâmbio de professores e pesquisadores e para o reconhecimento de títulos. A seguir, passa-se à explanação de alguns modelos de avaliação e acreditação da educação superior.

## Modelos de Avaliação e de Acreditação da Educação Superior

A ascensão da avaliação e da acreditação como instrumentos de averiguação e certificação da qualidade nos processos de internacionalização da educação superior, a partir dos

anos 1980, não implica em seu uso uniforme, tendo-se em vista as diversas compreensões sobre a funcionalidade desses processos, das diferentes formas de globalização, do grau de integração dos blocos econômicos regionais e, notadamente, do posicionamento dos Estados em face de sua prerrogativa soberana de determinar os limites para a atuação de entes estrangeiros e de aplicação de recomendações de organismos internacionais em seu território.

Rama (2009) aponta a discrepância entre alguns desses cenários, observando que, enquanto na América Latina o foco é a passagem da educação público-privada para a tripartida, com a inserção dos provedores estrangeiros, sem políticas regionais de acreditação fortalecidas, na Europa a educação superior passa a ser regulada regionalmente, a partir da adesão dos Estados à Declaração de Bolonha de 1999, sendo marcado esse processo pela desnacionalização, formulação de políticas públicas conjuntas e convergência dos sistemas nacionais de educação superior. Para esse autor, esses diferentes quadros possibilitam a difusão de novas modalidades de cooperação entre os Estados e as universidades, requerendo reflexão sobre a facilitação da drenagem de capital humano no marco da divisão internacional de trabalho na sociedade de conhecimento.

Para Siufi (2009), nessa nova geopolítica mundial, a cooperação internacional universitária, com base em ações horizontais, também tem experimentado outras modalidades como consequência dos processos relacionados ao fortalecimento da qualidade e pertinência das instituições, tendendo a ser compreendida como meio para o desenvolvimento institucional e como modo de complementação das capacidades das universidades, permitindo a realização de atividades conjuntas e uma integração com fins de benefícios recíprocos, apresentando-se, então, como uma via contra-hegemônica. Neste modelo, estruturado em redes e espaços comunitários de cooperação e colaboração, busca-se preservar as identidades universitárias locais, adotando-se como refe-

rencial as principais recomendações emanadas das Conferências Mundiais sobre Educação Superior da Unesco, incluindo os processos de acreditação (RAMA, 2009).

No que diz respeito a esse tipo de cooperação na América Latina, Guadilla (2004) assegura que é a mais antiga e importante forma de relação entre as IES, e os convênios continuam sendo o mecanismo insuperável para a celebração de relações externas. Ademais, segundo essa autora, tendo em conta que os países que não logrem estabelecer um sistema de garantia de qualidade da educação superior estejam relegados a permanecer na periferia da economia global, os convênios se postam como meio de construir uma qualidade que leve em consideração a pertinência em relação à sociedade local. Para Guadilla (2004), os sistemas internacionais de acreditação deveriam tomar como referência critérios de cooperação que respeitem a diversidade cultural e as tradições dos Estados, conciliando-os com as aspirações dos setores público e privado, e dos provedores transnacionais.

Nos panoramas regionais específicos, destaca Dias Sobrinho (2011) que os blocos econômicos têm-se mostrado espaços prolíficos para ações coordenadas diretas e indiretas relativas a práticas de acreditação ante seu peso político e econômico no fomento da circulação de pessoas, mencionando o *North American Free Trade Agreement* (Nafta)<sup>4</sup> e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), além da União Europeia. Desses três processos, o Nafta imprimiu menor impacto no tocante à questão da acreditação de títulos no bloco, tendo em vista que a certificação de qualidade é uma prática amplamente adotada e consolidada nos Estados Unidos e no Canadá, requerendo do México esforços para se alinhar (VERHINE; FREITAS, 2012). Segundo Damme (2002), em razão da mobilidade profissional prevista no Acordo, as agências de acreditação estadunidenses trabalharam

em cooperação com o México para a criação de agências de acreditação nos seus moldes. Diversamente, no Mercosul e na Europa foram estabelecidos procedimentos coordenados nacionalmente com normas estabelecidas por uma rede de agências nacionais de acreditação (Rana) e por uma associação externa (*European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA*), com o escopo de se constituir um espaço regional de educação superior.

Como parte da integração regional, Guadilla (2004) menciona ainda os acordos inter-regionais para a criação de espaços de interação como exemplo de internacionalização com cooperação, citando o Espaço Comum de Educação Superior União Europeia-América Latina por meio dos programas América Latina-Formação Acadêmica (Alfa) e o Programa de bolsas para latino-americanos na União Europeia (Alban).<sup>5</sup>

As redes de universidades e redes de acreditação destacam-se nesse quadro por articularem diversos países e regiões em prol da convergência da educação superior e prestarem auxílio a governos antes mesmo da intensificação da internacionalização do setor.

Na área da acreditação, algumas dessas redes têm-se destacado por promoverem o desenvolvimento de sistemas nacionais e regionais, como o *Consejo Superior Universitario Centroamericano* (CSUCA), o *Centro Interuniversitário de Desarrollo* (Cinda) e a *Asociación Columbus*.

O CSUCA, criado em 1948 e com sede na cidade da Guatemala, é organismo precursor da integração universitária e de redes na América Latina, contribuindo para o melhoramento da educação superior da América Central, funcionando dentro do marco do Sistema de Integração Centro-americano, sendo composto atualmente por 24 universidades (CONSEJO

4 O Nafta é um acordo que estabelece uma área de livre comércio entre Canadá, Estados Unidos e México o qual entrou em vigor em 1º de janeiro de 1994 (UNITED STATES TRADE REPRESENTATIVE, 2013).

5 O Programa Alfa foi implementado entre 1994 e 2013 e contou com a contribuição de 163 milhões de euros da União Europeia, enquanto o Alban compreendeu os anos de 2002 a 2010 e orçamento de 84 milhões de euros. Atualmente, a cooperação entre Europa e América Latina no campo da educação superior se dá por meio do Programa Erasmus+ (2014-2020) (EUROPEAN COMMISSION, 2019).

SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO, 2019). Entre as maiores colaborações do CSUCA está a criação do *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (Sicevaes), que, juntamente com o sistema de acreditação do Mercosul, é o mecanismo sub-regional de asseguramento e acreditação da qualidade dos cursos de graduação mais importante da América Latina (LAMARRA, 2004).

Integrado por 37 universidades da América Latina e Europa e com sede na cidade de Santiago do Chile, o Cinda vem atuando desde a década de 1970 na área de consultoria e de assessoria para a melhora da gestão e da qualidade da educação superior, com diversas publicações sobre modelos de asseguramento da qualidade, priorizando-se temas como financiamento, regulação e informação (CENTRO INTERUNIVERSITÁRIO DE DESARROLLO, 2019).

Outra rede que envolve universidades latino-americanas e europeias é a Associação Columbus, criada em 1987 e com sede em Paris, que reúne 48 instituições como membros, 41 da América Latina e 7 da Europa, e suas ações são voltadas para a constituição de redes institucionais universitárias e capacitação de seus gestores, oferecendo serviços de avaliação, de auditoria e consultoria para universidades e governos (COLUMBUS, 2019).

Ao analisar as redes de universidades, Verhine e Freitas (2012) ponderam que elas têm contribuído muito para os avanços da acreditação, mas há riscos e desafios, pois, mesmo sendo consubstanciadas sob o princípio da cooperação solidária sem hegemonias, parte da comunidade universitária é partidária à transnacionalização mercantilista da educação superior, podendo eventualmente propagar entendimentos que se prestem a uma definição universal do que sejam boas e más práticas e defender ofertas comerciais que deveriam ser controladas e evitadas.

Entre as redes de acreditação, sobressai-se na América Latina a *Red Iberoamericana para*

*el Asseguramiento de la Calidad em la Educación Superior* (Riaces), uma associação sem fins lucrativos criada em 2003 por agências de avaliação e acreditação da qualidade de diversos países da América Latina, pela *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (Aneca) da Espanha e por ministérios de educação da região. Atualmente, reúne 28 membros, em sua maioria agências de acreditação, e 5 organismos regionais, entre eles a Cinda, o *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), visando promover a cooperação e o intercâmbio sobre a matéria e contribuindo para a garantia da qualidade da educação superior entre seus membros (RED IBEROAMERICANA PARA EL ASSEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2019). A Riaces é organizada por comissões de trabalho dedicadas a temas específicos: estudos comparados; gestão e manutenção de um *site* próprio; desenho de *software* para autoavaliação; oficinas de formação para avaliadores; glossário de termos de avaliação e de acreditação; boas práticas em avaliação; acreditação e estudo comparativo de títulos (LAMARRA, 2004).

Theiler (2005) destaca o trabalho da Riaces na elaboração de concepções conjuntas e coordenadas para os desafios colocados pelo processo de globalização em curso no ensino superior, figurando entre eles a própria definição de acreditação:

Processo para garantir a qualidade de uma instituição ou de um programa educativo. O processo é realizado por uma agência externa às instituições de educação superior. A acreditação – ou certificação – reconhece a qualidade de programas ou da instituição acreditada. (RED IBEROAMERICANA PARA EL ASSEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2004 apud DIAS SOBRINHO, 2011, p. 21).

Desses modelos de rede de cooperação universitária e de redes de avaliação e acreditação pode-se apreender os esforços realizados em várias esferas e níveis para a difusão da cultura

da garantia da qualidade do ensino superior, denotando sua importância amplificada promovida pela globalização e pelos processos de internacionalização da educação superior, não excluindo a intersecção dessas ações com as concentradas regionalmente, como na Europa e no Mercosul.

## Considerações Finais

Ao longo do estudo denota-se que a projeção da acreditação como mecanismo de garantia da qualidade da educação superior resulta, notadamente, da flexibilização das fronteiras nacionais e da intensificação das diferentes demandas de circulação de acadêmicos, estudantes e profissionais diplomados observadas desde as últimas décadas do século XX.

Muito embora a acreditação não seja um instituto recente, esse cenário favoreceu sua adoção em larga escala, especialmente em face de seu revestimento legal, que a caracteriza como uma declaração de qualidade dotada de fé pública chancelada pelo Estado que, em última instância, a regulamenta.

Nesse diapasão, cabe salientar que a competência para implementar os processos de acreditação e executar os respectivos procedimentos avaliativos permanece sob a égide do Estado e se dá em âmbito nacional, não obstante possam haver políticas públicas inter-governamentais que acordem a harmonização de indicadores de qualidade e mesmo a convergência de sistemas educacionais nacionais.

Como discutido no texto, o que se entende por educação superior em dada conjuntura determina não apenas o modelo de avaliação e de acreditação a serem adotados, como também está intrinsecamente ligado aos resultados esperados, ou seja, como se define qualidade, não havendo vazão para qualquer espécie de neutralidade. Desta feita, é nas diretrizes e nos acordos sobre o estabelecimento de processos de acreditação que se inscrevem os matizes da matéria e se descortinam a natureza da abordagem dispensada.

Independentemente do viés que oriente os processos de acreditação, o reconhecimento oficial de qualidade de IES, de programas e de cursos legitima a função social da educação superior enquanto instrumento de produção do conhecimento e de tecnologia. Esta garantia torna-se elementar para propiciar a circulação de mão de obra altamente qualificada, de acadêmicos e de estudantes, passando a acreditação a ser requisito de políticas públicas que se esteiam nos níveis educacionais mais elevados, assumindo o posto de principal tendência nos processos de internacionalização da educação superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, nov. 2009.

CAILLÓN, A.; ROBLEDO, R. Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el Mercosur. Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, ano 14, n. 1, p. 73-98, 2009.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA). Sobre nosotros. **Universidades miembros**. Disponível em: <https://cinda.cl/sobre-nosotros/universidades-miembros/>. Acesso em: 3 maio 2019.

COLUMBUS. **Universidades miembros**. Disponível em: <https://www.columbus-web.org/es/quienes-somos/universidades-miembros.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO (CSUCA). **Miembros**. Disponível em: <http://www.csuca.org/index.php/business/universidades-miembros>. Acesso em: 3 maio 2019.

DAMME, D. V. **Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services**. Washington: OCDE, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditação da educação superior**. Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&vie](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&vie)

[w=article&id=15305:seminario-internacional-de-avaliacao-da-educacao-superior2008-&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=1075](#). Acesso em: 25 maio 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org.) **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. *In*: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (org.) **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 17- 41.

EUROPEAN COMMISSION. International Cooperation and Development. Building partnerships for change in development countries. **Latin America - Erasmus Mundus and Erasmus+**: Partnership in higher education. Disponível em: [https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/erasmus-mundus\\_en](https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/erasmus-mundus_en). Acesso em: 3 maio 2019.

FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Avaliação de programas**. São Paulo: Gente/Edusp, 2004.

GUADILLA, C. G. Introducción: ¿Se desestabiliza la noción “bien público” de la Educación Superior? *In*: GUADILLA, C. G. *et al* (coord.). **El difícil equilibrio**: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS). París/Cuenca/España: Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha, 2004. p. 4-9.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (IOS). **About us**. Disponível em: <http://www.iso.org/iso/home/about.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 35, p. 39-71, mayo-agosto 2004.

MÁRQUEZ, A. D.; MARQUINA, M. **Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos y habilitación**. Enfoque comparado. Buenos Aires: Coneau, 1998. (Serie Informes).

MEDAUAR, O. **Direito administrativo moderno**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NEAVE, G. **Educación superior**: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa, 2001.

RAMA, C. La tendencia a la internacionalización de la educación superior. *In*: LAMARRA, N. F. (org.) **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Caseros: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2009. p. 43-56.

RASETTI, C. P. Cuestiones teóricas y metodológicas de evaluación u acreditación. *In*: CURSO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS PUBLICAS Y EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009, Foz de Iguazú. **Anais** [...]. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración latinoamericana (UNILA), 2009. Disponível em: <http://ead.pti.org.br/unila/course/view.php?id=7>. Acesso em: 26 out. 2009.

RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES). **Miembros**. Disponível em: <http://www.riaces.org/v1/index.php/institucional/miembros>. Acesso em: 3 maio 2019.

RISTOFF, D. Algumas definições de avaliação. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org.) **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 21-33.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

SIUFI, G. Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. **Educación Superior y Sociedad**, Año 14, n. 1, p. 121-145, 2009.

STUBRIN, A. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 10, n. 4, p. 9-22, 2005.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

THEILER, J. C. Internationalization of higher education in Argentina. *In*: DE WIT, H. *et al* (ed.). **Higher Education in Latin America – the international dimension**. Washington D.C.: The World Bank, 2005. p. 71-110.

TORRES, C. A. La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. *In*: LAMARRA, N. F.



(org.). **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Caseros: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2009. p. 25-42.

TUNNERMANN, C. Pertinencia y calidad en la educación superior. In: LAMARRA, N. F. (org.). **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Caseros: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2009. p. 268-291.

UNITED STATES TRADE REPRESENTATIVE (USTR). **North American free trade agreement**. Disponível em: <http://www.ustr.gov/trade-agreements/free-trade-agreements/north-american-free-trade-agreement-nafta>. Acesso em: 15 maio 2013.

VERHAINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e

tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, v 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VIEBRANTZ, R.; MOROSINI, M. C. Qualidade e educação superior: a norma de qualidade para aprendizagem, educação e formação: ISO/IEC 19796-1. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 277-285, set./dez. 2009.

VILLANUEVA, E. F. Acreditación universitaria: confianza y legitimidad. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Buenos Aires, n. 57, p. 53-70, set./dez. 2011.

*Recebido em: 10/05/2019*  
*Aprovado em: 05/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PRÁTICAS E LÓGICAS DE ACESSO

*Maria da Conceição Barbosa Mendes (UKB)\**

*Tuca Manuel (UKB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2150-6687>

*Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho (UKB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5394-6989>

## RESUMO

Este trabalho sintetiza reflexões sobre a gestão do Ensino Superior (ES) em Angola, escrutinando as práticas e lógicas inerentes ao acesso. Os exames de acesso são trazidos ao palco, discutindo as suas configurações enquanto problemática de gestão, e a tendencial desarticulação entre estes e o perfil dos candidatos. A interpretação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) e do Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior constituiu-se procedimento metodológico fundamental, permitindo aferir a relação entre o referente e o referido, em termos do perfil de saída e de entrada. A identificação de desarticulações entre o Ensino Geral e o Ensino Superior, no que diz respeito aos perfis de saída e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos, constitui o principal resultado do estudo, com base no qual foram apresentadas algumas alternativas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Acesso ao ensino superior. Exames de acesso. Gestão. Perfil de entrada.

## ABSTRACT

### HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN ANGOLA: ACCESS PRACTICES AND LOGICS

This paper synthesizes reflections on the management of Higher Education (ES) in Angola, scrutinizing the practices and logic inherent in access. The entrance exams are brought to the stage, discussing their configurations as a management problem, and the tendency of disarticulation between them and the candidates' profile. The interpretation of the Basic Law of the Education

\* Doutora em Organização e Administração Escolar pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Professora Catedrática e Decana do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila, em Benguela. E-mail: [saobarbosa67@yahoo.com.br](mailto:saobarbosa67@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Organização e Administração Escolar pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Professor Colaborador do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila, Benguela. E-mail: [tucmanuel12@yahoo.com.br](mailto:tucmanuel12@yahoo.com.br)

\*\*\* Doutora em Psicologia Educativa e da Educação pela Universidade de Valência, Espanha. Professora Auxiliar e Vice-Decana do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila, em Benguela. E-mail: [romeroisabel4@gmail.com](mailto:romeroisabel4@gmail.com)

and Teaching System (LBSEE) and the General Regulation of Access to Higher Education constituted a fundamental methodological procedure, allowing to assess the relation between the referent and the referred, in terms of the exit profile and input. The identification of disarticulation between the General and Higher Education, regarding the exit profiles and the fulfillment of the pedagogical objectives, constitutes the main result of the study, based on which some alternatives were presented.

**Keywords:** Evaluation. Access to higher education. Access exams. Management. Input Profile.

## RESUMEN

### GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: PRÁCTICAS Y LÓGICAS DE ACCESO

Este artículo sintetiza reflexiones sobre la gestión de la Educación Superior (ES) en Angola, examinando las prácticas y la lógica inherentes al acceso. Los exámenes de ingreso se llevan al escenario, discutiendo sus configuraciones como un problema de gestión y la tendencia a la desarticulación entre ellos y el perfil de los candidatos. La interpretación de la Ley Básica del Sistema de Educación y Enseñanza (LBSEE) y el Reglamento General de Acceso a la Educación Superior fue un procedimiento metodológico fundamental, que permitió evaluar la relación entre el referente y el árbitro, en términos del perfil de salida y entrada. La identificación de la desarticulación entre la Educación General y Superior, en relación con los perfiles de salida y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, constituye el principal resultado del estudio, en base al cual se presentaron algunas alternativas.

**Palabras clave:** Evaluación. Acceso a la educación superior. Acceso a exámenes. Gestión. Perfil de entrada

## Introdução

Da experiência precedente de acesso por via do sistema público de encaminhamentos a partir das escolas do ensino secundário durante o regime do Partido-Estado, ao mecanismo difuso em que os candidatos se sujeitavam à lógica do *chacun a ses metieres*, em decorrência da abertura à pluralidade política e à economia de mercado a partir de 1992, verifica-se uma consolidação da uniformidade de acesso por via de exames de aferição, independentemente das idades e das médias de conclusão do ensino secundário. No entanto, o elevado número de candidatos que termina o ensino secundário com as idades regulamentadas pelo sistema

e que ficam de fora do subsistema do Ensino Superior (ES), bem como o hiato factual entre o mérito e a excelência documentados na conclusão do ensino secundário e o mérito no exame de acesso levantam questionamentos em relação às idades face à estrutura do sistema nacional do ensino, e a relevância curricular nos subsistemas precedentes face à sugestão de conteúdos que corporizam os exames de acesso.

A presente recensão procura desocultar as racionalidades subjacentes ao condicionamento dos méritos evocados pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), artigo

62º, Acesso ao ES (ANGOLA, 2016), e sua confrontação com a essência e objetivos desse subsistema, num ambiente em que o público e o privado concorrem para os mesmos públicos.

## Os méritos evocáveis para o acesso

Encaramos, *a priori*, como um exercício desafiador abordar o acesso ao ES, de modo particular em Angola, devido à complexidade ontológica de contextos educacionais e da sua dinâmica configurada, especialmente pelo surgimento de diversas Instituições do Ensino Superior (IES) sujeitas à administração estatal e privada, bem como pela diversificação da oferta formativa. Tem sido reconhecido o alcance de resultados significativos em termos quantitativos (número de IES, quantidade de cursos e efetivos docente e discente), os progressos do subsistema são pouco perceptíveis, em termos qualitativos, do que emergem questionamentos quanto à qualidade do desempenho de todo o sistema nacional de educação e ensino (instituições, docentes, discentes e a disponibilidade de recursos pedagógicos).

Enquanto referenciais usados para fundamentar a formulação de políticas na pretensa busca permanente dos níveis de qualidade do desempenho das instituições escolares, as instituições, os docentes, os discentes e a disponibilidade de recursos pedagógicos constituem-se em indicadores credíveis para as opções de avaliação.

Num quadro em que o mérito da trajetória acadêmica no subsistema precedente é, muitas vezes, contrastado com o mérito do exame de acesso, a aferição da qualidade passa a basear-se em pressupostos posteriores, apesar do desequilíbrio da precedência. Tal não eximiu que a LBSEE estabelecesse, como um dos princípios gerais do sistema de educação, a “qualidade de serviços” – artigo 14º, Lei nº 17/2016 (ANGOLA, 2016). Na sequência, a avaliação é reportada como uma ferramenta de

gestão do Sistema Educativo, particularizando a apreciação da execução e da implementação dos objetivos e metas das instituições e do próprio sistema – nº 1, artigo 100º (ANGOLA, 2016) –, sem, contudo, escrutinar os usos múltiplos conferidos aos resultados das avaliações que, com frequência, transpõem as questões pedagógicas, enleando-se à determinação do valor das propinas e emolumentos.

Essa injunção factual a respeito do acesso ao ES tem-se constituído em base plausível para a estabilidade das IES, introduzindo, deste modo, um terceiro mérito, o econômico. Assim, a par do mérito da trajetória acadêmica no nível precedente e do mérito do exame de acesso, os ingressados no ES podem ser observados por essa tridimensionalidade acadêmico-econômica. Contudo, ao definir para o ES as dimensões, estruturas, níveis e estratégias da avaliação, mesmo evocando como objeto de regulamentação específica, perspectivando “[...] assegurar, de modo específico, a qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de ES” – 3.º §, preâmbulo, Decreto Presidencial nº 203/2018 (ANGOLA, 2018) –, durante a formulação de indicadores de avaliação, a norma trespassa esta tridimensionalidade.

Será a complexidade de pilotar avaliações com indicadores compósitos devido à transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade que recobrem o processo que levam a confirma-se a tênue transição da fase da expansão quantitativa para a qualitativa? Será suficiente a mobilização dos atores e de dispositivos técnicos, pedagógicos, financeiros e outros para compaginar as opções de avaliação às mudanças e exigências contextuais?

Havendo, em contexto geral do sistema educativo nacional, uma precedência de avaliações focadas para indicadores de centralidade quantificadora, a melhoria da qualidade das instituições, bem como a sua acreditação e a dos cursos ministrados, procura-se nesta fase associá-la à avaliação com indicadores qualificadores. Sendo essa uma componente que integra o processo formativo, que pode

ser acionada como suporte para a aferição do grau de alcance dos objetivos estabelecidos com o centro na qualidade da formação que pode ser lida pela variação de habilidades, atitudes, capacidades, visões e perspectivas autonômicas dos formandos, tornando-se indispensável a sua abordagem com o devido rigor metodológico e técnico aquém das avaliações quantificadoras.

Percorrendo as múltiplas *nuances* da avaliação, consideramos os méritos estabelecidos pela LBSEE (percurso acadêmico do secundário e o exame de acesso) e o derivado da necessidade de sobrevivência das instituições (econômico) como fundamentos para uma reflexão construtivista assente nos seguintes pontos:

1. Os perfis e as exigências dos exames de acesso;
2. O atual modelo de acesso – incidências para a sustentabilidade das IES (vulnerabilizar e mitigar o mérito e sentido pedagógico dos exames);
3. A administração das IES e os vários públicos para o ES.

## Os perfis dos candidatos *versus* as exigências dos exames de acesso

Os exames de acesso têm sido acionados como mecanismos que visam aferir a compatibilidade do perfil dos candidatos face a determinados padrões mínimos, em termos de conhecimentos gerais e específicos, bem como competências para a frequência de determinada opção formativa.

Significa que o processo de seleção leva implícita a avaliação do rendimento acadêmico no nível de ensino precedente. Para isso, há que considerar determinados pressupostos didáticos e técnicos para a concepção das provas de exame. A comparabilidade implícita à avaliação requer, deste modo, o âmbito do referente e o do referido.

Como diz Hadgi (1994, p. 29), “para me poder pronunciar sobre uma dada realidade, devo dispor de uma norma, de uma grelha, à luz da qual a vou apreciar” uma determinada realidade observável, isto é, o referente. Assim sendo, o processo de análise ou de leitura do desempenho dos candidatos, isto é, a realidade observável, será o referido. Portanto, o exercício será estabelecer uma relação entre o conjunto de saberes que conformam o perfil dos candidatos e o que se espera deles.

Nesse processo estabelecido de confrontação do referente com o referido, poderão ocorrer as principais desarticulações e debilidades decorrentes da observância de indicadores (qualitativos e quantitativos), dos juízos morais e de injunções de natureza ideológica. Queremos significar que as prováveis desarticulações entre o requerido nos exames de acesso e o perfil real dos candidatos pode ser mais profundo do que aparenta ser. Há uma tríade de aspectos a considerar:

1. Os **perfis mínimos** requeridos, face às exigências implícitas à frequência do ES. Trata-se de um *corpus* de saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais) corporizados numa aprendizagem integradora, enquanto condição didática para dar conta das exigências curriculares iniciais do ES;
2. **Grau de exigência e de complexidade das provas de exame de acesso** ao ES. Teoricamente procuram compatibilidade com os perfis mínimos requeridos, o que, na prática, pode destoar da realidade observável, isto é, do nível real dos candidatos;
3. **Nível real dos perfis** dos alunos do Ensino Secundário, isto é, dos candidatos, seja em termos de conhecimentos e de competências, seja em termos de compatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida – nº 2 do artigo 62º, Lei nº 17/2016 (ANGOLA, 2016).

Apesar de a lei anunciar que “A articulação entre os conhecimentos e competências garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino e o Sistema Nacional de Qualificações são objecto de regulamentação em diploma próprio” – artigo 19º da Lei nº 17/2016 (ANGOLA, 2016) –, vivencia-se, na prática, um quadro que denuncia alguma desarticulação entre os conhecimentos e competências tendencialmente garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino, particularizando o Subsistema de Ensino Geral e o do ES.

Ao existirem desarticulações entre os elementos elencados, criam-se condições favoráveis ao insucesso acadêmico, ao que se juntam questões pedagógicas mais específicas, que vão desde os aspetos inerentes à elaboração, à realização e à correção das provas de exame de acesso, em razão de critérios e exigências específicas.

Com a pretensão de identificar os possíveis parâmetros de aferição das exigências das provas de acesso no plano das intenções educativas, folheamos a LBSEE e identificamos as intenções que apontam a articulação, por via da avaliação, entre o Subsistema de ES e o de Ensino Geral, assumindo assim a avaliação como uma estrutura esporádica devido à ausência dos designados exames nacionais anuais.

A legislação estabelece, entre os determinantes para a seleção dos candidatos, o mérito e a excelência comprovados pela aplicação dos critérios do sistema de avaliação das aprendizagens na conclusão do ensino secundário – nº 2 do artigo 62º, Lei nº 17/2016 (ANGOLA, 2016) –, sem que os resultados da avaliação da conclusão do secundário fossem tomados no processo de seleção para o acesso, exceto, eventualmente, a especialidade. Era crível que as provas de acesso refletissem elementos e critérios de avaliação das aprendizagens do nível precedente. No entanto, obviamente, não poderá ser uma mera inclusão de critérios, mas uma articulação prática entre os conteúdos últimos do secundário e os introdutórios do terciário, entre uma perspectiva de tipologia das questões prescritivas e descritivas, para

uma dimensão interpretativa e construtivista.

A necessidade de considerar os elementos mais profundos do sistema de avaliação das aprendizagens vem suscitando algumas questões como:

- a) Até que ponto o sistema de avaliação das aprendizagens reflete critérios relacionados com a preparação do aluno para ingressar no Subsistema de ES? – ver objetivos gerais do II Ciclo do Ensino Secundário Geral, alínea b, artigo 33º, Lei n.º 17/2016 (ANGOLA, 2016).
- b) Partindo do pressuposto de que se avalia o que se ensina, de que modo o processo de ensino-aprendizagem é organizado e implementado para atender aos objetivos gerais estabelecidos para o II Ciclo do Ensino Secundário Geral?
- c) Sob que condições pedagógicas se realiza o processo de ensino-aprendizagem?

Tendo como base os resultados dos exames de acesso, em nossa opinião, estamos perante um contexto que sinaliza, de modo isolado, algumas debilidades ao nível do sistema de avaliação das aprendizagens. No entanto, ao analisar os vários fatores que podem concorrer para esse estado de coisas, podemos extrapolar o nível micro da avaliação das aprendizagens e nos situarmos em um nível mais amplo, o da avaliação do próprio Sistema de Educação e Ensino, incluindo a avaliação de cada um dos distintos dispositivos que o conformam, desde os do âmbito do currículo, do corpo docente, dos alunos, dos recursos, entre outros, e podemos antever a possibilidade de a vítima estar a ser transformada em ré.

A serem identificadas algumas insuficiências do sistema educativo nacional pelo Ministro de Estado e da Casa Civil no seu discurso de abertura do presente ano acadêmico, percebe-se que as causas essenciais se relacionam com a qualidade do corpo docente, com as pedagogias, incluindo a consistência dos programas curriculares. Ora, para descortinar esta realidade e trazer ao palco as causas-raiz, implica acionar processos e mecanismos de

introspecção institucional a todos os níveis, devido ao centralismo decisional que sustenta as estruturas dos distintos subsistemas que enformam o sistema nacional de educação. É a partir da lógica da administração educacional centralizada que brota o enredo de possíveis constrangimentos que viciam a qualidade do ensino nacional.

Alguns segmentos de acadêmicos defende a imprescindibilidade da avaliação devido à multidimensionalidade que encerra, quer seja em termos do seu objeto, das finalidades ou da diversidade de olhares, do ponto de vista interno e externo, porém, a geração de indicadores compósitos que incorporam os níveis macrosociológicos da administração educacional vem sendo enviesada pelo percurso socioprofissional e acadêmico de muitos decisores de topo. Com frequência, experimentam-se avaliações funcionalistas e instrumentais de pendor formalista, contrariamente às interpretativas e socioconstrutivistas de pendor emancipatório devido, representativamente, à constituição das equipes de pilotagem dessas mesmas avaliações, com base nas funções detidas nas estruturas institucionais do sistema educativo, em vez daqueles com perícia desenvolvida e experienciada autonomamente. Isto é, atores exercendo nas instituições unicamente funções técnicas devido à sua liberdade prévia e autonomia individual.

Como consequência dessa caracterização (formalismo avaliativo), o país confronta-se ainda com a ausência de referenciais nacionais sobre a situação real do processo formativo e do próprio desempenho de cada uma das instituições educativas, que podiam ser fornecidos pelas dimensões de avaliação interna e externa, podendo tal complexificar muito mais as tentativas de solução dos problemas inerentes aos perfis e às exigências dos exames. Via de solução, uniformização com todos os seus deméritos.

É tendencialmente um paradoxo pretender um regime de acesso geral ao ES sem a incorporação dos elementos de suporte. Queremos

conferir relevo ao conjunto de informações sobre os reais resultados de aprendizagem, que permitam aferir os possíveis hiatos entre a situação atual e a situação desejada. A avaliação de cursos, de programas curriculares, das próprias instituições educativas pode ser acionada para a produção de um quadro real sobre os processos e resultados educacionais e acadêmicos, sem excluir a própria avaliação do sistema como um todo. Estes, por um lado, constituiriam os referenciais para a construção dos exames de acesso; e por outro, para a estruturação de políticas específicas para a correção dos possíveis hiatos.

A mera compatibilização dos exames de acesso num quadro em que os candidatos encontram-se em situações reais diferenciadas, em termos de saberes, poderá ser um risco perante os desafios atuais inerentes à melhoria da qualidade formativa, já que essa compatibilização poderia significar baixar ou elevar os níveis de exigência dos padrões mínimos de acesso, dependentemente do nível de rigor do ordenador.

Reiteramos que a inexistência de referenciais nacionais especificadores do que realmente conforma o estado atual relativo aos objetivos pedagógicos do Ensino Secundário, e não só, constitui *a priori* um elemento que dificulta qualquer exercício de compatibilização, ou de ajustamento do tipo e das exigências das provas de exame de acesso ao ES.

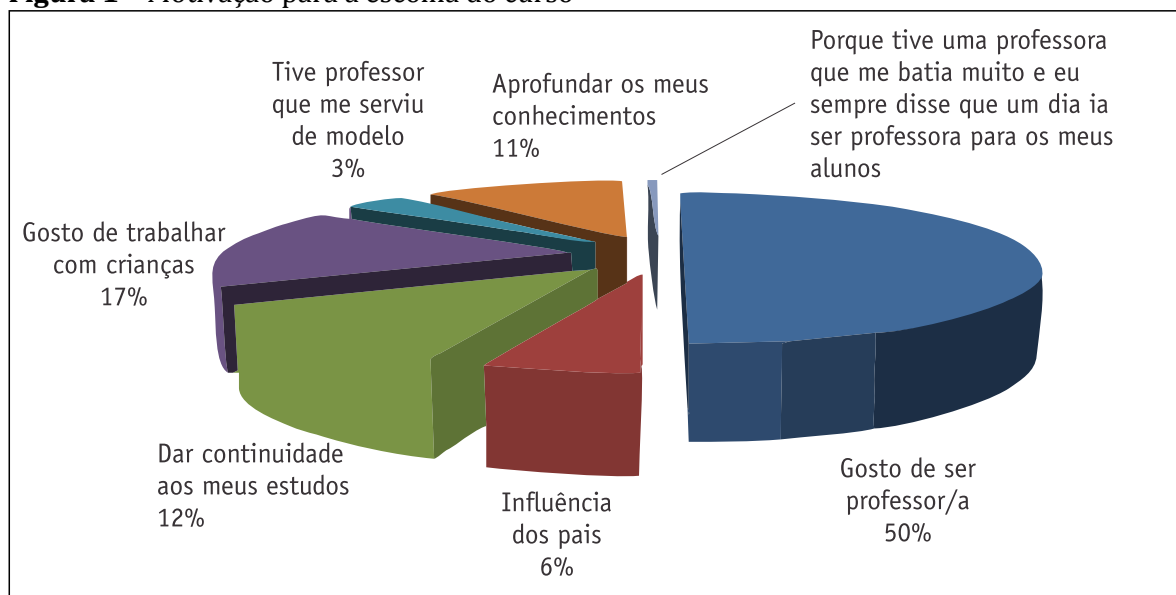
Num âmbito mais específico, a avaliação implícita aos procedimentos de acesso assume um caráter seletivo, o que é reforçado pela existência de *numerus clausus*, instaurando a competitividade. A configuração da avaliação nesta matriz não deixa de requerer a necessária elaboração metodológica e técnica dos instrumentos, procurando com isso algum rigor e um certo sentido de justiça para o próprio processo, sendo expetável que os melhores sejam selecionados. Para que tal aconteça, impõem-se o adequado controle das principais variáveis que intervêm na avaliação, desde as de ordem didático-metodológicas às mais subjetivas.

São analisáveis, igualmente, as condições pedagógicas para a realização das provas de exame num clima em que as tensões de ordem emocional, entre as quais o *stress*, são iminentes, influenciando sobremaneira o desempenho dos candidatos em decorrência dos níveis de ansiedade devido à competitividade que o processo enforma. No caso do *stress*, este pode resultar num desequilíbrio entre as exigências e os recursos para lidar com as exigências específicas (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Assim, no decorrer do exame de acesso, os resultados podem ser influenciados negativamente por estas variáveis, independentemente do nível de cognição do candidato face às temáticas implícitas à prova de acesso.

Outro aspecto a considerar está ligado à motivação para a escolha do curso. Da análise efetuada ao questionário aplicado aos

estudantes (do curso de Educação Primária, Ensino da Psicologia e Educação Especial do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela), como se pode verificar na Figura 1, a maior parte destes escolheu o curso por ter afinidade com a docência, gostarem de trabalhar com crianças e para dar continuidade à formação média. Os pais e os professores são agentes influenciadores na eleição do curso. Um grupo de alunos elegeu a opção formativa apenas para dar continuidade aos estudos. Esta eleição pode resultar em decepção e, conseqüentemente, em reprovações consecutivas ou em abandono escolar. Apesar de representar apenas 1%, preocupa-nos o caso em que a eleição do curso é uma forma de responder a alguma violência sofrida no ensino primário. Neste caso, trata-se da escolha do curso por fatores situacionais.

**Figura 1** – Motivação para a escolha do curso



**Fonte:** Questionário aplicado em 2019 aos recém ingressados no ES.

A resposta produzida pelo candidato pode ser correta, mas tal não significa que ele tenha incorporado a lógica a partir do enunciado. Ou seja, não porque tenha “compreendido e resolvido o problema”, não porque tenha aprendido previamente, mas simplesmente porque estabeleceu uma semelhança com outro exercício e reproduziu, na sequência, uma solução já feita por outros para ele (D’AMORE, 2007, p. 191). Bittar (2017) defende por este fato

que a Teoria Antropológica do Didático podia constituir-se numa ferramenta metodológica necessária para a análise de livros didáticos. Isto é, a necessidade de aferir a transição didática como a necessária em contraposição à certeza da resposta.

Em síntese, percebe-se que a aferição dos resultados das aprendizagens é um processo complexo em razão dos níveis diferenciados de conhecimentos precedentes dos candida-



tos face à compatibilização requerida para os exames, entre outros fatores que intervêm. Por este fato, para além das medidas de natureza mais pedagógica e técnica, o estabelecimento de normas fundadas numa realidade objetivamente conhecida em sede de intencionais avaliações socioconstrutivistas precedentes pode ser visto também como um elemento regulador do processo. Por isso, procuramos incluir análises sobre o atual modelo de gestão do acesso nas nossas abordagens, tendo como base o respectivo regulamento geral.

## O atual modelo de acesso: incidências para a sustentabilidade das IES

Estando regulamentado no país que o acesso ao ES se sujeita a exames de aferição de conhecimentos de base, independentemente da natureza da administração pública educacional a que as instituições se sujeitem (estatal ou privada), a geração da compreensão integral do processo passa por desocultar os procedimentos e as racionalidades partilhadas. Há uma constatação preliminar de um contexto educacional desprovido, de modo geral, de processos e práticas sistemáticas de avaliação dos dispositivos que conformam o Sistema de Educação e Ensino, como sejam os programas curriculares, os ciclos formativos e as próprias escolas. Tal propicia de certa forma a emergência de desconexões entre os elementos que fundam a articulação sistêmica que enforma os dispositivos precedentes e os subsequentes, na perspectiva de manter a integridade e a sustentabilidade dos processos de administração educativa.

O atual Regulamento Geral de Acesso ao ES – Decreto Presidencial n.º 5/2019 (ANGOLA, 2019) –, é visto como um instrumento de regulação específica e com o potencial de responder, marcadamente, uma determinação legal nos termos do artigo 62.º da LBSEE. Apesar de encerrar-se como detendo um caráter

inédito, por ser o primeiro instrutivo legal sobre essa matéria específica no contexto do ES em Angola. Ao aplicar-se simultaneamente às instituições públicas e privadas, o regulamento não desprovê incidências de os ingressados no ES constituírem uma significativa fonte de sustentabilidade das IES, essencialmente as privadas.

Assim, a prescrição eivada pelo isomorfismo em todas as suas tipologias, levará à (re) construção de uma realidade, pragmaticamente, distante das aspirações da sociedade, salvo ao arripio da lei, devido à ausência de avaliações socioconstrutivistas sistemáticas. Se o *isomorfismo normativo* procurou valorizar imperativos de previsibilidade, independentemente da relevância e da legitimidade social da norma em nome do *mimetismo legislativo*, à imagem e semelhança de outros contextos, os atores das IES, na perspectiva de verem as suas instituições sustentáveis, adotarão um conjunto de padrões visando responder às incertezas contextuais por via da imitação. Ou seja, às pressões expressas e tácitas, formais e informais exercidas, eivadas pela racionalidade burocrática, as IES responderão mediante a socialização consubstanciada no *isomorfismo coercitivo*, mecanismo irrepreensível de adequação à regulamentação sem comprometer a sustentabilidade das instituições.

Não bastará o mérito do exame de acesso conforme o regulamentado, mas o sentido de oportunidade, a coerência interna e a cobertura, valendo-se dos elementos e de procedimentos gerais legislados tendentes a gestão, a estruturação e a operacionalização do processo de acesso ao ES. Será pouco crível que a epistemologia escolar monumentalista que recobre na maior parte dos exames remeta as instituições a taxas de não cobertura estudantil que comprometam a existência e o funcionamento das instituições. Arquiteturas de gestão para inserir o maior número possível de estudantes serão tomadas, salvo por ingenuidade instrumental. É uma forma de compensar os investimentos requeridos ao funcionamento das IES.

A existência de instâncias com vários níveis de intervenção, como a comissão nacional de acesso e a comissão institucional (ao nível das IES), sinaliza uma lógica de conformação do processo baseada em princípios de harmonização e de participação que podem contribuir para reduzir disparidades e construir parâmetros gerais de comparabilidade, num quadro em que o Sistema Nacional de Educação e de Ensino é caracterizado pela administração pública estatal, público-privada e pública participada. Apesar de o ES não praticar esta última modalidade, os candidatos a ingressar provêm de subsistemas assim corporizados.

Há evidências da implantação de mecanismos de articulação entre a tutela e as unidades organizativas das IES e destas com estruturas das respetivas Unidades Orgânicas, cuja consistência é pouco refletida em relação às instituições privadas que mesmo advogando representativamente as infraestruturas, “a matéria-prima” candidatos constituiriam uma fonte incontornável de aferição da qualidade dessa natureza de IES. Isto configuraria dinâmicas de participação e de socialização entre os diversos intervenientes diretos do processo (público e privado) mediante processos sistemáticos de avaliação e de desencadeamento de processos de pensamento estratégico que se consubstanciarium em programas de desenvolvimento institucional.

Teria sido essa a via em que os conteúdos são visitados durante a formação e sua real finalidade e aplicação passaria a ser compreendida aquém do discurso ideológico. Por este motivo, a articulação também se reporta aos subsistemas, sendo determinada a compatibilidade entre o curso pretendido e a área correspondente do Ensino Secundário, visto no nº 2 do artigo 6º (ANGOLA, 2019).

Entendemos que a harmonização não devia ser vista num sentido de standardização, mas sim como uma via de regulação do processo e de aproximação de critérios interpretativos para a comparabilidade. Tal implicaria o respeito a margens de diferenciação, dando

espaço à contextualização, evitando a reprodução de conteúdos sem a compreensão de sua aplicação, o que podia proporcionar uma fraude epistemológica (CHEVALLARD, 1998). É neste sentido que Lima (2011), ao referir-se à avaliação, defende a observância de um mínimo de convergência sistémica para a transição da convergência normativa para a divergência competitiva e diferenciadora.

As fontes económicas das IES têm estado a determinar, grandemente, a legitimidade do atual modelo de acesso. Porque se as IES públicas dependentes do orçamento geral do Estado podem fazer jus ao determinismo normativo para os cursos regulares, as privadas e os cursos do pós-regular das instituições públicas tenderão a configurar algum ecletismo em termos de critérios, como meio para a sua própria sobrevivência. Se num passado recente as IES privadas submetiam os candidatos a exames de acesso depois que as públicas tivessem terminado, tal significava que os não absorvidos pelas IES públicas encontravam nas privadas uma alternativa.

O regulamento estabelece, pelo menos no plano das intenções, a salvaguarda de requisitos mínimos para a funcionalidade dos cursos, bem como as condições técnico-pedagógicas para o estabelecimento de vagas – nºs 2, 3 e 4 do artigo 5º do DP nº 5/2019 (ANGOLA, 2019). Todavia, a simultaneidade dos exames de acesso a nível nacional e a autorização de segundas chamadas para os cursos cujos domínios científicos figuram como prioritários no Plano Nacional de Formação de Quadros – nº 3 do artigo 18º do DP nº 5/2019 (ANGOLA, 2019) – gera brechas que podem reduzir o mérito da norma, por via do abrandamento do rigor pedagógico.

## A administração das IES e os vários públicos

Considerando as descrições sustentadas por alguns referenciais pragmáticos e legislativos, é possível deslindar algumas pistas sob a for-

ma de reflexões e alternativas relativamente à administração e os vários públicos para o ES, nomeadamente o perfil de entrada, a competitividade do acesso e as pressões decorrentes do estabelecimento de *numerus clausus*.

Ingressar no ES parece constituir-se num objetivo superior de muitos angolanos para o alcance de um determinado *status* socioeconómico, político e, eventualmente, cultural. A realidade aponta para o fato de a supremacia do setor público no mercado do emprego e a proeminência dos diplomas para aferir tratamento social e remuneração constituírem-se em fatores condicionadores da eficácia e da eficiência da administração das IES. Entretanto, escassamente os seus atores prestam-se a reforçar o *status* cultural dos ingressados em decorrência da própria estrutura organizacional e de gradação enredada pela regra do funcionalismo público.

Não importa a especialidade e a trajetória académica precedentes, aceder a um curso do ES mesmo sem referenciar a vocação é a premissa maior. Policiais, militares, operários qualificados, e na maior parte dos casos, tecnicamente irrepreensíveis em diversas especialidades, ingressam em cursos pouco ou nada significativos para si e para o país, mas importa as consequências com a obtenção do diploma.

Submeter os candidatos a exames de acesso pode formalmente justificar a aferição do perfil prévio, mas a atenção à sustentabilidade das próprias instituições não pode ser ignorada.

Chevallard (1998), ao definir como tema central da teoria antropológica do didático os saberes e as instituições, procura incorporar a ideia de interdependência em que os saberes não são suficientes para aferir a dignidade das instituições e, por sua vez, estas não serão igualmente tão legítimas para aferir os saberes. O estabelecimento dos designados “o mercado das explicações” enquanto modelos sociais recorridos pelas famílias e alunos como apoios extraescolares refletem, de certa forma, os hiatos entre os saberes e as instituições frequentadas precedentemente pelos candidatos,

podendo sinalizar algumas desarticulações entre os subsistemas do ensino nacional.

Assim, se considerarmos e assumirmos a existência de algumas debilidades e desarticulações dos subsistemas de ensino, será lógico defendermos a intervenção combinada das instituições educativas (escolas, famílias e sociedade em geral) a fim de se reduzirem as pressões sobre as famílias e alunos, propondo a estruturação de mecanismos e de iniciativas de apoio pedagógico à preparação dos alunos para o acesso ao ES. As concepções para o avanço subsumem-se nas generalizações e na lógica de confiança institucional, como interroga Lima (2008, p. 83): “Não somos todos, afinal, pesquisadores em educação, para além de longamente escolarizados e, por essas razões, conhecedores profundos da escola?”

Para o *lato senso* instrumental, o saber ler e escrever induz à existência de um professor. A existência de um professor induz à existência de um gestor ou administrador. No entanto, o processo educacional enredado pelas entradas e saídas e pelas diversas perspetivações da escola real implicam atenção aos fenômenos, os efeitos da instrumentalização e aos alcances da sociocrítica.

Que gestor/administrador de IES privada ou estatal na modalidade do pós-laboral se comprazeria com a não efetivação do *numerus clausus* em termos de entradas, como consequência do demérito em exames de acesso? O choque entre a ética e a norma pode ser pouco observado, mas justificará as opções estratégicas para rentabilizar o quadro docente, o pessoal administrativo e os equipamentos escolares. Uma realidade que o normativismo procura abster-se de clarificar, ou deixa margens claras de oportunismo e de desconfiança institucional.

Os apoios pedagógicos vão além da promoção do sucesso no exame de acesso. Pensamos em medidas que venham a permitir a superação das debilidades ao nível do próprio processo formativo, visando garantir que os perfis de saída estabelecidos para cada classe,

curso e de cada subsistema sejam, de fato alcançados. Senão estaremos a perpetuar a mediocridade em detrimento de qualquer esforço para a garantia e a promoção permanente da qualidade, sem descuidar, obviamente, que estas estratégias extraescolares podem constituir-se em importantes albergues de modalidades em que se coligem as explicações aos tópicos dos exames de acesso a ministrar.

Num plano amplo, as opções fundamentais da política educativa requerem dinâmicas que não se resumem na sua elaboração. A incorporação, nessas dinâmicas, de ações concretas que permitem transitar do plano normativo para o plano pragmático implica igualmente locomover-se da concepção instrumental à socioconstrutivista das IES. Só assim estas ações permitiriam examinar tanto a coerência de cada um dos elementos estruturantes da política, como a sua implementação. Ao estabelecer a imperiosidade de se “avaliar a execução e a implementação dos objetivos e metas das instituições e do Sistema de educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino” – nº 1, artigo 100º, Lei nº 17/2016 (ANGOLA, 2016) –, a LBSEE procura cobrir eventuais zonas de ambiguidade que emergem no plano de ação.

## Considerações finais

Do mérito da trajetória acadêmica ao mérito do exame de acesso, impõe-se desocultar a organização e funcionamento das instituições que conformam o sistema nacional do ensino, com vista a assegurar que o seu mérito retrate e seja retratado na regulamentação afim.

A pretensão é de destacar a adoção de dispositivos de avaliação que forneçam informações relevantes sobre o plano das intenções e o plano da realização prática das políticas educativas, sem eximir-se das infidelidades normativas enquanto fórmulas de adequação à realidade em face às desconexões normativas.

Num plano mais restrito, há que desencadear estudos que permitam um melhor conhe-

cimento e compreensão das causas dos baixos índices de aproveitamento acadêmico, a partir dos quais será possível identificar medidas estratégicas para a sua superação.

Os exames nacionais que têm sido adotados em outros Estados como um mecanismo de regulação do sistema que salvaguarda a necessária articulação sistêmica, implícita ao princípio da harmonização, podem ser adotados no caso angolano na perspectiva de reforçar o sentido nacional e sistêmico da educação e do ensino no país.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 203, de 30 de agosto de 2018. Estabelece o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de ES. **Diário da República de Angola**, Luanda, I Série – nº 133, ago. 2018.

ANGOLA. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 5, de 8 de janeiro de 2019. Aprova o Regulamento Geral de Acesso ao ES. **Diário da República de Angola**, Luanda, I Série – nº 3, jan. 2019.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Revoga a Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro de 2001. **Diário da República de Angola**, Luanda, I Série – nº 170, out. 2016.

BITTAR, M. A teoria antropológica do didático como ferramenta metodológica para análise de livros didáticos. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 364-387, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648640/17410>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CHEVALLARD, Y. Organisations didactiques: 1. Les cadres généraux. **Notice du Dictionnaire de Didactique des Mathématiques 1997-1998 pour la formation des élèves professeurs de mathématiques**. 1998.

D'AMORE, B. Epistemologia, didática da matemática e práticas de ensino. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 20, nº 28, p. 1179-1205, 2007.

HADGI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das

intencões aos instrumentos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LIMA, L. C. **A escola como categoria na pesquisa em educação**. São Leopoldo, RS: Educação Unisinos, 2008.

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. *In*: ALVES, M. P.; DE KETELE, J-M. (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.

*Recebido em: 24/03/2019*

*Aprovado em: 20/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AUTOAVALIAÇÃO COMO RECURSO FORMATIVO E FORMADOR: DA EDUCAÇÃO SUPERIOR AO CONTEXTO ESCOLAR

*Ivone Maria Mendes Silva (UFFS)\**

<https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

*Aline Paula Pochmann Bordin (UFFS)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-6905-3731>

*Altair Alberto Fávero (UPF)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

## RESUMO

Este artigo discute a importância dos processos de autoavaliação e de reflexão que podem se fazer presentes na formação e atuação docente. Problematiza ainda o papel da educação superior no trabalho com o tema no contexto da formação inicial e continuada de professores, bem como no enfrentamento dos desafios de se consolidar como espaço de construção de saberes indispensáveis à profissionalização docente. Para tanto, foi realizada pesquisa, de natureza qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos e de campo, os quais apontaram que os docentes pesquisados não estão tendo acesso a experiências formativas que lhes inspirem e ensinem a incorporar a autoavaliação às suas práticas profissionais cotidianas ou mesmo a significá-la como um recurso valioso para o trabalho educativo. Conclui-se que há lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação no que tange à abordagem da autoavaliação e também da avaliação, corroborando resultados de outras pesquisas.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Reflexão. Formação de professores. Educação superior. Escola.

## ABSTRACT

### SELF-EVALUATION AS A FORMATIVE AND FORMATION RESOURCE: FROM HIGHER EDUCATION TO SCHOOL CONTEXT

This article discusses the importance of the processes of self-evaluation and reflection present in the formation and teaching performance. It also problematizes the role of higher education in working with the subject in the context of initial and continuing teacher education, as well as addressing

\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: [ivonemmds@gmail.com](mailto:ivonemmds@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: [alinebrdn@gmail.com](mailto:alinebrdn@gmail.com)

\*\*\* Pós-Doutor em Docência Universitária pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor titular da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: [altairfaver@gmail.com](mailto:altairfaver@gmail.com)

the challenges of consolidating as a space for building knowledge that is indispensable for teacher professionalization. To that end, a qualitative research was carried out, involving bibliographical and field studies, which pointed out that the teachers studied are not having access to formative experiences that inspire them and teach them to incorporate self-assessment into their daily professional practices or even the meaning it as a valuable resource for educational work. It is concluded that there are gaps in the initial and continuous training of education professionals regarding the approach of self-assessment and also of evaluation, corroborating the results of other researches.

**Keywords:** Self-evaluation. Reflection. Teacher education. Higher education. School.

## RESUMEN

### AUTOEVALUACIÓN COMO RECURSO FORMATIVO Y DE FORMACIÓN: DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL CONTEXTO ESCOLAR

Este artículo discute la importancia de los procesos de autoevaluación y de reflexión que pueden hacerse presentes en la formación y actuación docente. Y en el contexto de la formación inicial y continuada de profesores, así como en el enfrentamiento de los desafíos de consolidarse como espacio de construcción de saberes indispensables para la profesionalización docente. Para ello, se realizó investigación, de naturaleza cualitativa, involucrando estudios bibliográficos y de campo, los cuales apunta que los docentes encuestados no están teniendo acceso a experiencias formativas que les inspire y enseña a incorporar la autoevaluación a sus prácticas profesionales cotidianas o incluso a la significativa como un recurso valioso para el trabajo educativo. Se concluye que hay lagunas en la formación inicial y continuada de los profesionales de la educación en lo que se refiere al abordaje de la autoevaluación y también de la evaluación, corroborando los resultados de otras investigaciones.

**Palabras clave:** Autoevaluación. Reflexión. Formación de profesores. Educación superior. Escuela.

## Introdução

Verbos como revisitar, reconhecer, repensar, e muitos outros similares a esses, são utilizados constantemente, mesmo que de forma inconsciente, em nossas vidas pessoais e profissionais, para pontuar processos complexos que marcam a relação que estabelecemos com a dinamicidade do real e as possibilidades do agir humano sobre ele. Na família, na comunidade, no trabalho, nos espaços de formação, o ser humano pode ser surpreendido com situações delicadas, de difícil resolução, que exigem a reflexão sobre valores, interesses e

concepções, assim como a avaliação crítica de atitudes assumidas diante de circunstâncias e acontecimentos.

Na área da educação, verbos como esses são conhecidos e utilizados com frequência pelos professores e demais atores inseridos nesse campo. Isso porque o conhecimento não é algo estático, mas uma construção, derivada de processos que surgem na relação entre pessoas, saberes e experiências diversas. E, nesse cenário, o trabalho educativo certamente coloca desafios cotidianos, aos quais é preciso reagir

produzindo compreensões e posicionamentos baseados na avaliação constante dos sujeitos e suas ações, bem como dos contextos (próximos e distais) com os quais estas se relacionam.

Neste artigo, discutimos a importância dos processos de autoavaliação e de reflexão que podem se fazer presentes na formação e atuação docente. Para tanto, realizamos pesquisa empírica<sup>1</sup> com professores e outros profissionais da educação sobre o tema. Além disso, buscamos construir uma discussão teórico-conceitual que pretende situar tais conceitos, problematizando a concepção de “professor reflexivo”, tão difundida no contexto educacional brasileiro. Nossa intenção é identificar as possibilidades e limites associados ao uso desses conceitos e suas implicações para a prática educativa, visualizando a sua pertinência na área educacional, tanto para professores como para estudantes, nos diferentes níveis de ensino, ou seja, desde a educação básica até o ensino superior.

Para empreender a discussão sobre as especificidades da autoavaliação enquanto processo de reflexão, foram utilizadas as contribuições de Manuela Terrasêca, John MacBeath e outros autores. Para problematizar o conceito de reflexão, recorreremos aos apontamentos feitos por Selma Garrido Pimenta, que discute a concepção de professor reflexivo utilizada por Donal Schön, abordando as críticas que podem ser tecidas à concepção de reflexão defendida pelo autor. Além de comentar as aproximações e contrastes possíveis de serem identificados em diferentes perspectivas existentes sobre essa temática na literatura nacional, buscamos trazer para o debate as considerações propostas pelo autor americano Kenneth Zeichner, que alimenta a discussão com outros apontamentos pertinentes. Além de buscar fundamentação teórica nas obras dos autores supracitados,

1 Na consecução da pesquisa empírica, foram adotados diversos cuidados éticos, entre eles a promoção de momentos de diálogo com os participantes sobre os objetivos da pesquisa e outras questões. Também foram empregados termos de consentimento livre e esclarecido, com garantia de anonimato aos participantes.

utilizamos análises providas de pesquisas recentes realizadas por outros pesquisadores sobre os assuntos que são objeto de nossa investigação, numa tentativa de produzir avanços na análise do tema utilizando múltiplas fontes.

O percurso trilhado ao construir essa discussão permitiu-nos constatar a relevância da autoavaliação para os processos educativos e o quanto esse recurso pode ser determinante no êxito profissional dos professores e, consequentemente, na geração de efeitos positivos para a sociedade como um todo. Não obstante, esse profissional deve estar atento a como e quando realizar a autoavaliação, que aspectos priorizar e com que finalidade, observando o lugar assumido pela reflexão no processo. Essas e outras questões precisam ser abordadas desde a formação inicial do professor, que deve ser instigado e preparado para realizar a autoavaliação-reflexão de sua prática. O sucesso ou não dessa ação tem relação direta com a maneira como ela é compreendida e efetivada, como foi ou poderá ser aprendida ao longo da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta-se estruturado em cinco seções. Após essa seção introdutória, apresentamos a metodológica, na qual detalhamos como se realizaram o estudo bibliográfico e a pesquisa empírica que facultaram a discussão aqui produzida. Nas terceira e quarta seções, são definidos conceitos e expostas as perspectivas de alguns autores para fundamentar a nossa análise do tema. A quinta seção traz a discussão empreendida a partir dos resultados da pesquisa empírica que realizamos junto a professores e outros profissionais da educação. Por fim, a sexta e última seção contempla as considerações finais.

## Método

As análises apresentadas neste artigo estão embasadas em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, que teve como objetivo central possibilitar maior conhecimento acerca das concepções sustentadas por docentes e ou-



tros profissionais da educação no que tange aos processos de autoavaliação e reflexão, além da problematização desses dados a partir de discussão teórico-conceitual fundamentada nas contribuições de diferentes estudiosos da área.

Assim como Gil (2008, p. 26), compreendemos a pesquisa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, que visa elucidar, por meio de procedimentos pertinentes, questões ou problemas identificados pelo pesquisador. Em relação às pesquisas exploratórias, é possível afirmar que elas possibilitam “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27), ou seja, avançar gradualmente na familiarização com o objeto pesquisado e, a partir disso, produzir avanços na teorização sobre ele. Uma estratégia que tem se mostrado pertinente especialmente no estudo de temas pouco explorados na literatura científica, como é o caso dos processos de autoavaliação no contexto educacional.

Para alcançarmos os objetivos propostos para o estudo, realizamos pesquisa bibliográfica, efetivada em diversas etapas (anteriores e posteriores à produção de dados empíricos), e pesquisa de campo, com emprego de questionários.

A seleção do material utilizado na pesquisa bibliográfica teve como base a aplicação dos critérios temático, linguístico, cronológico e tipo de fonte consultada, conforme definidos por Lima e Miotto (2007). O “parâmetro temático” refere-se ao acesso a materiais bibliográficos correlacionados ao tema abordado, que na presente pesquisa refere-se aos processos de autoavaliação em sua relação com as discussões sobre reflexão (professor reflexivo, prática reflexiva etc.). Já o “parâmetro linguístico” diz respeito ao idioma dos materiais analisados, sendo o português a língua aqui escolhida. O terceiro parâmetro é a “seleção das fontes” a serem consultadas, sendo as utilizadas neste estudo os artigos publicados em periódicos in-

dexados, bem como livros, dissertações e teses acessíveis na Internet ou no acervo pessoal dos autores deste artigo. E, por último, atentamos para o “parâmetro cronológico” das obras visadas, buscando priorizar a análise daquelas publicadas ao longo das últimas duas décadas, sem, contudo, excluir a possibilidade de uso de publicações anteriores a esse período, uma vez que contribuições importantes à tematização sobre autoavaliação e reflexão na formação docente puderam ser nelas identificadas (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

Como parte da pesquisa empírica, desenvolvida no ano de 2019, foi aplicado um questionário contendo, dentre outras perguntas, uma que englobava pontos atinentes à autoavaliação e à formação recebida sobre o assunto pelos participantes da pesquisa, a qual reproduzimos na sequência: “Na sua formação inicial e/ou continuada, você teve contato com o tema autoavaliação ou com algum conteúdo que se aproximasse do assunto? Como?”

Esse questionário foi aplicado a cinco professores atuantes em diferentes níveis e instituições de ensino do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Também participaram da pesquisa cinco coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas onde os docentes acima referidos estão inseridos, junto aos quais buscou-se averiguar qual o posicionamento das instituições onde atuam face à efetivação/motivação da prática da autoavaliação.

Ainda sobre os dez participantes da pesquisa, cabe mencionar que dois deles atuam numa instituição particular de ensino, e os demais na rede pública. Quanto aos professores, três têm formação em Pedagogia, um em Educação Física e outro em Filosofia. Entre os coordenadores pedagógicos, dois são graduados em História, dois em Pedagogia e um em Artes Visuais. Alguns desses profissionais concluíram suas graduações em universidades públicas e outros frequentaram instituições particulares.

Para análise dos dados obtidos, inspiramos-nos nos pressupostos da análise de conteúdo

segundo método proposto por Bardin (2010, p. 40), que a define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Com base nesses pressupostos, foram empreendidas algumas leituras do material obtido com a aplicação dos questionários, facultando a produção de inferências, num processo alimentado pelo diálogo com a literatura científica revisada durante a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, procedeu-se com a organização dos achados derivados dessa primeira exploração do material em eixos temáticos mais amplos, partindo-se, na sequência, para a análise mais aprofundada do material. Esta considerou a existência de recorrências/semelhanças e divergências/contrastes nos conteúdos analisados, buscando relacioná-los aos apontamentos feitos pelos autores que serviram de fundamentação teórica ao estudo e também os achados de outras pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema. Esses foram os procedimentos e critérios seguidos para a consecução da análise dos dados obtidos na pesquisa.

## Formação docente e autoavaliação

A formação inicial e continuada de professores é vista, na atualidade, como um dos temas cruciais da educação. De maneira sucinta e direta, Veiga (2008, p. 15) descreve o significado do termo formação docente: “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Contudo, essa autora não restringe a formação docente a esse breve conceito formal. Utilizando diferentes autores para melhor compreensão dessa prática, Veiga (2008), na obra *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*, ao resgatar o conceito de forma-

ção docente como fundamental na atuação do professor atualmente – profissional este que se depara constantemente com mudanças –, complementa-o, apontando que o termo formação evidencia uma ação em construção, “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2008, p. 15).

A formação inicial de professores é imprescindível e merece atenção dos órgãos responsáveis por sua promoção. Ao conceber esta formação como uma ação contínua, na qual o professor precisa acompanhar as transformações da sociedade, pois estas refletem diretamente na escola, cabe ao professor se atualizar, buscar novos conhecimentos, se formar constantemente, visto que os estudantes, sujeitos sociais, carecem desta versatilidade docente.

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade e importância da formação contínua. O professor é um profissional que carece de formação durante todo o exercício de sua profissão, pois o seu objeto de trabalho permanece em constante transformação.

García (1999, p. 22), autor que também detém vasto conhecimento nessa área, discorre que “a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

Complementando essa breve definição, García (1999, p. 26) descreve o processo de formação de professores com as seguintes palavras:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Depreende-se que a formação de professores vai além da inicial, é um processo contínuo, permanente. García (1999, p. 136) opta por utilizar o termo “desenvolvimento profissional de professores” ao se referir à formação contínua destes profissionais. Para esse autor, “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade” (GARCÍA, 1999, p. 137), além de perceber este como algo amplo, que perpassa os modelos singulares/específicos utilizados normalmente para esse fim.

Esse processo, intrínseco à profissão docente, visa, dentre outros objetivos, qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Isso nos remete aos diferentes elementos que envolvem a educação, no que diz respeito a professor, aluno, escola como um todo. García (1999, p. 139, grifo do autor) percebe “o desenvolvimento profissional dos professores como uma **encruzilhada de caminhos**, como a **cola** que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Esse autor apresenta modalidades de desenvolvimento profissional docente, baseadas em Sparks e Loucks-Horsley (1990). Uma delas se desenvolve a partir da “reflexão, do apoio mútuo e da supervisão” (GARCÍA, 1999, p. 153). Parte-se do pressuposto que a reflexão permite a retomada, o reconhecimento e análise das ações docentes. Segundo García (1999, p. 153),

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

Sob essa perspectiva citada por García (1999) acerca das estratégias de instigação da reflexão enquanto meio de formação, destacamos o papel que as atividades de autoavaliação, para as quais a reflexão é central, podem desempenhar na formação docente, no desenvolvimento profissional dos professores e na consecução do trabalho educativo a que se propõem as escolas.

A autoavaliação é aqui entendida como a define Terrasêca (2016, p. 169): “um processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo [capaz de contribuir] para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta”.

Essa autora nos convida a atentar para o sentido que o prefixo “auto” pode assumir no conceito de autoavaliação, apresentando uma definição que assinala a importância da reflexão no processo autoavaliativo, mas o situa para além da esfera pessoal, uma vez que o trabalho educativo (objeto da autoavaliação) é construído de modo intersubjetivo, envolvendo diversos atores sociais (professores e outros profissionais da educação, estudantes e seus familiares):

No conceito de autoavaliação, creio ser imperativo esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo. (TERRASÊCA, 2016, p. 167).

Certamente os saberes sobre a autoavaliação e como realizá-la devem ser trabalhados desde o início da formação docente, no contexto de disciplinas, projetos e outras iniciativas acessíveis aos licenciandos. Entretanto, para que se efetive como prática incorporada ao fazer docente, tais aprendizados precisarão ser exercitados continuamente ao longo da trajetória formativa e profissional dos professores, de modo a se tornarem saberes consolidados e integrados de modo orgânico à sua atuação profissional. Até porque a autoavaliação é uma prática complexa e a tarefa de empregá-la como um recurso promotor de melhorias na educação geralmente é marcada por desafios.

Por fim, importa destacar que mesmo sendo a autoavaliação uma prática caracterizada na literatura científica atual (CAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015; MACBEATH, 2005; TERRASÊCA, 2016) como relevante e até indispensável para a educação, com tal concepção

reverberando em alguma medida em documentos oficiais divulgados pelo governo brasileiro<sup>2</sup> e no senso comum, a sua presença na formação docente enquanto objeto de estudo e reflexão, assim como na realidade cotidiana das escolas brasileiras, pode ser descrita como rarefeita e insuficiente.

## A reflexão como processo basilar da autoavaliação

Avançando na discussão sobre a especificidade da autoavaliação enquanto “processo de reflexão colaborativo, ao mesmo tempo formativo e formador” porque fundamentado “na reflexão sobre si e na reflexão com outros sobre os processos para melhorá-los [pessoas e contextos]” (TERRASÊCA, 2016, p. 169), torna-se pertinente apresentarmos uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos de “reflexão”, “reflexividade” e “professor reflexivo”, (re)conhecendo suas facetas, especialmente as voltadas a aspectos do campo educacional, e problematizando seus usos e implicações.

Como um primeiro passo nessa direção, cabe retomarmos a conhecida definição apresentada por Libâneo (2002, p. 55) para o conceito de reflexividade:

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona *reflexivo + dade*, caráter do que é reflexivo; *reflexivo* – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria ‘reflectere’ – recurvar, do-

brar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.

Esse autor destaca a existência de diferentes concepções de reflexão, apresentando-as de acordo com diferentes autores. Todavia, o que queremos ressaltar ao trazer essa definição é que, ainda que se trate de algo reconhecido como próprio do ser humano, por vezes faz-se necessário estimular, proporcionar, instigar a reflexividade.

Imbricado no conceito de reflexividade trazemos o termo “professor reflexivo”. De acordo com Fávero, Tonieto e Roman (2013), o termo professor reflexivo tem origem nos Estados Unidos, surgindo como oposição à formação tecnicista dos professores, tanto em nível inicial como posteriormente, refletindo na prática desses profissionais.

Esse termo tem sido muito utilizado na área educacional na contemporaneidade e possibilitado inúmeros estudos e debates sobre a formação docente nos distintos níveis de escolarização. Alarcão (1996, p. 174), por exemplo, considerada uma das mais reconhecidas estudiosas do assunto, observa que a emergência do paradigma nos processos formativos foi motivada pela necessidade de que o homem pensante pudesse “reencontrar a sua identidade perdida”, tivesse condições de questionar “as finalidades da educação” e, com isso, “discutir as metodologias de formação” e tivesse autonomia para “gerir os seus próprios destinos e os do mundo, numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação próprias do humano”. A esse respeito, Fávero e Tonieto (2010, p. 46, grifo do autor) ressaltam que “é o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser ‘atribuidor de sentido’”.

A ideia de reflexão também foi amplamente tematizada na obra “Como pensamos”, pelo filósofo da educação John Dewey (1959). Para ele, há uma nítida distinção entre a reflexão e o ato rotineiro de pensar: enquanto o pensar rotineiro é guiado por impulso, há-

2 Referências à autoavaliação docente e à reflexão podem ser conferidas, por exemplo, nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ao definir as qualidades requeridas de um “bom professor”, o documento faz menção à “reflexão sistêmica sobre a própria atuação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010).

bito, tradição ou submissão à autoridade, “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte num efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p. 14). As ideias de Dewey foram amplamente incorporadas nos escritos de Donald Schön (2000) quando diz que um profissional reflexivo é aquele que consegue ser flexível e inteligente para resolver os problemas cotidianos de sua prática docente, mesmo nas situações de incerteza e imprevisibilidade.

Com o intuito de realizar uma análise crítica das ideias acerca do termo professor reflexivo de Schön, Pimenta (2002) apresenta essa teoria no texto *Professor reflexivo: construindo uma crítica*, o que nos leva a contemplar cautelosamente as duas perspectivas. Segundo Pimenta (2002, p. 19), Schön (2000) reconhece que a produção de conhecimento se dá a partir da prática profissional, “através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Para Schön (2000), esse conhecimento subentendido é pouco diante de novos desafios, o que leva o profissional a buscar outros a fim de superar os já interiorizados, seria então “reflexão na ação”. Estes conhecimentos no decorrer da prática e diante de novas situações exigem outros, processo que o autor designa como “reflexão sobre a reflexão na ação”. Isso tudo “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (PIMENTA, 2002, p. 20, grifo do autor).

Ao buscarem contextualizar o termo professor reflexivo, Fávero, Tonieto e Roman (2013, p. 282) discorrem acerca dessa proposta: “Começam graves equívocos e correm sérios riscos de fracassar profissionalmente todos aqueles que confiam cegamente que um processo formativo será capaz de indicar todos os procedimentos

técnicos para enfrentar os problemas decorrentes das práticas educativas”.

Os princípios propostos por Schön (2000) foram amplamente divulgados e de ampla adesão, visto que sua defesa é a participação direta dos professores nas questões intrínsecas ao processo educativo, valorizando uma formação profissional que evidencie e aproxime pesquisa e prática, ou seja, que as pesquisas provenham do contexto prático do docente, a instituição de ensino em que está inserido, que a prática motive/proporcione novos conhecimentos (PIMENTA, 2002).

Essa preocupação em tornar o professor pesquisador tem legitimidade. Na sociedade contemporânea há uma atitude incoerente quanto ao ensino e à pesquisa. A pesquisa é designada ao pesquisador especialista e o ensino é de responsabilidade do professor. A incoerência se deve ao fato de o pesquisador não experienciar o conhecimento por ele produzido em pesquisa, cabendo ao professor fazer isso na prática diária (GHEDIN, 2002).

Na tentativa de definir o conceito de reflexão, Zeichner (1993) menciona a supervalorização dos métodos, dos saberes produzidos na universidade, por técnicos, sem sequer haver o olhar de um professor, profissional que executará tal método, atividade e afins. Para esse autor, reflexão também é admitir, identificar que o professor também produz conhecimento (ZEICHNER, 1993).

No livro *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Zeichner (1993) destaca a ascensão do termo reflexão, professor reflexivo, prática reflexiva e outros correlatos, entre as décadas de 1980 e 1990, por vezes utilizados até mesmo de forma incorreta, banal. Zeichner (1993, p. 15) discorre: “Chegou-se mesmo ao ponto de incorporar no discurso sobre prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social”. Completando esse pensamento, esse mesmo autor alerta: “Assim, só por si, o termo reflexão perdeu vir-

tualmente qualquer significado” (ZEICHNER, 1993, p. 15).

Nesse contexto, vale ressaltar que Zeichner (1993), tal como Pimenta (2002), faz uma crítica à definição de professor reflexivo defendida por Schön (2000).

Como esclarece Ghedin (2002, p. 132), ainda que Schön (2000) se oponha à racionalidade técnica, proposta que “defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos”, ele parece ter “reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica”.

Acreditar simplesmente que refletir tornará o professor um profissional melhor é arriscado e tende a reduzir essa prática. Para Zeichner (2008, p. 45, grifo nosso), cabe aos formadores de professores, que defendem a formação docente reflexiva, pensarem sobre o fato de que “[...] a ‘reflexão’ por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar **o que queremos que os professores reflitam e como**”.

Refletir é algo próprio do ser humano, é um ato intrínseco aos sujeitos, mas questões como por que refletir, de que forma fazê-lo, quais os objetivos dessa reflexão, são questionamentos que precisam, sim, ser apresentados aos futuros professores, e também, em muitos casos, àqueles já atuantes na área, como salienta Zeichner (2008).

Sob essa perspectiva, e de forma a alertar os formadores de professores acerca do uso do termo reflexão na formação docente, é que Zeichner (2008) questiona se de fato esse conceito resulta efetivamente e positivamente no desenvolvimento desses profissionais ou se trata-se apenas de uma utopia. Para isso, elenca situações que comprometem a sua efetivação:

- 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas;
- 2) um pensamento de ‘meio e fim’, o qual

limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. (ZEICHNER, 2008, p. 544).

É imprescindível que se tenha esclarecimento acerca dessas questões, a fim de não reproduzir concepções ou práticas equivocadas e contrárias aos princípios de sua fundamentação, no caso da reflexão e também da autoavaliação.

Zeichner (2008) sinaliza o quanto a valorização da reflexão docente pode estar ligada à submissão, ao controle, ao cumprimento, mesmo que de forma discreta, de servir a um sistema maior. Segundo esse autor, “os professores devem agir com clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Ao abordarmos, na presente pesquisa, o termo reflexão, professor reflexivo, prática reflexiva, estamos imbuídos da compreensão de que a autoavaliação, que pode ser praticada pelos profissionais da educação, está assentada essencialmente num processo de reflexão, dando-se a partir de uma prática reflexiva, a partir de objetivos preestabelecidos, num movimento de formação contínua e constante desses profissionais. Contudo, como alerta Terrasêca (2016, p. 170), para tornar isso realidade é preciso transformar a cultura de avaliação hoje reinante na escola e em outros espaços de formação, implica compreender a avaliação como “um processo simultaneamente formativo e formador”.

Zeichner (2008, p. 545) também é enfático quanto à formação docente reflexiva:

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por

justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo.

Concordamos com a posição defendida por Zeichner (2008), pois acreditamos que é fundamental aos que exercem a docência, indiferente do nível atendido, a visualização e consideração das dimensões sociais e políticas dos processos reflexivos e autoavaliativos.

Nessa direção, Pimenta (2002) salienta a significância do ensino como prática reflexiva, em que a prática docente é geradora da produção de conhecimento, e, analogamente ao movimento feito por Zeichner (2008), levanta alguns questionamentos: “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2002, p. 22).

Diante disso é que Pimenta questiona a teoria defendida por Schön (2000), de destaque à prática do professor, o que a torna arriscada, podendo afetar negativamente o uso da reflexão. Termos como “praticismo, individualismo, hegemonia autoritária e modismo” são citados por Pimenta (2002, p. 22) como consequências dessa prática nos moldes defendidos por Schön (2000). Os elementos apresentados são caracterizados por conceberem a reflexão como algo autossuficiente/independente (PIMENTA, 2002).

Utilizando-se de diferentes autores, Pimenta (2002) indica que possivelmente Schön (2000) sabia das limitações de sua teoria, e que isso provavelmente se devia ao fato de este autor ter focado as práticas individuais e não de um movimento maior, que previsse mudança institucional e social. Para essa autora, o que acaba ocorrendo a partir da prática reflexiva, na concepção de Schön (2000), é um reducionismo técnico das práticas docentes (PIMENTA, 2002). Ademais, Pimenta (2002, p. 24) aponta que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Os autores críticos de Schön salientam, nesse sentido, que não pode haver uma restrição à sala de aula como foco de investigação da prática docente.

Investigar, produzir saberes a partir da própria experiência é significativo e altamente desejável. O professor torna-se pesquisador de sua ação/prática, diante de situações inesperadas, a partir de decisões repentinas, optando seguir por um caminho e não por outro, ou tomando uma atitude em vez de outra. O professor se constrói professor diariamente, no decorrer de sua atuação, da própria experiência, é um aprendiz constante. Entretanto, não só em razão da prática, pois a teoria é essencial na educação e na função social que cabe ao professor.

São amplas as discussões acerca da relação teoria e prática, e interpretações diversas acerca da valorização de cada uma, o que nos leva a defender a importância de tomá-las como articuladas, imbricadas mesmo, no contexto educacional. Isso, entretanto, não tem sido abordado como deveria nos currículos de formação de professores, como avalia Pimenta (2002, p. 20):

Encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Esse é um elemento de extrema validade nas ideias de Schön (2000): pesquisar a própria prática, refletir a partir da prática, produzir conhecimento a partir da própria experiência. No entanto, conforme indica Pimenta (2002), é preciso ter cuidado com as dimensões dessa “prática refletida”, para que não haja um reducionismo de teoria/conhecimento e uma supervalorização do instrumental, da técnica, da prática por si só.

Como apresentamos no decorrer do texto, refletir sobre aspectos pontuais em sala de aula é extremamente importante, assim como considerar aspectos mais amplos, aspectos da sociedade como um todo, pois consideramos que o professor é um agente político.

Nesse contexto, Zeichner (2008) cita o quanto a reflexão docente está ligada à questão da “justiça social” na busca por uma sociedade melhor, sem que necessariamente o professor precise ministrar aulas enfocando questões políticas do ensino. O que o professor precisa é ter conhecimento suficiente para ministrar aulas que propiciem a construção de aprendizados por parte dos estudantes e lhes deem condições de pleno exercício de sua cidadania, buscando relacionar esse conhecimento teórico com a realidade de cada estudante, aproximando-o do contexto escolar. Segundo esse autor, o professor precisa ter consciência de suas ações e dos possíveis efeitos delas sobre os aprendizes, para que tais ações “não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Em vista disso, retomamos a preocupação em equacionar prática e teoria trazendo as considerações de Pimenta (2002, p. 26), quando afirma que “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.”

O professor vivencia constantemente situações desafiadoras e dilemas que exigem desse profissional respostas imediatas, resultados de sua bagagem de conhecimento teórico e de experiência. Para saber lidar com os desafios diários, o professor precisa estar disposto a repensar e reorganizar a sua prática constantemente, como aponta Ghedin (2002, p. 135, grifo do autor):

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

A reflexão acerca da prática docente tem sido reconhecida como importante, uma reflexão que considera indissociável a teoria e a prática, mas, e acima de tudo, devemos salientar que esta seja uma reflexão crítica, que possibilite questionamento, a desacomodação, que tenha propósitos educacionais e sociais. É extremamente importante atentar para o significado dessa reflexão.

De acordo com Ghedin (2002, p. 138), “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas”. Uma postura crítica reflexiva servirá, além da qualificação do docente e do ensino por ele ofertado, como um guia a orientar o olhar dos sujeitos por ele educados. O professor precisa educar para a superação.

Nesse sentido, entendemos que as atividades relacionadas à prática da reflexão e da autoavaliação têm muito a contribuir para a área da educação. E quanto mais condições



forem dadas aos profissionais da área para poderem envolver-se com essas atividades conhecendo suas potencialidades, mas também os limites e reducionismos associados a certas apropriações delas feitas, mais aportes estarão à sua disposição para, de forma sistematizada e consciente, desempenharem seu papel profissional plenamente, ou seja, sem perder de vista as dimensões teórica, técnica, ética e política do trabalho educativo.

O caráter social da ação do professor exige de tal profissional essa postura de reflexão crítica, visualizando novas formas de fazer educação, estimulando a autonomia e a reflexividade nos estudantes a fim de auxiliar na emancipação dos jovens cidadãos, para que estes se posicionem criticamente e possam vir a transformar a situação de exploração a que são submetidos nessa sociedade capitalista em que vivemos (GHEDIN, 2002).

Explanada a sua complexidade, compreendemos os múltiplos dilemas que afetam e desafiam a prática docente. Dessa maneira, a autoavaliação, realizada de forma sistemática, revela-se um excelente mecanismo de apropriação de saberes na busca por qualificação, de conhecimento sobre si e, como consequência, sobre a sociedade em seus diferentes âmbitos sociais.

## A educação superior diante da fragilidade da profissionalização docente e do desafio da autoavaliação: a formação inicial e continuada como espaço de construção de saberes

Os obstáculos encontrados na profissão docente na contemporaneidade são muitos e de diferentes ordens. As transformações ocorridas na sociedade impulsionam e exigem desse profissional “multisaberes”, e não apenas os saberes próprios de sua área de formação.

A profissionalização docente é considerada vulnerável, frágil, inconstante, instável, e isso se deve a inúmeros fatores que, no decorrer da história, a levaram a essa condição, o que resultou também no desprestígio, um aspecto de inferiorização da profissão docente.

Tardif (2000, p. 6) indica que “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. O que se busca na formação de professores, no ensino, é confirmar a profissão docente como tal, num movimento de profissionalização.

Nesse contexto, Tardif (2000) cita os principais aspectos do conhecimento profissional, e dentre eles são apresentados: a aquisição de conhecimentos científicos, desenvolvidos a partir de uma longa formação efetivada normalmente em universidades; o conhecimento a partir de problemas práticos, concretos; a utilização e o domínio de conhecimentos científicos da área; a possibilidade de realizar “uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática” (TARDIF, 2000, p. 7).

Além desses aspectos, o que nos chamou atenção é o destaque que ele dá ao trazer que o conhecimento profissional não se baseia apenas em conhecimentos técnicos, mas que:

[...] exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 7).

Outro aspecto citado é a formação continuada. Tardif (2000, p. 7) disserta: “os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.” Estas são algumas das características do conhecimento profissional, segundo Tardif (2000). No decorrer desse trabalho, esses elementos foram citados como aspectos inerentes à profissão docente, indo ao encontro do que traz Tardif (2000).

Para esse autor, o que tem se objetivado com o movimento de profissionalização do ofício do professor é “conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores” (TARDIF, 2000, p. 7). E aponta que se de fato isso acontecer, “o ensino deixará então de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão” (TARDIF, 2000, p. 8).

Ao referir-se à educação, Tardif (2000, p. 8) define a profissionalização como “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”.

A partir dos elementos apresentados, fica evidenciado o quanto a autoavaliação, enquanto instrumento de reflexão da própria prática, é imprescindível no movimento de profissionalização.

Diante desse cenário, Fávero, Castelli e Marques (2015) destacam a realidade dos professores universitários, cuja consideração pode ser valiosa à análise aqui empreendida não apenas por apresentar pontos de aproximação com a realidade vivenciada por docentes atuantes em outros níveis de ensino, permitindo-nos construir reflexões sobre a profissão docente de maneira geral, mas porque oferece pistas para problematizarmos também o papel da educação superior no trabalho com as temáticas da avaliação e da autoavaliação. E aqui precisamos considerar mais amplamente esse papel, uma vez que ele impacta a sociedade não apenas em razão da forma como as instituições de ensino superior conduzem seus processos avaliativos nos cursos que capacitam profissionais de diferentes áreas, ou por causa do modo como se dá o ensino desses temas aos futuros docentes nos cursos de formação de professores, mas também pelo fato de que a universidade tem o poder de catalisar mudanças na educação, especialmente quando suas ações constituem a vanguarda do processo de criação de novas ideias, conceitos, métodos etc.

Segundo Fávero, Castelli e Marques (2015), as mudanças ocorridas na sociedade atual

estão causando, nos professores, uma crise de identidade profissional, uma busca por um novo conceito de profissionalização da docência. E, para que a profissionalização da docência ocorra, muitos são os desafios que precisam ser enfrentados. Um exemplo disso é conseguir estabelecer relações entre os conteúdos formais e os aspectos que envolvem o complexo cenário educativo. A autoavaliação é por eles considerada uma prática potencialmente eficaz nesse processo. “Autoavaliar a profissionalização docente”, ressaltam Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 182, grifo do autor), “significa dar-se conta de que a docência não é uma ação espontânea ou naturalizada que ‘se aprende fazendo’”, de que a experiência ensina a dar aula e de que para ser professor basta dominar o conteúdo e manejar um conjunto de ‘técnicas didáticas’”. Para ser docente são necessários “múltiplos saberes que podem ser aperfeiçoados por meio de formação continuada”. A autoavaliação possibilita que o professor perceba a importância da prática participativa que torna a aula universitária mais dinâmica e comprometida.

Tomando por referência as reflexões de Dias Sobrinho (2000), que ressalta a distinção entre medir e avaliar, Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 182) também ressaltam o papel da autoavaliação nos processos avaliativos, os quais implicam em “mobilizar um conjunto de reflexões que possibilitam perceber a avaliação como um processo formativo e não como um restrito instrumento de certificação e medida”. Com isso é possível compreender que a avaliação na educação superior não seria mais reduzida à aplicação de uma prova que reforça a visão mecanicista e simplificadora, “constituída por uma simples tecnificação da formação” (FÁVERO; CASTELLI; MARQUES, 2015, p. 182).

Nesse aspecto, é possível afirmar, com Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 183), que a autoavaliação pode se constituir um “processo reflexivo capaz de gerar uma avaliação autêntica”, pois é capaz de melhorar o processo

de ensino e de aprendizagem que ocorre na interação de um professor com seus alunos.

Condemarín e Medina (2005) indicam dez aspectos que caracterizam uma avaliação autêntica: 1) constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens; 2) constitui um processo participativo; 3) diferencia avaliação de qualificação; 4) é coerente com os paradigmas da reforma educacional; 5) é coerente com as atuais compreensões sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita; 6) centra-se nos pontos fortes dos alunos; 7) constitui um processo multidimensional; 8) considera os benefícios pedagógicos envolvidos na análise dos erros; 9) favorece a equidade educativa; e 10) favorece o desenvolvimento profissional dos professores. Todas estas características e princípios, na avaliação de Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 183),

[...] potencializam a ideia de que a mudança, não só dos procedimentos avaliativos, mas principalmente da concepção de avaliação que perpassa as ações dos docentes universitários, acaba produzindo uma nova forma de compreender a dinâmica do conhecimento, a relação pedagógica entre professor e alunos e, principalmente a formação de futuros profissionais.

Os resultados efetivos de uma avaliação autêntica, concretizados por um processo de autoavaliação, são ressaltados por Condemarín e Medina (2005, p. 26) quando dizem que tais práticas “[...] fortalecerão a autoestima e o profissionalismo dos professores, porque eles terão outras instâncias para mostrar sua criatividade e autonomia para propor situações educativas nas quais interajam com seus alunos como mediadores eficientes”. Da mesma forma, para os estudantes, os resultados da avaliação autêntica “também fortalecerão sua capacidade de tomar decisões, visto que contarão com uma pluralidade de meios para avaliá-las diante dos próprios alunos, de suas famílias e de outros atores do sistema” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 26).

A ideia de autoavaliação e de avaliação autêntica está também em sintonia com a intencionalidade do Sistema Nacional de Ava-

liação Superior (Sinaes), criado em 2004 e que tem possibilitado a ampliação de uma nova concepção no que diz respeito à qualidade da educação superior. Conforme ressaltam Fávero e Pagliarin (2018, p. 37), a criação do Sinaes e sua implementação na forma de avaliar os processos formativos dos egressos fez com que “a qualidade estaria mais próxima dos saberes construídos pelos alunos do que com o rendimento do aluno em si, ou seja, pensa-se a avaliação a partir de um perfil profissional que se deseja, e não apenas a verificação de conteúdos aprendidos”. Nessa mesma direção, Garcia (2009, p. 206) argumenta que a avaliação implica diretamente nas atitudes dos estudantes face ao estudo, pois possibilita a construção de experiências formativas sob diversos aspectos, podendo “influenciar o modo como os estudantes planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado as diversas tarefas acadêmicas, e, de modo amplo, como eles se desenvolvem academicamente”. Por isso, para Fávero e Pagliarin (2018, p. 38), “é preciso que os professores da educação superior repensem os formatos avaliativos, os instrumentos, bem como o objetivo das avaliações da aprendizagem dos alunos desse nível de ensino”. Contudo, para tanto, são necessários: uma “mudança de concepção sobre avaliação”, “rever as formas de avaliação” e, principalmente, “favorecer a qualidade de aprendizagem dos alunos”.

## Autoavaliação na formação docente sob a perspectiva dos profissionais da educação

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada com profissionais da educação visando investigar se e como o tema da autoavaliação foi abordado nos processos de formação inicial e/ou continuada aos quais tiveram acesso. A pesquisa foi realizada no ano de 2019, com um grupo de dez profissionais, sendo cinco deles professores e cinco

coordenadores pedagógicos, todos atuantes em escolas de educação básica da rede pública e privada de ensino do noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Ao investigar, via questionário, se existiu e como se deu o contato com o tema autoavaliação na formação inicial e/ou continuada desses profissionais, as respostas obtidas foram semelhantes, evidenciando que as ações voltadas à abordagem do assunto, nesse contexto, foram escassas. Os participantes da pesquisa relataram um contato pontual e superficial, que remetia indiretamente à autoavaliação como forma de avaliação, mas nada deliberadamente voltado à discussão da questão. A maioria teve contato com o tema em debates, de forma dialogada em grupos, algo sem muito aprofundamento. Nenhum dos participantes reportou a existência de conteúdos relacionados à autoavaliação integrando o currículo de seu curso de graduação, ou seja, como tópico específico de alguma disciplina ofertada na grade curricular. Nem mesmo na formação continuada eles tiveram alguma oportunidade de estudar e/ou discutir sobre processos autoavaliativos de forma mais aprofundada, sendo a importância destes destacada nas observações sobre avaliação, mas sem o acesso a saberes que, conforme declararam os profissionais, pudessem embasar a efetivação futura de práticas nesse sentido.

A alusão à reflexão como germe ou condição basilar da autoavaliação esteve presente nas tentativas de quase todos os participantes de definirem o que entendem por autoavaliação. Entretanto, tanto a reflexão quanto a autoavaliação são concebidos, pela maioria, como processos cuja concretização no contexto escolar dependeria mais da iniciativa individual de cada professor do que de possíveis movimentos de articulação coletiva ou incentivos/proposições institucionais.

O conjunto desses achados nos permite afirmar que, para os sujeitos participantes de nossa pesquisa, a formação (inicial e continuada) a que tiveram acesso não lhes oportunizou o estudo do tema autoavaliação, nem os colocou

em contato com situações de aprendizagem que lhes inspirasse a significar a autoavaliação como um recurso que devesse ser incorporado às suas práticas profissionais cotidianas. Nesse sentido, nosso estudo corrobora achados de outros pesquisadores (CARVALHO, 2011; FÁVERO; CASTELLI; MARQUES, 2015; SILVA; ZANIN, 2017) que já haviam alertado para o fato de que, mesmo sendo reconhecida como uma ferramenta útil pelos profissionais da educação que têm emitido suas opiniões sobre o assunto nas pesquisas, a prática da autoavaliação ainda é um elemento ausente da realidade de parcela significativa das escolas brasileiras, em parte porque é também ausente da realidade dos espaços de formação.

Os cursos de graduação nos quais se diplomaram os participantes de nossa pesquisa são variados (Pedagogia, Educação Física, Filosofia, História, Artes), mas o teor dos comentários por eles tecidos sobre o tema foi muito similar. E pelo que consta na literatura científica atual que pudemos revisar, é possível afirmar que as falhas da formação oferecida pelas universidades aos futuros professores incidem não apenas sobre a questão da autoavaliação, mas abrangem a temática da avaliação de modo geral.

Villas Boas e Soares (2016) encontraram resultados parecidos em pesquisa realizada sobre avaliação em cursos de licenciatura. Apesar de não enfocarem especificamente a questão da autoavaliação, as descobertas e conclusões a que chegaram sobre a temática da avaliação muito se aproximam de nossos achados. Na análise que apresentam, chegam à conclusão de que esses temas, além de não serem abordados de modo articulado com o ensino e a aprendizagem nas universidades, não têm sido incorporados ao currículo dos cursos de licenciatura como deveriam, fazendo com que, na prática, não recebam a devida atenção (VILLAS BOAS; SOARES, 2016). Assim, podemos afirmar, a partir das pesquisas acima referidas e também do nosso estudo, que o lugar conferido à avaliação, e, consequente-

mente, à autoavaliação, nos cursos de formação docente, tem se mostrado, na atualidade, ainda periférico.

Considerando o que afirmam Rombaldi e Canfield (1999, p. 33) sobre o fato de que “a formação profissional envolve algo mais do que a estrutura curricular”, pois depende da “relação estabelecida entre a fundamentação teórica e os procedimentos a serem adotados” para a construção da profissionalidade docente pelos futuros professores, fica evidenciada a necessidade de estudos que explorem essas diferentes facetas da formação real à qual estão tendo acesso os licenciandos. Vale a pena investigar, nesse sentido, se as formas de avaliação a que têm sido expostos enquanto estudantes os confronta com a oportunidade de explorar possibilidades inovadoras nesse campo, se os estágios curriculares estão colocando-os em contato com dúvidas e inquietações relacionadas aos processos avaliativos e se os processos de reflexão e autoavaliação têm sido tomados como recursos formativos e formadores.

Os professores participantes da pesquisa foram questionados acerca das formações continuadas, se atualmente a autoavaliação vem sendo abordada com maior destaque ou não nessas ocasiões. Novamente as respostas se assemelham: pouco tem-se avançado. Ainda que temáticas como avaliação formativa e prática docente reflexiva por vezes figurarem na pauta das propostas de formação continuada que chegam às escolas, são tímidas as iniciativas no sentido de avançar na discussão do tema.

Essa situação leva a um círculo vicioso, pois no momento em que o professor, ao longo de sua formação, não tem nenhuma aproximação sistemática e aprofundada com essas temáticas, não saberá como efetivar processos de avaliação-autoavaliação-reflexão quando professor, e, conseqüentemente, não terá aporte teórico para ensinar seus alunos, e assim seguirá o círculo. Devemos indagar, nesse sentido, sobre quais seriam os caminhos por meio dos quais poderíamos chegar à ruptura desse círculo. Em que medida eles estão atrelados a processos

que implicam a reestruturação da educação superior e da formação oferecida atualmente pelas universidades? Nessa direção, cabe também questionarmos quais mudanças são requeridas das escolas de educação básica e do contexto social mais amplo onde se inserem.

Em nossa pesquisa, questionários foram direcionados a coordenadores pedagógicos inseridos nas mesmas escolas onde trabalham os professores que participaram da pesquisa. Procuramos saber qual a relação desses profissionais e das instituições onde atuam com a efetivação/motivação da autoavaliação no contexto escolar. O que foi possível observar, a partir das respostas obtidas, é que pouco se tem realizado para promover a introdução dessa temática, seja enquanto objeto de estudo, seja enquanto prática incorporada ao agir docente, nos contextos escolares dos quais participam os sujeitos em questão. Parece faltar conhecimento e familiaridade em relação às possibilidades de uso desse recurso, realidade esta alimentada por uma visão mais estreita dos processos avaliativos e sua função educativa.

Isso fica ilustrado na resposta de um dos coordenadores acerca da possibilidade da autoavaliação nas escolas:

Acredito que sim, nas escolas no modo geral, pois onde trabalho, não sei se seria possível de forma que gerasse muitos atritos, pois a resistência com certeza será grande. A visão de autoavaliação ainda é muito reducionista a buscar defeitos, e isso de ver o que se está sendo feito ‘errado’ é muito complicado em nosso meio, os professores não gostam de receber críticas/sugestões, mesmo que seja para ajudar a melhorar suas práticas. Alguns, devido a seu tempo de atuação, chegam a responder: ‘Eu tenho 22 anos de experiência, sempre fiz assim. E agora querem vir me ensinar como fazer! Faça-me um favor!’ (COORDENADOR PEDAGÓGICO, ESCOLA A).

O discurso desse profissional, que poderia assumir, na escola, a função de orientar os professores na efetivação de processos avaliativos com cunho formativo, dá ênfase aos empecilhos que se colocam à tarefa de produzir autoava-

liações, da resistência oferecida pelos pares a essa opção. O erro (ou “a busca por defeitos”) também figura, em seus apontamentos, como algo associado, pelos professores com os quais convive, à avaliação, assim como o temor de serem criticados e cobrados a operar mudanças em seus modos de serem professores. A referência feita por este coordenador pedagógico à fala de uma professora que trabalha em sua escola (“Eu tenho 22 anos de experiência, sempre fiz assim. E agora querem vir me ensinar como fazer! Faça-me um favor!”) é explicada por ele como um exemplo do fato de que, na visão de muitos professores, quem deve ser submetido a processos avaliativos é o estudante, e não o professor, ainda menos o que tem ampla experiência profissional, visto que já teria uma trajetória de conhecimento acumulado suficiente para realizar o trabalho educativo que lhe cabe, não precisando “ser ensinado” nesse nível.

## Considerações finais

A autoavaliação é um processo que permite aos profissionais da educação, com base na reflexão sobre os processos educativos que se dão nos diferentes âmbitos educacionais, analisar a sua própria prática, a relação desta com as ações de outros sujeitos com os quais interagem e o contexto onde estas se dão, buscando maior conhecimento e qualidade da educação. Assim como outros pesquisadores (DAY, 1993; TERRASÊCA, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016), entendemos que a avaliação e a autoavaliação são temas complexos, sendo necessário atentar para o aspecto humano da questão, pois avaliar envolve mudanças e reconfiguração de atitudes, muitas das quais estão fortemente arraigadas nos sujeitos, chegando a compor suas identidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, o ensino da avaliação/autoavaliação precisa ser repensado na educação superior, uma vez que a abordagem desses temas não tem sido satisfatória nos cursos de formação de professores, o que requer uma atenção

cuidadosa com os fatores que fazem com que exista e persista essa insuficiência na formação oferecida pelas universidades. Assim como mostra-se de extrema importância o estudo e discussão do tema para além da formação inicial, ou seja, nas oportunidades de formação continuada e no cotidiano escolar, a partir da iniciativa dos próprios professores atuantes nas escolas de educação básica, das equipes diretivas dessas instituições ou daqueles que, mesmo não compondo a comunidade escolar, venham a propor a incorporação desses temas na pauta de debates que contemplem melhorias na educação.

Com base na análise aqui empreendida, podemos afirmar que é imprescindível construirmos esse conhecimento acerca do tema para não incorrerem em reducionismos ou no investimento em práticas incongruentes com os princípios que perseguimos enquanto profissionais da educação.

Ratificamos a compreensão da autoavaliação como prática sistemática da reflexão. Todavia, como alertam diversos autores lembrados ao longo deste artigo, é preciso saber o que e como refletir, ter em mente os objetivos dessa ação, devendo, os que se propõem a isso, realizá-la de forma cuidadosa e consciente de sua dimensão ético-política. Além disso, aspectos extraescolares devem ser considerados, dimensionando as inúmeras questões que afetam a vida escolar dos estudantes.

O desenvolvimento profissional é apenas umas das contribuições da autoavaliação e da reflexão sobre a própria prática. A partir do que foi apresentado até o momento, estamos convictos de que as contribuições dessa prática no campo da educação são inúmeras, tendo em vista a busca constante por uma educação de qualidade e, acima de tudo, por uma sociedade mais democrática e justa.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de**

- professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Portugal: Edições 70, 2010.
- CARAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educação e Pesquisa**, n. 41, p. 1601-1615, dez. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220154100002>. Acesso em: jan. 2019.
- CARVALHO, Esmeralda Maria Rodrigues de. **Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente:** estudo exploratório. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.
- CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica:** um meio para melhorar competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto, PT: Porto Editora, 1993. p. 102-108.
- DEWEY, John. **Como pensamos.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FÁVERO, Altair Alberto; CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; MARQUES, Marta. Autoavaliação e o desenvolvimento profissional do docente universitário. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (org.). **Docência universitária:** pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 171-186.
- FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A avaliação da aprendizagem na educação superior: princípios e fundamentos. In: TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto (org.). **Avaliação do ensino superior:** perspectivas de ensino e de aprendizagem. vol. 4. Curitiba: CRV, 2018. p. 35-47.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013.
- GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-93.
- 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.
- MACBEATH, John. *et al.* **A história de Serena:** viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente:** documento para consulta pública. Brasília, DF, 2010.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMBALDI, Rosiane de Magalhães; CANFIELD, Marta de Salles. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, RS, n. 21, p. 31-36, 1999.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Ivone Maria Mendes; ZANIN, Nauíra Zanardo. Espaços e tempos vividos na escola: implicações para os processos de subjetivação e

ensino-aprendizagem na perspectiva de jovens estudantes e seus professores. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 4, n. 2, p. 121-143, dez. 2017.

SPARKS, Dennis; LOUCKS-HORSLEY, Susan. Models of staff development. *In*: HOUSTON, W. R. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Mcmillan, 1990. p. 234-251.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 155-174, ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000200155&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200155&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 maio 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 239-254, ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso). Acesso em: maio 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

*Recebido em: 12/05/2019*  
*Aprovado em: 29/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2004 A 2016

*Celia Maria Haas (Unicid)\**

<http://orcid.org/0000-0002-8462-8350>

*Luciana Formiga R. V. de Oliveira (ENAP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-0922-6095>

## RESUMO

Este artigo analisa a relação entre a Mensagem Presidencial relativa ao Planos Plurianuais (PPA) e a programação dos recursos resultantes do investimento público federal em programas e ações destinados a este nível de ensino nas Mensagens Presidenciais, no que se refere ao financiamento da Educação Superior Brasileira, cotejando o prometido e o programado em seus anexos com o conteúdo referentes ao período de 2004 a 2016. Extraíu-se da mensagem presidencial o conteúdo relacionado à temática em estudo, e os dados relativos à programação orçamentária foram obtidos no portal do Ministério do Planejamento. A análise considerou os compromissos políticos, as prioridades e procedimentos expressos na Mensagem Presidencial e concretizados na definição orçamentária de cada Plano. Constatou-se que as Mensagens Presidenciais têm caráter de definições políticas que não são, necessariamente, concretizadas em previsões orçamentárias definidas no respectivo PPA. Identificou-se ainda que a relação entre o que foi prometido e o que foi programado vem evoluindo desde o primeiro PPA do período (2004 a 2007) até o último (2016 a 2019).

**Palavras-chave:** Plano Plurianual. Mensagem presidencial. Programação orçamentária. Educação superior.

## ABSTRACT

### BUDGETARY PROGRAMMING IN PRESIDENTIAL MESSAGES: HIGHER EDUCATION IN THE PERIOD FROM 2004 TO 2016

This article analyzes the relation between the Presidential Message on Pluriannual Plans (PPA) and the programming of the resources resulting from the federal public investment in programs and actions destined to this level of

\* Doutora em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail: [celia.haas@unicid.edu.br](mailto:celia.haas@unicid.edu.br)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Secretária Adjunta de Orçamento e Finanças do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Professora do Centro Universitário do Distrito Federal e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) nos cursos de Gestão do Orçamento Público e Gestão Orçamentária e Financeira. Orientadora pedagógica, conteudista e tutora da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU). E-mail: [professora.luciana.formiga@gmail.com](mailto:professora.luciana.formiga@gmail.com)

education in the Presidential Messages, as far as the financing of Brazilian Higher Education is concerned, comparing the promised and programmed in its annexes with the content referring to the period from 2004 to 2016. The contents related to the subject under study were extracted from the presidential message and data related to budget programming were obtained from the portal of the Ministry of Planning. The analysis considered the political commitments, priorities and procedures expressed in the Presidential Message and concretized in the budget definition of each Plan. It was found that the Presidential Messages have political definitions that are not necessarily fulfilled in the budget forecasts defined in the respective PPA. It was also identified that the relationship between what was promised and what was programmed has been evolving since the first PPA of the period (2004 to 2007) to the last one (2016 to 2019).

**Keywords:** Plurianual Plan. Presidential message. Budgetary programming. College education.

## RESUMEN

### PROGRAMACIÓN PRESUPUESTARIA EN MENSAJES PRESIDENCIALES: EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÍODO DE 2004 A 2016

Este artículo analiza la relación entre el Mensaje Presidencial sobre Planos Plurianuales (PPA) y la programación de los recursos resultantes de la inversión pública federal en programas y acciones destinados a este nivel de enseñanza en los Mensajes Presidenciales, en lo que se refiere al financiamiento de la Educación Superior Brasileña cotejando el prometido y el programado en sus anexos con el contenido referentes al período de 2004 a 2016. Se extrajo del mensaje presidencial el contenido relacionado a la temática en estudio y los datos relativos a la programación presupuestaria fueron obtenidos en el portal del Ministerio de Planificación. El análisis consideró los compromisos políticos, las prioridades y procedimientos expresados en el Mensaje Presidencial y concretado en la definición presupuestaria de cada Plan. Se constató que los Mensajes Presidenciales tienen carácter de definiciones políticas que no son necesariamente concretadas en previsiones presupuestarias definidas en el respectivo PPA. Se identificó además que la relación entre lo que se prometió y lo que se ha programado viene evolucionando desde el primer PPA del período (2004 a 2007) hasta el último (2016 a 2019).

**Palabras clave:** Plan Plurianual. Mensaje presidencial. Programación presupuestaria. Educación universitaria.

## Introdução

O artigo trata do planejamento constante do Plano Plurianual (PPA) realizado no período de 2004 a 2016, a fim de conhecer as intenções orçamentárias, conteúdo da Mensagem Presidencial de cada plano e a sua respectiva programação, componente do Anexo relativo aos objetivos finalísticos do Estado, promovendo a

relação entre o que foi dito e o que foi orçado. Para tanto, das Mensagens Presidenciais referentes aos planos de 2004-2007, 2008-2011, 2012-2015 e 2016-2019, selecionou-se o que se referia a educação superior, a partir da subfunção de governo 364, como é denominado o ensino superior.

O objetivo da pesquisa foi cotejar o que foi expresso nas Mensagens Presidenciais dos Planos Plurianuais referentes ao período citado acerca da educação superior, aferindo sua correspondente programação no mesmo documento, permitindo verificar qual a relação entre o que foi afirmado como compromisso e o que foi programado.

Serviu de base de consulta a subfunção de governo de número 364, que trata da educação superior, conforme a classificação da despesa pública no Brasil, identificando-se as ações relativas a esse tipo de educação.

A pesquisa é de natureza quali-quantitativa (BAUER; GASKELL, 2002), uma vez que combina a compreensão do que se estabelece como prioridade na Mensagem Presidencial, em uma perspectiva qualitativa, com o cotejamento do que foi orçado na sua programação orçamentária, constante do Plano Plurianual, composto pelos dados quantitativos identificados. As mensagens presidenciais e os dados dos orçamentos nacionais foram obtidos no portal do Ministério do Planejamento.

Para a análise das mensagens considerou-se as indicações do que se pretendia realizar no período para a educação superior no Brasil, levantando-se o compromisso político, as prioridades, e os procedimentos.

O compromisso político é aquele firmado entre o governante e a sociedade quando o primeiro afirma à população o que será feito em prol da segunda, e isso se concretiza pelo que é dito pelo governante na Mensagem Presidencial. Prioridades são aquelas que na mensagem presidencial devem ser organizadas em ações de governo, indicando a preferência do governante para que sejam conteúdo da programação orçamentária. Os procedimentos representam os meios para o alcance das diversas políticas públicas de governo que são relatadas na mensagem presidencial e representam a estratégia de atuação.

Os itens relativos à educação superior no Brasil são apresentados nesta seção, em conformidade com a ordem em que são men-

cionados em cada Mensagem Presidencial do PPA.

Para cada uma dessas categorias foram identificados os valores orçamentários dispostos do maior para o menor, visando ressaltar o que foi considerado como prioridade pelo governo no momento da programação, verificando-se a finalidade de cada ação, para finalizar analisando-se o conjunto das informações da mensagem presidencial, cotejando-se a relação entre a mensagem e o seu anexo.

As menções que resultaram na definição do compromisso político, prioridades e procedimentos da mensagem presidencial compõem a análise do apanhado da Mensagem Presidencial, sendo confeccionada uma planilha, ao final da seção, composta por esses itens e que serão a base, na seção seguinte, para a verificação da relação deste conteúdo com a programação orçamentária e financeira, constante dos anexos do PPA.

Cada PPA se compõe da Mensagem Presidencial, o texto da lei e quatro anexos, conforme estabelece o Art. 7º, da Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016:

Integram o PPA 2016-2019 os seguintes anexos:

I - Anexo I - Programas Temáticos;

II - Anexo II - Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado; e

III - Anexo III - Empreendimentos Individualizados como Iniciativas – acima do Valor de Referência; e

IV - Anexo IV - Empreendimentos Individualizados como Iniciativas – Abaixo do Valor de Referência. (BRASIL, 2016).

O Plano Plurianual (PPA), sempre elaborado durante o primeiro ano de exercício do presidente eleito, é composto pelas metas e prioridades para o período de quatro exercícios financeiros. Assim, ao mesmo tempo em que planeja o novo plano, executa a programação feita no mandato anterior, uma vez que, em nome da continuidade das políticas nacionais, é esperado que, a cada troca de mandatário, a nova equipe mantenha o país em funciona-

mento. Em caso de reeleição, o ocupante do cargo maior tem a possibilidade de cumprir o programado, porque dá continuidade a um plano que foi formulado por ele mesmo.

A Mensagem Presidencial abre o plano expondo ao país quais são os compromissos que o Governo assume, para então, nos anexos do Plano Plurianual, materializar a programação orçamentária, que devem, em princípio, guardar consonância entre si.

O PPA em vigor foi elaborado em 2015, pela presidente Dilma, que assumiu seu segundo mandato em 2014. Este plano foi mantido pelo presidente Michel Temer após a cassação, em 31 de agosto de 2016, da presidente em exercício. O presidente eleito em outubro de 2018 executará o último ano de planejamento do governo anterior e terá até agosto de 2019 para preparar o seu PPA, que terá vigência de 2020 a 2023.

## Financiamento da educação

O ciclo orçamentário que tem início com a edição do Plano Plurianual, que dita as regras para a composição dos orçamentos anuais, é a ferramenta que determina como se dará o financiamento da Educação Superior, composta por programas que abrangem a área pública e a área privada. Na medida em que estrutura a despesa pública, o plano define suas fontes de arrecadação, e somente permite sua aprovação se tais fontes existirem.

O objetivo principal dessa metodologia de planejamento é garantir as receitas necessárias à execução das despesas públicas, sem as quais os programas e ações de governo não são executados. Esta situação acontece em razão de o maior aporte de recursos para a manutenção da Educação Superior ter como origem a tributação, restando um pequeno percentual que se refere à arrecadação própria, o que significa que o Estado é o responsável por manter a educação no país, tendo em vista que o que é arrecadado pelas instituições públicas de educação superior, de forma direta, é muito

pouco, conforme afirma Schwartzman (2002, p. 194) ao apontar que:

O governo federal é o mantenedor de 39 universidades, 11 Faculdades e 11 Centros de Educação Tecnológica, num total de 482 750 alunos de graduação, a sua grande maioria (459.011) nas Universidades. O governo federal é o seu principal mantenedor; já que nelas o ensino é gratuito e somente cerca de 3,5% do orçamento global é constituído por recursos por elas diretamente arrecadados.

Segundo Castro (2001, p. 11), “a discussão a respeito do financiamento para a área de educação tem a ver com as condições materiais e com os recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação das políticas”, o que consolida a relação entre a programação orçamentária adequada e as mensagens presidenciais, para que sejam instituídas as políticas.

No Brasil, a determinação do financiamento pelo Estado surge na Constituição de 1934, quando foi tratada a questão da vinculação de receitas à educação, que, para Pinto e Adrião (2006, p. 25), “inaugura um procedimento que [...] perdura até hoje: a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos para ser aplicado em educação [...] que expressa, no contexto das políticas governamentais, certa priorização da educação.”

Esse tratamento ao financiamento da educação é expresso na Constituição Federal atual, que determina, como forma de garantir um mínimo de fonte de financiamento, a aplicação de um percentual mínimo da arrecadação de receitas na educação, conforme seu artigo 212: “[...] a União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1988).

Quanto a essa vinculação de recursos e à estrutura do financiamento da educação, Amaral (2018, p. 1) pontua que:

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e especificou os princípios sob os quais o ensino será ministrado. Foi estabelecida a gratuidade do ensino público e a autonomia das universidades; foram definidas as condições para a iniciativa privada atuar na área da educação; estabeleceu-se o papel a ser desempenhado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios na estruturação da educação nacional; vinculou recursos financeiros oriundos dos impostos a ser aplicados em educação e estabeleceu condições restritivas para os recursos públicos se dirigirem às instituições que não são públicas.

A Constituição Federal também trata da responsabilidade na concessão da educação superior pública em seu artigo 211 e parágrafos, cujo maior ônus é o da União, a quem cabe a manutenção da Instituições Federais de Educação:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere ao financiamento da educação, uma vez que contemplou um aumento para as receitas vinculadas, ligando os valores arrecadados às despesas programadas a partir do estabelecimento de aplicações mínimas, pois

A CF de 1988, após um amplo debate sobre o financiamento da educação, aprovou alguns artigos em defesa dos recursos reservados à educação pública. A reserva de mínimos orçamentários vinculados à educação (MDE)<sup>1</sup> foi mantida, o que foi uma grande vitória, considerando que se cogitava a extinção das vinculações de impostos para despesas específicas. Dentre todas as vinculações pretendidas no Congresso Constituinte (saúde, previdência etc.), somente essa foi aprovada, o que demonstra o grau de prioridade dado à educação na Constituição. Houve, também, o incremento da vinculação destinada à União, que aumentou de 13% para 18%, e mantiveram-se os quantitativos destinados aos Estados e Municípios. (CASTRO, 2001, p. 14).

Ainda que exista essa previsão constitucional, o financiamento da educação se apresenta como um desafio, tendo em vista a redução de investimento nas políticas públicas sociais, uma vez que

O financiamento da educação superior pública constitui-se num dos principais desafios para o Brasil, em face da adoção, a partir da década de 1990, de políticas de contenção de recursos com consequências comprometedoras na qualidade da produção do conhecimento e da formação de profissionais para o país. (AMARAL; CHAVES, 2014, p. 44).

O financiamento da educação superior ocorre a partir da arrecadação, e constituir as receitas suficientes para compô-la de forma que sejam suficientes para a execução de despesas públicas em educação superior é tarefa complexa e exige a estruturação das políticas públicas. Essa tarefa é realizada por intermédio dos instrumentos orçamentários: pelo Plano Plurianual, que estabelece prioridades e metas para quatro exercícios financeiros; pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que o faz para cada exercício financeiro; e pela Lei Orçamentária Anual que, pautada no PPA e na LDO, gerencia as receitas (estimativa) e despesas (fixação) de cada exercício financeiro.

1 Receitas vinculadas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

O PPA e a LDO tratam do estabelecimento de metas e prioridades para as políticas públicas, que são materializadas a cada Lei Orçamentária Anual.

O primeiro passo para a compreensão do planejamento do governo é verificar como a educação superior é tratada nos Planos Plurianuais do Governo, tanto na Mensagem Presidencial, que traz a intenção de governo, quanto nos seus anexos, que consolidam a programação do orçamento.

## Mensagem presidencial e programação orçamentária no plano plurianual

O planejamento das despesas públicas depende de autorização do Congresso Nacional e do Poder Executivo para a sua realização, organizada por ações orçamentárias que constam do Plano Plurianual, aberto pela Mensagem Presidencial de cada governante, e contempla diferentes funções, área de maior agregação das despesas governamentais, e subfunções, que representam um detalhamento dessas funções.

A programação orçamentária é proposta pelos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e encaminhada ao Poder Executivo, para a verificação de sua razoabilidade.<sup>2</sup> Para assegurar a razoabilidade, o Poder Executivo compara os valores solicitados com aqueles aprovados e executados por cada Órgão Público nos exercícios anteriores, além de examinar as possibilidades de arrecadação de receitas públicas frente à solicitação de despesa, de forma a definir a proposta para cada exercício financeiro. Uma vez feito isso, esses instrumentos são submetidos à aprovação do Congresso

Nacional e, por fim, sancionados pela Presidência da República.

A Mensagem Presidencial expressa as finalidades e pretensões do governo para o período, mas não define sua programação física e financeira, o que será feito nos anexos do PPA, no qual explicita os programas, os objetivos, o público-alvo, a regionalidade e o respectivo montante de recursos para o período, porque

Na mensagem presidencial encontram-se, basicamente, a análise dos cenários político, econômico, social e ambiental, a orientação estratégica para atuação e os recursos financeiros e os critérios utilizados em sua projeção; o projeto de lei contém o quadriênio abrangido pelo PPA, o conteúdo básico do plano, o encaminhamento para eventuais alterações nos programas, o prazo para envio de relatórios ao poder legislativo e a previsão da avaliação anual; já os anexos são formados pelo conjunto de programas e seus respectivos recursos previstos. (AMORIM, 2016, p. 54).

A Mensagem Presidencial compreende o diagnóstico da situação em que o país se encontra, mencionando as intenções de governo que serão materializadas no Plano Plurianual

O plano é amparado, legalmente, na Constituição Federal de 1988, no artigo 165, parágrafo 1º, enfatizando o estabelecimento de diretrizes que servirão de caminhos para a consecução das políticas públicas, bem como os objetivos relativos ao que se espera alcançar e as metas, que os traduzem em números para todo o PPA, detalhadas, até o período de 2008-2011, por exercício financeiro, que compõe o referido plano.

A composição do PPA foi alterada a partir de 2012, contemplando uma dimensão estratégica, na qual suas metas estão estabelecidas para o período total a que se refere o plano, não existindo o detalhamento por exercício financeiro.

O PPA é composto por diretrizes, objetivos e metas que refletem o planejamento governamental para o período, sendo estabelecidos os caminhos a serem seguidos, bem como o que se pretende realizar de forma descritiva e quantitativa, conforme segue:

2 “O razoável é conforme a razão, racional. Apresenta moderação, lógica, aceitação, sensatez. A razão enseja conhecer e julgar. Expõe o bom senso, a justiça, o equilíbrio. Promove a explicação, isto é, a conexão entre um feito e uma causa. É contraposto ao capricho, à arbitrariedade. Tem a ver com a prudência, com as virtudes morais, com o senso comum, com valores superiores propugnados em dada comunidade.” (OLIVEIRA, 2003, p. 92).

**Diretrizes:** linhas gerais de ação estipuladas em consonância com as políticas definidas, tendo em vista o atingimento dos macro-objetivos relacionados à materialização de tais políticas. As diretrizes balizam o caminho a ser percorrido num determinado período de tempo, com vistas a atingir os resultados mais expressivos visados pela ação governamental. Ex.: melhorar a educação e a rede de iluminação pública do município.

**Objetivos:** resultados concretos que se pretendem obter e manter por intermédio de um certo empreendimento considerado no seu global e não apenas em relação à parte que será executada num determinado ano. Ex.: ampliar a rede de energia elétrica, construção de novas escolas etc.

**Metas:** representa o desdobramento do objetivo em termos quantitativos dentro de um determinado período de tempo. Ex.: ampliar em 20% a rede de energia elétrica, até o ano de 2007; construir em quatro anos 12 escolas municipais etc. (SILVA, 2012, p. 34).

O Plano Plurianual é uma referência para a execução do orçamento anual de cada ente da Federação e quantifica seus objetivos diretrizes e metas que deverão ser seguidos para a concretização deste plano maior de governo, demonstrados em leis específicas no período de 2004 a 2019, conforme segue:

PPA “Um Brasil de Todos”: Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007 (BRASIL, 2004);

PPA “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade”: Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011 (BRASIL, 2008);

PPA “Plano Mais Brasil”: Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2012/2015 (BRASIL, 2012);

PPA “Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social”: Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2016/2019 (BRASIL, 2016).

A Mensagem Presidencial representa a pretensão do Governo e apresenta o compromisso político, que diante da composição do PPA deve ser a base para a programação do orçamento contido neste mesmo instrumento, como descrito:

Na mensagem presidencial encontram-se, basicamente, a análise dos cenários político, econômico, social e ambiental, a orientação estratégica para atuação e os recursos financeiros previstos e os critérios utilizados em sua projeção; o projeto de lei contém o quadriênio abrangido pelo PPA, o conteúdo básico do plano, o encaminhamento para eventuais alterações nos programas, o prazo para envio de relatórios ao poder legislativo e a previsão da avaliação anual; já os anexos são formados pelo conjunto de programas e seus respectivos recursos previstos. (AMORIM, 2016, p. 54).

O anexo relativo aos programas do Plano Plurianual estrutura o que foi dito pelo chefe do Poder Executivo na Mensagem Presidencial, de forma orçamentária, o que traduz o que pretende para os quatro exercícios compreendidos.

## Relação entre as mensagens presidenciais e a programação orçamentária no plano plurianual no período de 2004 a 2019

A proposta política do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) tinha como um de seus principais focos a educação, como estabeleceram seus planos de governo para o período de 2004 a 2007, a exemplo de quando enfatiza que a “Educação [...] expressa com exatidão a prioridade que essa política pública terá no Governo Lula” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 1), e para 2008 a 2019:

Caberá ao segundo mandato avançar mais aceleradamente no rumo desse novo ciclo de desenvolvimento. Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 5).

[...] o PT afirma que há ‘urgência para preparar os milhões de cientistas e técnicos que o

desenvolvimento do país já está exigindo. Mas, principalmente, urgência para constituir uma cidadania que possa tomar em suas mãos o desenvolvimento econômico, político e cultural do país'. A candidatura de Dilma Rousseff defende a erradicação do analfabetismo, uma educação básica de qualidade e a expansão do ensino profissionalizante. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010, p. 1).

Fincando raízes na defesa intransigente da solidez macroeconômica, na continuidade e no fortalecimento das políticas sociais, e na busca permanente do crescimento econômico inclusivo e sustentável, promovendo a competitividade produtiva e assumindo a garantia de acesso à educação de qualidade como grande motor da transformação, o novo ciclo histórico que propomos ao Brasil passa pelas reformas política, federativa, urbana e dos serviços públicos. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 6).

Essa determinação é materializada no desenvolvimento de programas que foram mantidos ao longo do tempo em que o PT permaneceu no governo. Para tanto, foram desenvolvidos programas como o Bolsa Família, cuja contraprestação era a manutenção da criança na escola; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), que também concedia bolsas a partir da frequência escolar; o Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, que tinham como propósito combater o analfabetismo, voltado para os brasileiros acima de 15 anos, por intermédio de parcerias com organismos internacionais, universidades, escolas, Estados e Municípios; e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que focava no acesso de estudantes de baixa renda à instituição de educação superior privada.

A menção a esses programas, de forma específica os relativos à Educação Superior, bem como sua programação orçamentária correlata, é o que se busca nos Planos Plurianuais a seguir. As ações orçamentárias para a Educação Superior são registradas nas tabelas de cada plano, sendo explicitadas aquelas que se associam ao compromisso político, às prioridades e aos procedimentos, mencionando-se as demais ações não relacionadas à Educação Superior

constantes da programação orçamentária, para mostrar o volume de recursos investidos em temáticas que não constam na Mensagem Presidencial, além de enumerá-las com vistas à compreensão de cada assunto concernente às ações do orçamento.

## Plano Plurianual 2004-2007

Em 2002 Lula foi eleito presidente e, ao assumir em 2003, executa o último exercício do PPA aprovado em 2000, ao mesmo tempo que prepara o Plano Plurianual para o período de 2004 a 2007. Por opção do novo governo, e em completa sintonia com a promessa feita na campanha de garantir ampla participação popular na definição das políticas públicas, a elaboração do PPA contou com apoio dos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal, que asseguraram a participação da sociedade civil por meio de diversos encontros organizados em Fóruns de Participação Social. Naquele momento foram colocadas questões relacionadas aos caminhos que o país deveria seguir aos diferentes setores da sociedade. As respostas colhidas foram consolidadas pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e resultaram na estruturação do PPA, denominado Brasil de Todos, bem mais estruturado que o anterior.

Considerados os objetivos de Governo constantes da Mensagem Presidencial do PPA 2004/2007, a Educação Superior está compreendida no objetivo "Ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação" (BRASIL, 2003a, p. 78), quando se enfatiza a importância do acesso a este nível de ensino.

A Mensagem Presidencial (BRASIL, 2003a, p. 78) que encaminha o PPA 2004-2007 trata a educação como "O caminho para um projeto de futuro para o Brasil começa pela educação" e enfatiza que "Nos últimos anos, os principais avanços da educação brasileira referem-se à ampliação do acesso aos ensinos fundamental e médio e ao crescimento da matrícula no ensino superior".



A leitura da Mensagem Presidencial e a identificação das informações relacionadas à Educação Superior brasileira demonstram a existência de 89 ações orçamentárias, mas que não se relacionam, necessariamente, às catego-

rias eleitas (compromisso político, prioridades e procedimentos), conforme demonstra a Tabela 1, que também define o percentual de cada ação relacionada às categorias, dentro do total orçado.

**Tabela 1** – Compromisso político, prioridades, procedimentos e programação orçamentária – PPA 2004-2007

ITEM		QUANTIDADE DE AÇÕES ORÇAMENTÁRIAS	VALORES EM R\$	% APLICADO
CATEGORIA	DESCRIÇÃO			
Compromisso político	Ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população promovendo o acesso universal à educação	22	6.420.504.778	19,05
Prioridade	Relação estreita entre a educação e as demandas do mercado de trabalho	1	79.236.381	0,24
Prioridade	Melhoria na qualidade das ofertas da educação profissional e superior em todo o país	0	0	0
Prioridade	Formação continuada de professores	3	466.503.457	1,38
Prioridade	Esporte na educação superior para redução de riscos sociais	0	0	0
Procedimento	Oferta de educação profissional, tecnológica e universitária	0	0	0
Procedimento	Programa Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária	0	0	0
Procedimento	Programa Universidade do século XXI	0	0	0
	Programa Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação	0	0	0
	Programa Segundo Tempo	0	0	0
TOTAL		26	6.966.244.616	20,67
Total para a Educação Superior no PPA 2004-2007		89	33.703.490.649	100,00

Fonte: Brasil (2003b).

Como se percebe na Tabela 1, a prioridade Esporte na Educação Superior para redução de riscos sociais, cujo procedimento constante da Mensagem Presidencial é o Programa Segundo

Tempo, não recebeu dotação orçamentária no PPA 2004-2007.

O orçamento restante para a educação superior, não identificado na Tabela 1, por não ter

relação com o compromisso político, as prioridades e os procedimentos estabelecidos pelo governo no PPA, somam outras 63 ações que se referem: à manutenção da educação superior, que compreendem a construção de novos prédios e as despesas relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação; à avaliação das instituições de ensino superior; à pesquisa; à internacionalização; ao apoio ao estudante; às contribuições a IES internacionais; à educação especial; e aos serviços à comunidade.

A manutenção da educação superior reúne o maior quantitativo de ações e de dotação orçamentária, 36 ações no PPA, dentre as 63 que não atendem o que dita a Mensagem Presidencial, que totalizam R\$ 25.996.265.813,00 (vinte e cinco bilhões, novecentos e noventa e seis milhões, duzentos e sessenta e cinco mil e oitocentos e trezes reais), 77,1% de todo o orçamento para a educação superior no período, o que compromete o atendimento das categorias elencadas na Mensagem Presidencial.

O restante das 27 ações relativas à Educação Superior, mas que não se referem ao elencado na Mensagem Presidencial (BRASIL, 2003a), totaliza 2,2% do total orçado para a educação superior no PPA 2004-2007, que somam R\$ 740.980.220,00, assim distribuídos:

19 ações para contribuições a IES internacionais: R\$ 285.443.815,00;

2 ações de apoio ao estudante: R\$ 227.701.585,00;

2 ações para pesquisa: R\$ 134.262.106,00;

1 ação para serviços à comunidade: R\$ 75.562.973,00;

2 ações de internacionalização: R\$ 13.363.200,00;

1 ação relacionada à educação especial: R\$ 4.646.541,00.

Chama atenção neste PPA, o primeiro elaborado sob auspício do Partido dos Trabalhadores, eleito em 2002, derrotando uma política neoliberal implementada pelo governo anterior, que, mesmo cumprindo a promessa da ampla participação popular, ao concretizar o orçamento nacional, apenas 20,67% dos valores programados correspondem ao conteúdo

da Mensagem Presidencial, em conformidade com o compromisso político, a prioridade e as ações observadas no que se refere à educação superior, conforme o total da Tabela 1.

## Plano Plurianual 2008-2011

Em 2007, Lula, eleito em 2006, é reconduzido à Presidência do Brasil, sendo, portanto, o mesmo partido e o mesmo governante responsável pela elaboração do PPA para o período de 2008 a 2011, representando a continuidade, confirmada na manutenção de ações e metodologia adotadas para a execução da despesa pública, entre estas, em educação superior.

O Plano Plurianual Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade explicita, inicialmente, na Mensagem Presidencial nº 650 (BRASIL, 2007a, p. 9) que “O PPA 2008/2011 organiza as ações do Governo em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade”.

Para o alcance da educação de qualidade foi estabelecido como caminho o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aliado ao Programa Universidade para Todos (Prouni), no que se refere à educação superior:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é elemento essencial dessa estratégica. Com o PDE, pretendemos construir o início de um novo tempo, capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. A busca pela melhoria da qualidade da educação representa a conjugação os esforços das Unidades da Federação atuando em regime de colaboração com as famílias e a comunidade. Os investimentos e educação serão complementados com o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a adoção da proposta de reestruturação das universidades federais, além de ampliar e modernizar o ensino profissionalizante, instalando escolas técnicas em todas as cidades-polo do País. (BRASIL, 2007a, p. 9).

Na análise da Mensagem Presidencial, somada ao levantamento orçamentário, a partir dos parâmetros de compromisso político, prioridades e procedimentos definidos, resultou no que consta na Tabela 2.

**Tabela 2** – Compromisso político, prioridades, procedimentos e programação orçamentária – PPA 2008-2011

ITEM		QUANTIDADE DE AÇÕES ORÇAMENTÁRIAS	VALORES EM R\$	% APLICADO
CATEGORIA	DESCRIÇÃO			
Compromisso político	Crescimento econômico	0	0	0,00
Compromisso político	Agenda social	0	0	0,00
Compromisso político	Educação de qualidade	1	160.062.901	0,20
Compromisso político	Democratização de acesso ao ensino superior	75	1.356.101.454	1,66
Compromisso político	Recuperação da universidade pública	65	5.529.323.881	6,76
Prioridade	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	0	0	0,00
Prioridade	Propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e diversidade	0	0	0,00
Prioridade	Fortalecer o papel da União como mantenedora das importantes redes de educação técnica e superior	0	0	0,00
Prioridade	Fortalecer o papel da União como normatizadora e reguladora dos sistemas	0	0	0,00
Prioridade	Corrigir as distorções e desequilíbrios regionais	0	0	0,00
Prioridade	Reforçar a atuação da União como indutora de políticas e inovações	0	0	0,00
Prioridade	Reforçar a atuação da União como avaliadora de processos e resultados	0	0	0,00
Prioridade	Apoiar a pesquisa com bolsas de pós-doutorado	0	0	0,00
Procedimento	Programa Universidade para Todos	0	0	0,00
Procedimento	Reestruturação das universidades federais	0	0	0,00
Procedimento	Ampliação e modernização do ensino profissionalizante com escolas técnicas em todas as cidades-polo do país	0	0	0,00
Procedimento	Investimentos públicos para estimular o acesso à Instituição de Ensino Superior Privada (PROUNI)	2	6.869.369.045	8,39

Procedimento	Interiorização da universidade pública	0	0	0,00
Procedimento	Programa Brasil Universitário	0	0	0,00
Procedimento	Programa Acessibilidade nas Universidades	0	0	0,00
Procedimento	Programa Nacional de Pós-Doutorado	0	0	0,00
Procedimento	Plano Nacional de Políticas para Mulheres	0	0	0,00
Procedimento	Contribuição do país para o desenvolvimento da região do Mercosul	0	0	0,00
TOTAL		143	13.914.857.281	17,01

Fonte: Brasil (2007b).

Considerada a programação orçamentária, foram encontradas no PPA 2008-2011 165 ações referentes à Educação Superior. Essas ações foram classificadas em conformidade com seus conteúdos, de forma a verificar sua correspondência com o compromisso político, as prioridades e os procedimentos constantes da respectiva Mensagem Presidencial, percebendo-se essa relação com 143 ações orçamentárias.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi considerado como prioridade no PPA 2008-2011, e, em relação à educação superior, está apoiado em três pilares: a reestruturação das universidades federais, a democratização do acesso à educação superior e a avaliação. O primeiro e segundo pilares reúnem um montante de R\$ 6.869.369.045,00 (seis bilhões, oitocentos e sessenta e nove milhões, trezentos e sessenta e nove mil e quarenta e cinco reais), representando 8,4% do total programado para a educação superior, enquanto o terceiro (avaliação) não tem ações orçamentárias definidas no PPA 2008-2011.

A mensagem destaca que:

A ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a possibilidade de reestruturar o sistema universitário federal, como ações do PDE, só adquirem plenamente sentido quando vislumbradas como elos adicionais de um conjunto de projetos no âmbito da educação superior que

articulam, com um olho na educação básica e outro na pós-graduação, ampliação de acesso e permanência, reestruturação acadêmica, recuperação orçamentária, avaliação e regulação, concorrendo para que a universidade, para além da formação profissional e técnica, cumpra a função de criar, difundir e popularizar as ciências e as artes. (BRASIL, 2007a, p. 31).

Na Mensagem Presidencial relativa à Educação Superior, a segunda prioridade, conforme descrito na Tabela 2, se relaciona ao acesso da população brasileira à educação, cuja programação orçamentária é a mesma do compromisso político de acesso à educação, motivo pelo qual essas 75 ações previstas são registradas, na Tabela 2, no compromisso político para não contarem em duplicidade e somam R\$ 1.356.101.454 (um bilhão, trezentos e cinquenta e seis milhões, centro e um mil e quatrocentos e cinquenta e quatro reais), significando 1,66% do orçamento para a educação superior no PPA.

A correção de desequilíbrios educacionais regionais tem seu lugar na interiorização das universidades pelo país, além da instalação de campus nessas cidades, que já foram mencionadas no acesso à educação – compromisso político – e totalizam 72 ações orçamentárias com R\$ 1.342.741.889,00 (um bilhão, trezentos e quarenta e dois milhões, setecentos e quarenta e um mil e oitocen-

tos e oitenta e nove reais), que guardam correspondência com os procedimentos da Mensagem Presidencial, Interiorização da Universidade Pública, que equivalem a 1,64% do total orçado.

As outras prioridades da Mensagem Presidencial não têm relação direta com ações orçamentárias constantes do PPA, razão pela qual não têm valores atribuídos na Tabela 2: fortalecer o papel da União como mantenedora das importantes redes de educação técnica e superior; fortalecer o papel da União como normatizadora e reguladora dos sistemas; reforçar a atuação da União como avaliadora de processos e resultados; e apoiar a pesquisa com bolsas de pós-doutorado.

As ações orçamentárias Programa Universidade para Todos e Investimentos públicos para estimular o acesso à Instituição de Educação Superior Privada (PROUNI) estão compreendidas na prioridade relacionada ao PDE, assim como a ação Reestruturação das Universidades se associa ao compromisso político com o mesmo nome, já mencionado anteriormente, não sendo registradas novamente para não gerarem uma dupla contagem.

As ações seguintes foram apenas mencionadas na Mensagem Presidencial (BRASIL, 2007a), mas não tiveram correspondência com as ações na programação orçamentária do PPA:

Ampliação e modernização do ensino profissionalizante com escolas técnicas em todas as cidades-polo do país;

Programa Acessibilidade nas Universidades;

Programa Nacional de Pós-Doutorado;

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres;

Contribuição do país para o desenvolvimento da região do Mercosul.

O Plano Plurianual 2008-2011, relativo à continuidade do presidente Lula e, portanto, do Partido dos Trabalhadores no governo tinha como uma de suas frentes o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), percebendo-se, portanto, que a relação entre a programação orçamentária e o que foi dito na Mensagem

Presidencial passou a ser de 17,0%, menor que o PPA anterior, de 20,67%, o que revela a intenção do governo no planejamento de políticas relativas à Educação Superior, com um menor investimento no que se pretendia na Mensagem Presidencial e o atendimento de questões básicas da educação superior, como sua manutenção.

## Plano Plurianual 2012-2015

Nos exercícios de 2012 a 2015, ocorre a permanência do governo PT no poder, sendo o respectivo Plano Plurianual elaborado pela presidente Dilma Rousseff, eleita em 2010.

Em 2011, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão apresenta uma nova forma de programação desse plano, com vistas ao aprimoramento. Segundo Santos, Ventura e Neto (2015, p. 71), este novo PPA “apresentou inovações significativas na sua estrutura e linguagem, com o objetivo declarado de representar melhor as escolhas e as políticas públicas, além de criar condições mais adequadas para a sua gestão”.

O PPA 2012-2015 não evidencia a educação como prioridade no seu título, ao defini-lo como “Plano Mais Brasil – Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação”, ressaltando, na sua visão de futuro, a necessidade da educação com qualidade, do conhecimento e da tecnologia, a exemplo do PPA anterior, pois, “trabalharemos para que o Brasil seja um país reconhecido: Por seu modelo de desenvolvimento sustentável, bem distribuído regionalmente, que busca a igualdade social com educação de qualidade, produção de conhecimento, inovação tecnológica [...]” (BRASIL, 2011a, p. 17)

A análise da Mensagem Presidencial, selecionando-se do seu conteúdo o compromisso político, as prioridades e os procedimentos, confrontados com as ações orçamentárias da programação orçamentária relativa à Educação Superior Brasileira, é evidenciada na Tabela 3.

**Tabela 3 – Compromisso político, prioridades, procedimentos e programação orçamentária – PPA 2012-2015**

ITEM		QUANTIDADE DE AÇÕES ORÇAMENTÁRIAS	VALORES EM R\$	% APLICADO
CATEGORIA	DESCRIÇÃO			
Compromisso político	Desenvolvimento sustentável	0	0	0,00
Compromisso político	Distribuição regional de recursos	0	0	0,00
Compromisso político	Igualdade social com educação de qualidade, produção de conhecimento e inovação tecnológica	0	0	0,00
Compromisso político	Educação para inclusão social	0	0	0,00
Compromisso político	Papel da educação no aprofundamento da redução de desigualdades sociais e regionais no Brasil, sendo fator de promoção da inclusão numa sociedade que valoriza crescentemente o conhecimento como dimensão da cidadania, da igualdade social e do desenvolvimento sustentável	0	0	0,00
Prioridade	Expansão de matrículas na educação superior	18	13.354.847.189	12,95
Prioridade	Formação de mão de obra	10	387.650.786	0,38
Prioridade	Ampliação de gastos em educação sobre o PIB	0	0	0,00
Prioridade	Expansão da rede profissional e tecnológica e da rede federal da educação superior	0	0	0,00
Prioridade	Cumprimento de metas do PNE	0	0	0,00
Procedimento	PRONATEC	0	0	0,00
Procedimento	Fomento à pesquisa e extensão	3	2.361.721.126	2,29
Procedimento	Aumento do número de mestres e doutores	0	0	0,00
Procedimento	Expansão do número de matrículas na educação superior	0	0	0,00
Procedimento	Acesso ao ensino superior onde a oferta é reduzida – interiorização	0	0	0,00
Procedimento	Elevar o número de <i>campi</i> da Rede Federal de Educação Superior para 321	0	0	0,00
Procedimento	Elevar o número de campi das Universidades Federais para 63	0	0	0,00
Procedimento	Educação superior para inovação tecnológica	0	0	0,00

Procedimento	Educação superior para oferta de mão de obra qualificada	0	0	0,00
Procedimento	Dobrar o número de doutores e mestre, mantendo a formação anual de 12 mil doutores	0	0	0,00
Procedimento	Concessão de bolsas de estudo	5	17.470.366.839	16,94
Procedimento	Concessão de financiamentos estudantis	2	5.108.358.919	4,95
Procedimento	Maior oferta de cursos de qualidade nas diversas áreas e disciplinas acadêmicas	2	83.882.922	0,08
Procedimento	Concessão de bolsas por agências federais e estaduais de fomento à pesquisa	0	0	0,00
Procedimento	Inclusão social: ampliar a participação de grupos historicamente excluídos (negros e índios) na educação superior	0	0	0,00
Procedimento	Elevação de taxas de matrículas	0	0	0,00
Procedimento	Elevação do número de mestres e doutores no corpo docente das universidades	0	0	0,00
Procedimento	Aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino superior	3	473.527.357	0,46
TOTAL		39	34.048.113.297	33,01
TOTAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PPA 2012-2015		47	103.135.924.174	100,00

Fonte: Brasil (2011b).

A busca pela programação orçamentária no Anexo do PPA encontrou 47 ações orçamentárias, que foram classificadas em conformidade com os itens compromisso político, prioridades e procedimentos pertinentes ao PPA 2012-2015. Os compromissos políticos constantes deste PPA não estão explicitados no orçamento por intermédio de suas ações orçamentárias.

A expansão de matrículas na educação superior, prioridade do governo, cujo aporte de recursos agrega a expansão da rede profissional e tecnológica e da rede federal da Educação Superior, outra prioridade deste PPA, foi contemplada com dezoito ações orçamentárias, constantes do PPA, cujo total destinado foi de R\$ 13.354.847.189,00 (treze bilhões, trezentos e cinquenta e quatro milhões, oitocentos e quarenta e sete mil e cento e oitenta e nove

reais), equivalentes a 12,95% da programação para a Educação Superior no PPA.

A prioridade seguinte está correlacionada à formação de mão de obra, para a qual foram identificadas dez ações que somaram R\$ 387.650.786,00 (trezentos e oitenta e sete milhões, seiscentos e cinquenta mil, setecentos e oitenta e seis reais), 0,38% do total da Educação Superior. Algumas dessas ações compreendem finalidades específicas que também se associam à prioridade da elevação do número de mestres e doutores no corpo docente das universidades, assim como à ação de dobrar o número de doutores, anualmente.

Considerando ainda as prioridades, a ampliação de gastos em educação em relação ao PIB, uma das prioridades constantes na Tabela 3, é observada, ainda que indiretamente, tendo

em vista que houve um aumento no total destinado à Educação Superior neste PPA, comparativamente ao PPA 2008-2011, de 26,03%.

A última prioridade estabelecida para este PPA é o cumprimento das metas do PNE, que se relacionam com as ações orçamentárias constantes da sua programação. As metas, para a educação superior, fazem a previsão tanto do aumento das taxas de matrículas, como assumem o compromisso com a qualidade e ainda com os investimentos na pós-graduação nacional e na carreira profissional, conforme segue:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 41);

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014, p. 43);

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 46);

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 56).

A primeira ação constante do PPA 2012-2015 é o PRONATEC,<sup>3</sup> que para Lima e Pacheco (2017, p. 499) “[...] apareceu como política de

governo implantada em 2011 que fomentou a destinação de recursos públicos às entidades privadas”, não sendo possível aliar, de forma direta, uma ação orçamentária da programação deste PPA ao PRONATEC.

A ação seguinte da Mensagem Presidencial deste PPA é o fomento à pesquisa e extensão, expresso em três ações do orçamento (Fomento às Ações de Graduação, Pós-Graduação, Ensino Pesquisa e Extensão e duas ações de Ensino e Pesquisa de Graduação em Estatística e Geociências), que totalizaram R\$ 2.361.721.126,00 (dois bilhões, trezentos e sessenta e um milhões, setecentos e vinte e um mil e cento e vinte e seis reais), o equivalente a 2,29% do total aprovado para este PPA.

O acesso à educação superior, com foco na interiorização, é a próxima ação constante da MP, que associa a ação de elevar o número de *campi* da Rede Federal de Educação Superior para 321, reconhecidas em 11 ações, à prioridade expansão de matrículas, já mencionada, cujo total foi R\$ 755.157.871 (setecentos e cinquenta e cinco milhões, cento e cinquenta e sete mil e oitocentos e setenta e um reais), 0,73% do total programado para a educação superior. A interiorização das universidades federais, além de melhorar o acesso à educação superior, gera desenvolvimento para a região em que se instala na medida em que mais pessoas permanecerão na localidade, pois, como lembra Jesus (2016, p. 36), “de maneira prática, a chegada de uma universidade pública implica na contratação de servidores (professores e técnicos) e alunos da microrregião (a depender dos cursos ofertados) que provavelmente irão residir no local”, e destaca o autor que “economicamente mais dinheiro estará circulando na economia local, novas moradias e restaurantes, qualificação da rede hoteleira, padarias, farmácias e supermercados.”

A concessão de bolsas de estudo é identificada em cinco ações orçamentárias, que somam R\$ 17.470.366.839,00 (dezessete bilhões, quatrocentos e setenta milhões, trezentos e sessenta e seis mil e oitocentos e trinta e nove reais) e

3 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.



correspondem a 16,94% do total alocado para a Educação Superior no PPA 2012-2015.

A última ação elencada a partir da Mensagem Presidencial diz respeito ao aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade de ensino superior, que foi percebida em três ações da programação do PPA, que resultam em R\$ 473.527.357,00 (quatrocentos e setenta e três milhões, quinhentos e vinte e sete mil e trezentos e cinquenta e sete reais), equivalente a 0,46% do que foi destinado à Educação Superior.

A preocupação em avaliar a educação superior tem sido crescente, tendo em vista a expansão das vagas com o compromisso e a necessidade de mensurar a qualidade do ensino.

Frente à intensificação dos debates em torno da qualidade da educação nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, a avaliação consolida-se entre as mais significativas modificações no cenário educacional nos últimos anos. Seguindo uma forte tendência internacional, essa realidade impacta fortemente a organização e o planejamento das metas governamentais relacionadas à educação brasileira, a qual passa a utilizar massivamente alguns indicadores quantitativos voltados ao diagnóstico do sistema educacional, em diversos âmbitos (CERUTTI et al, 2011).

Algumas ações constantes da Mensagem Presidencial (BRASIL, 2011a) não encontram correspondência, de forma direta, nas ações programadas no PPA 2012-2015:

- Educação superior para inovação tecnológica;
- Concessão de bolsas por agências federais e estaduais de fomento à pesquisa;
- Inclusão social como forma de ampliar a participação de grupos historicamente excluídos (negros e índios) na educação superior;
- PRONATEC;
- A concessão de financiamento estudantil.

O restante da programação orçamentária do PPA se relaciona à Manutenção da Educação Superior, somando R\$ 69.087.810.877 (sessenta e nove bilhões, oitenta e sete milhões, oitocentos

e dez mil e oitocentos e setenta e sete reais), que equivalem a 66,99% do total destinado à Educação Superior no PPA 2012-2015, representadas por seis ações orçamentárias, ressaltando-se que, como no PPA anterior, é o maior aporte de valores.

O PPA 2012-2015 é calcado em 10 objetivos de governo que promovem uma relação mais focada com as ações, conteúdo da programação orçamentária, o que estreitou a relação entre o plano de governo e as políticas públicas, o que, na educação superior, teve como consequência um alinhamento entre o que foi dito na Mensagem Presidencial e o que foi programado no PPA de 33,01%.

Ainda que não tenha ocorrido a totalidade de aderência entre o que foi dito na Mensagem Presidencial e o que foi programado no PPA, o governo do PT revela um maior comprometimento no que se refere à educação superior no Brasil, tendo em vista a crescente demonstrada de 96,51% maior que o que foi percebido no PPA 2008-2011 (vinculação de 17%).

## Plano Plurianual 2016-2019

O Plano Plurianual 2016-2019 é caracterizado pela continuidade do PT no governo e também da presidente Dilma, que foi reeleita em 2014, sendo considerado inovador pela Administração Pública, em relação aos anteriores, em razão da dimensão estratégica adotada na sua elaboração, que detalha as prioridades e metas do governo apenas na Lei de Diretrizes Orçamentárias, dando foco aos programas de governo e aos resultados esperados destes programas, considerado um avanço, relativamente ao PPA anterior, pois

Também convém destacar que, nesse PPA, optou-se por relacionar cada programa aos produtos que ele se propõe a gerar, independentemente das ações a serem implementadas para tanto. Essa opção tem, pelo menos, duas consequências importantes: torna mais transparentes os resultados dos programas, as formas de medi-los e o estabelecimento de suas metas; e retira do PPA parte daquele detalhamento

excessivo que se mencionou anteriormente. Além disso, ao fazê-lo, dá novo status à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que passa a ser o instrumento legal que define as metas a serem buscadas a cada ano de vigência do PPA. (FERREIRA; SANTOS; SOUSA, 2016, p. 89).

A atenção dada à Educação Superior no Plano “Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social” permanece na expansão de vagas e democratização do acesso, na viabilização de estudos nas instituições privadas, com contribuição do financiamento público,

além de objetivar a internacionalização com foco na tecnologia e na qualidade (BRASIL, 2015a, p. 28).

O levantamento do compromisso político, prioridades e metas resultou no que se apresenta na Quadro 1, não sendo possível, em razão da dimensão estratégica e deste PPA estar em andamento, o levantamento dos valores das ações orçamentárias, pois essas são definidas a cada exercício financeiro, mediante a programação orçamentária constante da Lei Orçamentária Anual.

**Quadro 1** – Compromisso político, prioridades e ações – Mensagem Presidencial 2016-2019

PPA 2016-2019	
COMPROMISSO POLÍTICO	Ampliar o acesso à educação superior de qualidade, na graduação e na pós-graduação, contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão e a aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo a ciência, a tecnologia e a inovação, apoiando atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como aperfeiçoando as atividades de avaliação, supervisão e regulação.  Aprimorar os processos de gestão, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino, considerando as especificidades da diversidade e inclusão, em cooperação com os entes federados, estimulando a participação social.
PRIORIDADES	Expansão de vagas na educação superior. Democratização do acesso à educação superior. Viabilização de estudos nas instituições privadas por financiamento público. Internacionalização com foco na tecnologia e na qualidade. Inserção no mercado de trabalho.
PROCEDIMENTOS	Ampliação do acesso à educação superior de qualidade. PROUNI FIES SISU

Fonte: Brasil (2015).

O Plano Plurianual referente a esse período apresenta uma dimensão estratégica concentrando sua programação orçamentária em apenas um programa de governo, denominado Educação de Qualidade para Todos, para o qual foram destinados, para os quatro exercícios financeiros a que ele corresponde, o valor de R\$ 201.203.112.000 (duzentos e um bilhões, duzentos e três milhões e cento e doze mil reais).

Esse valor não se encontra detalhado por ações orçamentárias, a exemplo dos PPAs anteriores, sendo enumerados os objetivos que deverão ser atendidos a partir da utilização dessa dotação orçamentária total, o que será

usado nessa seção para promover a relação entre as categorias compromisso político, prioridades e procedimentos, constantes da Mensagem Presidencial, e a programação orçamentária do PPA.

Para a obtenção dessas informações foi lido o Anexo I do PPA 2016-2019, verificando-se todos os seus objetivos, dos quais foram encontradas 46 iniciativas que contêm a educação superior.

A ampliação do acesso à educação superior é um dos itens do compromisso político relativo ao PPA, que compreendeu a elaboração de 29 iniciativas para o período, que também se

relacionam às prioridades Expansão de vagas na educação superior e Democratização do Acesso à Educação Superior, além da ação de Ampliação do acesso à educação superior de qualidade.

O aprimoramento dos processos de gestão, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino é outro item do compromisso político que conta com duas iniciativas neste PPA: o Fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Aperfeiçoamento dos Instrumentos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O processo de avaliação é uma das preocupações do Governo como forma de mensurar a qualidade da educação.

A viabilização de estudos nas instituições privadas por financiamento público é uma prioridade, constante da Mensagem Presidencial, e se relaciona às ações PROUNI e FIES, para os quais não constam iniciativas específicas.

A internacionalização com foco na tecnologia e na qualidade é outra prioridade para a qual foram identificadas quatro ações na programação do orçamento. A internacionalização promove a troca de experiências entre os países, especialmente no que se refere à tecnologia e inovação, e em relação à educação superior, a internacionalização “vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade” e, comumente, as discussões acerca da internacionalização relacionam-se “à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 2) gerada por esse tipo de experiência..

Para a inserção no mercado de trabalho, averiguou-se a existência de três ações na MP. O SISU se refere à última ação relativa à educação superior na Mensagem Presidencial e compreende uma iniciativa específica no PPA 2016-2019 denominada Consolidação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como processo seletivo para acesso a vagas em cursos de gra-

duação de instituições públicas e gratuitas de educação superior, com adesão de 100% das instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação. O SISU também contribui para o acesso à educação superior, tendo como base o desempenho do aluno e como objetivos a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas); a democratização do acesso à educação superior; e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2017).

O restante do orçamento constante da programação do PPA é referente aos seguintes temas:

Expansão de vagas na educação superior – 2 iniciativas;

Inclusão social – 1 iniciativa;

Manutenção da educação superior – 5 iniciativas.

A dimensão estratégica utilizada em 2016-2019 não permitiu a apuração dos valores individualizados de cada iniciativa, o que não impossibilitou a verificação da relação entre o conteúdo da Mensagem Presidencial (BRASIL, 2015a) e a programação orçamentária do PPA.

O PPA 2016-2019, segundo plano do governo Dilma, traz uma dimensão que considera o planejamento estratégico do governo, o que define quais serão suas iniciativas, mas não determina seus valores específicos, o que garante uma gestão mais flexível dos recursos orçamentários e financeiros para o governo, mas que não permite a relação direta entre o que foi programado e o que foi colocado na Mensagem Presidencial e impede o estabelecimento de um percentual de atendimento na programação.

Essa nova abordagem é pautada no planejamento estratégico de governo, que utiliza o Plano Plurianual como ferramenta para definição da visão de futuro do governo, bem como o estrutura em dimensão estratégica, tática e operacional, atribuindo os valores orçados so-

mente ao programa, que representa a reunião de ações com um mesmo propósito e possibilita dispor das dotações orçamentárias para atendimento dos objetivos do programa, mas em conformidade com as demandas de cada ação.

Na metodologia anterior de construção do PPA, os valores para as ações já eram predefinidos, o que dificultava a transferência de valores entre ações. Essa nova forma de compor o PPA trouxe uma flexibilidade, quer no período em que será realizada a ação, quer na distribuição de valores, o que, por outro lado, desvinculou as realizações que antes tinham uma programação mais rígida.

## Considerações finais

O PPA é composto pelo texto da Lei que o aprova, a Mensagem Presidencial que faz sua abertura e configura o que cada governo pretende realizar, além dos anexos que contêm a organização do orçamento público por programas de governo e ações.

O período de governo analisado, de 2004 a 2019, coincide com o período em que o Partido dos Trabalhadores está no poder; percebeu-se que a destinação de recursos para a Educação Superior brasileira é, em termos de valores investidos, maior do que em governos anteriores, ao mesmo tempo em que demonstra uma diversificação de ações orçamentárias. Tem-se, assim, um maior número de ações orçamentárias nesse período, justificadas pela especificação que visa atender as propostas governamentais no que se refere à regionalização do Plano Plurianual, conforme percebeu-se na expansão da educação superior a municípios, e à facilitação do acesso à educação superior, identificada por intermédio do investimento no financiamento estudantil.

A partir do volume de recursos relativos às categorias analisadas, o primeiro governo do Presidente Lula teve como foco a promoção de uma educação de qualidade, que também considerou o acesso à educação, porém, ainda que o volume de recursos investidos em edu-

cação superior no período tenha sido maior em 35,7%, pois passou de R\$ 24.838.282.404,00 no governo Fernando Henrique Cardoso para R\$ 33.703.490.649,00 nesse período, a relação entre o que foi dito na Mensagem Presidencial e o que foi orçado é de 20,67%.

No seu segundo mandato, atentando para o aspecto financeiro, Lula incrementou o orçamento para a educação superior em 142,8% e seu foco foi a democratização do acesso à Educação Superior com investimentos no acesso por intermédio da Instituição de Ensino Superior Privada, fomentando o PROUNI, ficando em segundo plano a recuperação das universidades públicas. O montante orçamentário destinado ao acesso à educação superior foi de R\$ 6.420.504.778,00 (seis bilhões, quatrocentos e vinte milhões, quinhentos e quatro mil e setecentos e setenta e oito reais), que representa 19,05% do total investido em educação superior nesse PPA. Desse total, R\$ 5.162.333.461,00 (cinco bilhões, cento e sessenta e dois milhões, trezentos e trinta e três mil e quatrocentos e sessenta e um reais) são referentes ao financiamento estudantil, enquanto R\$ 1.258.171.317,00 (um bilhão, duzentos e cinquenta e oito milhões, cento e setenta e um mil e trezentos e dezessete reais) têm relação com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Dilma continua, no seu primeiro governo, expandindo as matrículas na educação superior e incrementando a concessão de financiamento estudantil, o que é comprovado em razão do investimento realizado, mas começa a desenvolver ações na educação superior brasileira para a formação de mão de obra, com foco no mercado de trabalho. Além disso, programou ações no Plano Plurianual para a interiorização da educação superior e para os instrumentos de avaliação dessa educação, o que ressalta a preocupação com a qualidade.

O último período de governo da Presidente Dilma revelou um maior investimento em educação superior, comparativamente com os demais períodos analisados, quando tam-

bém foi apurado que todo o conteúdo posto na Mensagem Presidencial guarda iniciativas para sua execução, representadas nos R\$ 201.203.112.000 (duzentos e um bilhões, duzentos e três milhões e cento e doze mil reais) reservados para o seu atendimento.

No entanto, essa nova dimensão estratégica, que não define valores específicos para as iniciativas listadas, não viabiliza estabelecer o que é prioritário para a presidente no que se refere à Educação Superior, levando-se em conta o aspecto financeiro.

A investigação do conteúdo da Mensagem Presidencial, confrontado com a programação orçamentária, propiciou o exame do que foi consolidado em termos orçamentários. Foi possível estabelecer uma relação entre o que foi dito pelo governante e a alocação de recursos nas ações de governo.

Percebeu-se que o plano político estabelecido pelo Governo do Partido dos Trabalhadores é edificado a partir não só da menção de seu conteúdo pelo compromisso político, prioridades e procedimentos em cada Plano Plurianual, mas, especialmente, na respectiva programação orçamentária demonstrada nas ações orçamentárias.

O acesso à educação superior, constante desse plano do PT, é conteúdo de todos os Planos Plurianuais, representando 19,05% do total programado para a educação superior no PPA 2004-2007, 11,05% no PPA 2008-2011 (1,66% em Democratização do Acesso ao Ensino Superior e 9,39% no Prouni), 5,90% no PPA 2012-2015 (5,26% em Expansão de matrículas na educação superior e 0,64% em Acesso ao ensino superior onde a oferta é reduzida) e compreendido em Expansão de vagas na educação superior, Democratização do acesso à Educação Superior e Ampliação do acesso à educação superior de qualidade no PPA 2016-2019, em que não são atribuídos valores detalhados da programação orçamentária para as ações.

Considerado ainda o plano político do PT, o financiamento estudantil é evidenciado nos planos plurianuais da presidente Dilma

Roussef em 4,95% do total programado para o conteúdo da Mensagem Presidencial em 2012-2015 e no Prouni em 2016-2019, para os quais não são atribuídos recursos específicos, em razão da dimensão estratégica do PPA, já explicada.

Esses dados confirmam as intenções governamentais para a Educação Superior para cada Plano Plurianual, esclarecendo o que de fato foi cumprido pelo Governo relativamente à Educação Superior no Brasil, no que se refere à destinação de recursos. Ressalta-se que apenas o que foi programado foi examinado, não sendo conhecida a efetivação dessas ações via execução orçamentária e financeira.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: papel, funções e financiamento. In: ESTRELA, Carlos (Org.). **Metodologia científica: ciência, ensino e pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018. p. 7-25.

AMARAL, Nelson Cardoso; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014.

AMORIM, Ivan Trizi. **A institucionalização do plano plurianual (PPA): um estudo no governo federal brasileiro nos períodos 2002-2003 e 2004-2007**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o sistema de seleção unificada - SISU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 152-174, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de**

1988. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: mensagem presidencial. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.933.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.933.htm). Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: mensagem presidencial. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11653.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11653.htm). Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2012-2015**: mensagem presidencial. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Plano Plurianual 2012-2015**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2012/2015. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm). Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a pró-**

**xima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2016-2019**: mensagem presidencial. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2016/2019. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13249.htm). Acesso em: out. 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão. Financiamento da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, 2001.

CERUTTI, Elizabete. *et al.* Avaliação da educação superior brasileira: diálogos mediados pelo *white paper*. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 55-74, 2011.

FERREIRA, Sinésio Pires; SANTOS, Tarsila Peres; SOUSA, Cassiana Montesião de. Planejamento público e avaliação de políticas. *In*: BASSOTTI, Ivani Maria; SANTOS, Thiago Souza (org.). **Tópicos essenciais sobre gestão pública**. São Paulo: Unidade Central de Recursos Humanos da Secretaria de Planejamento e Gestão, 2016. p. 69-116.

JESUS, Jorge Alberto Santana de. **A política de expansão e interiorização do ensino superior através da Universidade Aberta do Brasil**: a experiência da UNIVASF no vale do submédio São Francisco. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, BA, 2016.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 489-504, 2017.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <http://>

[www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf). Acesso em: abr. 2017.

OLIVEIRA, Fábio Corrêa Souza de. **Por uma teoria dos princípios**: o princípio constitucional da razoabilidade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa de Governo 2003-2006**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em: abr. 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa de Governo 2007-2010**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em: abr. 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa de Governo 2011-2014**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em: abr. 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa de Governo 2015-2018**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.pt.org.br>. Acesso em: abr. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

SANTOS, Eugênio; VENTURA, Otávio; NETO, Rafael. As inovações jurídicas no PPA 2012-2015. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso; SANTOS, Eugênio A. Vilela dos (org.). **PPA 2012-2015: experimentalismo institucional e resistência burocrática**. Brasília, DF: IPEA, 2015. p. 69-91.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento do ensino superior no Brasil na década de 90. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO/IESALC, 2002. p. 194-222.

SILVA, Valmir Leôncio da. **A nova contabilidade aplicada ao setor público**: uma abordagem prática. São Paulo: Atlas, 2012.

*Recebido em: 13/05/2019*  
*Aprovado em: 30/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

*Natanael Reis Bonfim (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

*Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

*Mateus Santos Souza (UNEB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-5174-9407>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir sobre o desenvolvimento das ações de internacionalização na Educação Superior, nas últimas décadas. Apresenta as dimensões deste conceito como forma de apreender a política que intervém sobre as decisões educacionais e como ela pode adquirir significados diferentes, dependendo de quem está na fonte de sua “interpretação” e do contexto ao qual ela se aplica. No campo empírico, analisa o papel da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no contexto da contemporaneidade, a partir de suas ações de internacionalização. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, cujos resultados apontam lacunas conceituais, evidenciam a necessidade de maiores investimentos em pesquisas que aprofundam o entendimento dos diversos aspectos concernentes à internacionalização e constataam os desafios enfrentados na UNEB para implementação de uma política institucional de internacionalização.

**Palavras-chave:** Política de internacionalização. Educação superior. Contemporaneidade.

---

\* Pós-Doutor em Educação e Turismo pela Universidade Sorbonne/Paris 1. PhD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Secretário da Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT/UNEB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEdUC/UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). E-mail: [nabom\\_reis@hotmail.com](mailto:nabom_reis@hotmail.com)

\*\* Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com ênfase em Políticas Públicas, Economia e Gestão da Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEdUC/UNEB). Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (EDUCATIO/UNEB). E-mail: [meg.pimentel@uol.com.br](mailto:meg.pimentel@uol.com.br)

\*\*\* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEdUC/UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). E-mail: [teutato1@gmail.com](mailto:teutato1@gmail.com)



## ABSTRACT

### CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION IN CONTEMPORANEITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE UNIVERSITY OF THE STATE OF BAHIA

The purpose of this article is to discuss the development of internationalization actions in Higher Education in the last decades. It presents the dimensions of this concept as a way of apprehending the politics that intervene about educational decisions and how it can acquire different meanings depending on who is at the source of its “interpretation” and the context to which it applies. In the empirical field, he analyzes the role of the State University of Bahia (UNEB) in the context of contemporaneity, based on its internationalization actions. This is an exploratory and documentary research, whose results point to conceptual gaps, evidencing the need for greater investments in research that deepen the understanding of the various aspects concerning internationalization and note the challenges faced in UNEB for the implementation of an institutional policy of internationalization.

**Keywords:** Internationalization policy. Higher education. Contemporaneity.

## RESUMEN

### CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA CONTEMPORALIDAD: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA

El objetivo de este artículo es discutir sobre el desarrollo de las acciones de internacionalización en la Educación Superior, a lo largo de las últimas décadas. Se presentan las dimensiones de este concepto como forma de aprehender la política que interviene sobre las decisiones educativas y cómo puede adquirir significados diferentes dependiendo de quién está en la fuente de su “interpretación” y del contexto al que se aplica. En el campo empírico, analiza el papel de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB) en el contexto de la contemporaneidad, a partir de sus acciones de internacionalización. Se trata y una investigación exploratoria y documental cuyos resultados apuntan a lagunas conceptuales, evidencian la necesidad de mayores inversiones en investigaciones que profundizan el entendimiento de los diversos aspectos concernientes a la internacionalización y constatan los desafíos enfrentados en la UNEB para la implementación de una política institucional de internacionalización

**Palabras clave:** Política de internacionalización. Educación superior. Contemporaneidad.

## Introdução

O objetivo deste texto é discutir sobre a internacionalização em caráter institucional, levando-se em consideração as universidades brasileiras e estrangeiras, a fim de compreender o seu conceito e as suas ações. Nesse sen-

tido, tentamos levar o leitor a uma reflexão sobre a necessidade de evidenciar os fatos sociais que envolvem as tendências da internacionalização enquanto fenômeno da globalização e suas implicações na educação superior.

As motivações para a internacionalização nas universidades dependem do contexto e das influências políticas as quais estão inseridas. Os fatos recentes gerados pela contemporaneidade, como a globalização e a internacionalização das políticas educacionais (KNIGHT, 2004), interpelam tanto as instituições desse terreno quanto os educadores. Os seus impactos colocam em causa os desafios de (re)aprender e (re)conhecer formas de agir diante das inovações científico-tecnológicas e das reformas da educação em ascendência em uma sociedade marcada pela intensificação dos fenômenos diaspóricos e/ou migratórios, da mobilidade incessante e da diversidade ocasionada pela globalização mundial.

A internacionalização, enquanto política dos dias atuais na educação superior, começou a ter maior popularidade a partir do início dos anos 80 do século passado (KNIGHT, 2002). Todavia, é preciso ressaltar que as decisões tomadas após a II Guerra Mundial culminaram com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Seu surgimento esteve vinculado à busca de uma reconfiguração do conceito de humanidade e unificação para os acordos de paz mundial no pós-Guerra. Este fato social foi, portanto, um dos marcos do fortalecimento dos discursos que constituem os debates da política externa norteadores das políticas de internacionalização que são multiplicados com intervenções das organizações internacionais, cujo objetivo é controlar as relações internacionais entre os países signatários para os acordos firmados no final da década de 1940.

A partir da década de 1990, com a expansão das práticas de internacionalização da educação superior, os fatos gerados por esse tipo de prática nas formações sociais passaram a ser tematizados em trabalhos de pesquisas, em documentos de políticas e na retórica administrativa dessas mesmas formações (HUDZIK, 2011). Com esse avanço, o conceito de internacionalização enquanto política que intervém nas decisões educacionais pode adquirir significados diferentes, dependendo de quem está na fonte

de sua “interpretação” e do contexto ao qual ela se aplica com o objetivo de ser concretizada. Embora nem todos os países tenham o mesmo entendimento de suas finalidades e resultados, constata-se recentemente uma ascensão considerável de ações que têm impulsionado a sua abrangência enquanto estratégia positiva na formação acadêmica (MIURA, 2006).

A esse respeito, o relatório da *Association of International Educators* (NAFSA), conduzido por Hudzik (2011), traz dados recentes de pesquisas descrevendo as últimas décadas como um período marcado pela emergência de fatores sociais novos e poderosos que vêm revigorando as dimensões internacionais do ensino superior, o fluxo transfronteiriço dos estudantes e pesquisadores, as ideias e a expansão do currículo acadêmico. Esses dados, compilados durante o período de 2010 a 2015, sinalizaram um aumento de 83% de matrículas realizadas no ensino superior de instituições estrangeiras. Esses resultados prefiguram um crescimento ainda maior pela demanda de até 150% até 2025 (HUDZIK, 2011). Portanto, esta nova ordem educativa mundial carrega em si práticas seculares de internacionalização em massa, como é o caso da mobilidade nas trocas de conhecimento, o comércio, as forças sociais, as trocas de ideias que impulsionaram e tornaram ainda mais significativa a internacionalização da educação nos dias atuais (HUDZIK, 2011).

Segundo Knight (2002), a literatura identifica quatro encaminhamentos sobre essa questão. No primeiro momento, as universidades matriculariam os seus estudantes e, em seguida, os enviariam acompanhados do corpo docente ao exterior, ambos carregando expectativas e interesses pela concorrência econômica e/ou por questões de diversidade cultural difundidas por suas instituições. Em segundo lugar, elas desenvolveriam programas, conferências e cursos no exterior para motivar a mobilidade acadêmica e o compartilhamento de informações. Em terceiro, firmariam acordos de parcerias e definiriam rumos para pesquisa e finalidades de recursos financeiros.

Este fato leva a questionamentos de que a internacionalização estaria mais direcionada ao mercado e à economia do que para a formação educacional. Finalmente, as universidades internacionalizariam os seus currículos por meio da inclusão de elementos culturais e globais. Tudo isso requer (re)ajustes estruturais, em todas as instâncias institucionais.

Assim, tendo por base as instruções de Knight (2004), no caso brasileiro, as motivações que impulsionam as atividades nesse contexto não são totalmente diferentes de outros países, exceto aqueles que têm um sistema privado de educação e que concedem autonomia às suas universidades para que elas se coloquem como balcão de negociação e venda de programas de intercâmbio, como ocorre no Canadá, nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países.

Esse contexto nos convida, a partir das diversas realidades da abordagem interdisciplinar, desvelar simultaneidades, tensões, confrontos, contradições e mudanças que nos permitem aproximações e distanciamentos sobre o fenômeno da internacionalização na educação superior.

Para tal, à luz da literatura, iniciamos com uma breve discussão sobre conceitos e significados de internacionalização, assim como estratégias que abordam os tipos de procedimentos, atividades e iniciativas nesse domínio. Em seguida, apresentamos as ações de internacionalização desenvolvidas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E, finalmente, colocamos em destaque as perspectivas e os desafios enfrentados pela universidade para avançar na sua política institucional de internacionalização.

## Abordagem metodológica e considerações conceituais sobre internacionalização

Em consonância com os objetivos para realização deste trabalho, esta pesquisa se

caracteriza como de abordagem qualitativa documental e de natureza exploratória, pois existem poucos estudos acerca do fenômeno da internacionalização da educação superior.

Fizemos uso da análise do conteúdo dos discursos em livros e artigos, bem como dos documentos institucionais e registros em arquivos físicos e eletrônicos. Desse modo, documentos disponíveis dos últimos cinco anos em arquivos de domínio público foram coletados, a saber: informações constantes nos sítios institucionais, nos planos de desenvolvimento institucionais vigentes, em relatórios de gestão e em planos de metas.

Na primeira etapa, buscamos na literatura existente dois eixos de pesquisa: 1) elaboração do quadro conceitual de internacionalização e de sua relação com alguns conceitos relevantes, dentre eles a globalização, a educação intercultural e multicultural, a educação internacional, entre outros (ALTBACH; KNIGHT, 2004); e 2) estratégias que abordam os tipos de procedimentos, atividades e iniciativas nesse domínio.

Sobre o quadro conceitual e seu significado, embora os avanços nessa área tenham sido positivos no que diz respeito à elaboração de seu quadro conceitual, expõe que as pesquisas sobre internacionalização ainda têm focado suas abordagens apenas na conceitualização do campo de estudo (DE WIT, 2005). Segundo esse autor, as abordagens estão pautadas pela recorrência do entendimento puramente teórico, o que deixa um vazio nas interpretações simplistas feitas pelos pesquisadores desta linha de investigação. O foco dado por essas pesquisas está mais direcionado às razões e motivações para a internacionalização, incluídas aí as orientações do mercado predominante, pouca atenção aos currículos, quase nenhuma sobre as questões pedagógicas, a ausência de ações e as perspectivas dos estudantes.

A pesquisa de Lima e Maranhão (2009) identifica que os estudos sobre internacionalização têm avançado sobre as dimensões da educação superior, explorando suas implicações sobre as políticas de governo, o planeja-

mento estratégico, a gestão institucional e a qualidade da duração que, por sua vez, envolve a internacionalização dos currículos e do papel das línguas e da cultura como via possível para avançar nesta direção. Lima e Maranhão (2009) defendem que, ao longo dos anos de globalização, não houve apenas mudanças no panorama educacional, mas surgiram novos termos e terminologias.

Dessa forma, as questões e os impactos da globalização deveriam ser vistos pelas instituições como um contexto no qual o planejamento dos programas e currículos viessem a funcionar de forma proativa. A expectativa de uma educação que possa responder a esses efeitos contextuais e os serviços prestados pelo sistema educacional deveriam estar voltados para a preparação de graduandos de forma que eles venham a compreender criticamente as questões globais e seus efeitos locais sobre as pessoas e comunidades. Como muito bem sinaliza Santos (2015), viver e trabalhar em um mundo onde as fronteiras nacionais são permeáveis, as informações e as ideias fluem em uma velocidade relâmpago, onde as comunidades, culturas, línguas, atitudes e valores teriam, através da internacionalização, uma expectativa para atingir objetivos e resultados positivos. A esse respeito é preciso levar em conta que as transformações no âmbito acadêmico só seriam possíveis com o empreendimento de ações que promovessem a disseminação do conhecimento, considerando que sua produção depende da interação humana.

Conceitualmente, a internacionalização corresponde ao “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções ou o oferecimento do ensino pós-secundário” (KNIGHT, 2004, p. 2). Nessa perspectiva, pode manifestar-se de diferentes formas, como promovendo a mobilidade física dos indivíduos, a cooperação acadêmica de pesquisadores, professores e estudantes, bem como a parceria transnacional entre universidades de diferentes partes do mundo, envolvendo múltiplos atores.

Na educação superior, a internacionalização equivale, portanto, a um movimento de grande abertura dos países às relações sociais externas visando à ampliação de competência diversas, como, por exemplo, educacionais, científicas e tecnológicas. Concretamente, ela pode se manifestar pelo crescente aumento da movimentação transnacional de pesquisadores, estudantes e professores universitários. O conhecimento mútuo gerado por esse movimento acontece em contextos igualmente diversificados: social, educacional, cultural, político, geográfico, econômico e linguístico, dentre outros.

Laus (2012) inicia seu trabalho conceitual com uma provocação interessante: internacionalizar para que e para quem? Nesse sentido, analisar o contexto (políticas públicas, história e geografia locais e mundiais) e os atores: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); e Banco Mundial, por exemplo, envolvidos em um processo de internacionalização, faz-se necessário. Assim, essa autora realiza sua pesquisa com base no seguinte conceito:

[...] a internacionalização de uma Universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, conflitos e problemas surgidos) com outras Universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. (LAUS, 2012, p. 81).

Lima e Maranhão (2009) trazem a ideia de internacionalização ativa e passiva. A primeira seria a forma como os países centrais praticam a internacionalização, e traz consigo a ideia de dominação de supremacia. Nesse conceito, cabe aos países como Estados Unidos e os da Europa ocidental atrair estudantes a fim de que possam ser qualificados a ingressarem no mercado de trabalho mundial, desenvolvendo habilidades que servem a esse propósito. As

autoras alertam que esse processo é duplamente benéfico aos países do Norte, já que receber estudantes implica o recolhimento de taxas e impostos, além da manutenção de um modo de produção que lhes é conveniente. Num primeiro momento, para os alunos que buscam esses países também há vantagens, pois há em seus locais de origem uma valorização dos saberes externos. As autoras alertam para uma possível dominação cultural dos protagonistas dessa internacionalização ativa, pois eles concentram a imensa maioria dos estudantes internacionais. Assim, costumes e vivências locais passariam a ser reproduzidos em nível mundial.

Já aos países emergentes restaria a internacionalização passiva, ou seja, receber conhecimento dos países centrais. Aqui percebe-se que há um criterioso processo de seleção entre o restrito número de intelectuais que merecem ter a experiência internacional, que não se restringe apenas à mobilidade. O processo passivo serviria para consolidar as diferenças socioeconômicas e culturais tanto nacionalmente quanto em nível global, entre as nações.

É desse modo que passamos a reconhecer a grande variedade conceitual existente no campo da internacionalização da educação superior e, mais ainda, como a falta de consenso nessa área pode dificultar a prática e os rumos da internacionalização, inclusive em termos de políticas públicas que compreendem o fator estratégico da mesma para o avanço da educação superior. A esse respeito, Laus (2012, p. 79) analisa que existe um sentimento de falsa convergência na literatura, não havendo, desta forma, um consenso sobre “os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização da educação superior”.

De acordo com Knight (2004), na discussão da internacionalização da educação é preciso se manter atento tanto aos benefícios quanto aos riscos e às consequências não intencionais desse processo. Nessa perspectiva, a autora enfatiza:

[...] embora há múltiplos e variados benefícios na internacionalização, manter o foco somente nos benefícios significa ignorar os riscos e

as consequências negativas não intencionais envolvidas. A fuga de cérebros decorrente da mobilidade acadêmica internacional é um exemplo de efeito adverso. O atual conceito de circulação de cérebros não reconhece a ameaça da mobilidade acadêmica nem a grande disputa por cérebros provenientes dos países situados no extremo inferior da cadeia intelectual. Além disso, a busca pela qualificação internacional está levando à recorrente emissão de títulos fraudulentos oferecidos por fábricas de diploma. (KNIGHT, 2004, p. 25).

Nas últimas décadas, os programas de mobilidade vêm se fortalecendo e se destacando como uma das estratégias mais férteis para a cooperação acadêmica internacional. Todavia, ainda que dotados de grande relevância, esses programas constituem a parte mais visível da internacionalização, pois, na verdade, existem várias outras possibilidades. Isto porque as políticas estatais e institucionais “promovem a internacionalização diversificando e fortalecendo a base tecnológica e científica de desenvolvimento sustentável enquanto se preservam interesses nacionais e incentivos para implementar redes até a excelência na investigação tecnológica e científica” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 148).

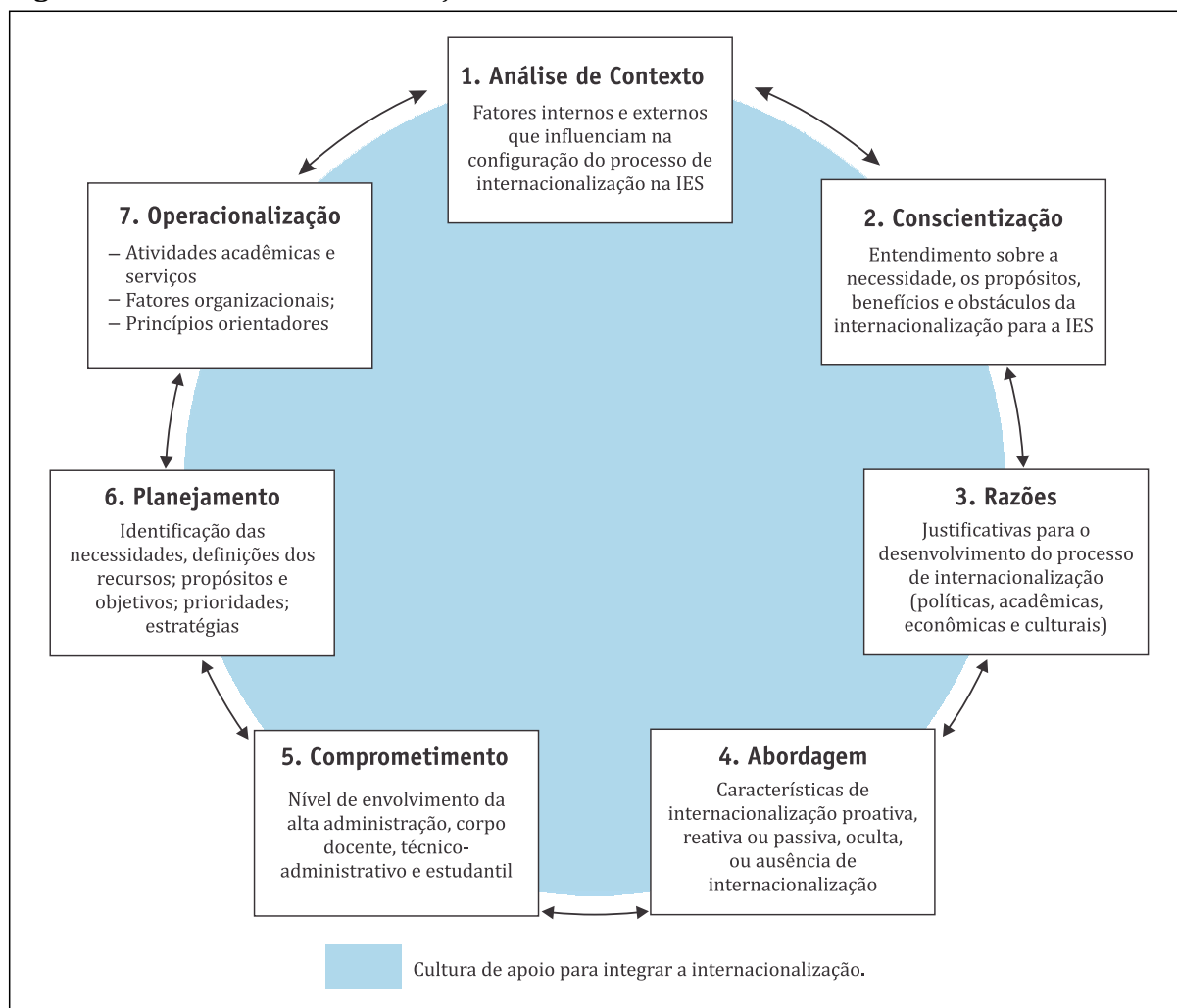
A evidência está nos resultados e no novo comportamento da Academia e da sociedade científica, que reconhecem, privilegiam e valorizam ainda mais toda manifestação intelectual, especialmente a que contém algum componente internacional (STALLIVIERI, 2017). A manifestação da internacionalização passa a ser percebida em todos os ambientes das instituições de Ensino Superior, ou seja, ela é necessariamente uma manifestação transversal que contempla as atividades de gestão além do conhecido tripé da educação superior – ensino, pesquisa e extensão.

Alianças estratégicas podem ser vistas como lógicas, tanto acadêmicas quanto econômicas, tanto como uma lógica motriz, quanto como um meio ou instrumento de internacionalização. A mobilidade internacional de estudantes e acadêmicos e iniciativas colaborativas de pesquisa

e educação estão sendo vistas como maneiras produtivas de desenvolver laços geopolíticos mais estreitos e relações econômicas. Houve uma mudança de alianças de propósitos culturais para aquelas de fins econômicos. Isto é especialmente verdadeiro em nível regional, onde os países estão tentando alcançar uma integração econômica e política mais forte com seus vizinhos, aumentando suas atividades de educação internacional com base regional. O desenvolvimento de alianças estratégicas por meio da internacionalização do ensino superior é visto como uma maneira de desenvolver uma cooperação regional bilateral mais estreita e ganhar vantagem competitiva.

Embora possamos observar na literatura diversos modelos que propõem a internacionalização da educação superior, um dos modelos importantes é o proposto por Knight (2004), que compreende sete fases: análise de contexto, conscientização, razões, abordagem, comprometimento, planejamento e operacionalização. As fases podem ocorrer em diferentes direções e ordens, mas estão interconectadas, pois se retroalimentam uma em decorrência da outra. Knight (2004) propõe, ainda, que essas fases façam parte de uma estratégia institucional para a internacionalização e que ocorram de forma integral, envolvendo todos os níveis de gestão da instituição (Figura 1).

**Figura 1** – Ciclo da internacionalização



Fonte: Knight (2004, p. 12).

Ao optar pela implantação de um modelo de internacionalização, é fundamental que a instituição tenha clareza de seu contexto inter-

no e externo a fim de se conscientizar de sua missão como organismo promotor da educação superior, envolvendo as razões, a abordagem

e o comprometimento. Desse modo, adequar suas ações estruturantes com os objetivos que pretende atingir com seu planejamento. Ou seja, definir ações de internacionalização alinhadas com o plano de política institucional de internacionalização, com metas estabelecidas e com os responsáveis pela sua execução, avaliação e pelo posterior redirecionamento de cada uma delas.

Torna-se mister que as autoridades das Instituições de Ensino Superior (IES) estabeleçam critérios claros no momento da realização do diagnóstico que identifica o nível de internacionalização de suas ações, de seus programas ou de seus projetos. Tais critérios podem basear-se em consultorias internacionais já existentes, ou podem ser criados pela própria instituição, observando aspectos de natureza interna e externa.

Para a realização de um bom plano de inserção internacional, primeiramente a instituição deve buscar reconhecer suas potencialidades, o que tem de bom a oferecer, e quais as necessidades que possui para receber a cooperação de outras instituições congêneres. A melhor forma para chegar a esse entendimento é mediante a realização de um detalhado diagnóstico institucional.

A constante interlocução com as demais Pró-Reitorias de graduação, Pós-graduação, investigação, extensão e de administração é fundamental, pois, dessa forma, a área de relações internacionais estará atenta a todos os movimentos e às demandas institucionais em direção à correta internacionalização.

## UNEB: desafios e perspectivas da internacionalização em contexto de *multicampi*

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma Autarquia em Regime Especial, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, estruturada sob forma de um Sistema *Multicampi* de Educação Superior e foi criada pela Lei Delegada nº

66, de 1º de junho de 1983. Teve seu funcionamento autorizado pelo Governo Federal através do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986. Em 1997, com a vigência da Lei Estadual nº 7.176, a estrutura organizacional passou a ser instituída por departamentos, caracterizando-a como *multicampi* (BOAVENTURA, 2009).

Atualmente, a UNEB agrega 29 departamentos, com fixação geográfica em todas as regiões do Estado e com sede em 24 municípios baianos. Além disso, a universidade atua em aproximadamente 417 municípios do estado por meio de programas e ações extensionistas, em convênio com organizações públicas e privadas. O contexto da UNEB permite referenciar que a instituição é uma das maiores universidades públicas do Brasil, com destaque à diversidade na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância, em diferentes áreas do conhecimento.

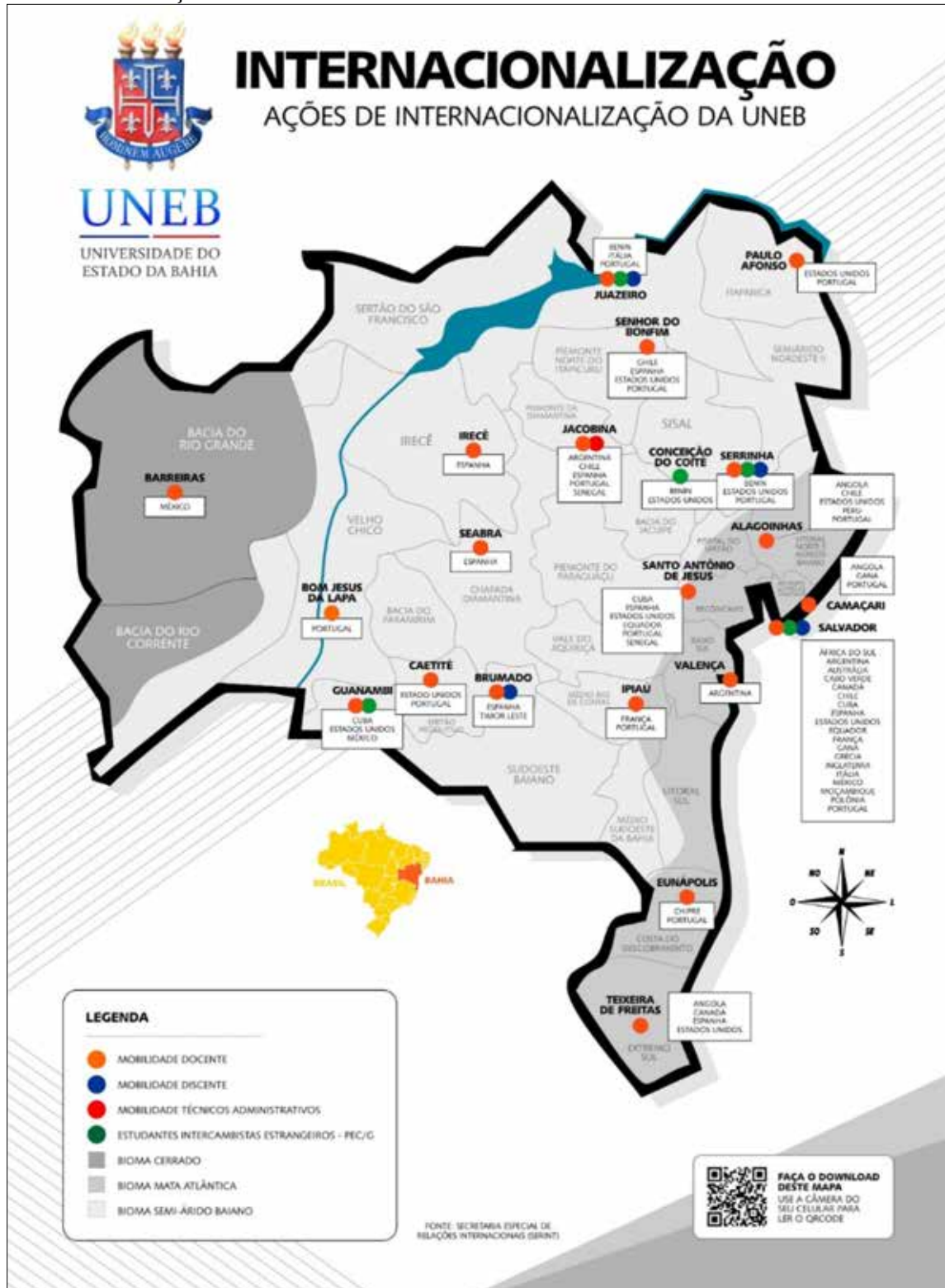
Em seu portfólio, a instituição dispõe, atualmente, de mais de 170 opções de cursos presenciais e a distância, distribuídos nos níveis de graduação e pós-graduação, este último disponível nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu* (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2018a). Vale ressaltar que a pós-graduação na Uneb objetiva a qualificação de profissionais pesquisadores responsáveis por uma produção científica, tecnológica e cultural de qualidade na Universidade. Em 2001, houve a implantação do primeiro curso de mestrado, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), e, em 2009, o programa implantou o curso em nível de doutorado. Várias ações realizadas para a Pós-Graduação trouxeram ampliação de programas e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas diversas áreas de conhecimento, ofertados em Salvador e no interior da Bahia.

Cabe destacar a característica *multicampi* da UNEB à medida que a gestão de sua internacionalização requer abrangência de todas as suas unidades, circunscritas geograficamente

nas três regiões do estado, a saber: Mata Atlântica, Semiárido e Cerrado. A Figura 2 ilustra a distribuição dos multicampi da UNEB e suas ações de internacionalização pelos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade da Bahia, que

se anunciam como necessários à gestão social de desenvolvimento do Estado, diante das singularidades apresentadas pela população, com o crescimento e legitimidade do processo de expansão geográfica.

**Figura 2** – Multicampi da UNEB nos Territórios de Identidade da Bahia e suas Ações de Internacionalização



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2019).



Nesse sentido, a interiorização da UNEB pode atuar em favor de seu processo de internacionalização à medida que requer a gestão de um modelo educacional interligado que necessita funcionar em harmonia no conjunto de suas ações e relações. No contexto global atual, em que a cooperação internacional e a integração intercultural são características inerentes à contemporaneidade, o modelo *multicampi* ressalta as potencialidades do processo de internacionalização. Fialho (2012) pondera que a complexidade do modelo de universidade *multicampi* muito se assemelha à dinâmica de internacionalização universitária por envolver questões relativas ao rompimento das barreiras do tempo e do espaço em vista dos processos de produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico.

Quanto às atividades de internacionalização, não há evidência de uma distribuição equitativa da participação de discentes, docentes e técnicos nos programas de acordos e convênios de parceria internacional. Percebe-se ações localizadas, para atender demandas específicas de determinados Territórios. Com isso, Thingo, Bianchetti e De Mari (2018) alertam que a capacidade de governança de instrumentos de ação intrainstitucional, bem como o fortalecimento de concepções de universidade e ciência cada vez mais pragmáticas e utilitárias, devem ter desdobramentos no âmbito das formulações políticas e no planejamento das ações universitárias.

## Desafios e perspectivas de institucionalização da Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT)

Do ponto de vista da gestão universitária, a partir do novo projeto de gestão “UNEB Democrática e de Qualidade 2014-2017” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2017) surgiu a Secretaria Especial de Rela-

ções Internacionais (SERINT) em substituição à Assessoria para Cooperação Internacional (ASSECI). Essa Secretaria passa a ser responsável pela formulação e execução da política de internacionalização da UNEB, com a missão de promover e expandir a sua atuação internacional, em consonância com as diretrizes estabelecidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013/2017, que reconhece a complexidade das relações universitárias no ambiente global, apontando para a internacionalização, especialmente por meio da mobilidade acadêmica internacional e do desenvolvimento de projetos interinstitucionais, como um fator de relevância para o desenvolvimento institucional (UNEB, 2013). Nesse contexto, os fenômenos externos são destacados como oportunidades de melhorias na oferta de seus serviços e no aumento da visibilidade institucional no cenário internacional. Percebemos, assim, que a UNEB compreende o potencial estratégico da internacionalização face às grandes transformações que estão ocorrendo na sociedade globalizada.

Para tal, no regimento foram pensadas 6 (seis) ações estruturantes como forma de contribuir com o processo de criação e implantação de uma política institucional de internacionalização: Fortalecimento e ampliação de parcerias com centros de referência internacionais; Promoção e inserção da UNEB no cenário nacional e internacional, por meio da cooperação interinstitucional para o desenvolvimento acadêmico, cultural, social, científico e tecnológico, intercâmbio de práticas, mobilidade internacional de docentes e demais servidores, e discentes; Incentivo à mobilidade internacional de docentes, discentes e demais servidores técnico-administrativos; Promoção e divulgação da produção científica, tecnológica, cultural e acadêmica da universidade no exterior; Auxílio à comunidade universitária em suas relações acadêmico-científicas com entidades externas, públicas ou privadas, nacionais ou internacionais;

Coordenação e operacionalização de celebração de acordos, convênios e parcerias de âmbito nacional e internacional, relacionados às atividades acadêmico-científicas.

A estruturação do setor de relações internacionais da UNEB enquanto uma Secretaria Especial com status de órgão executivo é indício da compreensão da internacionalização como estratégia para o desenvolvimento institucional. Os princípios orientadores dessa secretaria revelam a preocupação de que a dimensão internacional possa permear todos os espaços da instituição, de forma que tal compromisso vem sendo construído à medida que seus atores se acercam da importância da internacionalização.

Pelos dados levantados junto a instituição, verificamos que a UNEB demonstra preocupação com a sua inserção internacional desde o ano de 2007, quando solicitou adesão ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido com base na assinatura de protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre dois ministérios: o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), ainda com a participação das Instituições de Ensino Superior e com as Missões Diplomáticas e Repartições Consulares. Esse programa destina-se aos estudantes oriundos de 56 países localizados na América Latina, Caribe, África e Ásia com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação nas áreas cultural, científica e tecnológica. Ao todo são 24 países da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. De acordo com o MRE, a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes PEC-G, com destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

O recebimento dos primeiros alunos-convênio PEC-G na UNEB ocorreu no ano de 2009. O fluxo desses alunos está relacionado diretamente ao processo de internacionalização da educação superior, considerando a dinâmica da contemporaneidade e a circulação

cultural e social das pessoas, que possibilita atividades de cooperação educacional internacional. Apontando, no que diz respeito ao entendimento da internacionalização da educação superior, analisando os benefícios, os obstáculos e as resistências para condução desse processo. Ou seja, despertando sua conscientização para o potencial de elevação de sua visibilidade internacional e a possibilidade de melhoria de seus processos internos nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, como principais benefícios do processo de internacionalização.

Atualmente, para a SERINT, as prioridades para internacionalização estão na institucionalização e normatização de seus processos, além da necessidade de maior divulgação e transparência das ações de modo a democratizar o conhecimento acerca das oportunidades existentes para a comunidade e socializar, enfatizando especialmente as atividades de estudo no exterior. Por sua vez, aponta o fortalecimento da pós-graduação como o principal foco de desenvolvimento da internacionalização.

Acerca do modo como tem-se dado a implementação e o desenvolvimento da internacionalização, destaca-se também a concepção de processos para os acordos de cooperação científica e tecnológica bilateral que têm sido feitos através de acordos/convênios inter-universidades. Os acordos/convênios existentes são, normalmente, gerenciados por docentes das unidades interessadas, cabendo à SERINT o apoio na fase preliminar, assessorando na elaboração dos documentos e, posteriormente, no acompanhamento das atividades de ensino e pesquisa.

No período de 2015 a 2018 foram estabelecidos 35 Acordos de Cooperação Internacional, vigentes (Argentina, Chile, Estados Unidos, França, Itália, Moçambique, Peru, Portugal, Reino Unido) com 57 docentes dos diversos territórios de identidade em mobilidade nos diversos países (Quadro 1).

**Quadro 1** – Docentes em mobilidade no exterior

DEPARTAMENTO/ CAMPUS	PAÍS DESTINO	MOTIVO	QTD.
DCH - I	Espanha/ França/ Moçambique	Doutorado/Pós-Doutorado	2
DEDC - I	Portugal/Itália/Espanha	Participação em Evento/Participação em Banca e Palestra/Pós-Doutorado	5
DCV - I	Cuba/Portugal	Missão Científica/Participação em Evento	4
DCET - I	Canadá	Participação em Evento	3
DCET - II	Portugal/EUA	Participação em Evento/Pós-Doutorado	3
DEDC - II	Peru	Missão Científica	1
DCH - III	Itália	Participação em Banca de Doutorado	1
DCH - IV	Chile/Chile/Portugal/ Espanha/ Senegal /Argentina	Doutorado/Participação em evento	7
DCH - V	Portugal/ Estados Unidos da América/Espanha/Cuba/ Senegal	Doutorado/Participação em Evento/ Apresentação de Trabalho	5
DEDC - VII	Chile/Portugal	Participação em Evento/Doutorado	2
DEDC - VIII	EUA/Portugal	Missão Científica/Participação em Evento	2
DEDC - X	Canadá/Espanha/Angola/ EUA	Doutorado/Participação em Evento	4
DEDC - XII	Cuba	Participação em Evento	1
DEDC - XIV	Portugal	Doutorado	1
DEDC - XV	Argentina	Doutorado	1
DCHT - XVI	Espanha	Participação em Evento	1
DCHT - XVIII	Portugal	Doutorado	1
DCHT - XIX	EUA/Espanha/Portugal/Itália	Participação em Evento/Pós-Doutorado	7
DCHT - XX	Espanha	Participação em Evento	1
DCHT - XXI	Portugal / França	Participação em Evento	2
DCHT - XXIII	Espanha	Participação em Evento	1
SERINT	Cuba	Missão a serviço	1
CAECDT	Cuba	Participação em Evento	1
<b>TOTAL</b>			<b>57</b>

Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2018b, p. 18).

Ainda constatamos 15 intercâmbios estu-  
dantis, sendo 8 (oito) para Cuba e 7 (sete) para  
Portugal, e 2 intercâmbios para servidores  
técnico-administrativos, 1 para a Argentina  
e 1 para Cuba. Fazemos parte da Associação  
Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI),  
do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras  
(GCUB), do Projeto CAMINOS, para mobilidade  
acadêmica, cuja coordenação está a cargo do  
Observatório das Relações União Europeia  
-América Latina (OBREAL), da Universidade  
de Barcelona, Espanha, e do Programa de  
Formação de Professores de Educação Su-  
perior de Países Africanos (ProAfri), edição  
Moçambique.

Para implementação de uma política ins-  
titucional de internacionalização na UNEB, a  
SERINT trabalha na elaboração do Manual de  
Procedimentos de Internacionalização, na re-  
visão do Regimento e do Plano Institucional de  
Internacionalização, nas minutas de resoluções  
de acordos e convênios, na mobilidade docente,  
discente e de servidores técnico-administrati-  
vos e no acompanhamento de editais internos  
e externos.

## Considerações finais

No contexto atual, por meio das portarias e  
comissões instituídas pelo princípio da gover-  
nança, busca-se desenvolver o processo de in-  
ternacionalização de forma institucionalizada.  
Nesse sentido, as evidências apontadas neste  
artigo revelam um modelo de internacionali-  
zação que prioriza as ações desenvolvidas nos  
*Campi* em seus territórios de identidade.

Esse modelo se justifica pelo comprometimento do corpo docente, que protagoniza as  
relações que impulsionam as ações de inter-  
nacionalização, na medida em que se mobiliza  
com os seus grupos de pesquisa, abrindo o  
leque de periódicos para publicações, difun-  
dindo as produções científicas da instituição e  
mobilizando os estudantes a se engajarem em  
atividades de intercâmbio internacional. Nes-  
se sentido, a internacionalização na UNEB se

projeta com: a) o alcance de uma visibilidade e  
reconhecimento internacionais; b) a produção  
de conhecimento; e c) o desenvolvimento da  
comunidade acadêmica como um todo, espe-  
cialmente através da mobilidade acadêmica  
internacional.

Em relação à dimensão da operacionaliza-  
ção, esforços de ações conjuntas e articulação  
interinstitucional são evidenciados, tal qual a  
preocupação em apoiar, por meio de editais de  
bolsas de estudo, o desenvolvimento de ações  
de mobilidade internacional. A gestão de seus  
acordos de cooperação internacional se sobressai por suas fragilidades de operacionalização  
e baixa efetividade.

Em relação ao planejamento para a interna-  
cionalização, os indícios levantados na UNEB  
apontam para uma carência de estratégias  
institucionais para esse processo. Assim, ape-  
sar de poucas estratégias programáticas de  
internacionalização – tais como intercâmbio de  
estudantes, acordos de pesquisa –, é possível  
perceber a preocupação da UNEB em desen-  
volver estratégias organizacionais, que envolvem  
desde o desenvolvimento do currículo até o  
compromisso expresso da administração com  
a internacionalização e o reconhecimento da  
dimensão internacional na missão da univer-  
sidade e no planejamento (presente, até o mo-  
mento, ao menos no âmbito da pós-graduação).

Não obstante, é sabido, aos obstáculos à  
internacionalização da educação superior  
na UNEB fazemos uma análise dos aspectos  
estruturais – desde inadequação no sítio  
institucional à baixa proficiência em línguas  
estrangeiras por parte da comunidade acadê-  
mica como um todo. Dessa forma, retomamos  
o argumento de Knight (2004) ao enfatizar  
que a internacionalização não pode ser vista  
como questão exclusiva da alta administração.  
Isso é parte do processo de conscientização da  
necessidade e dos propósitos da internacionali-  
zação e fruto da clareza acerca das razões para  
internacionalizar, além de um esforço integra-  
do para torná-la parte do fazer educacional.  
Deste modo, a UNEB se insere nacionalmente

e internacionalmente envolvida com as novas perspectivas e mudanças sociais por meio de pesquisas realizadas, dos prêmios recebidos, pela participação nos programas de mobilidade e intercâmbio e, principalmente, pela sua relação com os seus *stakeholders*.

Ao mesmo tempo, aponta um trabalho de conscientização da comunidade acadêmica quanto à necessidade de expandir os processos que configuram internacionalização, por meio de palestras e workshops envolvendo a internacionalização. Há ainda menção de tratativas para a construção da versão em inglês e espanhol do sítio eletrônico da UNEB, o que demonstra que, apesar dos impasses, a instituição tem trilhado caminhos que visam à criação de uma cultura de internacionalização. Acreditamos que se baseando na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, em conjunto com boas práticas de gestão, os desafios constatados na implementação dos processos de internacionalização serão superados.

Por fim, considerando as lacunas conceituais existentes no campo dos estudos envolvendo a internacionalização da educação superior e, do mesmo modo, a complexidade com que se reveste esta temática na atualidade ao abranger fenômenos amplos e em constante mutação, ponderamos que este quadro tem impactado no processo de desenvolvimento da dimensão internacional na UNEB, refletindo a falta de institucionalização que obscurece os rumos da internacionalização nessa instituição. Assim, percebemos a necessidade de maiores investimentos em pesquisas que aprofundam o entendimento dos diversos aspectos concernentes à internacionalização no contexto das IES brasileiras, de modo a demarcar as singularidades e potencialidades deste processo e promover o fortalecimento e a consolidação de sua inserção internacional.

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, Phillip.; KNIGHT, Jane. Globalization and the university: myths and realities in unequal

world. **Tertiary Education and Management**, v. 10, n 1, p. 3-25, mar. 2004.

ALTBACH, Phillip.; KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT. *et al* (ed.). **Internationalization of higher education in Latin America: the international dimension**. Washington: World Bank, 2005. p. 1-40.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FIALHO, Nadia. Universidades estaduais no Brasil: pauta para construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 81-93, jul./dez. 2012.

HUDZIK, John. **Internacionalización integral: del concepto a la acción**. 2011. Disponível em: [www.nafsa.org/\\_/File/\\_/comprehensive\\_izn\\_spanish.pdf](http://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf). Acesso em: 29 abr. 2019.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 05-31, Spring 2004.

KNIGHT, Jane. **Trade in higher education services: the implications of GATS**. London: Observatory on Borderless Higher education, 2002. Disponível em: <http://www.obhe.ac.uk>. Acesso em: 02 mar. 2019.

LAUS, Sônia: **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012. Disponível em: [http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia\\_pereira\\_tese\\_final.pdf](http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia_pereira_tese_final.pdf). Acesso em: 09 maio 2019.

LAUS, Sônia; MOROSINI, Marília. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, H. *et al* (ed.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank, 2005. p. 111-147.

LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MIURA, Irene. **O processo de internacionalização**

**da Universidade de São Paulo:** um estudo de três áreas de conhecimento. 2006. 381 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA/RP), Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; DE MARI, Cezar Luiz. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, out./dez. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017.** Salvador, 2013. Disponível em: [http://www.uneb.br/files/2015/03/pdi\\_uneb.pdf](http://www.uneb.br/files/2015/03/pdi_uneb.pdf). Acesso em: 23 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Relatório Anual de Atividades de 2016.** Salvador,

2017. Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/files/2010/06/RAQ20161.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2021.** Salvador, 2018a. Disponível em: [http://www.uneb.br/files/2018/03/pdi\\_uneb.pdf](http://www.uneb.br/files/2018/03/pdi_uneb.pdf). Acesso em: 24 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT). **Relatório anual das ações da Secretaria de Relações Internacionais do ano de 2018.** Salvador, 2018b. Disponível em: <https://portal.uneb.br/serint/>. Acesso em: 30 maio 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT). **Relatório anual das ações de internacionalização por territórios da Bahia da Secretaria de Relações Internacionais do ano de 2018.** Salvador, 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/serint/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

*Recebido em: 12/12/2018*

*Aprovado em: 10/05/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS APÓS A LEI DE COTAS

*Luciana Alaíde Alves Santana (UFRB/DIVERSIFICA)\**

<https://orcid.org/0000-0002-1103-1158>

*Everson Meireles (UFRB/DIVERSIFICA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-1715-006X>

*José Jorge de Carvalho (UnB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3415-3534>

## RESUMO

Buscou-se avaliar, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, como se deu a consecução das metas estabelecidas na Lei nº 12.711. Foram analisados microdados do Censo da Educação Superior no período de 2013-2016. A partir de análises descritivas, foi possível observar marcante mudança no perfil dos ingressantes no período estudado. Em 2016, 38,2% das matrículas em vagas novas nas IFES eram de ingressantes pelo Programa de Reserva de Vagas (PRV). As IFES localizadas no Nordeste do país foram as que promoveram maior acesso via cotas; as do Sudeste, menor. Os critérios de inclusão que viabilizaram maior número de ingressos via PRV foram escola pública, étnico/racial e renda, respectivamente. Foi observado ampliação do acesso em todos os turnos e áreas de conhecimento. Concluiu-se que o percentual de ingresso via PRV se aproximou da meta de 50% apregoada pela Lei, tendo sido promovida maior diversidade no campus.

Palavras-chave: Ensino superior. Políticas afirmativas. Lei de cotas.

## ABSTRACT

### ACCESS TO BRAZILIAN FEDERAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AFTER THE QUOTAS LAW

It was sought to evaluate, within the framework of the Federal Institutions of Higher Education in Brazil, how the goals established in Law 12.711 were achieved. Microdata of the Higher Education Census was analyzed in the period 2013-2016. Based on descriptive analysis, it was possible to observe a marked

\* Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (UFRB/DIVERSIFICA), Campus de Santo Antônio de Jesus, Bahia. E-mail: [lualaide@ufrb.edu.br](mailto:lualaide@ufrb.edu.br)

\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (UFRB/DIVERSIFICA), Campus de Santo Antônio de Jesus, Bahia. E-mail: [emeireles@ufrb.edu.br](mailto:emeireles@ufrb.edu.br)

\*\*\* *PhD* em Antropologia Social pela The Queen's University of Belfast. Professor da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A. Coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT), do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. E-mail: [jorgedc@terra.com.br](mailto:jorgedc@terra.com.br)

change in the profile of the participants in the studied period. In 2016, 38.2% of enrollments in new places at IFES were those enrolled by the Vacancy Reserve Program (VRP). The IFES located in the Northeast of the country were the ones that promoted greater access through quotas; those of the Southeast, minor. The inclusion criteria that enabled the highest number of tickets via VRP were public school, ethnic / racial and income, respectively. Access was observed in all shifts and areas of knowledge. It was concluded that the percentage of admission via VRP approached the goal of 50% proclaimed by the Law, having promoted greater diversity on campus.

**Keywords:** Higher education. Affirmative policies. Quotas law.

## RESUMEN

### ACCESO A LAS INSTITUCIONES FEDERALES DE ENSEÑANZA SUPERIOR BRASILEÑAS DESPUÉS DE LA LEY DE CUOTAS

Se buscó evaluar, en el ámbito de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) brasileñas, cómo se dio la consecución de las metas establecidas en la Ley 12.711. Se analizaron microdatos del Censo de Educación Superior en el período 2013-2016. A partir de análisis descriptivos fue posible observar fuerte cambio en el perfil de los ingresantes en el período estudiado. En 2016, el 38,2% de las matrículas en vacantes nuevas en las IFES eran de ingreso por el Programa de Reserva de Vacantes (PRV). Las IFES localizadas en el Nordeste del país fueron las que promovieron mayor acceso vía cuotas; las del Sudeste, menor. Los criterios de inclusión que viabilizaron mayor número de ingresos vía PRV fueron la escuela pública, étnica / racial y renta, respectivamente. Se observó ampliación del acceso en todos los turnos y áreas de conocimiento. Se concluyó que el porcentaje de ingreso vía PRV se aproximó a la meta del 50% pregonada por la Ley, habiendo sido promovida mayor diversidad en el campus.

**Palabras clave:** Enseñanza superior. Políticas afirmativas. Ley de cuotas.

## Introdução<sup>1</sup>

Na rede federal de ensino superior brasileira, no período entre 2004-2014, uma característica marcante foi a expansão do número de matrículas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2004 havia, no Brasil, 4.163.733 estudantes matriculados na rede de educação superior (INSTITUTO NA-

CIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007). No relatório do primeiro ano do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007a) elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009), há registro do aumento de 14.826 novas vagas e incremento de 9,7% no número de cursos. Em outro importante documento, a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) produziu um relatório sobre REUNI no período 2007-2010, tendo registrado que as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação,

<sup>1</sup> Este estudo utilizou dados secundários, obtidos a partir de microdados públicos que reúnem informações sobre o Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados foram analisados, apresentados e discutidos em observância aos princípios éticos envolvidos neste tipo de pesquisa.



com 65.306 novas vagas (ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

No ano de 2016 foram registradas 8.048.701 de matrículas na rede de ensino superior brasileira, o que significa dizer que no período de dez anos houve um incremento de 62,8%. Deste total, 6.058.623 (75,3%) estudantes estavam matriculados em instituições privadas e 1.990.078 (24,7%) em instituições públicas. Na rede pública, especificamente, as Instituições Federais detinham 1.249.324 (62,8% das matrículas), dentre as quais 86,7% estavam em Universidades e 13,2% em Institutos Federais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Nesse cenário de ampliação do acesso, foi evidente a diversificação territorial da rede federal, com mudanças provenientes da expansão e criação de *campus* universitários no interior do país. De 2003 a 2014, houve um salto no número de universidades federais de 45 para 63, o que representou uma ampliação de 40% nesse total. O número de *campi* universitários passou de 148 para 321, crescimento de 117%. As discrepâncias regionais na distribuição de instituições federais de ensino superior ainda permaneceram, todavia, registra-se que nas regiões menos favorecidas (Norte e Nordeste) e nas cidades do interior houve ampliação do número de universidades.

Tal diversificação também foi observada quanto ao perfil autodeclarado de raça/cor do alunado. Estudo progresso realizado por Ristoff (2014) constatou que havia predomínio de pessoas autodeclaradas brancas em todos os cursos de graduação, sobretudo naqueles de maior prestígio social (ex.: Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Odontologia etc.). No ano de 2010 o *campus* brasileiro era cerca de 20% mais branco que a população brasileira, embora aponte tendência de mudança da super-representação branca nos cursos de graduação ofertados no país nos anos seguintes. Quanto aos estudantes autodeclarados pretos,

o estudo apontou uma representação próxima ou superior à sociedade brasileira, em cursos de menor demanda, e percentuais inferiores para os cursos mais competitivos. A maior discrepância em relação à cor no campus e na sociedade foi registrada para os autodeclarados pardos; em todos os cursos, os pardos estavam sub-representados.

Outros estudos sobre o perfil do estudante têm sido realizados pela Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior/Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Andifes/Fonaprace). No ano de 2019 foi lançado o Relatório “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras”, que traz informações sobre a quinta edição da pesquisa amostral, iniciada no ano de 1996. Neste documento é notável a mudança no perfil dos estudantes das IFES: os autodeclarados brancos representavam 59,4% dos estudantes em 2003, 45,7% em 2014 e em 2018 43,3%; pardos, de 28% em 2003 para 37,75% em 2014, em 2018, 39,2%; pretos, de 5,9% em 2003, para 9,8% em 2014 e 12% em 2018; indígenas, de 0,19% no ano de 2003 para 0,40% no ano de 2014 e 0,90% em 2018. O Relatório também mostrou um incremento no percentual de ingressantes provenientes do ensino médio realizado exclusivamente em escolas públicas, chegando a 64,6% dentre os que ingressaram no período entre 2013 a 2015. Na amostra da pesquisa realizada em 2018, o percentual dos estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas foi de 64,7%. Em relação à renda familiar bruta, no ano de 2010 era de 26,5% o percentual daqueles estudantes com renda de até dois salários mínimos, tendo alcançado a marca de 36,7% no ano de 2014 e 35,9% no ano de 2018 (ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

Neste cenário de democratização do *campus* universitário da rede federal é oportuno registrar a importância de ações afirmativas

de cunho étnico-racial e/ou social, com foco na ampliação do acesso de grupos historicamente discriminados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural e aliados do ensino superior. Não só a rede federal, mas todas as categorias administrativas públicas foram sensibilizadas pelo movimento da sociedade civil, em especial o Movimento Negro (CARVALHO, 2016; SANTOS, 2012) em prol da implantação de reserva de vagas. Em análise sobre como foram concebidas e implementadas as ações afirmativas no seio das universidades públicas brasileiras, Carvalho (2016) apontou que existiam mais diferenças que similaridades no modo como tais IES levaram a cabo seus sistemas de reserva de vagas, com evidente polarização entre as chamadas cotas sociais e as cotas raciais.

O marco temporal da implantação de reserva de vagas para grupos discriminados foi o ano de 2001, quando o Estado do Rio de Janeiro promulgou a Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001, que previa reserva de até 40% das vagas ofertadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, para indivíduos autodeclarados pretos ou pardos. Estas universidades, ao implementarem esta Lei, definiram os seguintes critérios de reserva de vagas: 45% para estudantes de baixa renda (até R\$ 960,00 *per capita*), sendo: 20% para candidatos de escolas públicas; 20% para negros e indígenas e 5% para minorias, definidas como pessoas com deficiências e/ou filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários, mortos ou incapacitados em serviço (CARVALHO, 2016; SANTOS, 2012).

Na Bahia destaca-se o protagonismo da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que em 2002 implantou reserva de vagas com os seguintes critérios: 45% para candidatos de escolas públicas com renda familiar até quatro salários mínimos, sendo 40% para negros e 5% para indígenas. No mesmo ano, na rede federal de ensino superior, a Universidade Fe-

deral do Mato Grosso do Sul (UFMS) reservou 120 vagas no curso de Licenciatura específica para indígenas. No ano seguinte, a Universidade de Brasília - UnB instituiu seu Programa de Reserva de Vagas (PRV) com de 20% para negros, 10 vagas para indígenas e sistema de bonificação de 20% na nota de candidatos de escolas públicas nos campi de Ceilândia, Gama e Planaltina (CARVALHO, 2016; GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017; HERINGER; FERREIRA, 2009; SANTOS, 2012).

A partir do ano de 2004 as instituições federais aplicaram com mais robustez as ações afirmativas, permitindo a reserva de vagas para acesso à universidade por meio de Resoluções próprias dos seus Conselhos Universitários. O princípio dessa expansão geométrica e surpreendente, obra quiçá do inconsciente político dos segmentos acadêmicos, foi o da diferenciação progressiva: cada IFES propôs um modelo próprio de ação afirmativa, com alguma variante em relação aos modelos anteriores (CARVALHO, 2016).

No âmbito da rede federal de ensino superior, como parte da agenda do governo, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Naquele momento, referindo-se ao PDE, o MEC considerou o Plano em tela como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001-2011 (BRASIL, 2007b). O PDE adotou um conjunto de princípios, dentre eles:

[...] a promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica. (BRASIL, 2007b, p. 27).

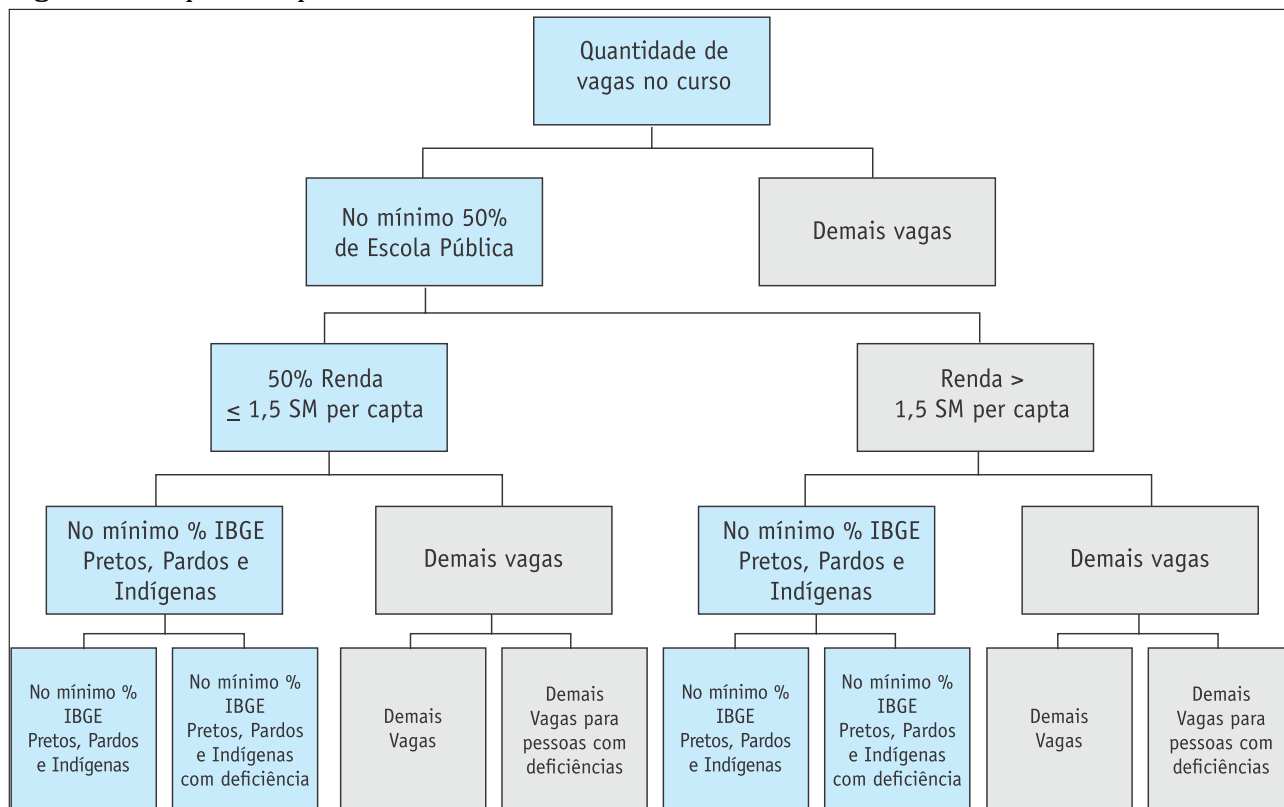
Posteriormente ocorreu a ampliação definitiva da política a partir da promulgação da Lei nº 12.711, conhecida como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). A aprovação desta Lei no Congresso Nacional ocorreu após julgamento, pelo

Supremo Tribunal Federal (STF), da ação de inconstitucionalidade impetrada pelo Partido Democrata (DEM), contra o sistema de cotas para negros na UnB, quando o STF decidiu pela

constitucionalidade deste sistema de reserva de vagas.

A Figura 1 ilustra os critérios de reserva de vagas nas IFES definidos pela Lei 12.711.

**Figura 1** – Esquema explicativo da Lei de Cotas



**Fonte:** Adaptado pelos autores deste artigo de Ministério da Educação (2012).

Conforme esboçado na Figura 1, a Lei de Cotas definiu, no seu artigo 1º, a reserva de 50% das vagas em processos seletivos (por turno e cursos) ofertados em institutos e universidades federais, para ingresso de estudantes com histórico de escolarização integral em escola pública. Em seguida, em Parágrafo Único, a Lei definiu que 50% destas vagas deveriam ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita* (BRASIL, 2012).

Os critérios de raça/cor foram definidos pelo seu artigo 3º, que estabeleceu como regra a proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O referido

artigo foi alterado mais recentemente, em redação dada pela Lei nº 13.409,<sup>2</sup> de 2016 (BRASIL, 2016), passando a assegurar também a inclusão de pessoas com deficiência. A Lei determina ainda, em seu Art. 8º, que as instituições reservem, no mínimo 25% a cada ano da reserva de vagas prevista, com prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para cumprir integralmente o disposto na Lei (BRASIL, 2012).

A temática da reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem motivado um amplo debate na sociedade, repercutindo também no meio acadêmico. Em uma análise crítica acerca da Lei de Cotas, Car-

<sup>2</sup> A Lei 13.409 de 2016 alterou a redação do Artigo 3º da Lei 12.711 de 2012, incluindo a autodeclaração de pessoas com deficiência.

valho (2016) assinalou que esta propõe simultaneamente a justiça social, racial, étnica, todas submetidas à precedência da justiça republicana, esta última entendida como a garantia de acesso livre e irrestrito à escola pública para todos os cidadãos. O referido autor argumenta que esta tratativa da Lei, de forma unidimensional e condicionada, faz com que a justiça republicana se sobreponha às demais, de forma de inviabilizar a plena igualdade social, étnica e racial. Recorrendo ao vocabulário marxiano e espinosano, Carvalho (2016, p. 108) afirma que “o sujeito subsumido à outra categoria, que se impõe como mais abrangente e prioritária que a dele mesmo, diminui inevitavelmente a sua potência; logo, diminui seus recursos e sua capacidade de emancipar-se”.

Guarnieri e Melo-Silva (2017), ao analisarem o estado da arte da produção científica nacional sobre cotas em universidades ao longo de uma década (2003-2013), recuperaram 109 artigos publicados em 30 diferentes periódicos. Ao avaliarem as tendências temáticas nesses estudos, as autoras identificaram que cinco grandes categorias emergem das publicações: embates teóricos e legais sobre as cotas (70,6%); impactos das cotas nas universidades (70,6%); perspectivas diversas sobre as cotas (36,7%); critérios de inclusão (17,4%); comparação entre países (14,7%). Identificaram ainda que, num primeiro período (2003 a 2008; 48 artigos), os estudos enfatizavam basicamente questões relativas à constitucionalidade das cotas e, num segundo período (2009 a 2013; 61 artigos), focavam mais nos efeitos das experiências com a temática das cotas nas universidades e seus impactos na sociedade brasileira.

Na linha dos estudos que buscam avaliar os efeitos da Lei de Cotas nos perfis de ingresso, o presente artigo teve como interesse precípua avaliar, no âmbito das IFES, como se deu a implantação da Lei nº 12.711/2012. Buscou-se identificar se o *campus* da rede federal de ensino tornou-se mais diverso e democrático, por ter permitindo o ingresso de pessoas de variados grupos, particularmente os oriundos

de escola pública, de famílias de baixa renda, bem como da população negra (preta e parda) e indígenas, os quais representam o grupo-alvo da política afirmativa.

## Método

Trata-se de um estudo que se utilizou de dados secundários, obtidos a partir de microdados públicos que reúnem informações sobre o Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A coleta de informações censitárias realizadas pelo INEP ocorre junto às IES que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Os dados obtidos são provenientes de questionários preenchidos pelos Pesquisadores Institucionais (PIs) de cada instituição, bem como por meio da importação de dados do Sistema e-MEC. Durante o período de preenchimento do questionário, os PIs podem fazer, a qualquer momento, alterações ou inclusões necessárias nos dados das respectivas instituições. Após esse período, o Inep verifica a consistência das informações coletadas. O sistema do Censo é então reaberto para conferência e validação dos dados pelas IES. Deste modo, trata-se de uma base produzida pelas instituições de ensino e submetida a um sistema de validação concebido pelo Inep.

No presente estudo, os dados foram extraídos da “base aluno”, tendo sido adotado como recorte temporal o período de 2013-2016 e filtro para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A definição deste período de estudo se deu em razão da data da promulgação da Lei nº 12.711, em agosto de 2012, e sua efetiva implantação a partir do ano de 2013. Na base aluno foram analisados os dados de ingresso em vagas novas de estudantes em 107 IFES<sup>3</sup> distribuídas nas cinco regiões do país, sendo: 63 Universidades Federais, 38 Institutos, 4 Faculdades e 2 Centros.

<sup>3</sup> No ano de 2013 há dados sobre 62 Universidades Federais; para 2014-2016 estão agregados dados de 63 Universidades.

Partiu-se do entendimento de que seria mais informativo trabalhar com dados reais de ingresso em vagas novas nas IFES em vez de apenas os percentuais de oferta destas nas modalidades, especialmente pelo programa de reserva de vagas. As informações mineradas foram as seguintes: número de ingressantes nas IFES, considerando o ingresso em vagas novas por modalidade de ingresso (ampla concorrência e programa de reserva de vagas), turno do curso (matutino, vespertino, integral ou noturno) e Grande Área de Conhecimento do curso de graduação do estudante, segundo classificação adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (GABINETE DE ESTATÍSTICAS DA UNIÃO EUROPEIA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2000). Os dados foram exportados para o

*software* estatístico *IBM SPSS Statistics 23*, a partir do qual puderam ser obtidas informações sobre o fenômeno estudado por meio de recursos da estatística descritiva.

## Resultados e Discussão

Ao considerar o total geral de ingresso em vagas novas oferecidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras no período de 2013 a 2016, observou-se incremento de 5,4% no número de ingressantes, representando 15.864 matrículas a mais no país. Se analisado por regiões (ver Tabela 1), os percentuais de incremento no ingresso foram os seguintes: Sul (12,6%); Centro-Oeste (6,8%); Sudeste (4,7%); Nordeste (2,4%) e Norte (2,2%). No ano de 2016, as regiões Sudeste (31,2%) e Nordeste (29,9%) detinham 61,1% das matrículas de ingressantes em vagas novas na IFES brasileiras.

**Tabela 1** – Evolução do quantitativo de ingressantes nas IFES por Região, considerando o total geral e diferentes modalidades de ingresso nos anos de 2013 a 2016

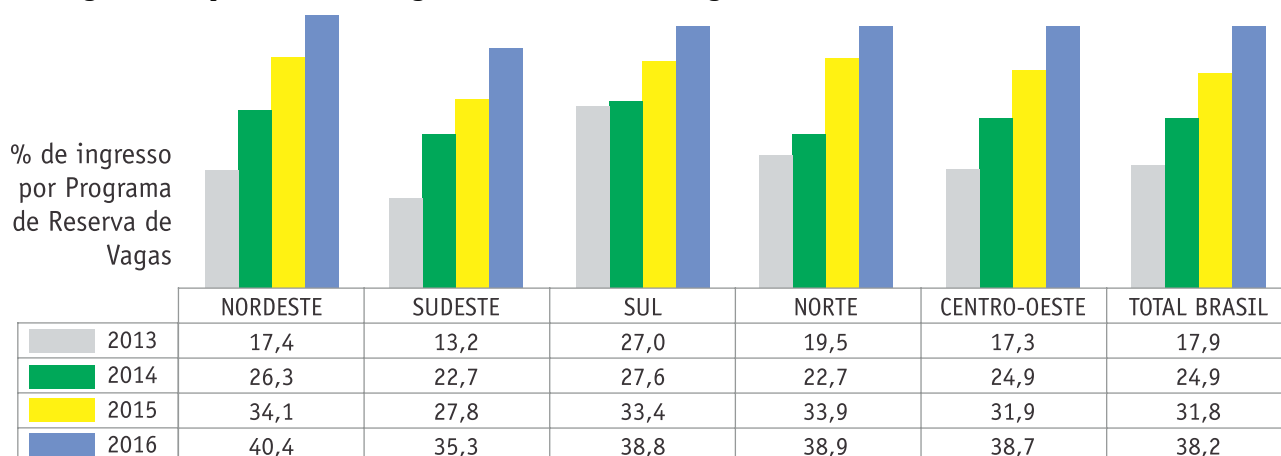
Regiões	Total geral de ingressos nas IFES				Modalidades de ingresso							
					Ampla Concorrência (AC)				Programa de Reserva de Vagas (PRV)			
	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016
Nordeste	85.431	94.062	85.617	87.521	70.543	69.301	56.422	52.181	14.888	24.761	29.195	35.340
Sudeste	87.135	86.753	87.387	91.464	75.642	67.061	63.118	59.217	11.493	19.692	24.269	32.247
Sul	46.210	47.615	51.473	52.875	33.748	34.451	34.268	32.352	12.462	13.164	17.205	20.523
Norte	29.783	29.923	28.215	30.467	23.963	23.143	18.646	18.626	5.820	6.780	9.569	11.841
Centro-Oeste	28.741	31.401	29.949	30.837	23.776	23.578	20.392	18.897	4.965	7.823	9.557	11.940
Total Brasil	277.300	289.754	282.641	293.164	227.672	217.534	192.846	181.273	49.628	72.220	89.795	111.891

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Ao observar os percentuais de ingresso por modalidade, percebeu-se que em todas as regiões houve um decréscimo no número de ingressantes por ampla concor-

rência; em contrapartida, verificou-se um incremento no número de estudantes que acessaram as IFES por meio de reserva de vagas (Figura 2).

**Figura 2** – Evolução do percentual de matrículas nas IFES de diferentes regiões, considerando ingresso em vagas novas por meio do Programa de Reserva de Vagas entre 2013 e 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

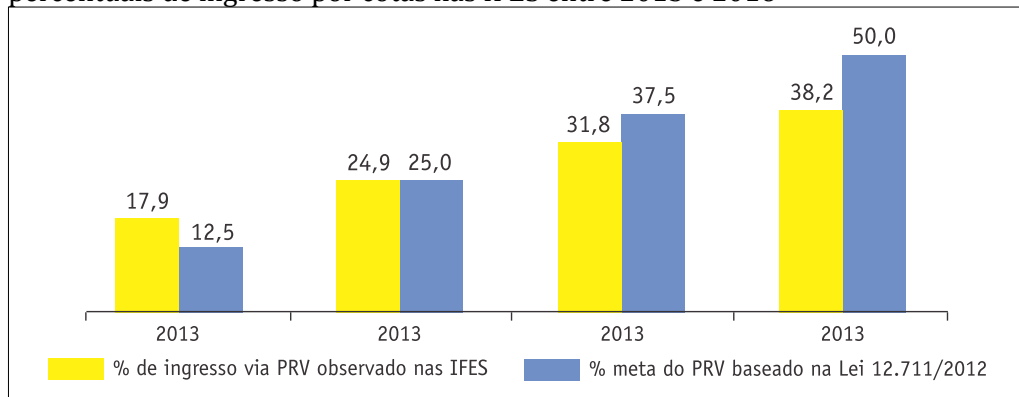
A partir dos dados analisados pode-se inferir que houve um esforço institucional na direção do cumprimento da Lei nº 12.711/2012 nas IFES, no período entre 2013-2016, com incremento de 20,3 pontos percentuais de ingressantes nos cursos de graduação pelo Programa de Reserva de Vagas (PRV). Segundo o marco regulatório em tela, a sua implantação nas IFES poderia ocorrer de forma gradual, de modo que em 2013 estas teriam a obrigatoriedade de reservar, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas. Ainda recomendava que a implantação da modalidade de reserva de vagas seria progressiva, ao longo dos próximos quatro anos (2013-2016) até chegar à metade da oferta de vagas novas do ensino público superior federal. Considerando esta meta estabelecida pela Lei no seu artigo

8º, em 2016, as IFES deveriam oferecer 50% das vagas novas em PRV.

Ao avaliar os percentuais de acesso por meio do PRV nas regiões brasileiras, foram observados, para o ano de 2016, os seguintes percentuais (ver Figura 2): Nordeste (40,4%); Norte (38,9%); Sul (38,8%); Centro-Oeste (38,7%) e Sudeste (35,3%), revelando um aumento progressivo desde 2013 em todas as regiões. As IFES localizadas no Nordeste do país foram as que promoveram os maiores percentuais de acesso via PRV; a região Sudeste, em contrapartida, foi a menos promoveu esse tipo de acesso.

A Figura 3 apresenta os percentuais-meta previstos pela Lei de Cotas e os percentuais observados de estudantes matriculados nas IFES no período de 2013 a 2016.

**Figura 3** – Comparação entre os percentuais-meta previstos pela Lei de Cotas e os percentuais de ingresso por cotas nas IFES entre 2013 e 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Brasil (2012) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

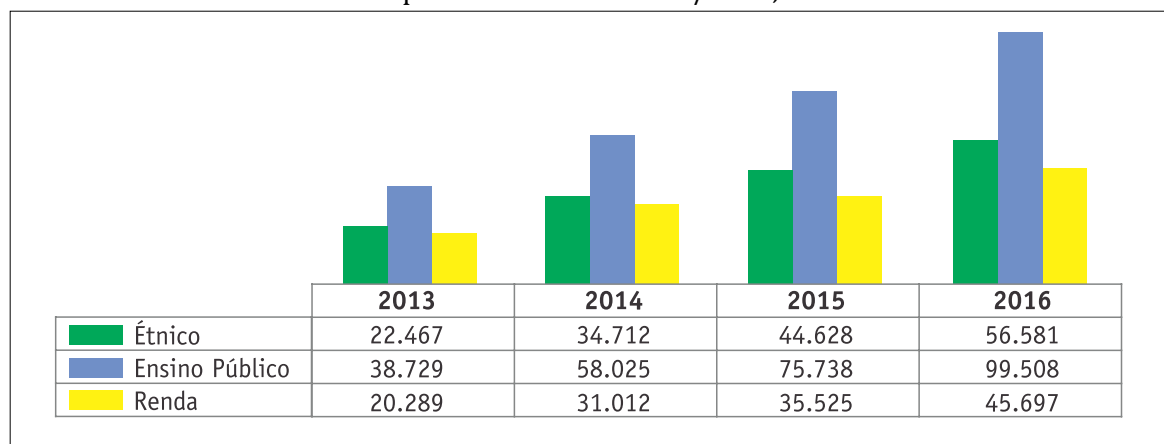
Após quatro anos de vigência da Lei nº 12.711, o conjunto das IFES brasileiras atingiu o percentual de 38,2% de estudantes ingressantes por PRV. Os dados analisados revelaram que no ano de 2013 o percentual de ingresso nas IFES por cotas foi superior à meta prevista; no ano de 2014 este ingresso praticamente se igualou à meta. Nos anos seguintes os percentuais de ingresso observados estiveram abaixo da meta prevista em Lei. Estudo amostral, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019), corrobora o resultado aqui apresentado a partir da análise dos dados censitários. No ano de 2018, o conjunto de IFES brasileiras ainda não havia conseguido atingir a meta prevista na Lei de Cotas, qual seja, 50% dos ingressantes via PRV.

Considerando tais resultados, pode-se afirmar que o processo de inclusão social e étnico-racial nestas instituições foi impulsionado.

Contudo, é prudente destacar que existem questionamentos importantes acerca da real capacidade deste marco regulatório em promover o acesso às IFES de forma isonômica e justa, sobretudo se tomado como parâmetro o histórico de desigualdade étnica, racial e de classe no Brasil. Conforme Carvalho (2016), a Lei de Cotas, ao estabelecer a escola pública como seu foco primário, tratou da questão étnico-racial de forma unificada (pretos, pardos e indígenas = "PPI"), secundarizada e cindida por critérios de renda. Com isso, desconsiderou o efeito geral do racismo na massa estudantil brasileira na medida em que ele incide tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, provocando desigualdades de acesso e de permanência entre os estudantes, em todos os níveis.

A Figura 4 apresenta o quantitativo de ingressantes nas IFES segundo diferentes critérios de inclusão.

**Figura 4** – Evolução do quantitativo de estudantes ingressantes por PRV nas IFES, segundo diferentes critérios de inclusão previstos na Lei 12.711/2012, nos anos de 2013 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Brasil (2012) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

No ano de 2016, dentre os critérios para acesso via PRV nas IFES registrados pelo Censo da Educação Superior, os mais frequentes foram: escola pública ( $n = 99.508$ ); étnico ( $n = 56.581$ ) e renda familiar ( $n = 45.697$ ). Embora o dado apresentado na Figura 4 não contemple a sobreposição das categorias de inclusão estabelecidas pela Lei de Cotas, ao se analisar o quantitativo de ingresso segundo diferentes critérios de inclusão, observou-se

que, no período em análise, o critério de escola pública foi o que mais incluiu, sinalizando uma possível *subsunção* de uma sobre a outra. À luz dos argumentos de Carvalho (2016) poder-se-ia questionar o potencial da Lei de Cotas em promover a inclusão de forma justa e isonômica. De acordo com este autor, a inclusão de pessoas por uma categoria ou outra, ou a subordinação de qualquer uma delas sobre as demais, não promoveria a justa inclusão, com o

devido respeito à singularidade, às diferenças e os processos históricos específicos de emancipação dos grupos.

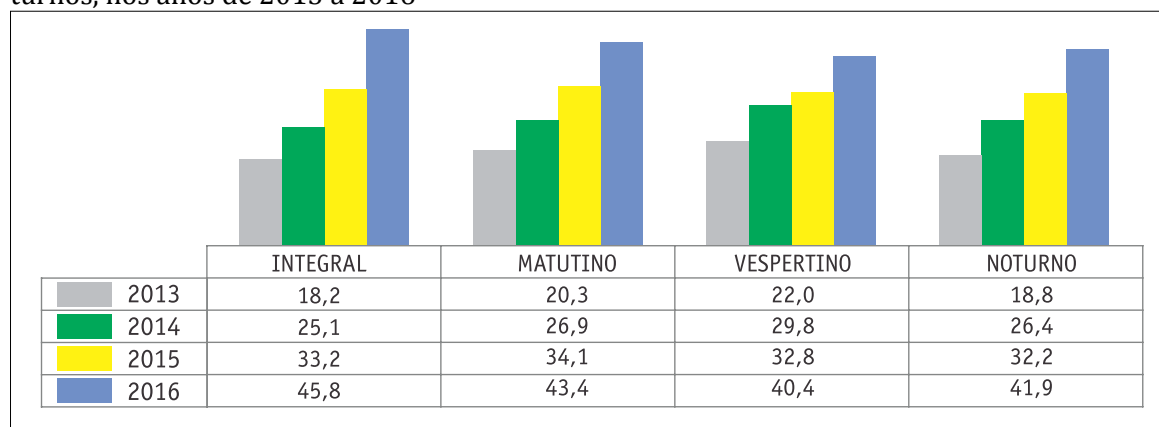
Outros autores argumentam que o recorte para escola pública privilegia grupos que, mesmo sem a lei, acessariam o ensino superior por terem cursado ensino médio em escolas públicas de excelência e, por conseguinte, estariam mais bem preparados e alcançariam melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), saindo na frente no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) adotado nas IFES. Por outro lado destacaram, também, a possibilidades de autodeclarações de renda e raça em desacordo com a autopercepção, forjando verdadeiros mecanismos de burla, ou seja, estratégias e táticas utilizadas por estudantes para se beneficiar da referida política de acesso (COUTRIM; PENA; SOUSA, 2018; MEDEIROS; MELLO NETO; GOMES, 2016).

Outra crítica se refere à tratativa da Lei no tocante à reserva de vagas aos povos indígenas. Baniwa (2013) e Carvalho (2016) chamam atenção para o fato de a Lei de Cotas fragilizar a representação política da luta dos indígenas por reconhecimento. Isto porque a luta pelos direitos indígenas no Brasil se estrutura a partir do direito coletivo, enquanto a Lei e o Sistema de seleção para ingresso nas IFES se dão de forma individualizada. Para o autor, “a individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida indígena” (BA-

NIWA, 2013, p. 19). Além disso, a unificação do contingente étnico-racial (o PPI) colocou negros e indígenas, ambos, vítimas de discriminação na sociedade, a competirem entre si, com a provável desvantagem dos indígenas nesse confronto. Para Baniwa (2013) e Carvalho (2016), uma maior atenção ao quadro de exclusão étnico-racial poderia ter sido posta pelos que aprovaram a Lei de Cotas, seguindo os modelos das universidades federais que já haviam implementado ações afirmativas autonomamente até o ano de 2012, e que criaram cotas para indígenas separadas das cotas para negros.

Em relação ao turno de oferta dos cursos, em todos os horários de funcionamento houve aumento de ingresso pelo PRV nas IFES (Figura 5), tendo sido verificado os seguintes incrementos no período: integral (27,6%); matutino (23,1%); noturno (23,1%) e vespertino (18,4%). Este resultado chama atenção para o fato de que, se por um lado, tem-se aumentado o quantitativo de ingressantes nas IFES com perfil de baixa renda (Figura 4), por outro, o maior incremento neste acesso foi observado para o turno integral, indicando a necessidade de uma política de assistência estudantil que ofereça condições materiais para a permanência do estudante. Em um contexto de contingenciamento de recursos na rede federal de ensino superior vivido pelo país, esta é uma questão preocupante que merece ser acompanhada em razão do risco de evasão deste grupo.

**Figura 5** – Evolução do percentual de ingressantes via PRV nos cursos, considerando diferentes turnos, nos anos de 2013 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Brasil (2012) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).



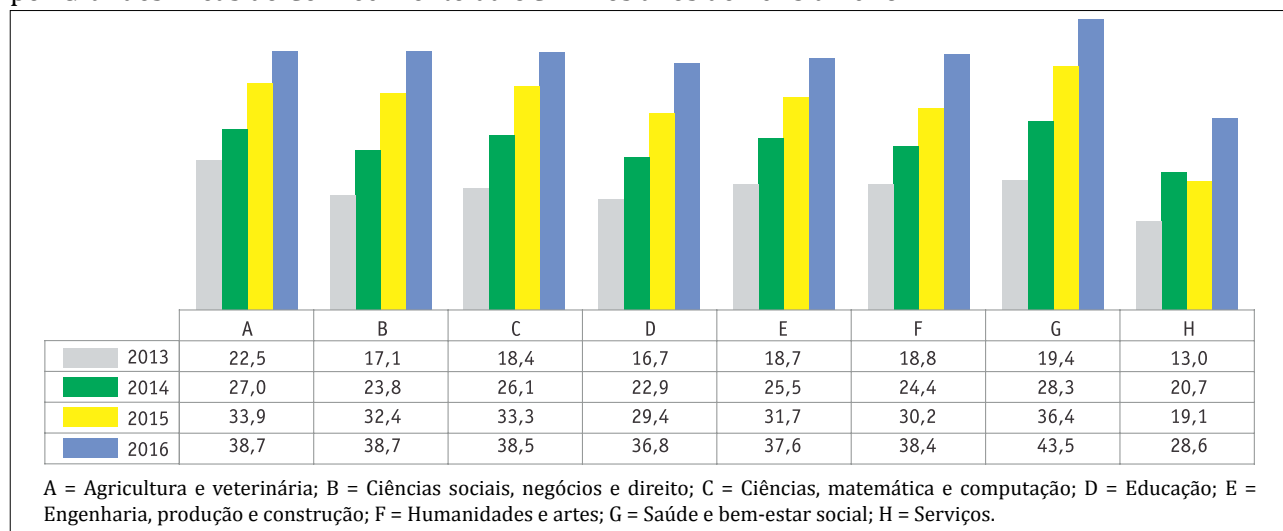
As condições de acesso e permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino estão asseguradas na Constituição brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024. O Plano REUNI, ao definir como algumas das suas diretrizes a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, alinhadas com os marcos legais descritos acima, comprometeu-se com a criação de uma política pública capaz de garantir a permanência dos estudantes nas IFES. Deste modo, no ano de 2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Estudos realizados em universidades federais, nas quais o PNAES foi avaliado, revelaram a importância do Programa em contribuir com a permanência e a conclusão do curso de graduação de estudantes em situação de vulnerabilidade social (ALMEIDA, 2013; BARROS, 2014; TERRA, 2015; VARGAS, 2011).

Políticas públicas que tenham ênfase no acesso e na permanência material dos estudan-

tes nos cursos de graduação são estruturantes e devem ser intensificadas. Contudo, para promover a efetiva igualdade de oportunidade de permanência e de sucesso educativo, faz-se necessário a articulação de um conjunto de ações que criem um *ethos* institucional caracterizado por um enfoque na permanência simbólica (SANTOS, 2017), que também envolve o enfrentamento do racismo e da vulnerabilidade social (QUEIROZ; SANTOS, 2016), bem como a adoção da pedagogia da diversidade (SILVA, 2000), capaz de alavancar um giro decolonial na universidade (BALLESTRIN, 2013). Sem estas ações, todo o investimento jurídico e institucional corre o risco de promover não mais que processos de inclusão excludentes (AGUIAR et al, 2014; COSTA DE PAULA, 2017; NUNES; NEIRA, 2014).

Os resultados da análise da evolução do percentual de ingressantes via Programa de Reserva de Vagas (PRV) nas IFES, considerando as Grandes Áreas do Conhecimento da OCDE, estão sumarizados na Figura 6.

**Figura 6** – Evolução do percentual de ingressantes via Programa de Reserva de Vagas (PRV) nas IFES, por Grandes Áreas do Conhecimento da OCDE nos anos de 2013 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Brasil (2012) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Em todas as grandes áreas do conhecimento houve crescimento do número de ingressantes por PRV. No período avaliado, maiores incrementos em termos percentuais foram observados para as seguintes grandes áreas: G – Saúde e bem-estar social (24,1%); B – Ciências so-

ciais, negócios e direito (21,6%); D – Ciências, matemática e computação (20,1%) e E – Educação (20,1%). Embora estes resultados não estejam desagregados por cursos específicos, permitindo uma análise aprofundada acerca da presença do público-alvo da Lei de Cotas

em cursos de alta e baixa demanda, os dados indicam que, no momento em que se abriram as oportunidades com a Lei de Cotas, cresceu a ocupação de vagas por estudantes antes excluídos dos cursos das áreas de saúde, direito, negócios e computação. Assim, tais resultados poderiam sugerir uma possível tendência de dessegregação e de correção do histórico de desigualdades étnico-raciais nas profissões tidas como de maior prestígio social e remuneração.

Em estudo realizado em IFES localizadas no interior do Nordeste foi apresentado o perfil de egressos de cursos de diferentes áreas de conhecimento (ciências da saúde = 47,2%; ciências agrárias, biológicas e ambientais = 17,8%; ciências humanas = 19,5%; educação / licenciaturas / formação de professores = 10,9%; ciências exatas e tecnológicas = 4,6%), revelando uma marcante presença de oriundos de escola pública e com baixa incorporação de capital cultural (incorporado, institucionalizado e objetivado), caracterizando origem social de camadas populares (SANTANA; MEIRELES; SÁ, 2017).

Queiroz e Santos (2016) investigaram o acesso a cursos de nível superior em uma IFES localizada na Bahia e identificaram que dentre os cursos de alta demanda oferecidos pela instituição, o curso de Psicologia foi o que atingiu a maior proporção de minorias sociais e raciais. Santos (2017), em estudo realizado em IFES no interior da Bahia, identificou presença marcante de estudantes autodeclarados negros (pretos = 22,5%; pardos = 57,2%) em cursos na área de saúde (Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Medicina e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde), referendando que há em curso no país um processo de mudança no perfil dos estudantes que ingressam nas universidades federais.

Outro estudo, realizado numa IFES localizada no interior da região Centro-Oeste, avaliou o perfil de ingresso em diferentes sistemas de acesso à universidade por processo de seleção universal e por cotas. Este estudo mostrou que ainda que o programa de reserva de vagas tenha impulsionado uma maior diversidade étnico-racial na instituição, esta mesma ten-

dência não foi observada nos cursos de maior demanda/prestígio social, a exemplo dos cursos de Medicina e Direito (AGUIAR et al, 2014).

Em âmbito nacional, o estudo de Ristoff (2014) já apontava uma tendência de mudança do perfil social e racial em todos os cursos no *campus* universitário brasileiro, produto de programas de reserva de vagas em universidades públicas, mesmo antes da promulgação da Lei de Cotas. O referido autor ressalta, no entanto, que em cursos de alta demanda, tal mudança de perfil do estudante vinha ocorrendo de forma mais discreta.

## Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo principal avaliar como se deu a implementação da Lei nº 12.711/2012 no âmbito das IFES brasileiras. Buscou-se identificar até que ponto os *campi* tornaram-se mais diversos com o acesso de pessoas provenientes de escolas públicas, de famílias de baixa renda, bem com da população negra (preta e parda) e indígena.

Os dados levantados no presente artigo ratificaram que as IFES brasileiras foram impulsionadas pela Lei nº 12.711 a lidar com uma questão sociopolítica, ou seja, alterar a estrutura de ingresso nas instituições, com o intuito de estabelecer a preferência para determinado grupo e assim corrigir injustiças históricas. A partir dos resultados apresentados e discutidos ao longo do texto, pode-se afirmar que o aparato administrativo das IFES logrou sucesso na aplicação da Lei de Cotas e, com isso, conseguiu promover uma mudança no perfil de ingressantes nas IFES, com consequente aumento da diversidade. Contudo, os resultados obtidos também sugerem indícios de que a opção adotada na Lei, de subordinar as categorias de inclusão (escola pública, renda, étnico-racial), pode contribuir com a geração de distorções no processo, de modo que o princípio fundamental das ações afirmativas seja desvirtuado, ou seja, com perda do espaço de centralidade.

A retomada do foco das ações afirmativas para os grupos étnico-raciais é um desafio posto, dado que as IFES, desde a fundação dos cursos de formação profissional no período colonial, tem sido acessível somente para os herdeiros da aristocracia e funcionários da alta hierarquia, perfil este que vem se modificando gradativamente no país, embora ainda com discrepâncias regionais. Assim, é importante que estudos futuros monitorem, de maneira censitária, o perfil dos estudantes ingressantes nas IFES e avaliem se, efetivamente, a Lei de Cotas conseguiu promover a reparação histórica de exclusão de negros e indígenas do ensino superior brasileiro.

Não menos importante, dada a lacuna existente na produção científica brasileira, é o desenvolvimento de estudos que utilizem dados estruturados e longitudinais para avaliar a permanência dos estudantes no sistema de ensino superior. Estudos que relacionem o sucesso educativo com variáveis socioeconômicas e modalidade de ingresso nas instituições permitiriam, por exemplo, um mapeamento do sucesso daqueles que persistiram nas instituições e “cruzaram a linha de chegada”, bem como dos obstáculos ou facilidades enfrentadas para concretizar tal objetivo.

Entende-se o Programa de Reserva de Vagas como parte de um conjunto de ações afirmativas necessárias no ensino superior. Os resultados apresentados e discutidos no presente estudo têm o potencial de promover o debate acerca dos relevantes benefícios inclusivos da Lei nº 12.711/2012 nas IFES brasileiras. Entretanto, para radicalizar o processo de democratização e promoção efetiva da igualdade de oportunidades, este deve vir acompanhado de ações que garantam a permanência e a conclusão dos estudos com sucesso, uma vez que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas.

Uma intervenção visando corrigir as distorções identificadas poderia ocorrer no momento de discussão da continuidade da Lei de Cotas,

previsto para o ano de 2022. Em vez de basear-se, novamente, em uma lógica monocausal e unidimensional e subsumir os princípios da desigualdade étnica e racial como secundários diante da precedência da escola pública, poder-se-ia construir sistemas de cotas independentes e articulados, baseados na teoria da complexidade, superpondo cotas étnicas, cotas raciais, cotas para escola pública e cotas para estudantes de baixa renda, cada uma delas com a porcentagem justa e factível, de modo que a sua superposição (inevitável, ainda que parcial) continuasse resultando na cifra final de 50% de cotas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. *et al.* Ação afirmativa e inclusão étnico-racial: estudo preliminar das políticas de acesso e permanência na Universidade Federal da Grande Dourados entre 2011 e 2013. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, p. 101-116, 2014. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_32\\_5\\_Aguiar\\_Andrade\\_Marques\\_Almeida\\_WEB.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_5_Aguiar_Andrade_Marques_Almeida_WEB.pdf). Acesso em: 3 mar. 2016.

ALMEIDA, Jaqueline Cavalari Sales de. **Avaliação da implantação do PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil da UFPR: impacto e resultados para graduandos com fragilidade socioeconômica**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, 2013. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Jaqueline%20Cavalari%20Sales%20de%20Almeida.pdf>. Acesso: 10 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília, DF: Fonaprace, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **CADERNOS DO PENSAMENTO CRÍTICO LATINO-AMERI-**

cano, n. 34, p. 18-21, jan. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na Universidade: a bolsa moradia na UFBA**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16542/1/PERMAN%C3%8ANCIA%20DOS%20ESTUDANTES%20DE%20ORIGEM%20POPULAR%20NA%20UNIVERSIDADE-%20%20A%20BOLSA%20MORADIA%20NA%20UFBA.pdf>. Acesso: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano**. Brasília, DF: MEC/SESu/DIFES, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei\\_12711\\_2012.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa de ações afirmativas no Brasil**. Brasília, DF: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2016.

COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; PENA, Mariza Aparecida Costa; SOUSA, Letícia Pereira de. Ação Afirmativa em foco: táticas e estratégias de candidatos para burlar a Lei de Cotas em uma universidade pública. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 142-154, 2018. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3781>. Acesso em: 08 set. 2018.

GABINETE DE ESTATÍSTICAS DA UNIÃO EUROPEIA (EUROSTAT); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Classificação internacional: área de formação e treinamento – manual de classificação**. Brasília, DF: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2000. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela\\_OCDE\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais**

no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-196.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Dados. Microdados. **Censo da Educação Superior – 2013-2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 08 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística 2005. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; MELLO NETO, Ruy de Deus; 08 set. 2018. GOMES, Alfredo Macedo. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, p. 2-20, jan. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/291812650\\_Limites\\_da\\_lei\\_de\\_cotas\\_nas\\_universidades\\_publicas\\_federais](https://www.researchgate.net/publication/291812650_Limites_da_lei_de_cotas_nas_universidades_publicas_federais). Acesso em: 08 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ensino Superior. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 08 set. 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/14.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2286/1592>. Acesso em: 08 set. 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro:

uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 23, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; SÁ, Virgínio Isidro Martins de. Os não herdeiros: egressos de cursos de graduação em uma universidade do interior do Nordeste. **Gueto**, Cruz das Almas, BA, v. 9, p. 108-130, 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, MG, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e permanência de estudantes de origem popular nos cursos da saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 31-50, jan./abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

TERRA, Vitor Fernando. **Implementação da política de assistência estudantil**: um estudo de três instituições federais de ensino superior localizadas no Sul de Minas Gerais. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, 2015. Disponível em: [http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/9341/2/DISSERTACAO\\_Implementa%20a7%20da%20pol%20adtica%20de%20assist%20ancia%20estudantil.pdf](http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/9341/2/DISSERTACAO_Implementa%20a7%20da%20pol%20adtica%20de%20assist%20ancia%20estudantil.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 ago. 2019.

Recebido em: 24/03/2019  
Aprovado em: 09/08/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Artigos



# DISCURSOS EMPRESARIAIS E AGENDA EDUCACIONAL: SOBRE INOVAÇÃO E DIFUSÃO DE “BOAS PRÁTICAS”

*Viviane Klaus (Unisinos)\**

<https://orcid.org/0000-0002-6382-8089>

*Maria Alice Gouvêa Campesato (Unisinos)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-1965-9564>

## RESUMO

O artigo discute de que modo alguns discursos sobre inovação têm pautado a área da educação e demandado a formação de sujeitos flexíveis, que possam competir no mercado de trabalho contemporâneo. Para tal, apresenta um recorte de duas pesquisas na área da educação – uma concluída, que estudou as relações tempo/espaço e suas articulações com o currículo escolar, e outra, em andamento, sobre empresariamento da educação, que busca discutir os efeitos das parcerias escola/empresa no cotidiano escolar – e analisa experiências educacionais inovadoras da Plataforma InnoveEdu. A partir de uma análise documental e dos entendimentos de rede de Stephen Ball (2014), enquanto um método que possibilita olhar a estrutura das comunidades de política a partir da descrição de alguns aspectos mais visíveis de suas relações sociais e como um dispositivo conceitual que é utilizado para representar mudanças nas formas de governança da educação, foram estudadas as experiências inovadoras selecionadas. O estudo permitiu-nos compreender algumas das relações existentes entre os discursos neoliberais sobre as reformas educacionais, o imperativo da inovação e a reorganização dos espaços escolares na lógica pós-fordista, que demanda instituições e sujeitos flexíveis.

**Palavras-chave:** Inovação. Empresariamento. Tempo/Espaço. Contemporaneidade.

## ABSTRACT

### CORPORATE DISCOURSES AND EDUCATIONAL AGENDA: INNOVATION AND DISSEMINATION OF “GOOD PRACTICES”

The article investigates how some speeches on innovation have guided the area of education and demanded the training of flexible individuals, who can compete in the contemporary job market. Therefore, it presents some aspects of two studies

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPCC/UFRGS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GEPI/Unisinos). E-mail: [viviklaus@unisinos.br](mailto:viviklaus@unisinos.br)

\*\* Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Gestão Educacional pela Unisinos. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Integrante do Grupo de Pesquisa em Práticas Curriculares de Escrita e Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Modos de Subjetivação (Unisinos). E-mail: [mcampesato@yahoo.com.br](mailto:mcampesato@yahoo.com.br)

developed in the area of education – the first one is concluded and studied the time/space relations and its connections with the school curriculum, and the second one, in progress, is about entrepreneurship of education, and aims at discussing the effects of the school/company partnerships in the daily school life - and analyzes innovative educational experiences of the InnoveEdu Platform. The selected innovative experiences were investigated from a documentary analysis and were based on Stephen Ball’s (2014) understanding of net, which is considered a method that enables to verify the structure of the communities of policy, considering the description of some more visible aspects of its social relations, and as a conceptual device that is used to represent changes in the ways of governance of education. The study enabled the understanding of some of the existing relations between the neoliberal discourses on educational reforms, the imperative of innovation and the reorganization of school spaces in the post-Fordist logics, which demands flexible individuals and institutions. Keywords: Innovation. Entrepreneurism. Time/Space. Contemporaneity.

## RESUMEN

### DISCURSOS EMPRESARIALES Y AGENDA EDUCACIONAL: SOBRE INNOVACIÓN Y DIFUSIÓN DE “BUENAS PRÁCTICAS”

Este artículo discute de qué modo algunos discursos sobre innovación han pautado el área de educación, y demandado la formación de sujetos flexibles que puedan competir en el mercado de trabajo contemporáneo. Para esto, se presenta un fragmento de dos investigaciones en el área de educación – una concluida, que estudió las relaciones tiempo/espacio y sus articulaciones con el currículo escolar, y otra, aún en proceso, sobre la empresarización de la educación, que busca discutir los efectos de la sociedad escuela/empresa en el escolar cotidiano – y analiza experiencias educativas innovadoras de la Plataforma InnoveEdu. A partir de un análisis documental y de los entendimientos de la red de Stephen Ball (2014) como un método que posibilita observar la estructura de las comunidades de política partiendo de la descripción de algunos aspectos más visibles de sus relaciones sociales y como un dispositivo conceptual utilizado para representar cambios en las formas de gobierno de la educación, fueron estudiadas las experiencias innovadoras seleccionadas. El estudio nos permitió comprender algunas relaciones existentes entre los discursos neoliberales sobre las reformas educacionales, el imperativo de la innovación y la reorganización de los espacios escolares en la lógica pós-fordista, que demanda instituciones y sujetos flexibles. **Palabras-clave:** Innovación. Empresarización. Tiempo/Espacio. Contemporaneidad.

## Introdução

Este artigo tem por propósito discutir de que modo os discursos do meio empresarial, que guardam estreita vinculação com as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, adentram a área da educação e demandam

a formação de sujeitos flexíveis que possam competir no mercado de trabalho. Para tal, apresenta um recorte de duas pesquisas na área da educação: uma concluída, que estudou as relações tempo/espaco e suas articulações



com o currículo escolar; e outra, em andamento, sobre empresariamento da educação, que busca discutir os efeitos das parcerias escola/empresa no cotidiano escolar.

O corpus empírico deste estudo constitui-se da análise de quatro experiências educacionais inovadoras, constantes do *InnoveEdu*, um site que apresenta “[...] 96 experiências espalhadas pelo mundo que traduzem cinco importantes tendências capazes de tornar o aprendizado significativo e conectado com as demandas do século 21.” (INNOVEEDU, 2017). A lista de experiências inovadoras é organizada pelo Porvir em parceria com o *Edsurge*, *Innovation Unit* e *World Innovation Summit for Education*, que apresenta “desde ferramentas tecnológicas que facilitam o trabalho do professor até políticas públicas que transformam práticas pedagógicas em redes de ensino.” (INNOVEEDU, 2017). É importante ressaltar que, em seu site, o Porvir é definido como uma agência de notícias que

[...] produz matérias diárias sobre tendências e inovações que estão transformando a educação no Brasil e no mundo. Além de reportagens interessantes e de fácil compreensão listadas no site no item inovações em educação, o portal também oferece orientações para educadores, gestores e empreendedores e referências produzidas em eventos do Porvir. O conteúdo é disponibilizado gratuitamente no site, inclusive para uso livre por outras mídias e veículos da imprensa. (PORVIR, 2017).

O Porvir “é uma iniciativa do Instituto Inspirare, criado em setembro de 2011, e cuja missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.” (PORVIR, 2017). É considerado o maior site brasileiro de inovações na área da educação e tem como um de seus propósitos “responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21.” (PORVIR, 2017). Possui uma série de colaboradores voluntários – os antenas – espalhados pelo Brasil e pelo mundo, “conectados com o universo das *inovações*

*educacionais e comprometidos com a melhoria da educação*, que encaminham ao Porvir dicas sobre processos, materiais, pessoas e ideias educativas inovadoras.” (PORVIR, 2017, grifo nosso). Conta, também, com uma série de instituições parceiras: Artemísia; Associação Cidade Escola Aprendiz; Catarse; Centro de Referências em Educação Integral; C.e.s.a.r Edu; Cipó Comunicação Interativa; Endeavor; Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Telefônica; Fundação Tide Setúbal; Geekie; Instituto Educadigital; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; TIC Educa e WISE (PORVIR, 2017). A partir da rede de parceiros, é possível visualizar o “papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p. 23, grifo do autor), o que “exige novas formas de pensar e de fazer pesquisa – como etnografias de eventos, comparecimento e uso das mídias sociais como dados, fazendo-o dentro de ‘estudos de caso’ para rastrear as relações e movimentos.” (BALL, 2014, p. 19, grifo do autor).

As “redes políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29, grifo do autor). Portanto, “esse ‘método’ é definido dentro de um amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas [...] que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades (de pessoas, de capital e de ideias [...])” (BALL, 2014, p. 28, grifo do autor).

E é justamente nesse sentido que a análise de algumas experiências inovadoras na educação – propagadas por economistas, empresários, administradores, entre outros profissionais, a partir de inúmeros programas e de uma rede de parcerias que cresceu substancialmente nos

últimos anos – é um movimento fundamental nas pesquisas educacionais contemporâneas. A agenda da área da educação tem sido pautada, em grande medida, pelos discursos sobre inovação que estão relacionados com o mercado de trabalho flexível e com um tipo de trabalhador a ser formado, questões que serão discutidas na sequência. O InnoveEdu é uma das plataformas que pretendem “servir como fonte de referência para que educadores, formuladores de políticas públicas e empreendedores ao redor do mundo se orientem para implementar práticas criativas na rotina de seus próprios ambientes educacionais.” (INNOVEEDU, 2017).

Parte-se do pressuposto de que a proliferação de modelos e das chamadas “boas práticas” educacionais faz parte do currículo neoliberal da reforma. Importa dizer que

O ‘currículo’ aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformar-se. Assim como, em outro sentido, aprender as ‘lições duras’ ensinadas pelas disciplinas do mercado. Tudo isso envolve a instilação de novas sensibilidades e valores, e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público. O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem. (BALL, 2014, p. 65, grifo do autor).

A partir desse material, procura-se problematizar a corrente tendência que percebe a escola como um espaço voltado para atender às necessidades individuais, à formação de sujeitos para o mercado de trabalho altamente competitivo, e que deve propor a personalização da aprendizagem, incentivar o empreendedorismo, promover a inovação a partir de um esvaziamento das finalidades da educação e do “esmaecimento das características intencionais das práticas de ensino” (ENZWEILER, 2017, p. 39). Nesta lógica, os

[...] valores profissionais coletivos são substituídos por valores comerciais, e professores são despojados de sua expertise e julgamento. Interesses coletivos são substituídos por relações de competição e torna-se cada vez mais difícil

mobilizar trabalhadores em torno de questões de importância geral para o sistema educacional como um todo. (BALL, 2014, p. 69).

Para atender a tais “demandas contemporâneas”, experiências inovadoras propagam que o ambiente escolar deve ser amplo, flexível, interativo, com *design* diferenciado e móveis customizados, a fim de preparar os alunos para os desafios da contemporaneidade. Dessa forma, o ensino de “competências” e “habilidades” parece imprescindível às escolas da atualidade. As chamadas “Competências para o século XXI” tornam-se, assim, mais do que uma tendência, um imperativo:

O termo ‘Competências do Século XXI’ denota uma gama alargada de habilidades e competências que vão além do que, tradicionalmente, tem sido ensinado em sala de aula. Essas habilidades são consideradas importantes para novas gerações de estudantes e incluem: pensamento crítico<sup>1</sup> e resolução de problemas; comunicação, colaboração; criatividade e inovação. (EDSURGE, 2017, tradução nossa).

Tendo em vista tais questões, organizamos este artigo em três seções, que estão articuladas. Na primeira seção, apresentamos um breve panorama da proliferação dos discursos sobre a inovação e a reconfiguração dos espaços escolares, cuja tarefa principal seria a formação de sujeitos flexíveis. Na segunda, apresentamos um breve histórico da compressão espaço-temporal contemporânea e seus efeitos nas funções sociais da escola. Para tal, discutimos a formação de sujeitos

1 Importa dizer que a noção de pensamento crítico se afasta, neste caso, da “gama variada de abordagens – desde a ‘educação libertadora’ de Paulo Freire até às várias pedagogias de orientação neomarxista, passando pelas pedagogias de inspiração anarquista – que adotam procedimentos pedagógicos que, de uma forma ou de outra, expressam uma atitude de questionamento relativamente aos arranjos sociais existentes” (SILVA, 2000, p. 88-89), bem como da noção de hiper crítica, entendida como “uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hiper crítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

escolarizados na passagem da lógica fordista para a lógica pós-fordista, que demanda um sujeito empresário de si mesmo – o qual é responsabilizado constantemente pelos seus sucessos e fracassos –, de modo que muitos dos discursos sobre a necessidade de reformas na área educacional são provenientes do meio empresarial e guardam relação com o tipo de sujeito a ser formado. Por fim, na terceira e última seção, analisamos as quatro experiências educacionais inovadoras do InnoveEdu.

## Sobre os discursos da inovação e a “necessária” reinvenção dos espaços escolares

[...] A reengenharia trata de começar de novo em uma folha de papel em branco. Ela rejeita a sabedoria convencional e as suposições herdadas do passado [...] A reengenharia é a procura de novos modelos de organização do trabalho. A tradição de nada vale. A reengenharia é um novo começo. (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 35).

A inovação na educação tem sido um tema recorrente em diversos âmbitos: sociais (mídias, redes, plataformas); acadêmicos (seminários, congressos, artigos, teses e dissertações); e jurídicos (orientações, portarias, decretos). O interesse pelo tema diz respeito à necessidade de reformulação do modelo escolar, considerado por muitos como defasado, desatualizado, desconectado das reais necessidades de um mundo cada vez mais veloz.

Ao realizarmos uma busca na internet com o descritor “escolas inovadoras”, encontramos um número considerável de sites, blogs, páginas, reportagens e experiências consideradas “inovadoras”, dos quais citaremos alguns dos títulos ou chamadas: “Vivemos uma esquizofrenia no espaço educacional, com modelos do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI” (BASÍLIO, 2014); “Seleção Hype: 15 escolas inovadoras para inspirar a construção de um mundo melhor” (NUNES,

2015); “Escolas mais inovadoras do mundo apostam na autonomia dos alunos: Reportagem mostra instituições em que a aprendizagem é baseada em desenvolvimento de projetos, personalização do ensino e uso de tecnologia” (ESCOLAS..., 2016); “Arquitetura escolar inovadora abre portas para novas formas de aprendizagem” (ARQUITETURA..., 2014). Cada uma dessas reportagens traz alguns elementos importantes para que se possa pensar a respeito da temática inovação: “necessidade de se revolucionar o modelo educacional no país” (BASÍLIO, 2014); “Percebendo que o método é cansativo, ultrapassado e definitivamente desadaptado do estilo de vida atual, as escolas começaram a inovar e inserir novos meios de aprendizado, muito mais humanizados, verdadeiros e prazerosos, fazendo com que o aluno queira estar ali” (NUNES, 2015).

Temos também:

[...] as escolas mais inovadoras do mundo, que apostam na autonomia do aluno, na personalização do ensino, na aprendizagem baseada em desenvolvimento de projetos, no uso da tecnologia, na construção de espaços que estimulem a construção do conhecimento através da prática e na valorização de competências como liderança, proatividade, comunicação, sociabilidade, cooperação ou talentos artísticos. (ESCOLAS..., 2016).

Em entrevista, o professor e arquiteto uruguaio, Pedro Barrán, falou sobre como a arquitetura oferece possibilidades para proporcionar uma educação mais flexível. Segundo ele, muitas tradições e convenções na arquitetura escolar estão neutralizadas e carregam um discurso de que *são assim porque são assim*. (ARQUITETURA..., 2014, grifo do autor).

Percebe-se uma similaridade nesses discursos, os quais asseveram que o modelo escolar, tal como se apresenta hoje, está em defasagem com as “reais” necessidades dos estudantes e do mundo contemporâneo. Para tal, a “reforma” se faz urgente, devendo desenvolver competências adequadas, levando em consideração o uso de tecnologias, a flexibilidade, a autonomia, o prazer, a proatividade. Essa urgência também está presente em alguns

discursos oficiais. De acordo com o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo “Criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica”, o novo cenário brasileiro necessita de “mudanças significativas no campo da educação” (BRASIL, 2015). Esse novo cenário diz respeito a “processos sociais que se acentuaram nas últimas décadas”. De acordo com o Programa, o primeiro desses processos corresponde ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, “que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e de redes e a produção de conhecimento em diversos suportes a custos muito baixos” (BRASIL, 2015a). O segundo refere-se à modificação no mundo do trabalho, relacionado à maior expectativa de vida, possibilitando que as pessoas desempenhem mais de uma carreira profissional, e à “dinâmica da economia”, que reduz o tempo em que cada pessoa permanece na mesma organização, tornando as “fronteiras entre as áreas de atuação” cada vez mais fluidas e exigindo dos especialistas conhecimento e habilidade para lidar com “trabalho em equipe e estratégias de comunicação, em que “novos campos de atuação são criados conectando saberes e competências diversas. A estrutura curricular baseada em disciplinas não dialoga com esta nova configuração do mundo do trabalho” (BRASIL, 2015a). O terceiro corresponde “às exigências de atitudes éticas, mais prudentes e criativas em relação ao planeta”, em que as novas gerações possam criar soluções para os problemas que ainda não têm solução insolúveis. “Torna-se necessário que estas pessoas, para além de memorizar conteúdos, aprendam a pesquisar, criar e valorizar novas atitudes e comportamentos. Daí a importância da experimentação, do engajamento e da capacidade de desenvolver projetos” (BRASIL, 2015a).

Para dar conta dessas demandas, o referido texto argumenta que mudanças são urgentes

no campo educacional brasileiro e, em especial, nas escolas:

O modelo baseado na organização dos grupos seriados por idade, do tempo em aulas, do espaço em salas, corredores e pátios, e do conhecimento em disciplinas tem se mostrado insuficiente para os desafios do século XXI. Os recentes avanços da pesquisa no campo da cognição confirmam a hipótese de educadores segundo as quais, para aprender, o indivíduo precisa estar motivado, sensibilizado, interessado na informação que se lhe apresenta, e o modelo escolar não é voltado para motivar este interesse. (BRASIL, 2015).

O documento acrescenta que a legislação (a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013; e o Plano Nacional da Educação) reconhece a necessidade e cria estratégias e possibilidades para que tais mudanças ocorram; porém, mesmo com essas “novas possibilidades criadas pela legislação e da reconhecida insatisfação de professores, estudantes e pais, o modelo permanece, incorporando eventualmente modificações parciais” (BRASIL, 2015a). Dessa forma, o Programa busca divulgar práticas inovadoras realizadas, em sua grande maioria, por organizações não escolares, pautadas por “princípios organizacionais que estimulam a autonomia, flexibilidade, participação, integração com a comunidade e o uso inteligente das novas tecnologias” (BRASIL, 2015). Tais práticas inovadoras exercem influência ainda muito restrita sobre escolas, redes de ensino ou formulações de políticas públicas, conforme aponta o documento.

Percebe-se a confluência de ideias com relação ao imperativo da inovação, tanto no discurso oficial – Portarias nºs: 751, de 21 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) e 1.154, de 23 de dezembro de 2015 – (BRASIL, 2015c), como nos discursos que circulam nos mais variados âmbitos da sociedade brasileira. É importante salientar que os princípios de autonomia, flexibilidade, participação, integração e uso de novas tecnologias se dão em nível global.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> No caso do Porvir, os colaboradores voluntários – os antenas – estão espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

Conforme o relatório “*Better spaces for learning*”, ou Melhores espaços para aprender, elaborado por *The Royal Institute of British Architects* (RIBA), Instituto Real de Arquitetos Britânicos, as escolas com espaços mais confortáveis e *designs* mais planejados apresentam melhor “produtividade”. Esse relatório é baseado em pesquisa encomendada pelo Instituto a duas consultorias líderes que avaliaram o valor quantitativo e qualitativo de um bom projeto do edifício escolar. De acordo com o Relatório, a

[...] pesquisa foi orientada por uma combinação de pesquisa externa, incluindo estudo detalhado de como os novos prédios escolares têm sido feitos; pesquisa nacional com professores sobre suas experiências; e discussões com os principais arquitetos, acadêmicos e consultores. (THE ROYAL..., 2016, p. 17, tradução nossa).

O relatório apontou que os bons edifícios escolares têm um impacto significativo no comportamento do aluno, no engajamento, no bem-estar e na realização; impactam, significativamente, na produtividade das escolas; reduzem custos de manutenção e de funcionamento (THE ROYAL INSTITUTE OF BRITISH ARCHITECTS, 2016).

O espaço escolar, dessa forma, ocupa um lugar importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se propõem a formar um novo tipo de sujeito, mais autônomo, proativo, flexível, criativo, apto a trabalhar em equipe e a dar soluções para os problemas que surgem a cada dia. Importa dizer que as noções de autonomia, de criatividade e de trabalho em equipe ganham nuances muito distintas daquelas protagonizadas pelas teorizações educacionais críticas. De acordo com Narodowski (1999, p. 103, grifo do autor, tradução nossa),

[...] existe uma importante diferença entre o tipo de autonomia escolar que teoricamente se desenvolvia na década de setenta e oitenta do século XX e os processos de descentralização e autonomização que se observam na atualidade. Enquanto os primeiros não modificaram o padrão fundacional dos sistemas educativos nacionais que regulavam a relação vertical entre a autoridade estatal e as escolas, nestes novos

esquemas se desenvolvem outras formas de distribuição do poder, em que a denominada ‘comunidade educativa’, a partir da participação dos pais e de outros atores nas instituições escolares, podia chegar a adquirir cotas importantes de poder. Já não se trata somente de descentralizar até outras instâncias de poder político (provincial, estatal, regional ou municipal), senão também até os docentes, associações e atores da sociedade civil.

No mercado de trabalho contemporâneo, a autonomia tem sido compreendida a partir de um processo de individualização exacerbada e de uma “cooperação fraca e superficial” (SENNETT, 2012, p. 233) que movimenta a lógica da competitividade em uma sociedade altamente desigual.

Na contemporaneidade, “as empresas se dividem ou fundem, empregos surgem e desaparecem, como fatos sem ligações. A destruição criativa, disse Schumpeter, pensando nos empresários, exige pessoas à vontade em relação a não calcular as consequências da mudança, ou a não saber o que virá depois” (SENNETT, 2009, p. 32).

Na lógica do capitalismo flexível, juntamente com o espaço, a inovação torna-se crucial, contrapondo-se à tradição de práticas e experiências educacionais construídas ao longo da história da Educação. Para Tidd e Bessant (2015), há uma diversidade de interpretações acerca da palavra inovação. Os autores argumentam que, frequentemente, tal vocábulo é confundido com invenção. Para eles, “a inovação é o processo de transformar as oportunidades em novas ideias que tenham amplo uso prático” (TIDD; BESSANT, 2015, p. 19. Para Drucker (1985 apud Tidd; Bessant, 2015, p. 19), a “inovação é a ferramenta específica dos empreendedores, pela qual eles se aprofundam nas mudanças como uma oportunidade para negócios ou serviços diferentes. Ela pode ser considerada uma disciplina, ser aprendida e praticada”. Para Porter (1990 apud TIDD; BESSANT, 2015, p. 19), as “empresas obtêm vantagem competitiva por meio de ações inovadoras. Elas abordam a inovação em seu sentido

mais amplo, incluindo tanto novas tecnologias quanto novas maneiras de fazer as coisas”. Percebe-se que esses diversos autores da área da Administração têm concepções semelhantes acerca do significado de inovação. Essas concepções denotam o caráter pragmático do uso do termo, cujos propósitos articulam-se à competitividade de mercado em que, para tal, a inovação é imprescindível. A área da Educação vem, com cada vez mais frequência, incorporando esses conceitos, de cunho administrativo-empresarial, em seu campo lexical e semântico. Dessa forma, a partir das palavras, são inseridos, no cotidiano educacional, conceitos do mundo dos negócios que têm sido ressignificados das mais diversas formas. Isso vai, paulatinamente, constituindo novos perfis de sujeitos a serem formados: inovadores, competitivos, flexíveis, “colaborativos”.

A sociedade contemporânea requer um “sujeito empresarial” que é diferente do “homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322, grifo do autor).

Em matéria de produção do interesse geral, o Estado tem seu papel reduzido e passa a ser visto como uma empresa que, enquanto instituição de mercado regida pela concorrência, importa as regras de funcionamento do mercado concorrencial para o setor público (DARDOT; LAVAL, 2016). Vivemos em um momento de profunda transformação nas relações público/privado e nas decorrentes propostas educacionais em curso que se formam a partir de “cruzamentos cada vez mais complexos e opacos, obscuros, entrelaçados ou híbridos que constituem e incentivam essa paisagem neoliberal de empreendimentos” (BALL, 2014, p. 147). Esse autor diz ainda que a “ajuda internacional e filantropia já não são ‘doadas’ como subsídios aos governos e às ONGS, mas sim são ‘investidas’ em *edu-businesses* e no desenvolvimento de mercado e de soluções de empreendedorismo social para problemas educacionais” (BALL, 2014,

p. 146, grifo do autor). Conforme discutido até aqui, muitos desses “negócios educacionais” que apresentam “soluções” para a área da educação, que vão desde a socialização de “boas práticas” que possam ser replicadas até a elaboração de programas e/ou de políticas educacionais, guardam estreita relação com a formação de sujeitos flexíveis que possam competir no mercado de trabalho contemporâneo. Os processos de desindustrialização afetam as funções sociais da escola, questão que será discutida na próxima seção.

## Compressão espaço-temporal contemporânea e seus efeitos nas funções sociais da escola

[...] a representação e o uso do tempo e do espaço constituem uma das dimensões mais relevantes de uma sociedade. Essa representação é subjetiva e está ligada ao mundo da vida. Assim sendo, variará não apenas ao longo de períodos históricos, mas também entre contemporâneos com distintas experiências. (SARAIVA, 2006, p. 30).

De acordo com Saraiva (2006, p. 46), o entendimento que temos, na contemporaneidade, acerca do deslocamento e da velocidade ocupa “um lugar privilegiado na representação do mundo e da realidade. O espaço-tempo encontra-se entranhado e capilarizado na constituição dos sentidos na atualidade, tornando-se a substância básica de construção da realidade contemporânea”. Assim, a velocidade, a mobilidade e a instantaneidade são elementos que permeiam e constituem a forma de pensar e de se relacionar no mundo contemporâneo. Ao passo em que o mundo se torna menor, encurtando as distâncias, na contemporaneidade, os lugares “não estão fixos no mapa, mas são pontos móveis conectados em redes. [...] Na sociedade contemporânea, a capacidade de trocar de lugar e de criar novos lugares, aquilo que Veiga-Neto (2002, p. 173) chama lugarização cada vez conta mais como forma de poder”. (SARAIVA, 2006, p. 48).

Se nossa “experiência do espaço e do tempo encontra-se alterada, e isso configura uma condição crítica para uma instituição inventada para ajudar a edificar o mundo da ordem, da longa duração, das coisas certas, das ideias claras e distintas” (COSTA, 2010, p. 147), torna-se de fundamental importância pensar a respeito do espaço escolar na contemporaneidade.

A contemporaneidade apresenta novas formas de controle, em que a disciplina, embora ainda presente em muitos espaços educacionais, passa a ser mais flexível: áreas mais amplas possibilitam movimentos mais livres, e contribuem para a produção de novas subjetividades. “A produção da subjetividade passa, então, de formas determinadas, rígidas e centralizadas para uma multiplicidade difusa, aleatória e flexível de geração de subjetividades.” (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 2).

A flexibilidade é central na lógica pós-fordista, e a reengenharia<sup>3</sup> aponta a necessidade de mudança permanente, que é característica da contemporaneidade. Nas palavras de Hammer e Champy (1994, p. 35), “A reengenharia trata de começar de novo em uma folha de papel em branco. Ela rejeita a sabedoria convencional e as suposições herdadas do passado”. O movimento de negação da tradição, do imperativo da inovação, da reinvenção das instituições e da formação de sujeitos aptos a competir no mercado de trabalho atual – que não são parte da lógica do pleno emprego, mas da instauração da competitividade em todos os âmbitos da vida social – pressiona o cenário educacional e demanda reformas que estejam em consonância com as novas relações espaço-temporais.

3 Michael Hammer e James Champy publicaram, em 1993, o livro *Reengenharia: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência*. Nessa obra, considerada um absoluto *best-seller*, eles propõem novas formas de gerenciamento das instituições. Segundo esses autores, é preciso esquecer as antigas estruturas organizacionais (departamentos, divisões, grupos e assim por diante), pois a reengenharia rejeita a divisão do trabalho, o controle hierárquico, a economia de escala e todos os demais pertences de uma economia no estágio inicial de desenvolvimento (HAMMER; CHAMPY, 1994). Para aprofundar as discussões sobre a mudança de ênfase da administração para a gestão na área da educação, sugere-se a leitura de Klaus (2016).

A lógica da reengenharia e a reformulação de processos orienta os processos de trabalho pós-fordistas, de modo que

[...] os serviços, antes estreitos e orientados para as tarefas, evoluem para multidimensionais. Pessoas que antes obedeciam a instruções agora fazem opções e tomam decisões por si próprias. O trabalho de linha de montagem desaparece [...]. Os trabalhadores concentram-se mais nas necessidades dos clientes e menos em seus chefes. Atitudes e valores se alteram em resposta aos novos incentivos. (HAMMER; CHAMPY, 1994, p. 51).

Tal dinâmica coloca em circulação discursos, tais como “o caminho mais seguro para o sucesso é assumir o autocontrole de si mesmo – seu pensamento, sua formação, suas habilidades, sua paixão, sua humanidade – e se tornar um adulto capaz de abrir seu caminho em qualquer lugar do mundo” (HAMMER, 1997, p. 214).

Hoje as lógicas das empresas privadas comandam as agendas do Estado, o que significa dizer que as políticas macroeconômicas são o resultado de decisões públicas e privadas e que, embora o Estado mantenha certa autonomia em outros domínios, muitas das responsabilidades públicas têm sido delegadas a ONGs, comunidades religiosas, empresas privadas e associações (DARDOT; LAVAL, 2016). Durante as últimas duas décadas do século XX, as certezas do Estado de bem-estar social foram questionadas, e os seus sistemas sofreram transformações (MILLER; ROSE, 2012). Muitos dos ideais totalizantes colocados em circulação no decorrer do século XIX, que previam relações entre os indivíduos e as instituições dentro de um território de Governo delimitado, perderam a sua força a partir dessa nova lógica de organização social contemporânea. Deste modo,

O Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar. A construção política das finanças globais é a melhor demonstração disso. É com os recursos do Estado, e com uma retórica em geral muito tradicional (o ‘interesse nacional’, a ‘segurança’ do país, o ‘bem do povo’ etc.), que os governos,

em nome de uma concorrência que eles mesmos desejaram e de uma finança global que eles mesmos construíram, conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seus países. Quando se fala do peso crescente dos organismos internacionais ou intergovernamentais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a OCDE ou a Comissão Europeia, esquece-se de que os governos que fingem curvar-se *passivamente* a auditorias, relatórios, injunções e diretivas desses organismos são também *ativamente* parte interessada nisso. É como se a disciplina neoliberal, que impõe retrocessos sociais a grande parte da população e organiza uma transferência de renda para as classes mais afortunadas, supusesse um ‘jogo de máscaras’ que possibilita que se jogue sobre outras instâncias a responsabilidade pelo dismantelamento do Estado social e educador mediante a instauração de regras de concorrência em todos os domínios da existência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282, grifo do autor).

A rede criada, em grande medida a partir do setor empresarial, de difusão de “boas práticas” cresce diariamente e, conforme explicitado pelo economista Gustavo Ioschpe (2012), que tem sido convidado a prestar várias consultorias na área da educação, uma das grandes preocupações diz respeito ao tipo de sujeito a ser formado:

[...] Pais e alunos, empresários e profissionais liberais, gente simples e sofisticada querem uma educação que desenvolva as competências básicas para o mundo moderno, que possibilite a ascensão social através de uma carreira bem-sucedida e que dê ao aluno uma base sólida de conhecimentos e habilidades. O problema é que quando delegamos esta função a quem deve executá-la, entregamos a responsabilidade para um *establishment* que vê a sua missão de forma totalmente diversa. (IOSCHPE, 2012, p. 34).

Desse modo, as escolas da atualidade “têm que formular resultados da aprendizagem, concebidos como resultados das atividades de aprendizagem e por isso estas aparecem imediatamente como atividades de produção dirigidas por resultados determinados”. (Masschelein; Simons, 2015, p. 294). O espaço escolar constitui-se como um componente importante

para essa nova configuração de sujeitos que se estabelece na contemporaneidade, e os ambientes passam por uma reengenharia, com *designs* que favoreçam, ao mesmo tempo, a colaboração e a individualização, pois em “comum, dividimos bem poucas experiências, objetos e espaços” (ROCHA, 2000, p. 31).

Embora a escola contemporânea mantenha muitas aproximações com a escola disciplinar moderna, apresenta algumas modificações: hoje não mais se espera formar corpos dóceis que respondam à ordem, mas corpos flexíveis e autônomos, capazes de responder às mudanças, cada vez mais velozes, de um “mundo líquido”.

## Sobre as experiências inovadoras do InnoveEdu

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais. (CORAZZA, 2005, p. 8).

Por não estarem fixadas, não serem eternas nem universais, como aponta Corazza (2005), as coisas que compõem o vasto campo educacional estão em constante movimento, colocando em dúvida as verdades que se estabelecem e se produzem a cada época, momento, período. Ao longo desses pouco mais de duzentos anos em que a escola moderna foi introduzida como algo necessário à formação das gerações jovens, muitas teorias a respeito de educação, escola, pedagogia e currículo surgiram, assim como propostas inovadoras, voltadas a adequar o cotidiano escolar às necessidades, valores, crenças, demandas da sociedade de cada época e lugar. É importante salientar, porém, que nenhuma teorização, “nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito” (CORAZZA, 2005, p. 10).

Nos últimos anos, vêm surgindo muitas tendências inovadoras na área da Educação. Tais tendências estão ligadas a uma demanda crescente de preparar sujeitos cada vez mais



aptos a um mundo em constante aceleração, conforme apontado anteriormente neste trabalho. Dessa forma, buscou-se aqui investigar algumas dessas tendências no site InnoveEdu, que apresenta uma lista de experiências inovadoras em Educação. Conforme já mencionado, a lista foi criada pelo Porvir em parceria com a Edsurge (Estados Unidos), a Innovation Unit (Reino Unido) e a WISE (Catar), e “seu objetivo é servir como fonte de referência para que educadores, formuladores de políticas públicas e empreendedores ao redor do mundo se

orientem para implementar práticas criativas na rotina de seus próprios ambientes educacionais.” (INNOVEEDU, 2017).

Os critérios para a escolha das experiências analisadas neste estudo foram os seguintes: escola ou rede de escolas físicas (não virtuais); de educação básica (pública ou privada); de ensino regular; e em que o espaço físico é considerado um elemento importante. Dessa forma, realizou-se a leitura das 96 experiências, que foram classificadas, quantificadas e organizadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Classificação das 96 experiências

Classificação	Características/Exemplos	Quant.
Projetos educacionais	Educação inovadora; sessões de leitura; maximização da aprendizagem; literatura com uso de dispositivos móveis; pesquisa e experimentação; aprendizagem sobre empreendedorismo, economia e sociedade; ensino teórico e prático sobre finanças e economia; exposições de arte nas escolas; kits de aulas temáticas para professores de áreas rurais; <i>workshops</i> de música para professores e alunos.	22
Escolas	Rede de escolas públicas ou privadas (físicas ou virtuais).	27
Cursos superiores	Universidades públicas ou privadas (físicas ou virtuais).	8
Plataformas	Virtuais de ensino ou de pesquisa: auxílio ao estudo individual; recursos digitais que possibilitam a personalização da aprendizagem; acesso a dados científicos e a estatísticas; cursos online gratuitos com certificação ou diploma.	11
Programas	De aprendizagem; difundidos por rádio; de educação com foco em criatividade e ciências; apoio financeiro a meninas e adolescentes africanas a permanecerem na escola; apoio a comunidades carentes.	4
Outros	Ambientes de aprendizagem colaborativa; método de ensino baseado no modelo <i>coaching</i> ; cursos de pós-graduação em desenvolvimento sustentável; Curso de Extensão de Formação Continuada em Educação Integral; livraria de componentes eletrônicos; empresa que cria e comercializa programas robóticos voltados para a educação; uso da tecnologia VOIP para transmissão de informações sem acesso à internet; barcos que servem como transporte e escola; “Open Badges”, ou medalhas digitais; centro educacional de educação profissional; espaços públicos com brinquedos criados com recursos naturais; encontros independentes para discutir e praticar o uso dos computadores Raspberry Pi; práticas de fabricação digital etc.	24

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo a partir das informações constantes do site InnoveEdu (2017).

Das 27 escolas e/ou redes, 11 atendiam aos critérios estabelecidos e, dessas, 4 foram

selecionadas para análise. A escolha se deu a partir da ênfase dada, por cada uma delas, ao

espaço, ao ambiente ou à arquitetura escolar. Posteriormente, organizou-se o Quadro 2, conforme as informações obtidas a partir do

site, considerando como cada escola é referida nos seguintes aspectos: projeto arquitetônico, apresentação do espaço e mobiliário.

**Quadro 2** – O espaço físico das escolas pesquisadas

	ESCOLAS PESQUISADAS			
	Telefonplan School	Northern Beaches	Wooranna Park	Green School
Projeto arquitetônico	Inovador, com poucas paredes e salas e vários espaços pensados para aguçar a criatividade dos alunos.	Foi desenhado para permitir uma experiência inovadora.	Divertido e integrado.	Arquitetura diferenciada, construída com bambu.
Apresentação do espaço	Design diferenciado e colorido; o ambiente é aberto, positivo e divertido.	A escola tem ambientes preparados especialmente para aulas e apresentações de teatro, aulas de design, tecnologia e música.	Paredes foram retiradas, e móveis e equipamentos são modernos.	Prédios em formato de espiral, construídos com bambu e sem paredes. O campus tem hortas orgânicas e criações de animais.
Mobiliário	Os móveis são customizados e confortáveis.	Os móveis são personalizados e modulares.	A escolha dos móveis privilegia opções confortáveis e que facilitem a interação, como sofás e mesas redondas.	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo a partir das informações constantes do site InnoveEdu (2017).

Se a “concepção arquitetônica modernista previa [...] soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação e mobiliário” (ROCHA, 2000, p. 28), a escola contemporânea apresenta concepções distintas com relação ao espaço físico. Essas concepções dizem respeito à arquitetura inovadora, com espaços que estimulem a criatividade, a comunicação e experiências diversas, com mobiliários confortáveis, coloridos, personalizados e flexíveis, que facilitem o bem-estar

e a interação. Para cada uma das instituições pesquisadas, a concepção do espaço apresenta forte relação com suas propostas pedagógicas: “Uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento educacional” (Telefonplan School); “Possibilidade de replicar a vida real e a experiência profissional” (Northern Beaches Christian School); “Entendido como parte do processo pedagógico. A ideia é que a escola seja otimista, empolgante, desafiadora e tão divertida quanto os parques da Disney” (Wooranna Park); “A escola fica no meio da floresta,

e procura integrar os conteúdos acadêmicos tradicionais com a aprendizagem ambiental e experiencial” (Green School) (INNOVEEDU, 2017).

Ao estabelecermos um paralelo entre as escolas modernas, com espaços definidos e voltadas para o disciplinamento e o controle dos corpos, e as escolas contemporâneas, com espaços amplos, flexíveis, coloridos,<sup>4</sup> percebe-se uma mudança de tipos de sujeitos a serem formados: enquanto as primeiras voltavam-se à constituição de um sujeito disciplinado, as segundas voltam-se a um sujeito flexível. Isso está relacionado aos processos de subjetivação, que se fazem diversos nas sociedades disciplinares, liberais e de produtores, característicos da Modernidade, bem como aos modos de subjetivação das sociedades de controle, neo-liberais e de consumidores, característicos da contemporaneidade.

Assim como todo o processo disciplinar guarda estreita relação com a lógica de trabalho fabril e com a constituição da maquinaria escolar e sua respectiva organização dos seus

tempos/espaços, as transformações subjetivas da força de trabalho demandam a formação de sujeitos flexíveis e a reorganização dos espaços/tempos escolares a partir de novas concepções do trabalho. Segundo Hardt e Negri (2003, p. 297),

[...] o sistema disciplinar tornou-se totalmente obsoleto, e precisa ser deixado para trás. O capital precisa conseguir um molde negativo, e uma inversão da nova qualidade da força de trabalho; precisa ajustar-se para poder voltar a comandar [...] As únicas configurações de capital capazes de prosperar no novo mundo são as que se adaptarem à nova composição de força de trabalho imaterial, cooperativa, comunicativa e afetiva – e a governarem.

Essa organização dispõe não somente da ocupação física dos corpos dos estudantes no espaço, mas também reflete na maneira como tais corpos vão agir nesse espaço e irão posicionar-se para a realização de cada atividade.

No estudo realizado, para fins de análise, selecionamos alguns termos, ou descritores, comuns nos textos das escolas pesquisadas, apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Recorrência dos descritores por escola e/ou rede

DESCRITORES	Green School	Northern Beaches Christian School	Telefonplan School	Wooranna Park Primary School	Total
ensino	1	1(*)	0	3	5
aprendizagem/ aprendizado	6	6	6	4	22
personalizado/ pessoal/ individual/ individualizado	2	0	1	6	9
colaborativo/ colaboração	1	2	2	1	6
coletivo	0	0	0	0	0

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo a partir das informações constantes do site InnoveEdu (2017).

(\*) A palavra aparece 3 vezes; no entanto, em duas delas, é para designar nível de ensino: “oferece ensino da educação infantil até o ensino médio”. Dessa forma, não consideramos essa ocorrência para análise.

4 Referimo-nos, aqui, às práticas inovadoras cuja ênfase se dá na reorganização dos espaços físicos, sem levar em consideração as intencionalidades pedagógicas constitutivas das práticas educacionais.

Conforme se pode perceber na Tabela 1, a palavra “ensino” aparece 5 vezes, e em apenas 3 das 4 instituições, ao passo que “aprendizagem/aprendizado” aparece 22 vezes, em todas as escolas pesquisadas. Selecionamos, então, alguns excertos: “A aprendizagem é baseada em projetos, de acordo com interesses individuais e feita de maneira colaborativa” (Telefonplan); “Os estudos são baseados em projetos e acontecem em espaços criativos, pensados para potencializar o aprendizado e motivar os alunos a fazerem perguntas e a aprender de acordo com seus próprios interesses” (Telefonplan); “O aprendizado acontece em módulos online”; “O aprendizado se torna interessante, envolvente e interativo”; “Elas aprendem a enfrentar desafios” (Telefonplan); “Procura integrar os conteúdos acadêmicos tradicionais com a aprendizagem ambiental e experiencial baseada em práticas sustentáveis e centrada no aprendizado personalizado”; “O aprendizado deve ser verde, divertido, ativo, pessoal e com propósito” (Green School); “Tem foco no pensamento crítico e na aprendizagem prática”; “Os alunos são autores da própria jornada pedagógica, cocriando seu processo de aprendizagem com os professores, que atuam como mentores”; “Os estudantes se sentem motivados e engajados, aprendem de uma forma divertida e positiva” (Northern Beaches Christian School); “adota o método do aprendizado autônomo”; “começou a reformular o processo educacional em 1997, influenciada pela filosofia do aprendizado autônomo”; “os alunos devem se responsabilizar pelo próprio aprendizado”; “O aprendizado é atingido individualmente e em grupo” (Wooranna Park Primary School) (INNOVEEDU, 2017).

O emprego da palavra “aprendizagem” em detrimento de “ensino” evidencia o deslocamento do enfoque nos modos de pensar a educação e na concepção do papel da escola na contemporaneidade. Isso foi constatado neste estudo, por meio do qual se percebeu que, quando utilizado, o vocábulo “ensino” estava

associado ao “ensino tradicional”,<sup>5</sup> ou direcionado a processos inovadores, personalizados, motivacionais, ou de escolha do professor: “A escola combate o ensino tradicional” (Northern Beaches Christian School); “Procura combater problemas do ensino tradicional”; “A escola é referência no ensino inovador e personalizado”; “O método de ensino adotado pela escola promove altos níveis de engajamento, criatividade, curiosidade e motivação dos estudantes” (Wooranna Park Primary School); “os professores podem escolher o que ensinar a partir de um cardápio de temas ou podem criar seu próprio roteiro de aulas” (Green School) (INNOVEEDU, 2017).

Essa ênfase na aprendizagem, conforme Masschelein e Simons (2015, p. 293), é “uma estratégia de neutralização da forma escolar”. Segundo os autores, essa neutralização diz respeito ao tempo escolar, como “tempo de investimento”, e ao espaço escolar, que passa a ser um “espaço produtivo”. Esse

[...] foco na aprendizagem, que hoje parece tão obvio para nós, é de fato implicado no apelo para que se conceba nossas vidas individuais e coletivas como empresas focadas na satisfação otimizada e maximizada de nossas necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção de novas competências e forma o motor para o acúmulo de capital humano. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 293).

É importante ressaltar que essa ênfase na aprendizagem é algo recente na história da educação. Em seus estudos sobre a mudança de enfoque da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem, Noguera-Ramirez (2009, p. 23) distingue três momentos ou “modos de pensar e praticar a educação” na constituição daquilo que denomina de uma “sociedade educativa”: o primeiro, o qual nomeia de “so-

5 O ensino tradicional é alicerçado na “teoria e transmissão de conteúdos, que é muitas vezes distante da realidade dos alunos [...] Além de não dialogar com a sociedade contemporânea, não permite que os estudantes tenham trajetória educacional com foco em seus projetos de vida”. (INNOVEEDU, 2017).

cidade do ensino”, que se dá entre os séculos XVII e XVIII, “pela centralidade que as práticas de ensino tiveram no processo de constituição da ‘razão de Estado’ e na constituição de uma forma de ser sujeito”; o segundo momento, que chama de “‘Estado educador’ ou de ‘sociedade educadora’, devido ao aparecimento do novo conceito de “educação” e ao papel que o Estado cumpriu na sua expansão nas distintas camadas sociais”, iniciado no final do século XVIII; por fim, o terceiro momento, que ocorre a partir do final do século XIX, em que “se estabeleceriam as bases conceituais do que se chamaria, várias décadas depois, de ‘sociedade da aprendizagem’ pela sua ênfase na atividade do sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 23, grifo do autor).

Essa distinção estabelecida por Noguera-Ramirez (2009) auxilia-nos a compreender alguns dos discursos que se fazem cada vez mais presentes na contemporaneidade. Tais discursos evidenciam uma mudança epistemológica a respeito da educação, da escolarização e das práticas pedagógicas. Para Moraes e Veiga-Neto (2008, p. 10), a “pergunta central deixa de ser como se deve ensinar, e passa a ser como se aprende independente do ensino”.

Outro termo, ou descritor, utilizado para análise foi “personalizado/pessoal/individual/individualizado”. Organizamos os dados dessa forma devido à proximidade desses vocábulos em termos semânticos e em razão de sua utilização nos textos pesquisados. Percebeu-se que a personalização do ensino ou da aprendizagem aparece como algo importante para essas instituições, o que pode ser verificado nos trechos que seguem: “centrada no aprendizado personalizado”; “O aprendizado deve ser verde, divertido, ativo, pessoal e com propósito” (Green School); “estudantes montam seu currículo e se dedicam a paixões pessoais”; “O objetivo é que as crianças alcancem flexibilidade social, bem-estar econômico e satisfação pessoal”; “A escola é referência no ensino inovador e personalizado” (Wooranna Park Pri-

mary School); “A aprendizagem é baseada em projetos, de acordo com interesses individuais” (Telefonplan School) (INNOVEEDU, 2017).

Diferentemente do que ocorrera no final do século XIX, em que a criança e o adulto eram concebidos como

[...] sujeitos que internalizariam as narrativas sociais coletivas da Nação, a individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado. (Popkewitz; Olsson; Petersson, 2009, p. 80).

Nos mais diversos âmbitos sociais, os indivíduos são “interpelados, representados e influenciados *como se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua autorrealização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades” (Rose, 2001, p. 140, grifo do autor), potencializando-as em seus “estilos de vida”.

Essa subjetividade individualizada tem se tornado, com cada vez mais frequência, um componente curricular, presente não apenas nos discursos e nas práticas escolares, mas nos discursos que se constroem a respeito da educação. Tais discursos e práticas constituem novas formas de subjetivação, produzindo sujeitos empresários de si, “como um ator que busca ‘empresariar’ sua vida e seu eu por meio de atos de escolha” (ROSE, 2001, p. 140, grifo do autor). Se, por um lado, essa pretensa liberdade de escolha que consta das propostas pedagógicas atuais, em que os estudantes podem escolher as disciplinas de desejam aprender, em que o currículo é personalizado, pode contribuir para que os alunos tenham mais “prazer” em estudar, ou sintam-se mais “motivados para aprender”, por outro, coloca-lhes a responsabilidade inerente à própria escolha. Assim, não somente a escolha é individualizada e solitária, mas seu resultado também o é. Conforme Rose (2001, p. 194, grifo do autor), as práticas “contemporâneas de subjetivação colocam em jogo

um ser que deve ser anexado a um projeto de identidade e a um projeto secular de ‘estilo-de-vida’, no qual a vida e suas contingências adquirem sentido na medida em que possam ser construídas como o produto da escolha pessoal”. Com relação a isso, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 81-82) argumentam que o “esforço está agora nas mãos dos aprendentes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas que operam durante o trabalho nas comunidades de aprendizagem”.

Outro descritor utilizado para análise na pesquisa realizada diz respeito ao trabalho colaborativo, ou à aprendizagem colaborativa. Nas escolas analisadas, o termo “colaborativo/colaboração” apareceu 6 vezes, ao passo que o vocábulo “coletivo”, ou outro pertencente a esse campo lexical, não apareceu nenhuma vez. Dessa forma, percebe-se, também aqui, um deslocamento na maneira de conceber as relações sociais no âmbito escolar. Embora ambas as palavras aparentem relação de sinonímia, guardam certa divergência semântica e conceitual.

A aprendizagem colaborativa (*Collaborative Learning – CL*) é definida por Panitz (1999, tradução nossa) como

[...] uma filosofia pessoal, não apenas uma técnica de sala de aula. Em todas as situações em que as pessoas se reúnem em grupos, a aprendizagem colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e evidencia as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Há, dessa forma, um compartilhamento de autoridade e aceitação de responsabilidade entre os membros do grupo para as ações desse grupo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa baseia-se na construção de consenso através da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à ideia de concorrência em que alguns indivíduos são melhores que outros.

Para Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 13), na aprendizagem colaborativa, o professor “deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial

de aprendizagem de cada membro do grupo”. Percebe-se que a ideia não está voltada para o plano coletivo de encontro com o outro, ou para a criação de algo comum desse encontro, e, portanto, impessoal. Conforme Escóssia e Kastrup (2005, p. 303), que tomam de empréstimo de Deleuze a noção de agenciamento para explicar o plano coletivo, argumentam que “agenciar-se com alguém [...] não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela”. Esse encontro no “entre dois” assume, dessa forma, uma natureza distinta do conceito de aprendizagem colaborativa, ou seja, “de aprender e trabalhar em grupo”, conforme apontam Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 135). Os autores argumentam que o método de aprendizagem por colaboração tem sido utilizado por professores de diversas áreas, “com o objetivo de preparar seus alunos de forma mais efetiva para os desafios encontrados fora do âmbito escolar” (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 135). Segundo esses autores, as organizações têm optado pela utilização desse método devido à valorização, por parte das empresas e repartições, da “habilidade de produzir em grupos, em colaboração com outros” (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 135).

Para Gallo (2008), tendo em vista o caráter essencialmente coletivo da educação, o *outro* é um dos “grandes problemas a serem pensados” por essa área. Porém, o autor atenta para o seguinte aspecto: “questão é saber se, quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro (GALLO, 2008, p. 1).

A reorganização da escola a partir de novas relações espaço/temporais produtivas – que envolvem a personalização da aprendizagem, a formação do sujeito a partir de um conjunto de competências requeridas pelo mercado de

trabalho contemporâneo, um processo de individualização exacerbada e a ressignificação da noção de coletivo baseada no curto prazo –retira da escola a possibilidade de suspensão do tempo e a noção de construção de um processo formativo de longo prazo. Segundo Masschelein e Simons (2015, p. 33), “na escola, o tempo não é dedicado a produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados [...] o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo”, pois

Focamos em matemática em prol da matemática, em linguagem pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria. É assim que você calcula uma média, é assim que você conjuga em inglês, é assim que você faz uma sopa ou uma porta. Mas tudo isso acontece separadamente de um objetivo a-ser-alcançado-imediatamente [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 40-41).

Para finalizar, ressaltamos que este trabalho procurou problematizar a presença, cada vez maior, dos discursos empresariais na área educacional. Tal problematização se faz necessária, visto que as práticas inovadoras na contemporaneidade, muitas vezes, aparecem como solução para os problemas educacionais, ou, nas palavras de Lopez-Ruiz (2004, p. 269), a inovação e o empreendedorismo são “outros mantras de nosso tempo”, no sentido de que a mudança

[...] virou ‘o mantra de nossos tempos’, e isto acontece em todas as frentes, pessoal, social e institucional. Incessante e implacavelmente somos lembrados de que a única coisa constante é a mudança. As pessoas têm de estar o tempo todo ‘abertas para a mudança’; ser flexíveis para ‘se encaixar nas mudanças’; estar prontas para, quando necessário, ‘mudar de atitude’ e ainda mais: ser elas mesmas ‘agentes de mudança’. Vemos assim como de mecanismos econômicos, na concepção schumpeteriana, a inovação e o empreendedorismo acabaram sendo convertidos em valores sociais. (LOPEZ-RUIZ, 2004, p. 269-270, grifo do autor).

A partir dos entendimentos de que “os professores não trabalham para o ritmo do mundo

produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32) e de que “a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo” (GALLO, 2008, p. 1), consideramos de fundamental importância compreender alguns dos efeitos das chamadas “boas práticas” na agenda educacional contemporânea. E foi justamente esse movimento que procuramos realizar neste artigo, a partir da análise de quatro experiências educacionais inovadoras apresentadas pelo InnoveEdu.

## REFERÊNCIAS

ARQUITETURA escolar inovadora abre portas para novas formas de aprendizagem. **Porvir**, São Paulo, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/arquitetura-escolar-inovadora-abre-portas-para-novas-formas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.

BASÍLIO, Ana Luiza. Vivemos uma esquizofrenia no espaço educacional. **Jornal GGN**, 17 set. 2014. Disponível em: <http://jornalgggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/%E2%80%9Cvivemos-uma-esquizofrenia-no-espaco-educacional%E2%80%9D>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015**. Fica instituído Grupo de Trabalho – GT responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/96311857/dou-secao-2-22-07-2015-pg-8>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.154, de 24 de dezembro de 2015**. Institui a Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação – MEC. Brasília,

DF, 2015c. Disponível em: [http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria\\_n\\_1\\_154\\_de\\_24\\_de\\_dezembro\\_2015.pdf](http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria_n_1_154_de_24_de_dezembro_2015.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329/259>. Acesso em: 27 jul. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDSURGE. **21st Century Skills**. Disponível em: <https://www.edsurge.com/news/topics/21st-century-skills>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a17>. Acesso em: 12 maio 2017.

ESCOLAS mais inovadoras do mundo apostam na autonomia dos alunos. **G1**, 28 ago. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/08/escolas-mais-inovadoras-do-mundo-apostam-na-autonomia-dos-alunos.html>. Acesso em: 18 abr. 2017.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

HAMMER, Michael. **Além da Reengenharia**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HAMMER, Michael; CHAMPY, James. **Reengenha-**

**ria**: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2003.

INNOVEEDU. **Experiências inovadoras em educação**. Disponível em: <http://innoveedu.org/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** São Paulo: Paralela, 2012.

KLAUS, Viviane. **Gestão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279944/1/LopezRuiz\\_OsvaldoJavier\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279944/1/LopezRuiz_OsvaldoJavier_D.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escola não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 282-297, abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/16150/11480>. Acesso em: 03 dez. 2015.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**. Tradução de Paula Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2012.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-18.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase**: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do



Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

NUNES, Brunella. Seleção Hypeness: 15 escolas inovadoras para inspirar a construção de um mundo melhor. **Hypeness**, 2015. Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2015/05/selecao-hypeness-15-escolas-inovadoras-para-inspirar-a-construcao-de-um-mundo-melhor/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PANITZ, Theodore. **A definition of collaborative vs cooperative learning**: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Educational Resources Information Center (ERIC), 1999. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309/5541>. Acesso em: 10 set. 2016.

PORVIR. **Sobre nós**. Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SARAIVA, Karla. **Outros tempos, outros espaços**: educação e internet. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THE ROYAL INSTITUTE OF BRITISH ARCHITECTS (RIBA). **Better spaces for learning**. London, UK, 2016. Disponível em: <https://www.architecture.com>. Acesso em: 14 abr. 2017.

TIDD, Joe; BESSANT, John. **Gestão da inovação**. Tradução de Félix Nonnenmacher e Gustavo Arthur Matte. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&dd99=view>. Acesso em: 11 out. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

Recebido em: 18/09/2017  
Aprovado em: 15/07/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA: IMPEDIMENTOS E SUPERAÇÕES

*Geraldo Ananias Reis (UnB)\**

<http://orcid.org/0000-0001-7871-5880>

*Carlos Lopes (UnB)\*\**

<http://orcid.org/0000-0003-2745-3942>

## RESUMO

O artigo analisa as trajetórias de quatro egressos de uma instituição pública: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília, DF, em curso a distância. Apreende a origem social dos egressos, o capital cultural, as dificuldades, limitações e opção pela EaD. Como o capital cultural e as imposições das condições de vida dos egressos da EJA/EaD impulsionaram o retorno aos estudos? A resposta a essa questão, em um enfoque descritivo e exploratório, em conexão com os dados de entrevistas, dialoga com Bourdieu e Lahire, concluindo: os egressos da EJA, com exceção de um, têm origem familiar com posição social homóloga e baixo capital cultural institucionalizado; imposições estruturais provocam a prioridade do trabalho e não do capital cultural institucionalizado e, em outro momento da trajetória, o trabalho influencia o retorno aos estudos. Esse regresso, via EJA/EaD, dá aos sujeitos um sentimento de valorização, principalmente, por possibilitar conciliar trabalho e estudo, tendo a escolha um sentido prático.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Educação a distância. Escolarização. Capital cultural.

## ABSTRACT

### EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: IMPEDIMENTS AND OVERCOMING

The article analyzes the trajectories of four graduates of a public institution: the Center for Youth and Adult Education in Asa Sul (CESAS), in Brasília-DF, in a distance-learning course (EaD). It apprehends the social origin of the graduates, the cultural capital, the difficulties, limits and option for EaD. How did the cultural capital and the impositions of the living conditions of EJA/EaD graduates boost their return to studies? The answer to this question, in a descriptive and exploratory approach, in connection with interviews data, dialogues with Bourdieu and Lahire, concluding: the EJA alumni, except for one,

\* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Agentes e Estruturas na Perspectiva Sociológica da Educação. E-mail: [geraldodanancias@gmail.com](mailto:geraldodanancias@gmail.com)

\*\* Doutor em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Agentes e Estruturas na Perspectiva Sociológica da Educação. E-mail: [carloslopes@unb.br](mailto:carloslopes@unb.br)

have family origins with homologous social position and low institutionalized cultural capital; structural impositions provoke the prioritization of work and not of the institutionalized cultural capital and, in another moment of the trajectory, work influences the return to studies. This return, through EJA / EaD, gives the subjects a sense of appreciation, mainly by making it possible to reconcile work and study, with this choice having a practical meaning.

**Keywords:** Education of young people and adults. Distance learning. Schooling. Cultural capital.

## RESUMEN

### LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE JÓVENES Y ADULTOS: IMPEDIMENTOS Y SUPERACIONES

El artículo analiza las trayectorias de estudiantes graduados de la institución pública Centro de Educación de Jóvenes y Adultos del Ala Sur (CESAS), en Brasilia-DF, curso de modalidad a distancia. Desde un énfasis exploratorio, el análisis de las narrativas lleva a cabo la interpretación heurística a la luz de autores como Bourdieu, Lahire y otros. A pesar de los graduados haberse enfrentado a las mismas imposiciones estructurales - educación formal completa para posicionarse mejor en el mercado laboral; haber experimentado un aplazamiento de acciones que se podrían haber hecho en un momento más apropiado y por lo tanto enfrentarse a la necesidad de compensar este momento - las singularidades individuales permanecieron, asimilándose subjetivamente una serie de influencias. Los agentes de clases más bajas, encuentran en el acceso a la escuela capital cultural, aún cuando sólo se trate e capital institucionalizado, lo que les permita mejores condiciones para entrar en un mercado laboral tan parcial y excluyente.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Educación a distancia. Escolarización. Capital cultural.

## Introdução

Criar e garantir possibilidades de acesso e permanência no sistema educacional pode criar condições para a transposição do abismo da desigualdade e da baixa escolaridade. É imperioso que se garanta possibilidades de uma educação que venha se somar aos interesses de sujeitos que há muito vêm sendo privados do direito de se escolarizar e que assegure o acesso ao saber formal, reconhecendo-o como um elemento primordial para o exercício da cidadania. A educação é um bem essencial de qualquer sociedade comprometida com a prevenção de situações de risco, de abuso de direitos e de enfrentamento às situações de pobreza. Montesinos (1997, p. 85) estabelece conexão

entre os aspectos econômicos, a educação e a desigualdade: “Diferenças na distribuição da renda, na qualidade de vida, no acesso às oportunidades, no exercício do direito a uma educação de igual qualidade e na proteção dos abusos do poder, propiciam a desigualdade.”

A exclusão social no Brasil se reflete no seu sistema educacional, que mantém milhões de pessoas fora das salas de aula, uma parte significativa da população sem acesso à escola e nem condições de permanência nela. A história da educação escolar no Brasil aponta para um longo caminho de exclusão. Parte da população vem sendo impedida de usufruir um direito juridicamente garantido há décadas, são as

minorias:<sup>1</sup> índios, negros, mulheres, travestis, pobres que não adentram a escola e, se o fazem, não permanecem por muito tempo. De acordo com Andrade (2004), essa exclusão reflete os empecilhos e as dificuldades de acesso aos direitos da cidadania. Esse impedimento produz misérias, o desemprego, a periferização, os sem-terra, os sem-teto. Faz-se necessário pensar um projeto educacional que dê acesso, permanência, aprendizado efetivo e de qualidade, que proporcione aos cidadãos consciência de seu lugar social e conhecimento de seus direitos. Para Abdalla (2004, p. 194),

[...] se o fracasso escolar é uma produção inscrita em uma possibilidade de vida, para desmanchá-lo, outra possibilidade de vida terá de ser inventada. Construir saídas é inventar novas entradas, novos questionamentos e experiências. Se quisermos outras experiências educativas são outras práticas que devem ser fabricadas.

São muitos os estudos que abordam a EJA, tratam de sua importância histórico-social, dos múltiplos aspectos da evasão e do abandono dos estudos. Nosso artigo tem especificidade em relação ao estudo de egressos da EJA/EaD, concluintes do seu terceiro segmento.<sup>2</sup>

O artigo analisa as trajetórias de egressos de uma instituição pública: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília, DF, em curso a distância, apreendendo os traços da origem social dos egressos, o capital cultural do grupo familiar, as suas dificuldades, limitações e opção pela EaD. Toma a seguinte questão como pesquisa: como o capital cultural e as imposições das condições de vida dos egressos da EJA/EaD se situaram em suas trajetórias, impulsionando o retorno aos estudos? A escolha do CESAS se deu por ser a única na rede pública de ensino do Distrito

1 “O conceito contemporâneo de minoria se refere à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são consideradas minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas etc.” (SODRÉ, 2006, p. 44).

2 O terceiro segmento equivale ao Ensino Médio.

Federal que oferecia à época da pesquisa a EJA na modalidade EaD.<sup>3</sup>

Delimitar os egressos como os sujeitos da pesquisa também trouxe desafios à operacionalização do estudo. Desafios no sentido da identificação e acesso aos egressos e o aceite deles em participar da pesquisa. Para tanto, foi necessário engendrar levantamentos em sítios da internet e em redes sociais, por exemplo, para a localização, contato e sensibilização para a participação dos egressos na investigação. Da identificação nominal de 120 egressos, foi possível ter adesão à pesquisa de quatro ex-estudantes da instituição.<sup>4</sup>

A pesquisa se situa<sup>5</sup> no âmbito de uma proposta de educação voltada às necessidades educacionais do público da EJA que teve a escolarização interrompida. Com enfoque qualitativo, parte de uma abordagem interpretativa e busca entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

## A educação de jovens e adultos a distância e seus sujeitos

A educação é direito do cidadão e é dever do Estado garantir o acesso à escola. A oferta de uma educação acessível e de qualidade deve dar condições para que todos se capacitem para a vida. A escola deve possibilitar desenvolvimento humano capaz de fazer recuar a pobreza, a exclusão social e as opressões (BUARQUE, 1997).

3 Esse texto é um desdobramento de um dos resultados da investigação desenvolvida no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Agentes e Estruturas na Perspectiva Sociológica da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/PPGE-UnB), em trabalho sob o título “Jovens e Adultos na Educação a Distância: uma perspectiva disposicionalista” (REIS, 2014), sendo revisto e ajustado para o formato de artigo.

4 Foram observados os aspectos éticos em relação à pesquisa, obtendo a assinatura dos sujeitos da pesquisa, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando uma cópia com os entrevistados.

5 Não é nosso objetivo fazer exposição do modelo pedagógico do curso a distância para EJA, mas apenas referenciar no artigo a modalidade em si.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação para todos. A EJA, nesse contexto, assume um papel significativo ao colaborar para o acesso e a permanência na escola e para ampliar a oferta de conhecimentos que contribuam com a emancipação do sujeito (BRASIL, 2009). Portanto,

[...] a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendida na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas. (BRASIL, 2009, p. 28).

O sujeito da EJA vem de um contexto de diversidade sociocultural e essa heterogeneidade é um fator relevante para a elaboração de seu currículo. A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 4º, destaca o dever do Estado com a educação pública mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, até mesmo para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade considerada própria. Por isso, nesse contexto, a escolarização de jovens e adultos é um primeiro passo na conquista do direito a educar-se; a participar da construção democrática; de ingressar no âmbito da ciência e da tecnologia, permitindo novas formas e estruturas de pensamento e de conhecimento; de suporte às possibilidades de comunicação, inserção social e de cidadania das pessoas (RIVERO, 2009; FÁVERO, 2009)<sup>6</sup>. Em suma, tal tarefa exige promover, na concepção e estratégias de ação, iniciativas que, unidas a outros fatores socioeconômicos e políticos, se orientem para romper a pobreza, sendo tarefa prioritária “se admitimos que a condição analfabeta não apenas é expressão da pobreza, mas de impedimento de superá-la e para alentar e

acompanhar a educação dos filhos [...]” (RIVERO, 2009, p. 50).

A Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância – EJA/EaD – surge como uma possibilidade de ampliar e facilitar o acesso à educação aos sujeitos que foram impedidos de se escolarizar. Além disso, “a evolução técnica possibilita o despertar e a ampliação da sensibilidade perceptiva e cognitiva. E oferece novas condições de apropriação e recepção de representações e conhecimentos sobre o mundo.” (SETTON, 2005, p. 88).

Segundo Lobo Neto (2006), o ponto principal sobre EaD é a possibilidade que ela traz de ampliação do acesso a uma educação de qualidade, a oportunidade de relativizar a questão do tempo, de sanar carências quantitativas e qualitativas de instituições educacionais e por ser um instrumento eficaz de renovação de modelos pedagógicos.

A EaD, mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), apresenta uma nova possibilidade de interação e de ensino ao permitir que haja comunicação virtual síncrona ou diacrônica. O ambiente virtual de aprendizagem, ao integrar conteúdos e sujeitos, possibilita a presencialidade, a comunicação, a expressão e a autoria (SANTOS, 2011). Nessa perspectiva,

A comunicação por meio da TIC caracteriza-se como uma nova modalidade comunicacional que permite romper com a linearidade e a unidirecionalidade entre emissor e receptor e potencializa a comunicação multidirecional pela criação de redes formadas na diversidade de informações, recurso e intervenções. (ALMEIDA, 2006, p. 206).

A história da educação e da escola no Brasil revela a exclusão de uma parcela expressiva da população. Neste contexto, os projetos de Educação de Jovens e Adultos se apresentam como proposta que visa garantir o direito à educação que vem sendo negado a tantos jovens, adultos e idosos (DUARTE, 2012). Dentre os estudantes da EJA, muitos nunca frequentaram a escola, outros aprenderam os rudimentos do letramento, mas se viram obrigados a interromper

<sup>6</sup> Os textos de Rivero (2009) e Fávero (2009) constam em livro patrocinado pela Unesco e Fundação Santillana, sendo esses apresentados como autores na capa da publicação, mas com artigos separados e com algumas ideias convergentes no que tange à educação de jovens e adultos, como direito, cidadania e mudança na realidade.

os estudos por causa das necessidades de trabalho, questões da vida familiar ou social. Ao discorrer sobre esses jovens e adultos, deve-se considerar que são sujeitos excluídos da escola, pessoas já inseridas no mundo do trabalho e que apresentam uma trajetória de vida rica em experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre si mesmo e sobre o mundo (OLIVEIRA, 1999).

A oferta de EJA precisa ser pensada como um compromisso social e político que deve estar em consonância com uma proposta de educar para o empoderamento de grupos sociais desfavorecidos e para a superação de uma sociedade segregadora e geradora de pobreza no Brasil.

## Contribuições de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire

Neste estudo apresentamos alguns elementos do debate Bourdieu e Lahire, para projetar a compreensão dos aspectos significativos das trajetórias dos sujeitos que cursaram a EJA na modalidade a distância.

A leitura de Bourdieu permite compreender a reprodução das desigualdades e a distribuição de capital cultural. Este capital se apresenta em três estados: incorporado, sob a forma de qualidades, habilidades, conhecimentos ou disposições que distinguem o sujeito dos demais; objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, obras de arte; e institucionalizado, na forma de títulos e diplomas escolares (BOURDIEU, 2011). Dessa maneira,

[...] o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido *instantaneamente*. [...] Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com seu portador. (BOURDIEU, 2011, p. 74-75, grifo do autor).

Essa teoria questiona a ideia de que a ampliação da oferta de educação escolar levaria, por si só, à superação das desigualdades sociais e educacionais; de que as diferenças sociais se explicariam pela capacidade individual; e de que a escola seria uma instituição neutra que avaliaria com isenção, contribuindo para o aumento da mobilidade social (NOGUEIRA, 2009). De acordo com Bourdieu, os sujeitos trazem uma herança que adquirem na sua convivência familiar e social e isto os diferencia. São heranças adquiridas ao longo das trajetórias de vida e que se transformam no decurso do processo de socialização e influem, positiva ou negativamente, na trajetória escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Bernard Lahire (2002), analisando os processos de transmissão de capital cultural, afirma que a herança desse capital não se dá espontaneamente. Essa transmissão é um trabalho incessante, diário, de longo alcance e às vezes doloroso, tanto para os filhos quanto para os pais. Segundo Lahire (1997), a transmissão e a herança de capital cultural perdem seu sentido quando confrontados com as análises de socialização familiar e escolar, e seria mais razoável trabalhar com a perspectiva de uma outorga de capital cultural, pois

[...] falar de ‘transmissão’ é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário contribui para construir a ‘mensagem’ que se considera ter-lhe sido ‘transmitida’. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social [...] Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem [...], o que o adulto julga ‘transmitir’ nunca é exatamente aquilo que é ‘recebido’ pelas crianças. (LAHIRE, 1997, p. 341, grifo do autor).

Para Lahire, esse acervo assimilado pelo sujeito passa a fazer parte de sua subjetividade sob a forma de cultura geral. Esse é o legado familiar que mais tem influência sobre a trajetória escolar dos sujeitos e, relativizando o papel do capital econômico, cabe à sua posse, ou não, a explicação para as disparidades escolares (NOGUEIRA, 2009). Lahire (1997), ao inves-

tigar o improvável sucesso escolar de sujeitos dos meios populares, busca compreender como alunos, em situações que os predispuham ao fracasso, superaram as dificuldades inerentes à sua origem sociocultural e alcançaram êxito. Então, “como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola? [...] Como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes?” (LAHIRE, 1997, p. 12-13, grifo do autor).

Para compreender essas particularidades, Lahire (1997) examina o objeto singular, os sujeitos e as modalidades de socialização familiar. Assim, ele se deparou com situações que lhe permitiram compreender a forma como o capital cultural parental podia ser transmitido ou não. Ele constatou que mesmo com a ausência de capital cultural ou com a falta de uma ação espontânea de transmissão deste, os conhecimentos escolares foram apropriados pelos estudantes.

Bourdieu, ao abordar a relação entre as ações dos sujeitos e as estruturas sociais, vai além das explicações objetivistas que as compreendem como uma execução automática de estruturas externas, as quais foram incorporadas e determinam de fora para dentro as práticas individuais. Ele também supera as explicações subjetivistas que consideram essas práticas como um produto consciente, autônomo e intencional dos sujeitos (NOGUEIRA, 2004). Para Bourdieu, as estruturas externas encontram-se interiorizadas no indivíduo, compondo um conjunto de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas dos sujeitos (NOGUEIRA, 2004). Nesta direção, Landini (2007, p. 4)

compreende as disposições como tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido, particularmente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico etc.) que presidem às suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, os indivíduos tenderiam a agir de acordo com essas disposições incorporadas, peculiares aos grupos nos quais são socializados, em uma relação dialética entre as estruturas sociais e as disposições estruturadas do agente social: a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2013).

Assim, o sujeito não é nem o indivíduo isolado, consciente e reflexivo, nem o indivíduo determinado, subordinado às condições objetivas em que vive. Por meio das experiências, os grupos sociais vão adquirindo um conhecimento empírico quanto àquilo que seus membros podem, ou não, alcançar, de acordo com sua realidade social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Contudo, a herança social não revoga as diferenças individuais. O sujeito, ao longo da vida, interage com inúmeras experiências sociais que o impressionam e o fazem diverso das demais pessoas do seu grupo de origem; isso o faz atuar de modo peculiar diante das mais variadas situações. Ao contrário do pensamento de Bourdieu, para Lahire o *habitus*, familiar ou individual, não pode ser depreendido de modo direto do *habitus* de classe, pois este não se reduz unicamente à posição de classe. O *habitus* familiar ou individual é consequência de múltiplas influências sociais (LAHIRE, 2009; CHARLOT, 2000 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Portanto,

[...] a teoria do *habitus* como ‘sistema de disposições gerais e transponíveis’ não permite levar em consideração toda a variação do que denomino ‘patrimônios individuais de disposições e competências’. *Habitus* como ‘a fórmula geradora das práticas’ é muito homogeneizante. Os atores são portadores de disposições extremamente variadas, de natureza diversa, geralmente muito heterogêneas e, às vezes, contraditórias. (MONTEIRO; FERREIRA, 2012, p. 155, grifo do autor).

A perspectiva de Lahire, de uma sociologia em escala individual, concebe o indivíduo como produto de múltiplos fenômenos que ocorrem em sua vida. Esse ponto de vista é de um social individualizado, de uma realidade social em

sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005). Por isso,

[...] os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. São chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os contextos em que são levados a evoluir. Longe de ser a unidade mais elementar da sociologia, o ator é sem dúvida a realidade social mais complexa a apreender. (LAHIRE, 2002, p. 198).

Trabalhar com as trajetórias de vida apresenta-se como uma possibilidade de fazer da individualidade um elemento que contribui para a elaboração de uma metodologia que tem no sujeito, enquanto ser histórico, um elemento central na busca de compreender a realidade social (BRAGANÇA, 2012).

As marcas da memória encerram uma ambiguidade latente, são indelévels e opacas, uma névoa espessa mascara os traços de suas pegadas. As recordações não são nunca límpidas, cristalinas, elas repousam no fundo de uma tela recoberta por camadas superpostas de tinta. [...] A trilha de seu passado somente é revelada através de uma cuidadosa recuperação arqueológica. (ORTIZ, 2010, p. 7).

Para a análise das trajetórias dos sujeitos da EJA, realizamos a interlocução com as ideias de Bourdieu e Lahire, nos termos do pensamento de Bonaldi (2013), quando argumenta a favor de uma articulação teórica complementar entre esses autores. O primeiro autor, contribuindo com a formação de um quadro teórico mais amplo a partir de sujeitos com posições sociais homólogas; o segundo, dando contribuição à inteligibilidade das trajetórias individuais face aos destinos coletivos. Portanto, situado nessas duas vertentes teóricas, reconhecendo suas diferenças, optamos por uma ênfase interpretativa do material empírico das entrevistas a partir de uma perspectiva exploratória e heurística, aberta a novas problematizações.

## Metodologia de pesquisa

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, por ressaltar as particularidades do

fenômeno e por se voltar mais ao processo do que à estrutura social especificamente (SILVA, 2001). Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada por permitir recolher informações sobre determinado tema e por consentir que sejam incorporados temas que venham a surgir no decorrer das entrevistas (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004). A pesquisa teve caráter exploratório e descritivo (TRIVIÑOS, 2011), tendo como categoria mediadora a questão do capital cultural e a posição social dos sujeitos no curso das suas trajetórias e imposições estruturais nas condições de vida.

O grupo de entrevistados se constituiu de sujeitos oriundos de um universo de concluintes do 3º segmento da EJA/EaD do CESAS. Dois desses sujeitos foram buscados a partir de seu perfil na rede social Facebook, em razão de termos encontrado dificuldades na liberação dos dados pessoais dos ex-alunos com a instituição de ensino. Os outros dois entrevistados foram contatados via indicação de professores da escola. Tivemos, através do sítio do CESAS, o blog "Educação de jovens e adultos a Distância: desafios do aprender" (BLOGSPOT, 2017), acesso aos nomes dos egressos da primeira turma. Dos 120 pioneiros, 29 possuem perfil na rede social Facebook. Encaminhamos a correspondência solicitando adesão à nossa pesquisa para dezessete deles e tivemos a adesão de apenas duas pessoas. Aguardamos o aceite de outros possíveis interessados, mas como não tivemos mais adesões, pedimos ajuda aos professores, que nos indicaram mais alguns nomes, em torno de dez pessoas. Desses, apenas dois egressos se prontificaram em contribuir com o nosso trabalho.

## Os egressos, as suas narrativas e trajetórias

No Quadro 1 abaixo, fazemos uma apresentação sintética dos quatro sujeitos entrevistados.



**Quadro 1** – Perfil dos sujeitos da pesquisa

ENTREVISTADO E IDADE*	OCUPAÇÃO DO ESTUDANTE	PAIS: OCUPAÇÃO E ESCOLARIDADE	FAMÍLIA	RETORNO À ESCOLA
Lucas: 55 anos	Militar do Exército	Mãe: dona de casa Pai: funcionário público Estudaram somente até a 4ª série do ensino primário	Tem 8 irmãos, é casado e tem um filho e duas filhas  Todos os seus irmãos concluíram a faculdade	Retorno aos estudos depois de 28 anos parado
Maria: 42 anos	Secretária Parlamentar	Mãe: agricultora familiar Pai: agricultor familiar Estudaram somente até a 4ª série do ensino primário	Tem 3 irmãos, é casada e tem dois filhos: um no ensino fundamental e outro na faculdade	Retorno à escola quase 20 anos depois de ter interrompido os estudos
Mateus: 46 anos	Agente de Portaria e Pastor	Mãe: professora aposentada Pai: autônomo A mãe fez curso Normal e o pai tem a 4ª série do primário	Tem um irmão e é casado	Depois de mais de 20 anos, ele voltou a estudar  Ingressou em um curso de Design Gráfico
Pedro: 21 anos	Assistente Administrativo em um escritório de advocacia	Mãe: advogada Pai: professor	Tem quatro irmãos e é solteiro. Dois irmãos cursam a faculdade, um já é formado e o outro está no ensino fundamental	Retorno aos estudos depois de dois anos  Ingressou no Instituto Federal de Brasília e foi aprovado em um curso de licenciatura na UnB

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

\* Nomes fictícios.

Iniciamos o relato das entrevistas com o estudante Lucas, tratando de aspectos da sua experiência escolar e eventuais dificuldades. O entrevistado teve oportunidade de vivenciar

bons momentos na escola pública. Seu relato revela que desfrutou de acesso a professores que primavam pela aprendizagem de seus alunos.

A gente lia muito, tinha que ler demais com ela. [...] Eles queriam fazer a gente raciocinar, então isso na forma que a gente aprendeu a estudar foi um diferencial, né? Tanto que, graças a Deus, assim, eu não sou muito de estudar não, mas todos os concursos que eu prestei eu passei. Será que eu sou mais inteligente? Não, não sou. Agora, eu fui muito bem preparado, graças a Deus. (LUCAS).

Apesar das dificuldades enfrentadas, o acesso a bons professores na primeira fase da escolarização lhe deixou como herança uma estrutura bem delineada, sobre a qual ele pode construir sua trajetória social, familiar e profissional e, mais tarde, voltar à escola e concluir seu processo de escolarização formal. Para Lahire (1997, p. 36),

[...] existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas, porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias.

No relato de um dos egressos também foram identificadas questões de saúde que dificultaram o acesso e a permanência na escola. Deparou-se com impedimentos geográficos, estudante moradora da zona rural, distante da escola.

A gente tinha uma rotina que a gente tinha de trabalhar na roça; a gente estudava de manhã, tinha que caminhar três quilômetros, tinha que chegar em casa, ir trabalhar na roça. À noite, nos meus primeiros três anos, não tinha nem luz elétrica. A gente tinha uma lamparina. Eu fazia meu dever de noite. Depois de 9, 10 horas da noite. Dormia em cima do livro. (MARIA).

Maria experimentou aspectos que contribuíram para que não vivenciasse um processo de escolarização regular, fato que a levou a buscar, muito mais tarde, uma oportunidade de educação adequada à sua defasagem. Como bem frisa Bourdieu (2011), a desigualdade na aquisição de capital cultural apresenta-se como uma perspectiva para a compreensão da

diferença de desempenho escolar dos sujeitos e para a ruptura com a visão que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito de aptidões e dons. “Aí, depois que eu fiquei sem estudar [...] fiquei um tempão sem estudar, uns quatro anos. Porque eu fiquei muito doente. Perdi o primeiro ano e depois eu disse: ‘eu não vou estudar assim mais.’” (MARIA).

A situação econômica da família lhe impôs a necessidade de trabalhar desde cedo, o que contribuiu para uma situação educacional repleta de dificuldades e limitações, retardando seu processo de escolarização. Maria se depara com muitas dificuldades em prosseguir com os estudos e superar a condição de pobreza que vivenciava junto à sua família. Então, opta por ir à busca de melhores condições de vida. Ao mudar de cidade, deixando sua família, é que ela pôde retomar os estudos e então concluir o processo de escolarização, se qualificar e adquirir certo capital cultural, sob a forma de certificados escolares.

Identificou-se também no estudo que o envolvimento e o uso de drogas, ligado a um estilo de vida mais hedonista, pode afastar as pessoas do ambiente escolar. “Essa época da minha vida em que eu larguei os estudos, em 1986, 1987, eu tinha 16, 17 anos, e eu comecei a beber, comecei a usar drogas, comecei a me envolver com essas coisas; e esse foi um dos motivos que fez com que eu abandonasse os estudos.” (MATEUS).

Desse modo,

[...] se poderia dizer aqui que o sucesso reside, para uma parte dos estudantes, em sua capacidade de inibir disposições sociais inadequadas (com relação ao objetivo desses estudantes terem êxito). Observa-se, então, uma verdadeira luta, às vezes muito consciente, dos estudantes contra uma parte deles mesmos, que eles fazem de tudo para manter no sono. (LAHIRE, 2002, p. 67).

Mateus reconhece o seu envolvimento com o consumo de álcool e outras drogas como um elemento que contribuiu para o abandono da escola. Assim,

Lá atrás, os problemas que eu enfrentei foi a escolha que eu fiz de abandonar os estudos. Eu fui influenciado e me deixei levar, e me envolvi com coisas que só trouxe prejuízo pra minha vida. Coisa que prejudicou muito a minha vida. Atrasou muito, perdi muito tempo na vida por causa dessas escolhas erradas lá atrás. Eu não conseguia enxergar as coisas. (MATEUS).

Para crianças e adolescentes em situação de risco, a escola poderia ser um ambiente protetor. Um ambiente que oferece acolhimento, formação e preparo para lidar melhor com circunstâncias que expõem ao risco, haja vista que

[...] em um mesmo sujeito coexistem disposições ascéticas e disposições hedonistas, pois um mesmo indivíduo desempenha papéis variados. O sujeito nunca é apenas um estudante. Ele traz para escola, junto com a identidade de estudante, outras experiências de socialização que interferem de forma mais ou menos favorável em seu processo. (ARAÚJO, 2015, p. 44-45).

Apesar de serem muitas as nuances que envolvem a evasão escolar, normalmente um ambiente familiar de pouco estímulo aos estudos favorece esta situação. Não foi detectada, nas entrevistas, falta de incentivo por parte dos pais para que os filhos estudassem, mas identificou-se que, diante de uma certa instabilidade financeira, a ênfase recaiu sobre a importância do trabalho e não dos estudos.

Meu 'velho', teve uma certa época que ficou ruim de dinheiro. Então a gente tinha que ajudar a cuidar dos mais novos. Então eu tive que trabalhar. (LUCAS).

A gente tinha que sobreviver. Então não tinha como estudar. (MARIA).

Os entrevistados são pessoas que se depararam com condições adversas de vida e tomaram as decisões que lhes foram possíveis naquele momento, diante daquela realidade que se estabelecia.

Existem casos que as rupturas são tão numerosas, e as condições de vida familiar, econômica... tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das

condições necessárias para ajudar as crianças a 'ter êxito' na escola. (LAHIRE, 1997, p. 335, grifo do autor).

Deduz-se de alguns relatos, a necessidade de apoio, a relevância de alguém para ajudar a enxergar um caminho e a persistir. A necessidade de alguém que impulse, que ampare e coopere com a caminhada. Assim, "a influência na escolarização das crianças, da 'transmissão dos sentimentos' é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais" (LAHIRE, 1997, p. 172-173, grifo do autor).

Os entrevistados são sujeitos das classes populares e média; seus pais, com duas únicas exceções, são analfabetos funcionais, estudaram apenas até a quarta série e, por imposição de situações adversas, enfatizaram o trabalho, condição de sobrevivência, em detrimento dos estudos.

Uma condição familiar mais permissiva, que não fornece suporte socioafetivo aos seus membros, acaba por se configurar em uma postura menos comprometida, que não se coaduna com as exigências e comportamento mais condizentes com a regularidade da escola.

Eu nunca tive muito acompanhamento dos meus pais não, na questão de escola. Sempre foi mais assim, mais da minha conta mesmo. Eles acompanhavam mais quando eu tinha algum problema na escola, e fazia alguma coisa assim, mas questão de estudo mesmo sempre foi assim, por conta própria mesmo. (PEDRO).

Não tem outro jeito na vida; se a pessoa não estudar, ela não tem como ter uma boa colocação no mercado de trabalho. (MATEUS).

Dado da pesquisa revelou uma nova geração de alunos da EJA: o jovem que vem procurando essa modalidade de ensino para concluir rapidamente os estudos. Para Pedro a EJA representou uma oportunidade de recuperar o tempo perdido. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a partir da década de 1980, os programas de EJA passaram a receber um novo grupo social,

jovens de origem urbana, cujo percurso escolar foi malsucedido.

Apoiado nos casos estudados, percebe-se aspectos importantes sobre o abandono dos estudos e a decisão de voltar à escola e concluir o processo de escolarização. Lucas e Maria viveram as dificuldades enfrentadas pela família, e isso os obrigou a rever as condições de estudo, trocando o turno diurno pelo noturno e, mais tarde, abandonando a escola. Maria enfrentou dificuldades com a doença, também conviveu com a falta de estímulos por parte dos professores e com a discriminação pelo fato de ter origem rural e vir de uma família pobre. Esses aspectos contribuíram para a constituição de uma trajetória de vida marcada por constrangimentos que influenciaram em seu processo escolar.

Pedro e Mateus, se não sofreram as dificuldades de uma família com poucos recursos, viram-se envolvidos em situações sociais que os afastaram dos estudos.

Para Lahire (1997), a orientação social da ação individual e a forma como os indivíduos lidam com as múltiplas influências sociais se dão por interação com espaços sociais heterogêneos, cedendo ou opondo-se às situações experimentadas e assim tomando suas decisões. De acordo com Nogueira (2004), no processo de socialização e na incorporação de disposições, a realidade social não é tão somente algo exterior ao indivíduo, mas configura-se na sua própria subjetividade e se revela nas suas motivações para pensar, avaliar e agir. Castel (2005), ao tratar de uma certa “rigidez bourdieusiana” em relação ao fato de que a vida social é feita de exigências impiedosas, que podem romper os sujeitos sociais, sufocar projetos, privando-os das condições para a sua realização, frisa que na obra de Bourdieu se demonstra a recusa em aceitar que existem apenas reprodução e destino nas trajetórias sociais – embora haja muita reprodução social e muitas vezes as trajetórias sociais assumam a característica de destino –, e que a margem de manobra do sujeito só entra em ação a partir

da consciência das coerções existentes no mundo social. Gartman (2007) nos dá certa pista para compreender teoricamente, em conexão com o nosso estudo sobre as trajetórias dos egressos da EJA/EaD, que Bourdieu trabalha com a concepção de que o *habitus* é resultado da mediação entre as estruturas e as estratégias de ação, motivando diferentes ações em diferentes circunstâncias, tendo resultados imprevisíveis e operando por lógica prática e intuitiva. Comenta ainda Gartman (2007) que o *habitus*, no pensamento de Bourdieu, pode operar com lapsos de tempo, vindo a colidir com estruturas sociais alteradas. É o que se denomina *hysteresis*. Bourdieu (2001) frisa a existência de *habitus* clivados, destroçados, ostentando a marca das condições de formação contraditórias de que são o produto.

Nossos entrevistados se depararam com as mesmas imposições: concluírem a educação formal para melhor se posicionarem no mercado de trabalho. Os sujeitos vivenciaram um adiamento daquilo que poderia ter sido feito em um momento mais apropriado e mais confortável e, assim, se confrontaram com a necessidade de compensar esse tempo. As pessoas parecem não ter muita consciência do percurso que vão seguindo, sendo provocadas a partir de constrangimentos estruturais. É como se as situações se apresentassem como um cenário que vai se descortinando e as decisões e posturas vão sendo assumidas e adequadas à medida que essa trama vai se desenrolando e cujo final desconhecem. Os sujeitos egressos da EJA/EaD operaram em um contexto de exigências em relação ao posicionamento na estrutura social, por exemplo, no âmbito econômico e a ação social guiada por sentido prático no que toca à valorização da educação escolar na modalidade EaD.

Lucas viveu dificuldades que o levaram a abandonar os estudos para trabalhar e ajudar financeiramente sua família. Ao mesmo tempo em que essa situação lhe mostrou a dureza da realidade da vida, lhe fez amadurecer. Ele cita como referência positiva em sua trajetória um

tio, irmão de sua mãe, que saiu de casa cedo, se tornou economiário e conseguiu progredir dentro da Caixa Econômica Federal, onde ocupou bons cargos. Este tio foi mais um exemplo de pessoa bem-sucedida que lhe serviu de referencial. A dificuldade de estudar à noite, depois de um dia de trabalho, exige dele a necessidade de se esforçar e de gerir melhor o seu tempo. Ele cria métodos de estudo, ele aprende a estudar. “Então eu comecei a perceber que o tempo começou a ficar pequeno para mim, né. Então, eu comecei a ter métodos de estudar.” (LUCAS).

As situações adversas vivenciadas por Maria não lhe aprisionaram, pelo contrário, lhe inspiraram e estimularam a buscar a superação. Sua angústia quanto ao futuro, sua vontade de viver bem e com saúde, o desejo de dar uma condição de vida melhor à sua mãe e a seus irmãos são aspectos que lhe incutiram força e vontade para o enfrentamento e a superação da realidade social em que nasceu. “Eu não desisti. Mesmo com as dificuldades, mesmo com tudo. Mesmo com todas as dificuldades que eu tive, eu nunca quis desistir.” (MARIA).

Mateus não se lembra de ter visto o pai estudando algum dia, mas fala com orgulho da mãe, que até hoje lhe estimula a estudar. A mãe que se formou adulta e se tornou professora é o seu exemplo. “A minha mãe foi um exemplo pra mim porque ela se formou depois de velha, com mais idade. Ela fez curso normal e se formou, é professora.” (MATEUS).

Para Lucas, os estudos e a escolarização se deram em razão de sua vida profissional, que exigia o Ensino Médio para a progressão da carreira. Isso o estimulou a voltar a estudar e concluir os estudos.

Mateus foi impulsionado pela necessidade de crescer profissionalmente, em busca de melhores condições de vida para si e para sua família. Foi principalmente por essa razão que se deu o seu retorno à escola. Contudo, também se identificou que a conclusão dos estudos lhe investiu de algo mais que um mero saber fazer, uma competência técnica. Os estudos lhe devolveram a autoconfiança e a autoestima. Assim,

[...] a presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados. (CARRANO, 2007, p. 9).

É certo que o trabalho, a preocupação com a sobrevivência, com a família, ao mesmo tempo em que rivalizam com os estudos, também servem de estímulo à perseverança do estudante, pois muitas vezes são essas mesmas condições que impulsionam e determinam o retorno aos estudos.

São muitos os motivos que impediram parte da população de frequentar a escola: a necessidade de trabalhar e ajudar nas despesas da família; os trabalhos domésticos; problemas de aprendizagem; desinteresse pelos estudos e pela escola; distância da escola. Além das dificuldades do próprio sujeito, há também os impedimentos externos, a falta de escola e de políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades educacionais desses sujeitos. A procura pela EJA é consequência de um processo de impedimento de frequentar a escola regular, o que vem sendo justificado pelo mal explicado fracasso escolar. Portanto,

[...] urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (ARROYO, 2007, p. 24).

Lucas, por exemplo, ressalta por que parou de estudar: “Eu era muito ligado à profissão. Eu não tinha horário. Nós não tínhamos aí, no início dos anos 80, nenhuma coisa a distância. [...] a dificuldade minha era essa, do meu expediente.”

A EJA também tem sido uma opção para muitos jovens que, como Mateus, têm que conciliar trabalho e estudo. O ensino médio na modalidade a distância permitiu a Maria administrar seu tempo. Ela conseguiu estudar e ainda cuidar da família: “ser pai, ser mãe, ser esposa e tudo isso” (MARIA). Já Pedro afirma que optou pela EJA/EaD porque dessa forma não teria que comparecer à escola todos os dias. Essa afirmação também nos permite pensar que os programas de EJA, além de possibilitar a democratização das oportunidades de formação a jovens e adultos trabalhadores, vem perdendo essa especificidade e passando a desempenhar funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade-série e a regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

[...] as estratégias de oferta de EJA por meio da Educação a Distância com uso de tecnologias de apoio à aprendizagem são realidade no mundo atual, porém ainda têm uso acanhado no Brasil. Efetivamente, a oferta de EJA de forma semipresencial, híbrida ou a distância pode favorecer a atratividade dos cursos para os estudantes trabalhadores que, muitas vezes, não dispõem de tempo para cursar um programa de forma presencial com horários rígidos. (BRASIL, 2016, p. 113).

A entrevista de Lucas desvela o mecanismo da flexibilidade da EAD, ao dizer da sua experiência nessa modalidade de ensino que exige uma “disciplina de soldado”. “Só tem sucesso quem tiver disciplina. Indisciplinado, esqueça, não faz curso a distância! Esse foi o grande ensinamento que eu tive no ensino a distância.” (LUCAS).

Ainda como fala complementar à de Lucas, Maria diz que o seu desafio foi administrar o próprio tempo. Conseguir estudar, aprender e concluir, se organizar.

Meu objetivo era terminar. Tinha que estudar, tinha que trabalhar, tinha que escolher caminhos. [...] eu estudava às vezes depois de deixar minhas crianças para dormir, quando não dava tempo para estudar aqui [no trabalho]. Era no ônibus, onde dava. Eu administrava meu tempo e conseguia estudar. (MARIA).

Quando indagado sobre como a sociedade enxerga as pessoas que concluíram os estudos através da EJA, Lucas afirma que ainda existe certo estigma com relação a este aluno, ainda há preconceito: “De onde você é? Onde você estudou? Às vezes o camarada não vê o profissional, ele vê onde o camarada concluiu os estudos. Nós somos preconceituosos.”

De acordo com Maria, a pessoa escolarizada pela EJA ainda é vista com discriminação. Um aspecto que reforça uma autoestima negativa e que estigmatiza os sujeitos dessa modalidade de ensino: “Eles falam assim: ‘Por que você não estudou quando era novo? Era vagabundo quando era novo?’ Eles ainda têm muito essa ideia.”

Muitas pessoas acreditam que a EJA é uma educação fraca, “não tão boa”. Maria afirma sentir essa discriminação. Entretanto não se deixa abater, reage com mais vontade de estudar. Ela afirma que o fato de ser um curso a distância foi indiferente, ainda que tenha facilitado a conclusão do ensino médio; se fosse presencial, teria que aguardar um pouco mais para poder concretizar seu objetivo, que era concluir para fazer uma faculdade. Já Mateus afirma que não vê discriminação em relação ao jovem e adulto escolarizado pela EJA. Ele acredita que uma pessoa mais velha, que não estudou por um motivo ou outro, e que volta a estudar e conclui os estudos, é bem vista pela sociedade e pela família.

O retorno aos estudos me trouxe melhoria profissional, porque eu consegui um outro emprego [...] que tá me dando condição de pagar os meus estudos, então isso aí já foi um benefício. O fato de ter concluído me ajudou de duas formas: profissionalmente e a ingressar na faculdade. (MATEUS).

Por sua vez, Pedro diz que é indiferente, para efeitos de conclusão dos seus estudos, o fato do curso ser à distância ou presencial, pois pensa que o concluir depende mais do esforço e do empenho de cada um. Contudo não deixa de reconhecer que o fato de ser um curso a distância o ajudou, porque o deixou livre para estudar na hora que quisesse.

A escolha pela EJA/EaD possibilitou conciliar trabalho e educação, pela forma flexível com que engendra o tempo e a distância. Os entrevistados, ao optarem pela EJA/EaD, precisaram buscar novas competências, tiveram que aprender informática, que desenvolver habilidades indispensáveis ao aluno da EaD: disciplina, autodidatismo, gestão do tempo e métodos de estudo. “‘Cara’, tem que ter uma disciplina de soldado para fazer. Só tem sucesso quem tiver disciplina. Indisciplinado, esqueça, não faz curso a distância.” (LUCAS).

Mesmo com o reconhecimento legal da EJA/EaD e a importância que essas duas modalidades de ensino alcançaram, ainda são vistas com certa suspeita, mesmo entre os profissionais da educação. Todavia, percebe-se que a junção dessas duas modalidades de ensino vem contribuindo para atenuar as desigualdades quanto ao acesso e, ainda, com o desafio da permanência no sistema de ensino, dando oportunidade de ingresso ou retorno à educação.

A busca pela escolaridade demonstra que os sujeitos estão cientes da complexidade dos valores que regem a sociedade em que vivem. Se, por um lado, a escolaridade não garante, por si só, a inserção no mercado de trabalho, por outro, sua falta impõe circunstâncias mais intensas de exclusão, porque lhes veda o acesso a melhores possibilidades de trabalho e de condições de vida. Os entrevistados buscaram os motivos para o retorno e a conclusão dos estudos. Não só a dimensão do mercado de trabalho foi o elemento instigante. “A fé, a vontade de conquistar coisas diferentes. Isso é meu.” (MARIA).

A escola e a conclusão do Ensino Médio deram uma expectativa de melhoria para a vida social e profissional dos entrevistados. Eles reconhecem o valor da escola: “A escola sempre foi uma coisa boa na minha vida. Eu é que fui burro de não enxergar isso.” (MATEUS).

A aquisição de capital cultural não foi o determinante no retorno ao processo de escolarização desses egressos. Percebe-se que foram as possibilidades de melhores condições

de trabalho e renda que os influenciaram a retornar à sala de aula.

O fator econômico teve um peso decisivo em relação ao abandono da escola e ao posterior retorno. Este estudo identificou que a necessidade de trabalhar e ajudar nas despesas da família é o motivo mais frequente para a interrupção dos estudos. Todavia, também foram identificados o desinteresse pela escola, o envolvimento com drogas e questões de doença. Não se pode deixar de mencionar que a falta de escola e de políticas públicas voltadas para esse público contribuem para o distanciamento desses sujeitos da escola. Ficou claro que, diante de dificuldades financeiras, a ênfase recaiu sobre a prioridade do trabalho e não dos estudos. Mesmo porque o trabalho é o responsável pelo sustento das famílias.

Os egressos participantes desta pesquisa, com exceção de Pedro, são oriundos de um ambiente familiar com pouco capital cultural, tendo as dificuldades financeiras levado ao abandono dos estudos. Esse é um dos motivos pelos quais os filhos das classes populares são mais suscetíveis à evasão. Embora ambicionada e tida em alto conceito, a educação ainda é, entre as classes populares, algo de difícil acesso, um bem caro, que requer tempo de investimento, nem sempre disponível, pois a necessidade de trabalhar se impõe desde cedo.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pelos entrevistados, a conclusão do Ensino Médio interferiu positivamente no destino social e profissional desses egressos. O que os motivou a voltar a estudar foi a busca por melhores condições de vida. Também se observa, além do sonho de concluir os estudos, a vontade de entrar para uma universidade e assim garantir a posse de um capital cultural institucionalizado, o que lhes garantiria melhores condições de competir no mercado de trabalho.

Lucas buscou uma oportunidade de dar prosseguimento à sua formação. Depois de concluído o Ensino Médio, ele continuou a estudar. Aquele garoto que teve que abandonar os estudos para ajudar a sustentar a família,

cresceu e se tornou Capitão do Exército. Ele está em vias de se aposentar, mas já traçou mais uma meta: fazer o terceiro grau. Para Lucas, se houvesse a oferta de EaD há mais tempo, ele teria voltado aos estudos formais bem mais cedo. Ele não só concluiu o Ensino Médio como também prosseguiu fazendo outros cursos de formação à distância.

Eu não parei mais [risos]. Fiz até um curso de gestão na Fundação Getúlio Vargas a distância. Eu aprendi a estudar. [...] fiz uns 5 cursos só na Enap.<sup>7</sup> A minha ideia agora, eu já tô quase aposentando, é fazer o terceiro grau, na UNISUL, porque ela tem um convênio com o exército. (LUCAS).

Maria internalizou a imagem da mãe e da avó, mulheres trabalhadoras da roça. Em seu relato há a percepção da força, da determinação e do empenho dessas duas mulheres de sua família, o que se configurou como um modelo de superação. Maria, hoje secretária parlamentar, administra tudo o que envolve a vida profissional do parlamentar e o gabinete. Segundo ela, o retorno à escola e a conclusão do Ensino Médio trouxe oportunidades. Trouxe uma melhoria em sua autoestima, lhe possibilitou um autoconceito positivo e, consequentemente, um trânsito mais confiante pela vida profissional e social. “Foi muito importante porque no momento que eu terminei eu pude dizer assim: ‘não, agora eu concluí e agora eu posso galgar, posso conseguir promoções aqui mesmo, dentro do trabalho.’” (MARIA).

Maria tomou gosto pela EaD e fez outros cursos. Estudou Gestão Pública na faculdade, se pós-graduou em Gestão de Cidades – os dois cursos a distância. E agora faz Ciências Contábeis, também a distância.

Mateus, após concluir o Ensino Médio por meio da EJA a distância, obteve outra conquista: é com orgulho que ele anuncia que vai ingressar no ensino superior. Para ele, independe de a EJA/EaD não ser bem vista ou de a faculdade

onde vai estudar é a mais bem avaliada pelo MEC, o que importa é ter conseguido, com tão pouca ajuda, diante de tantas dificuldades. Ter tido a força e o empenho de retomar, de recomeçar, concluir e prosseguir, pois já entendeu que a educação é um processo, por isso continuada. Concluir o Ensino Médio deu a Mateus a oportunidade de ingressar em um curso superior e obter um emprego que lhe dá condições de pagar os seus estudos. Além disso, lhe trouxe expectativas de melhoria de vida, de uma remuneração melhor, uma autoestima positiva. Mateus, que já se habituara a conciliar trabalho e estudo, empolgado com as possibilidades de se escolarizar ainda mais e crescer na vida, não desanima. Ele prestou o vestibular para o curso de Design Gráfico, foi aprovado e está comprometido com esse novo desafio, com a perspectiva de se aperfeiçoar e crescer ainda mais.

Pedro está construindo seu percurso, buscando a qualificação de seu processo educacional; e ele conseguiu, está matriculado na Universidade de Brasília. Pelo muito que possui, como os conteúdos cognitivos e o acesso ao capital cultural e social que os pais lhe oportunizaram, não teve dificuldades.

O retorno aos estudos deu aos entrevistados um sentimento positivo de autovalorização. Retomar os estudos lhes deu mais que qualificação para o trabalho, devolveu-lhes a autoestima, o autoconceito positivo.

## Conclusão

Dentre aqueles que buscam a EJA, muitos nunca frequentaram a escola. Outros começaram a estudar, foram obrigados a interromper os estudos por motivos variados, mas quase sempre enfrentaram condições adversas de vida. Eles escrevem um pouco, sabem ler, mas nem sempre compreendem o que leem. Entretanto, trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que muitas vezes contribui para o retorno e conclusão dos estudos.

<sup>7</sup> A Escola Nacional de Administração Pública (Enap) é uma escola de governo, do Poder Executivo Federal, que oferece formação e aperfeiçoamento em Administração Pública a servidores públicos.



A escola e a escolarização têm significados diferentes para cada um. Nesta pesquisa percebeu-se que, na concepção dos entrevistados, a educação contribui para a atenuação das desigualdades sociais, ao propiciar qualificação para o mercado de trabalho. A procura pela escola veio da consciência de que a não escolarização inflige situações de exclusão ao impedir o acesso a melhores oportunidades de trabalho. O acesso à escolarização ainda não está garantido a todos. Ainda persiste certa inacessibilidade para os que mais necessitam e essa persistência reforça as desigualdades. A oferta de EJA/EaD pode contribuir para reparar esta situação. A educação é uma conquista, porém ela continua reproduzindo a mesma organização social. Ainda não se conseguiu socializar os benefícios da escolarização, e “ser analfabeto ou estar excluído de uma escolaridade básica traz uma série de privações concretas e simbólicas, que se manifestam desde as exigências do mercado de trabalho até as práticas sociais presentes em nosso cotidiano” (ANDRADE, 2004, p. 104).

Os sujeitos desta pesquisa, a partir de suas vivências e das particularidades de suas trajetórias, foram se conscientizando da necessidade de romper com certos determinantes sociais. As dificuldades da vida e a vontade de superação os mobilizaram ao retorno e à conclusão dos estudos, e isso lhes deu autoestima, autoconfiança e perspectiva para poderem melhorar suas vidas.

Os sujeitos da EJA constituem um grupo social que, em uma perspectiva bourdieusiana, vivenciaram o processo de exclusão devido à reprodução social e escolar, sofrendo constrangimentos estruturais. Isso os colocou em desvantagem no processo de escolarização. Há elementos que apontam para a clara relação entre a desigualdade entre as classes sociais e as desigualdades escolares. O caso de Maria exemplifica bem os constrangimentos estruturais que sofreu na escola tanto por causa da sua origem rural, quanto por ser de uma família pobre. A dura rotina de trabalho na

roça, a caminhada de três quilômetros até a escola e o estudo à base da lamparina desvelam o fato de que o desempenho escolar dos sujeitos não pode considerar o fracasso ou o sucesso escolar como mero efeito de aptidões ou dons. Em suma, o sistema educacional não funciona isoladamente das condições materiais de existência dos sujeitos, sendo que outras estruturas operam, concomitantemente, para perpetuar a desigualdade.

Bourdieu (2002, p. 14-15), ao discutir os aspectos que perpetuam e legitimam a desigualdade de acesso à educação, reproduzindo e convertendo a desigualdade social em desigualdade educacional, enfatiza que o sistema não é esse que “*conserva, reproduz; digo contribui para conservar*”. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o ‘capital vai ao capital’”.

Do ponto de vista subjetivo, é importante salientar a referência positiva e certa internalização – efeito de *hysteresis* – dos modelos impulsionadores de superação intrafamiliares presentes nas trajetórias dos sujeitos, representados na figura das mães, avó e tio – símbolos da força, determinação e empenho, exemplificados no trabalho árduo –, em uma formação escolar “depois de velha” e na progressão na carreira profissional (casos de Maria, Lucas e Mateus). Dois dos quatro entrevistados têm irmão que concluiu ou está concluindo a faculdade, mas não há referência ao irmão como modelo impulsionador.

Três dos quatro sujeitos pesquisados são oriundos de um ambiente familiar pobre em capital cultural institucionalizado, mas não se pode creditar a esse fato a maior dificuldade na trajetória social vivida. As questões financeiras, de provisão das necessidades básicas da existência, são as que mais aparecem nos relatos e foram as que contribuíram para o abandono dos estudos em razão do trabalho. Um dos egressos se perdeu em vivências hedonistas

e mais tarde acabou tendo que reconhecer a dinâmica impositiva da realidade social, admitindo a necessidade de compensar o tempo que foi subtraído à educação. Pedro teve uma condição diferenciada em relação aos demais egressos. Pedro vem de uma família de classe média. Os pais estudaram e lhe asseguraram as condições materiais para frequentar a escola. A questão financeira, que marca predominantemente o aluno da EJA, não teve implicação em sua trajetória escolar.

Pedro, entre os egressos da EJA/EaD, que retornou aos estudos depois de dois anos de interrupção, é o que tem a menor idade, 21 anos, enquanto os demais estão acima dos 40 anos e retornaram à escola depois de 20 anos. Depreende-se do perfil de Pedro uma nova imagem social do público da EJA – jovens, oriundos da classe média, pais com nível superior –, bem diferenciado daquela imagem ainda existente, de trabalhadores da cidade e do campo com baixa remuneração, com idade elevada, com pais com pouca ou nenhuma escolarização, participantes de cursos noturnos de alfabetização. As taxas de reprovação nos anos finais do ensino fundamental, gerando uma defasagem na relação idade-série, talvez seja uma das variáveis explicativas do fenômeno da juvenilização da EJA, tendendo a um crescimento de matrículas em cursos a distância. O que demanda investigações futuras.

A escolha pela EJA/EaD possibilitou aos sujeitos da pesquisa conciliar trabalho e educação, pela forma flexível com que a modalidade permite lidar com o tempo e a distância. Os entrevistados, ao optarem pela EJA/EaD, precisaram buscar novas competências, tiveram que aprender informática, a ter disciplina, a fazer a gestão do tempo e desenvolver métodos de estudo. Todos os sujeitos entrevistados ressaltaram a disciplina para o estudo a distância como um fator a ser aprendido e exercitado, configurado em uma rotina para a realização das atividades. A ideia da flexibilidade EJA/EaD desloca, muitas vezes, o sentido da democratização do direito a ter direitos à educação

escolar e às aprendizagens, e se apresenta falsamente para o público com a ideia ilusória de apenas “ganhar tempo”, como se não exigisse do estudante o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem, de autonomia na organização dos estudos e, em certos modelos pedagógicos de curso, a participação em processos de mediação com docentes e colegas. Em outra vertente, é importante ter a visão crítica de certos cursos EaD que preconizam o “ganhar tempo” com aceleração na certificação. Tais cursos podem assumir características massivas enquanto preocupação numérica em apenas ganhar em escala, como numa formação industrial, retirando maior grau de intersubjetividade entre os sujeitos pela simples automatização dos processos educativos e pedagógicos, enxugando ou esvaziando temas e questões sociais cotidianas como objetos da aprendizagem em relação às leituras de mundo de forma compartilhada (SOUSA, 2014). Esse autor ressalta que a questão não está no aspecto massivo em termos de cobertura e alcance social de um curso a distância, mas na intencionalidade que calibra a qualidade do processo de formação e a perspectiva de interação (SOUSA, 2014).

O trabalho aparece nesta pesquisa como o elemento que influencia o retorno e a continuidade dos estudos. Esse regresso deu aos entrevistados um sentimento de valorização. Para os egressos da EJA/EaD, os benefícios da educação estão associados à melhor condição de inserção no mercado de trabalho. As escolhas são influenciadas pelas experiências vividas e pela posição que os sujeitos ocupam nas estruturas sociais (família, economia, profissão). Contudo, muitas vezes, os sujeitos deixam de fazer escolhas de acordo com o que se esperava de alguém que ocupa determinado lugar social.

Podemos comparar o sujeito destituído de capital cultural, econômico e social a Sísifo,<sup>8</sup>

8 Personagem da mitologia grega que, ao despertar a ira em Zeus, foi condenado a “[...] rolar uma enorme pedra até o alto de um morro, mas quando já se encontrava bem avançado na encosta, a pedra, impelida por uma força

condenado a rolar morro acima a insuportável carga de imposições que a sociedade de mercado lhe impõe e, diante das dificuldades de chegar ao topo, se vê enredado na teia dos diplomas e certificados, que acredita poderem franquear sua ascensão.

Entretanto o próprio sistema se incumbem de desvalorizá-los, de lhes tirar o lastro, ao elevarem continuamente as exigências escolares para ingresso e ascensão no mercado de trabalho. Exige-se, cada vez mais, outra formação, outro diploma, mais capital cultural. “Os detentores de capital não podem manter sua posição na estrutura social senão ao preço de reconversões das espécies de capital que detêm em outras espécies mais rentáveis e ou mais legítimas no estado considerado dos instrumentos de reprodução.” (BOURDIEU, 2011, p. 10).

Ficam então perseguindo com perseverança o horizonte, mas quanto mais dele se aproximam, mais dele se distanciam. Segundo Bourdieu (2011), a escola, ao transparecer ser essa terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção, relega tal parcela da população a uma eliminação ainda mais estigmatizante. Sem perdermos esse horizonte da análise crítica das trajetórias sociais dos sujeitos, em escala macro, Bourdieu nos dá pistas para a compreensão das desigualdades sociais e escolares, a exemplo de casos de egressos da EJA, aos apresentarmos traços do capital cultural familiar e escolar. Já Lahire desenvolve uma sociologia à escala individual, em que busca uma atenção maior para a diversidade de experiências de socialização a que o sujeito é submetido, à pluralidade das disposições incorporadas e, por vezes contraditórias, marcando os percursos sociais. Assim, a perspectiva complementar entre Bourdieu e Lahire até é possível, reconhecendo os marcos de distinção conceitual entre um e outro, realizando os prolongamentos críticos. Entretanto, para

---

repentina, rolava de novo para a planície’. Diante disso, ‘Sísifo a empurrava de novo morro acima, coberto de suor, mas em vão.’ (SANTOS, 2012, p. 279).

este estudo, pela base do material empírico exploratório, há uma aproximação mais efetiva com a base teórica construída por Bourdieu, em termos das posições sociais homólogas de egressos na estrutura social brasileira e por aspectos subjetivos, sentido prático diante da opção pela EJA/EaD, legitimando-a no espaço social mais global como modalidade educacional, por exemplo.

O estudo mostrou sujeitos assumindo nova posição em relação à escolarização e rompendo, passado algum tempo da sua trajetória de abandono dos estudos, com aspectos que, em princípio, seriam condicionantes para o seu percurso. A formação escolar de um sujeito, em determinada fase da escolarização, com rotina de leitura, tendo aprendido a estudar, a exercitar o raciocínio, foram disposições postas em ação em outro momento da sua trajetória; subjetivamente, a inibição de disposições sociais inadequadas (LAHIRE, 2002) – com relação ao uso de drogas por um egresso – representou a luta do estudante contra uma parte dele. Essas são dimensões em escala micro, muitas vezes invisíveis pelo peso dos aspectos estruturais: a origem social da família, as relações sociais, a condição de ser pobre, estudar na modalidade EJA, por exemplo. Sujeitos que transformaram certas conjunturas e determinantes sociais, superaram dificuldades, retomaram a escolarização, concluíram seus estudos e seguiram adiante, com outros projetos, cursos e outras conquistas. Que força é essa que leva as pessoas a romperem com determinantes sociais?

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006. p. 201-215.
- ANDRADE, Elaine R. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo out-

siders. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2004.

ARAÚJO, Márcia Basília de. **Longevidade escolar nos meios populares**: disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Programa). 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2016/06/TD9150815256.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BLOGSPOT. **Educação de jovens e adultos à distância**: desafios do aprender. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.ejaeadcesas.blogspot.com/p/seja-bem-vindo-este-blog.html>. Acesso em: mar. 2019.

BONALDI, Eduardo Vilar. Sistemas e patrimônios de disposições: uma articulação complementar entre Bourdieu e Lahire. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA, 24., 2003, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: ALAS, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**. Entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2013. p. 39-72.

BRAGANÇA, Inês F. de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Confe-**

**rência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF: MEC, 2016.

BUARQUE, Cristovam. Globalização sem exclusão: ideias para uma nova modernidade na América Latina. In: **Projeto Demos**: relatório sobre os princípios democráticos e a governabilidade. Brasília, DF: Unesco, 1997. p. 99-116.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf). Acesso em: 01 jul. 2016.

CASTEL, Robert. Pierre Bourdieu e a rigidez do mundo. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 351-358.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Natália de Souza. **Política social**: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 260f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2012.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/Unesco/Fundação Santillana, 2009. p. 55-92.

GARTMAN, David. The strenght of weak program in cultural sociology: a critique of Alexander's critique of Bourdieu. **Theory & Society**, n. 36, p. 381-413, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/35716343/The\\_strength\\_of\\_weak\\_programs\\_in\\_cultural\\_sociology\\_A\\_critique\\_of\\_Alexander\\_s\\_critique\\_of\\_Bourdieu](https://www.academia.edu/35716343/The_strength_of_weak_programs_in_cultural_sociology_A_critique_of_Alexander_s_critique_of_Bourdieu). Acesso em: maio 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasi-**

- leira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, jun./ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. **Cronos**, Natal, v. 10, n. 2, p. 173-177, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3293/2681>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, Portugal, n. 49, p. 11-42, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LANDINI, Tatiana Savoia. **Jogos habituais** – sobre a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Campinas, SP, 2007. Disponível em: [http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos\\_PDF/Tatiana\\_Landini.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Tatiana_Landini.pdf). Acesso em: 01 jul. 2016.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006. p. 397-414
- MONTEIRO, Guilherme Seto; FERREIRA, Mariana Toledo. Entrevista com Bernard Lahire. **Plural** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 19.2, p. 153-163, 2012.
- MONTESINOS, Jorge Nieto. Governar a globalização. In: **Projeto Demos**: relatório sobre os princípios democráticos e a governabilidade. Brasília, DF: Unesco, 1997. p. 71-94
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2004. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese\\_cludio\\_marques\\_martins\\_nogueira.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese_cludio_marques_martins_nogueira.pdf?sequence=1). Acesso em: 01 jul. 2016.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.
- ORTIZ, Renato. **Trajetórias e memórias**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na educação a distância**: uma perspectiva disposicionalista. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17730/1/2014\\_GeraldoAnaniasReis.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17730/1/2014_GeraldoAnaniasReis.pdf). Acesso em: maio 2019.
- RIVERO, José. Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/Unesco/Fundação Santillana, 2009. p. 9-54.
- ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 8, 2004. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- SANTOS, Claudécir dos. A educação e os mitos no século XXI: Narciso, Eco e Sísifo estão na escola. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.271-282, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/23942/29308>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- SANTOS, Edméa. Cibercultura: o que muda na educação. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XXI, v. 3, p. 5-9, 2011. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/212448ciberultura.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos seguimentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>. Acesso em: 1 jul. 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: [http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf). Acesso em: 23 out. 2013.

SODRÉ, M. Mídia e cidadania. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. (org.). **Comunicação, cultura e mediações tecnológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.37-44.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A pesquisa no ensinar e aprender em e no entorno dos ambientes conectados virtualmente e presencialmente: riscos e potencialidades. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno; DECONTO, Neuza Maria; LOPES, Ruth Maria de Faria (org.). **Tessituras e tramas da licenciatura em pedagogia a distância na FE/UnB**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2014. p. 175-200.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

*Recebido em: 28/03/2017*  
*Aprovado em: 15/07/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS NA ATUALIDADE: ENTREVISTA COM ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO<sup>1</sup>

*Magda de Abreu Vicente (UFPeI)\**

<https://orcid.org/0000-0003-2583-3263>

*Iana Gomes de Lima (UFRGS)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-6386-7248>

*Marisel Valério Porto (UFPeI)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-1111-724X>

## RESUMO

Álvaro Moreira Hypolito é Doutor em *Curriculum and Instruction* pela Universidade de Wisconsin-Madison e Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). O renomado professor em pesquisas referentes ao trabalho docente nos concedeu esta entrevista no dia 31 de janeiro de 2019, na Faculdade de Educação da UFPeI. Neste texto, Álvaro elucida de forma teoricamente densa, objetiva e clara quais são os desafios do trabalho docente na atualidade. Desafios estes que vêm sendo progressivamente intensificados com as modificações políticas ocorridas no Brasil, principalmente a partir das últimas eleições em 2018. Frente a este cenário, a entrevista aqui apresentada torna-se uma leitura fundamental para os (as) educadores(as). As palavras do referido professor apontam inúmeros desafios para a profissão docente, ajudando na reflexão permanente sobre a densidade e a importância de ser educador(a) na atualidade. **Palavras-chave:** Trabalho docente; Profissionalização docente; Gestão Educacional; Desafios atuais; Neoliberalismo.

## ABSTRACT

### TEACHING WORK AND CURRENT CHALLENGES: AND INTERVIEW WITH ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Álvaro Moreira Hypolito is a Doctor of Curriculum and Instruction from the University of Wisconsin – Madison and Full Professor of the Federal University of Pelotas (UFPeI). The renowned professor in researches related to teaching

<sup>1</sup> Entrevista realizada em 31/01/2019. Álvaro Moreira Hypolito é Doutor (PhD) em *Curriculum and Instruction* na Universidade de Wisconsin – Madison, professor Titular da Universidade Federal de Pelotas, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador do CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas da UFPeI. Publicou mais de 64 artigos em periódicos especializados e 47 trabalhos em Anais de eventos. Possui 36 capítulos de livros e 12 livros publicados como autor e/ou editor.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Professora da Prefeitura Municipal de Pelotas. E-mail: [magdabreu@gmail.com](mailto:magdabreu@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: [iana\\_glima@yahoo.com.br](mailto:iana_glima@yahoo.com.br)

\*\*\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: [mariselvalerio@hotmail.com](mailto:mariselvalerio@hotmail.com)

work granted us this interview on January 31, 2019 at the Faculty of Education of UFPel. In this text, Álvaro elucidates in a theoretically dense, objective and clear way what are the challenges of teaching work today. Challenges that have been progressively intensified due to the political changes that have taken place in Brazil, especially since the last elections in 2018. Given this scenario, the interview presented here becomes a fundamental reading for educators. The words of this professor point out numerous challenges for the teaching profession, helping in the permanent reflection on the density and importance of being an educator today.

**Keywords:** Teaching work. Teaching professionalization. Educational management. Current challenges. Neoliberalism.

## RESUMEN

### TRABAJO DOCENTE Y RETOS EN LA ACTUALIDAD: ENTREVISTA CON ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Álvaro Moreira Hypolito es doctor en Currículo e Instrucción por la Universidad de Wisconsin-Madison y Profesor Titular en la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). El reconocido profesor en investigaciones relacionadas con el trabajo docente nos concedió esa entrevista el 31 de enero de 2019 en la Facultad de Educación de la UFPel. En este texto, Álvaro explica de manera teóricamente densa, objetiva y clara cuáles son los retos del trabajo docente en la actualidad. Estos desafíos se han intensificado progresivamente con los cambios políticos que tuvieron lugar en Brasil, especialmente desde las últimas elecciones en 2018. Ante ese escenario, la entrevista que se presenta aquí se convierte en una lectura fundamental para los(as) educadores(as). Las palabras de este profesor apuntan a numerosos desafíos para la profesión docente, ayudando en la reflexión permanente sobre la densidad y la importancia de ser un(a) educador(a) hoy en día.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Profesionalización docente. Gestión educativa. Retos actuales. Neoliberalismo.

## Introdução

O trabalho docente e as implicações das políticas governamentais neoliberais na atuação dos profissionais da educação certamente são algumas das questões constantemente estudadas durante a trajetória profissional do professor Álvaro Moreira Hypolito. Ao abordar em seus estudos temáticas relativas à identidade e à autonomia docente, bem como sobre a gestão escolar, este pesquisador posiciona-se frente ao avanço da mercantilização da educação e problematiza o processo de proletarianização do professorado e sua crescente desprofissionali-

zação, situações que carregam consigo a marca da feminização da profissão e seu constante desprestígio. Tal situação foi perpetuada de modo que características do trabalho docente constantemente foram identificadas com as de um trabalho doméstico, vocacionado, maternal e missionário, o que ajudou a propagar o rebaixamento salarial e, atualmente, o baixo prestígio social que, inevitavelmente, tem levado a categoria ao desgaste profissional.

Assim, o trabalho do professor, Doutor em *Curriculum and Instruction* pela Universidade



de Wisconsin–Madison e Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), respaldado pelo referencial teórico e metodológico de influência freiriana, neomarxista, e mais recentemente de alguns elementos do pós-estruturalismo, nos conduz a refletir sobre o longo período da história da educação brasileira e suas modificações no processo de trabalho docente, relacionado com as transformações do trabalho na sociedade, assim como sobre as relações de classe, gênero e étnico-raciais, presentes nas políticas governamentais e na organização escolar.

Hypolito teve relevante participação em variados espaços de gestão educacional, atuando em coordenação de cursos, chefia de departamento e do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas: vice-direção da Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Pró-reitoria de Graduação (Gestão 2013-2017) e na coordenação da Redestrado – Brasil. Também foi membro da Anped e da ANPAE.

Nesta entrevista, apresentamos o percurso acadêmico-formativo e disposições teórico-metodológicas apropriadas pelo entrevistado, no que se refere a uma discussão que consideramos historicamente desafiadora: o trabalho docente e sua profissionalização, especialmente frente ao cenário atual.

## A entrevista

**Entrevistadoras:** Pelo que estudamos de sua obra, é possível perceber que suas primeiras produções se pautavam em um forte diálogo com a perspectiva teórico-metodológica das teorias marxistas e, ao longo dos anos, o senhor foi incorporando em seus estudos teorias neomarxistas. O senhor pode nos esclarecer como estas correntes contribuíram para as suas pesquisas e qual a importância das teorias neomarxistas para o estudo dos atuais fenômenos educacionais, especialmente no campo do trabalho docente?

**Álvaro:** Quando eu iniciei meus estudos,

acho que no primeiro trabalho que eu considero importante, que foi o artigo publicado na revista *Teoria e Educação*, em 1991, editada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (HYPOLITO, 1991). Ali a abordagem teórica marxista, de alguma forma, tinha um acento muito forte, mas já com indícios de alguma aproximação com o neomarxismo. Principalmente pela incorporação das questões de gênero, incorporação de outros temas culturais que o marxismo de forma mais tradicional não incorporava, por ter uma marca, na tradição da sociologia brasileira, muito forte nos aspectos econômicos e socioeconômicos. Isso foi muito marcante na minha formação, mas já nesse período eu tinha contato, por exemplo, com a obra do Michael Apple, que depois foi o meu orientador de doutorado. Ele tinha publicado algumas coisas no Brasil, principalmente o primeiro livro dele sobre currículo (APPLE, 1982), que trazia uma forte influência da teoria crítica frankfurtiana. Incorporação da teoria crítica, mas, principalmente, com uma influência muito forte da teoria gramsciana. A incorporação da noção de Estado ampliado, a noção de sociedade civil/sociedade política, da importância da sociedade civil nos processos de luta em torno das políticas, das políticas educacionais. Fortemente, a incorporação de ideia de uma autonomia relativa das lutas políticas e sociais em relação a um determinismo socioeconômico. Ao mesmo tempo, esse neomarxismo foi incorporando outras categorias de análise, como a questão de gênero. Teve que incorporar, eu diria melhor, tais categorias em razão da absorção, da assimilação de certos aspectos das lutas culturais que se travaram no final dos anos de 1960 e 1970, que colocaram em evidência os movimentos raciais, de gênero, feministas, que colocavam em xeque a determinação dos aspectos econômicos sobre os processos político-sociais, e que ressaltavam determinadas dinâmicas que estão aí, cada vez mais presentes, como as relações de gênero e as relações raciais. Importantes para uma interpretação das políticas, particularmente, em

torno das lutas, das políticas mais próximas ao terreno de lutas que é o Estado. Nesse sentido, a própria concepção do Estado se altera para uma arena de lutas, uma arena política de lutas, mais do que a ideia de um Estado hierárquico, verticalizado e dominador, de cima para baixo; não, um Estado que é resultado de ações sociais de luta. Essa visão afetou bastante aquilo que vínhamos estudando como política educacional, particularmente o trabalho docente. O trabalho docente é algo que acontece em uma esfera que não é uma esfera somente econômica, mas é uma esfera fortemente cultural. Há aspectos econômicos importantes, fortes, intensos, como é o caso dos aspectos da formação de mão de obra, das questões salariais dos professores, da própria constituição de classe, que são muito importantes e estão presentes em algumas análises com origem no marxismo. Mas há outros aspectos que contrapunham as análises mais tradicionais, as quais ficavam um tanto insuficientes para explicar determinados fenômenos, como, por exemplo, o processo de feminização do magistério. Não o processo de feminização propriamente dito (como aumento do número de mulheres na profissão), mas como esse trabalho se transforma com a incorporação das lutas das relações de gênero no interior do próprio processo de trabalho. Então, aquilo que o Elomar Tambara (2002), que é um professor da UFPel que introduziu essa temática, que é a ideia de que houve não só um processo de feminização do magistério, mas um processo de feminilização, que é a transformação do trabalho que não é só executado por mulheres, mas que passa a incorporar, ao ser executado, algumas características femininas. De modo que tudo isso nos levou – eu digo que nos levou porque não foi um processo individual – a ir incorporando outras teorias para complexificar a análise de um processo que é extremamente complexo.

**Entrevistadoras:** Em 1999, o senhor escreveu um artigo com um título provocador “Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?” (HYPOLITO,

1999). Nele, o senhor afirmava que a profissionalização docente era uma condição reivindicativa dos professores e dos reformistas neoliberais, os quais também traziam, desde então, um discurso sobre como devia ser essa profissionalização. Já naquela época, o senhor chamava atenção para os riscos desses discursos reformistas que, atrelados a concepções mercadológicas, culpabilizavam os docentes pelos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, apontavam a negação da possibilidade de sonhar. Ainda no mesmo texto, o senhor destacava diferentes resistências a essa precarização, como organizações contra-hegemônicas, compostas por governos da frente popular, ações sindicalistas e experiências docentes emancipatórias. Atualmente, passadas quase duas décadas da tessitura dessa publicação, temos testemunhado um crescente ataque ao sonho da profissionalização, visto o evidente aumento do desprestígio, do desrespeito e, até mesmo, da violência aos docentes. Lamentavelmente, são recorrentes relatos de agressão física aos professores(as), sobretudo da Educação Básica. O senhor poderia discorrer um pouco sobre o tema da “desprofissionalização” e dos discursos reformistas neoliberais, considerando esse fenômeno social crescente de ataque à figura desses profissionais e a atuação contemporânea das formas de resistências mencionadas acima?

**Álvaro:** Bom, é uma pergunta grande e complexa porque trata de vários temas. Eu vou tentar respondê-la por partes. A primeira questão a considerar é que a profissionalização docente sempre veio e esteve presente na redução dos professores. Nós temos relatos e estudos que mostram que, pelo menos desde o século XIX, mas mesmo antes disso, os professores começavam a se organizar em alguns países, por meio de associações, muito para se “libertar” do controle da Igreja sobre o trabalho de ensinar. O trabalho docente, como se sabe, nos séculos XVIII e XIX, era um trabalho totalmente controlado pela Igreja, principalmente, a Igreja Católica, mas não exclusivamente. No

final do século XIX, houve embates importantes em associações de professores para lutar por uma condição de profissionalização, isso se deu *pari passu*, como demonstra o Antônio Nóvoa (1991), concomitantemente com o processo que veio a ser denominado de funcionarização. Processo em que o magistério começou a lutar e a optar por uma condição de profissionalização que passava por um licenciamento atribuído pelo Estado, por meio do qual os docentes passaram a ser funcionários públicos. Isso tinha muito a ver com uma perspectiva liberal/republicana das associações docentes, porque era preferível ser funcionário público de um Estado republicano do que estar atrelado a alguma elite aristocrata, que mantinha relações muito promíscuas com a Igreja. Na verdade, os professores pensavam em ter mais autonomia profissional, e suas lutas eram por essa demanda. Muitas lutas ocorreram durante todo o século XX por profissionalização, quase sempre com relação mais ou menos direta com o processo de feminização/feminilização, de funcionarização e de proletarização. Até hoje é uma luta que vem se estabelecendo para garantia do processo de funcionarização e profissionalização. Por outro lado, ficou demonstrado por muitas análises, e esta eu acho que foi uma contribuição importante do marxismo, que o professorado passou por um processo de proletarização. A proletarização implica não só um rebaixamento salarial, já que, em algumas épocas, os professores e as professoras tiveram salários comparados ao de juízes e promotores. Ao longo do tempo, os salários foram diminuídos, reduzidos a ponto de provocar uma importante pauperização da categoria. Outro aspecto é que a ideia do prestígio social que a profissão detinha com a sociedade tem a ver com status profissional, que foi sendo perdido. Além disso, houve uma perda do controle sobre o trabalho. É por isso que a análise do processo de trabalho foi uma coisa que me perseguiu muito e está presente até hoje, na interpretação de como o processo de trabalho vai se modificando. É no processo

de trabalho que se exerce um controle sobre o trabalho. Na medida em que os professores e as professoras e as escolas foram estabelecendo relações cada vez mais complexas de organização do trabalho, com hierarquias, supervisões, coordenações, e na medida em que foi sendo retirado o controle do corpo docente sobre o que ensinar e como ensinar, há uma perda de autonomia sobre o trabalho, de modo que o controle vai se afastando do trabalhador e passando para alguma instância fora do processo de trabalho. Isso caracteriza a proletarização, não é só o fato de se tornar assalariado. Assalariamento sempre existiu. Aqui importa o fato de o assalariado ser controlado desde fora, com uma perda de autonomia sobre o seu trabalho e a ideia de um prestígio social que também se perde. Quando se fala que os reformistas neoliberais retomam o discurso de que os docentes deviam ser melhores professores, melhores profissionais, é importante mostrar que isso é feito por uma outra via que não é pela via de favorecer as condições reivindicadas pelo magistério, ao contrário, eles vão sempre colocar a culpa sobre o fracasso da educação no corpo docente ou na sua formação e, por isso, há necessidade de mexer na formação dos professores, o que atinge as universidades, os próprios professores e suas estruturas sindicais etc. Quando os reformistas vão buscando soluções, quando analisadas fica demonstrado que nunca são as soluções desejadas pela categoria docente. Ao contrário, são cursos de formação de menor qualidade, cursos mais rápidos, que é o que lutamos contra desde os anos de 1990, para garantir uma formação que seja vinculada às universidades, enquanto essas políticas reformistas pretendem a privatização das universidades, que a formação seja realizada em cursos de curta duração, de finais de semana, e chamam isso de profissionalização. Falam que é uma categoria desprestigiada, o que é verdade, pois tem ocorrido esse desprestígio. No entanto, uma das razões que poderíamos destacar é que isso nunca é solucionado, visado ou pretendido pelas reformas, pois cada vez

mais os cortes orçamentários para a educação e para os encargos docentes são maiores e, portanto, recursos menores, e nunca se resolve, por exemplo, a questão salarial dos professores. Nos países que resolveram isso de algum modo, as profissões docentes são as mais procuradas pelos jovens, o prestígio social é grande e as condições de trabalho, formação e salário são muito boas. Ontem eu estava lendo uma reportagem, publicada pelo jornal Washington Post (DAM, 2019), que mostra que dos estados norte-americanos em que há dados comparativos sobre emprego e salários, que são 42, somente um estado atualmente está acima da média salarial docente, todos os outros estão abaixo da média. Enquanto nos anos de 1990, eram 26 estados que estavam acima da média no pagamento do salário docente. Isso nos Estados Unidos é um dado recente que mostra que lá houve uma precarização grande. Os Estados Unidos é um país que nós copiamos todos os modelos de reforma, a partir dos modelos deles, e não é um país que tem resolvido a questão educacional, muito ao contrário. Os Estados Unidos é um país que tem estado há muitos anos em posição desconfortável, para dizer o mínimo, quando são divulgados os resultados de exames internacionais para comparação, por exemplo, o Pisa. Os índices educacionais dos Estados Unidos estão sempre do meio para baixo, estáveis há anos, não crescem, não avançam, e nós continuamos a copiar esses modelos.

Nós temos duas situações aí: a trajetória dos docentes para lutar por profissionalização, e não tem conseguido, por isso eu falava que era um sonho prometido e um sonho negado constantemente; e temos essas políticas reformistas que atingem, ofendem bastante as políticas que poderiam favorecer os professores. A gente não tem chegado a muitos lugares.

A Finlândia é um país que eu sempre faço questão de citar, pois os salários pagos aos professores e professoras são um dos melhores salários na sociedade e é a profissão mais procurada pelos jovens nas universidades; a

relação candidato/vaga é uma das maiores, maior que o curso de Medicina e outros, porque é uma profissão valorizada pela sociedade. Na verdade, a luta pela profissionalização não é uma coisa só dos professores, é uma luta que a sociedade também tem que assumir como sua. A Coreia é outro país que tem um salário docente muito bom, a categoria é muito prestigiada. Existem países, como o Japão, em que também há uma consideração muito alta pela categoria docente. Então, é um processo que vem junto, quando o prestígio começa a cair, os salários começam a baixar, a categoria começa a ser desvalorizada, o seu trabalho precarizado, as condições das escolas públicas não melhoram, não tem como falar em profissionalização. Qual é o investimento na escola pública que o Estado faz? Esse investimento não é só salário, mas é muito comum a gente encontrar discursos que dizem assim: “não, salário não adianta, na cidade tal foi melhorado o salário e não resolveu nada”; “veja a cidade tal, a educação melhorou, sem aumento salarial” etc., etc., etc. Claro que não é somente o salário, uma única variável, uma coisa só, mas sem ela não se resolve o restante. Esse era um aspecto da pergunta inicial.

O segundo aspecto é como o professorado vem resistindo a essa precarização. Eu penso que o movimento docente vem demonstrando, desde os anos de 1980, ser uma categoria muito forte, de oposição às políticas reformistas conservadoras. Nos anos de 1990, início dos anos de 2000, havia um número muito grande de experiências nas redes públicas de ensino, de forte organização sindical, forte luta por democracia escolar. Assim como algumas experiências de educação pública, talvez o termo que pudesse sintetizar isso é a Escola Cidadã, mas havia a Escola Cidadã em Porto Alegre-RS, a Escola Plural em Belo Horizonte-MG, a Escola Candango, que chegou a ter em Brasília-DF, e muitas outras pelo Brasil afora. Eram experiências baseadas na gestão democrática, na ideia de articular um currículo conectado com o contexto social das escolas e uma valorização da categoria docente e de trabalhadores

em educação. Essa valorização nunca ocorreu muito forte, mas chegamos a ter experiências muito boas. Em Porto Alegre-RS, por exemplo, houve épocas em que os professores municipais ganhavam o equivalente a um professor universitário federal. Não sei como está a situação hoje, mas penso que houve uma perda grande em vários sentidos. Mas a organização sindical era muito forte nesse período e a luta por gestão democrática também. Nós temos vários estudos, no nosso grupo, que mostram que as escolas em que os alunos têm boa proficiência são escolas que têm algum elemento importante de gestão democrática (HYPOLITO et al, 2008; HYPOLITO; LEITE, 2012; LEITE et al, 2012). É muito difícil uma escola que não tenha uma proposta, um protejo político-pedagógico, com uma proposta de gestão diferenciada, obter um bom desempenho de seus alunos. Isso é uma coisa importante, mas as experiências de Gestão Democrática atualmente estão praticamente nulas. São experiências formais, eleições para diretores, conselhos escolares, as escolhas ficam aqui e ali e ficam numa lista tríplice, não se avançou nisso. Na prática, os Conselhos Escolares são muito formais e pouco democráticos. Os diretores, mesmo eleitos, são reféns de financiamentos ultracentralizados, e sofrem muita pressão para melhorar a qualidade de seus IDEBs. Eu diria assim que, como no campo curricular, o que nós temos observado mais recentemente é um grande avanço das políticas conservadoras. Por exemplo, a questão da Base Nacional Comum Curricular, que praticamente retira das escolas a possibilidade de uma adequação curricular com contexto cultural escolar próprio. Houve muitas experiências que pretendiam ser emancipatórias e, atualmente, penso que sofreram muitas derrotas; hoje o professorado faz uma luta de resistência muito forte para tentar manter alguns avanços obtidos décadas atrás. Vemos algumas ações importantes, por exemplo, o magistério do município de Salvador, na Bahia, se organizou, recolheu todos os materiais pedagógicos que seriam fornecidos para a rede

por intermédio de uma parceria com grupo privado, foi lá e depositou todos os pacotes na frente da Secretaria de Educação. É como dizer: “nós não queremos esse material, nós temos currículo para ensinar as crianças.” Essa é uma luta em torno do currículo que o Apple fala há muito tempo, em torno do que se organizam várias lutas pelo controle sobre o que ensinar e como ensinar. Esse controle tem em algum momento mais influência neoconservadora, mais influência neoliberal, mais influência das classes médias ou mais influência progressista, e isso vai depender dos embates que ocorrem em cada local, em cada contexto.

Penso já ter comentado o item dois. O terceiro aspecto da pergunta se refere à agressão física dos professores da Educação Básica. Isso eu acho que aumenta na medida em que aumenta a pobreza, aumenta na medida em que a escola pública é cada vez mais pobre para as comunidades pobres. É um tema que pouco se discute atualmente no Brasil, mas como é que a gente pode discutir violência no país se a gente não discutir a pobreza? É evidente que a pobreza está associada com a violência. As comunidades mais pobres, muitas vezes, a única forma que encontram de melhorar sua condição de vida é se atrelando ao crime organizado ou praticando coisas que talvez não desejassem. Não podemos ter uma observação moral sobre isso, no sentido de que “é proibido roubar”, as pessoas fazem por necessidade. Claro, isso chega a uma falta de controle, como hoje o Brasil, que é desesperadora, nós vivemos quase uma guerra civil. Nós estamos perto da barbárie, muito perto da barbárie, e o que ocorre com a barbárie? Cada um tende a buscar o seu quinhão. Eu acho que isso desestimula muito as escolas. Quando nós temos comunidades com condições de vida muito desfavoráveis, escolas muito desfavoráveis, os professores em condições muito precárias de trabalho, essas relações de violência aumentam, obviamente aumentam. Então, o problema da violência aos docentes está associado ao processo de desprofissionalização, porque é um fenômeno

cada vez mais crescente e que não acontece em outros lugares/sociedades. Como são esses outros lugares/sociedades? Vivem em condições muito melhores. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. Ora, se isso não for resolvido, se nós não tomarmos a sério essa discussão que sempre ficamos adiando, falando que “temos que prender o cara que fez o crime”, “não adianta ficar discutindo problemas sociais... tem que resolver a violência”, deixamos a discussão da desigualdade para trás e nunca a fazemos seriamente. Eu acho que nos últimos anos não conseguimos efetivar isso e é algo que nós temos que enfrentar. Para os professores é algo muito sacrificante, estressante, porque enfrentam uma realidade de trabalho muito ruim, as crianças vivem em condições muito ruins. As relações com a autoridade pedagógica estão praticamente desprivilegiadas. Não com o autoritarismo, mas com a autoridade no bom sentido da palavra, porque, evidentemente, com todas essas denúncias de corrupção, há um mal-estar que estimula a impunidade. Se todo mundo pode fazer, os políticos podem, os governantes podem, e nada acontece, acontece com uns e não acontece com outros e a grande maioria está por aí... O Estado parece não ter capacidade de garantir justiça, os corruptores estão todos soltos, os problemas de Brumadinho, Mariana, tudo acontece e o Estado tem pouca capacidade de intervenção e a escola não fica imune a isso.

Isso tudo tem a ver com a questão da desprofissionalização. Há escolas que colocam uma placa na frente, em que os diretores foram quase forçados a fazer uma placa publicando o IDEB da sua escola. Em outras escolas é um processo de humilhação, um linchamento moral dos professores, e isso tem acontecido muito e tem a ver, evidentemente, com uma política de desqualificação nas escolas e, evidentemente, com a política de desprofissionalização docente. Qual a solução dada para melhorar o IDEB e melhor desempenho? São os modelos de pacotes pedagógicos vendidos por instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que

apresentam a solução para a melhoria do IDEB. Essa solução é o quê? São pacotes pedagógicos piores que dos anos 1970, em que os professores deverão, para que a escola atinja o IDEB, aplicar os materiais, os professores deverão seguir as indicações daqueles materiais. E isso significa o quê? Significa que, ao fim e ao cabo, a qualificação docente necessária é a qualificação para que o magistério aplique aqueles materiais, o que significa que cada docente pode ser um professor com baixa formação. Por isso, a proposta do Teach for America ou o Educa Brasil, que é associado ao Teach for All, dá uma formação de dois meses e meio, perto de três meses e isso praticamente passa como algum treinamento de formação continuada, acompanhamento continuado durante o exercício, e está solucionado o problema, essa é a grande solução para a escola. Para que ficar formando professores com uma universidade, fazendo pesquisas, discutindo teoria? Como se nós precisássemos de pouca teoria! Nós precisamos de mais teoria na formação e no trabalho. Precisamos de prática, claro que sim, mas não uma prática cega, uma prática orientada teoricamente. Então, nesse sentido, há uma violência moral sobre os professores, é bom destacar isso, pois não há somente uma violência física, dos alunos contra os docentes, que é cotidiana. A violência física está sendo tratada, os alunos que ameaçam estão sendo medicados “adequadamente”, ou punidos. Mas as professoras continuam convivendo com essa violência, com uma humilhação moral, social, econômica, de todos os tipos. Eu vejo que a profissionalização é algo ainda muito distante.

**Entrevistadoras:** O trabalho docente não se refere somente ao ato de lecionar, pois, não raro, envolve questões administrativas orientadas pelo gerenciamento governamental. A Gestão Democrática, bandeira de luta da comunidade docente no período da redemocratização no Brasil, prevista em lei desde a constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como principal

característica a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, o que pressupõe, no mínimo, a eleição de seus gestores. No entanto, há uma tendência de reorganização estatal que vem instituindo programas atrelados à administração privada da escola pública, permitindo, por vezes, passar diretamente às empresas a gestão escolar. São as chamadas parcerias público-privadas, já instituídas em algumas escolas e que nos remete à ideia gerencialista. O senhor tem trabalhado este tema em diversos textos (COSSIO et al, 2010; HYPOLITO, 2010, 2011, 2014; HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012; HYPOLITO et al, 2008; IVO; HYPOLITO, 2015a, 2015b, 2016). Tendo em vista as lutas por uma Gestão Democrática e os tantos percalços enfrentados desde sua implementação, como o senhor analisa o atual avanço da Gestão Gerencialista para o trabalho docente?

**Álvaro:** Em primeiro lugar, eu queria comentar a primeira frase da pergunta que diz que “o trabalho docente não se refere somente ao ato de lecionar”; isso é bastante importante porque no campo de estudos sobre o trabalho docente há uma polêmica, não bem uma polêmica, mas há um debate em torno do que é o trabalho docente como categoria de análise, inclusive há grupos que preferem usar o termo “trabalho pedagógico” em substituição ao termo trabalho docente ou para expressar o que temos denominado trabalho docente. Eu queria reafirmar a minha posição e a de muitos colegas que trabalham com este tema que é afirmar que o trabalho docente não se refere somente ao ato de ensinar, mas se refere a todo o processo de trabalho escolar em que parte deste processo de trabalho é o trabalho pedagógico, que também não se refere somente ao trabalho de aula, evidentemente. Mas há outros elementos no processo de trabalho que não se referem, exclusivamente, ao trabalho pedagógico. A análise do processo de trabalho com características mais de tradição marxista nos mostra que é preciso que se faça uma análise pormenorizada de todas as etapas do processo de trabalho. É uma análise de economia

política que deve considerar diferentes níveis de atuação e é a partir da análise do processo de trabalho que aparece o aspecto da gestão e da gerência no trabalho, enfim, as relações econômicas e políticas de poder e de controle sobre o trabalho. O trabalho pedagógico, por mais amplo que seja concebido, é só uma das dimensões do processo de trabalho docente, sob pena de ser alguma outra coisa que não pedagógico.

Ao longo do tempo, eu fui aproximando cada vez mais o tema da gestão, que não era um tema muito presente no meu trabalho, muito embora, desde o início, eu já discutisse alguma coisa, como gerência, a crítica da gerência científica do trabalho, principalmente as críticas ao taylorismo no trabalho escolar; alguma discussão sobre gestão democrática. Atualmente, eu praticamente analiso o processo educativo e o trabalho docente sempre vinculados com os modos de gestão (LEITE; HYPOLITO, 2011) e com as práticas curriculares, as políticas curriculares. Considero uma tríade indissociada que tenho incluído nas minhas análises (HYPOLITO, 2018). Então, como eu vejo o atual avanço gerencialista? Eu falei anteriormente que a gestão democrática hoje para mim é uma quimera, é algo formal, é uma conquista que foi obtida a “duras penas” pelo movimento docente, movimentos sociais e de pais, mas ao longo do tempo foi sendo capturada, colonizada pelos órgãos gestores da educação. De modo que dificilmente encontra-se alguém que vai assumir publicamente uma posição contra a gestão democrática, dificilmente vais encontrar alguém que diga que não pratica a gestão democrática na sua escola, todos afirmam que suas práticas, em todos os níveis da administração, são baseadas na gestão democrática. Mas o que a gente encontra, efetivamente, são alguns elementos daquilo que poderia ser gestão democrática, tipo conselhos escolares, algumas formas coletivas de discussão, eleições para diretor de escola, que a todo momento são combatidas pelos grupos conservadores... Mas, concretamente, o que a gente observa é que muitas

dessas práticas são meramente formais, isso já foi mostrado em uma das pesquisas citadas, que incluía a análise de diferentes modos da gestão democrática. Talvez uma boa dica seja utilizar a interpretação do Boaventura Santos sobre democracia, experiências de democracia de alta intensidade e democracia de baixa intensidade. Utilizamos essa abordagem para analisar três escolas (LEITE et al, 2012), em pesquisa onde relatamos modelos, análise que, depois, nos fez chegar ao conceito de modos de gestão que utilizamos para interpretar tendências de gestão, para fazer uma tipificação das práticas de gestão escolar. O que ocorre? Onde se diz que há gestão democrática, muitas vezes, o que se encontra são princípios da gestão gerencialista. Então, o que mais temos hoje em termos de gestão democrática são os modos de gestão híbridos, formalmente democráticos, em que pode existir eleições para diretores, pode haver conselho de pais, mas a escola não tem autonomia financeira total, não tem controle sobre os recursos que necessita, e tampouco decide o que ensinar e como ensinar. As práticas da gestão gerencialista são cada vez mais presentes. E como isso funciona? Funciona com a aplicação de dois tipos de modelos de privatização, aquilo que Stephen Ball trabalhou em vários textos, a privatização endógena e a privatização exógena. Não é uma privatização propriamente dita, não significa que a escola foi vendida para o setor privado, não é disso que se trata. É uma forma de privatização em que o modelo das formas de gestão é copiado de modelos da administração privada, são trazidos para o interior da escola pública, modelos de gestão com nuances da qualidade total, modelos de financiamento, contratos que a própria escola tem que efetivar com o Estado para cumprir metas. É a privatização de serviços que a escola antes exercia com trabalhadores públicos que passam a ser exercidos como serviços externos, tipo: a terceirização da merenda, a terceirização da portaria, da vigilância; terceirização de serviços de produção de material pedagógico, de uso de material pedagógico.

Em alguns casos já há no Brasil a privatização da gestão pública da escola, que passa a ser exercida por meio de contratos realizados com empresas que vão gerir a escola ou empresas que vão fornecer aplicativos, plataformas, que fazem toda a função administrativa da escola. Isso afeta diretamente o trabalho docente, dita como os professores e as professoras têm que ensinar, o ritmo com que têm que ensinar, quais conteúdos têm que ser ensinados e avaliados. Há estados em que isso já está muito avançado, mas está avançado também em outras redes pelo país afora. É por isso que há interesses muito grandes de grupos econômicos, que estão presentes nas parcerias público-privadas, o que tem sido estudado por vários grupos de pesquisa de universidades brasileiras. Quais são essas parcerias? Basicamente, no Brasil, são representados pelo Todos pela Educação, mas são variados institutos e fundações, a maioria com fins lucrativos, ou tipo Filantropia 3.0, que fornecem esses materiais para as escolas, consultorias, ou fornecem as tecnologias para as escolas como a grande solução para resolver o problema da qualidade da escola, para resolver o problema da qualidade da administração, que é um problema identificado como muito sério, e eles têm o modelo bom para isso ou um modelo para preparar os alunos para o sucesso nos exames nacionais padronizados. Sair bem nos exames é elevar a nota do IDEB. A média brasileira do IDEB está altíssima, estamos muito perto da Finlândia, para ser irônico. Caso atinjamos a média seis estaremos muito perto da Finlândia... Eu estive na cidade de Sobral, no Ceará, que eu não vou analisar aqui pois não tenho dados suficientes, mas lá, por exemplo, há escolas com nota nove; essa escola é "muito melhor" do que a escola da Finlândia, entre aspas, é claro. Ela está preparando para os exames, preparar para o exame é uma coisa, formar as crianças com uma qualidade de cidadão é outra. Esse modelo gerencialista está tão presente nas escolas de hoje que quando a gente vai entrevistar uma diretora, uma professora, dificilmente vai encontrar alguém



que seja contra a avaliação, pois esse discurso gerencialista vai se incorporando ao comportamento do corpo docente e de diretores. Isso ocorre de várias formas, por meio de políticas indutivas do Estado, “pressão” mesmo em cima dos diretores para a melhoria do IDEB, pressão dos diretores nas escolas, além de formas de “facilitação” na aprovação. Houve relatos em uma pesquisa qualitativa realizada em vários estados, relatos de docentes afirmando algo do tipo: “aqui, na nossa rede, há políticas claras de facilitação da aprovação, para melhorar o fluxo, para melhorar o IDEB”, isso é muito aparente. Faz-se tantas recuperações quantas forem necessárias, faz isso, faz aquilo etc.

Aqui há um aspecto interessante. Quando eu falava, lá no início da entrevista, da tradição marxista e neomarxista, quero também apontar uma aderência a alguns aspectos do pós-estruturalismo, porque eu acho que a lei do valor é uma das coisas mais atuais e algo que não se pode contestar na elaboração da teoria marxista, que é algo absolutamente atual. E, inclusive, nos serve muito para analisar os processos de trabalho docente atuais e, como já se viu antes, novas formas de organização do processo de trabalho, baseadas nessas parcerias público-privadas e numa forma de “exploração” do trabalho que é muito grande. Pois a escola, embora pública, passa claramente a desempenhar funções de lucro, não para ela, mas para os agentes privados das parcerias. Então, esse é um aspecto importante. Outro aspecto é o cultural, que nós tratamos, que o neomarxismo trouxe da relação com o Estado e, por isso, a gente incorpora na nossa análise, tanto falando das lutas de professores, da gestão democrática, assim como da oposição às ações gerencialistas. O Stephen Ball e outros autores trazem um tema que é muito importante, que é a performatividade, que é um aspecto de que existe um processo de subjetivação que essas políticas vão produzindo e elas fazem com que os discursos sejam subjetivados pela docência; se a gente quisesse usar um pouco da teoria do ator-rede, poder-se-ia até pensar que as pró-

prias estruturas, determinados processos que não são indivíduos, coisas, as políticas em si, os documentos, também geram subjetividade sobre nós. Quando endereçam determinados conceitos, metas, metas gerencialistas, os exames, as estatísticas, o IDEB etc. como verdades. Tudo isso vai produzindo um resultado, um desempenho, uma performance desejada para os docentes. As escolas, a partir de determinada orientação político-gerencial, devem assumir um modo de ser que é o modelo gerencialista. Esse modelo vai se incorporando de tal forma que passa a ser assumido com algo necessário, como algo que deve ser feito. Muitos docentes questionam, o movimento sindical questiona e, por isso, são tão odiados pelas políticas conservadoras. Esse tipo de análise, eu diria, é uma contribuição do pós-estruturalismo. É algo que absorvo e incorporo nas análises das políticas. A meu ver, se ficarmos restritos às análises marxistas e neomarxistas, chegaremos a um ponto em que há uma insuficiência interpretativa. Eu poderia reduzir esses aspectos da performatividade, do discurso, ao conceito de ideologia, mas acho que é um pouco mais que isso. Acho que é um domínio que gera uma outra economia política, produz um sujeito, fabrica um sujeito que não tem, muitas vezes, ingerência sobre isso. São aspectos que não são admitidos até pelas lutas sindicais, pelas lutas políticas tradicionais dos docentes, pois é possível que muitos sindicatos considerem que a avaliação é uma coisa boa e não entram no mérito, ficam somente na crítica periférica da avaliação. Há um texto de Popkewitz e Lindblad (2016) que trabalha com estatísticas, números e mostra como isso vem se incorporando na formação dos sujeitos, nesse momento. Por tudo isso que eu penso que a escola pública praticar ou uma gestão democrática ou uma gestão gerencialista tem uma interferência muito grande no processo de trabalho docente, no fazer docente e na sua formação.

**Entrevistadoras:** Em um dos seus escritos, o senhor defende que o Estado é um agente regulador das políticas educacionais “de modo

enfático e centralizado, muito embora [haja] o discurso do Estado mínimo e descentralizador” (HYPOLITO, 2010, p. 1338). Segundo seus argumentos, o Estado orienta, define e controla os conteúdos escolares e as metodologias de ensino, figurando-se, assim, como um forte agente fiscalizador e regulador, uma vez que traça diretrizes curriculares, incentiva modalidades menos ortodoxas de educação (EaD, por exemplo) e pauta-se por avaliações educacionais externas e internas. Desse modo, no atual cenário político brasileiro, de que forma é possível analisar a ação do Estado mediante políticas recentes, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?

**Álvaro:** O Estado é o agente regulador, centralizador, de alguma forma cada vez menos presencial, mas cada vez mais presente, é um ausente-presente. Como isso era feito no século XIX, início do século XX? Um inspetor escolar visitava as unidades escolares, observava o trabalho dos professores na zona rural, nas escolas urbanas e fazia seus relatórios. Os relatórios eram trazidos para a administração central, os professores podiam ser promovidos, podiam ficar no mesmo lugar que estavam ou poderiam ser punidos e até mesmo demitidos. Era um controle direto do Estado sobre as escolas, mesmo com os grupos escolares do início século XX também se fez isso através de inspetores escolares que iam nas escolas, faziam a verificação se estava tudo em dia, batiam o terror na secretaria das escolas, mas era isso. Atualmente, esse inspetor está retornando, mas não mais aquele inspetor para discussão em cada escola, mas inspeciona regiões, estuda as metas, estuda o IDEB, estuda se as metas estão sendo atingidas ou não. Era um pouco isso o que Michael Apple já tratava quando falava do conhecimento oficial e da necessidade que as reformas conservadoras têm tido de definir o currículo nacional. Há vários textos dele tratando disso e é o debate que vimos fazendo, desde os anos 1990 para cá, sobre o currículo nacional. No Brasil, esse debate também ocor-

reu muito no campo do currículo, iniciou-se mais fortemente com o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; há muitas análises críticas sobre tal política, mas ela se efetivou e, posteriormente, foi sendo sucedida pelas diretrizes curriculares nacionais e, mais recentemente, agora definitivamente, substituída pela Base Nacional Comum Curricular.

**Entrevistadoras:** É um problema os Parâmetros Nacionais?

**Álvaro:** Nós já discutimos que não havia necessidade de uma definição nacional porque não era tanto os Parâmetros, mas a gente ia numa escola e perguntava “você já leram o documento dos Parâmetros? Não.” Nunca leram. Então como é que os Parâmetros se efetivavam? O MEC só aprovava livros didáticos que cumprissem os Parâmetros. A efetivação está muito na forma de os livros trazerem uma orientação e, assim, os Parâmetros iam se validando. Tudo está muito articulado mesmo a uma outra coisa, que na época não estava muito articulada, que é a ampliação dos exames nacionais. Havia um sistema de avaliação, que era o SAEB, mas era amostral, com outras pretensões, agora é censitário e pretende individualizar os dados. Depois, foram sendo criados outros exames que a gente conhece, o ENEM, Prova Brasil etc. Na verdade, isso inclui tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto os Parâmetros, só que a Base Nacional Comum Curricular é muito mais definida do que os Parâmetros. Os Parâmetros foram produzidos por colegas nossos e alguns defendiam muito os Parâmetros dizendo que eles não eram currículo nacional, eram meros parâmetros, que foram elaborados por pares etc. e tal. Todavia, quem os elaborou não tinha controle sobre a abordagem que os concebia e articulava.

O interesse de grupos neoliberais e conservadores, principalmente aqueles interessados nas parcerias público-privadas, ou interessados no mercado educacional, que é uma grande economia política, que precisa ser melhor analisada, e que indica ser de interesse mercadológico muito grande, é um dos maiores negócios hoje

no Brasil, está no controle sobre a Educação e sobre o que acontece no interior da educação. Um pouco aquilo que a gente tem afirmado: o objetivo de toda reforma é alcançar a sala de aula, o cotidiano da sala de aula; se a reforma não alcança, ela não se realiza; por vezes alcança mais, alcança menos, alcança um pouco, quanto mais alcançar, mais ela se efetiva. Para chegar à escola, a reforma tem que ter controle sobre a gestão escolar, tem que ter controle sobre as políticas de Estado em diferentes níveis, que é aquilo que o Bernstein já nos ensinou, também discutindo currículo, discutindo a ideia de currículo nacional, mostrando que as políticas são recontextualizadas em diferentes níveis, o que nos ajuda a observar algumas razões pelas quais as políticas nem sempre chegam às escolas como foram pensadas.

Pretendo voltar nisso, mas, principalmente aqui, quero dizer o seguinte: houve o fato de que esses grupos conservadores nunca desistiram, nunca descansaram enquanto a Base Nacional Comum Curricular não foi aprovada. Eles perseguiram isso. O Apple ressalta que a direita tem sido persistente, que os conservadores são persistentes e radicais, pegam uma ideia e vão adiante sem arredar pé de certos princípios e nós, às vezes, digo, o pensamento de esquerda, muitas vezes somos negligentes em alguns aspectos e achamos que as coisas vão se processar de forma mais flexível e tranquila, mas não é assim. Na verdade, essas políticas foram definidas articuladamente, tanto a Base Curricular como a Reforma do Ensino Médio, que está baseada numa base curricular, foram baseadas em uma ideia que é de restringir as áreas de conhecimento às áreas do Enem, muito embora sejam mostradas como ampliadoras de conteúdos, mais democráticas por nivelarem todos os estudantes. O Ensino Médio vai passar por um empobrecimento curricular trágico, eu acho. Julgo que é a pior experiência que talvez tenhamos no ensino médio porque a tendência é empobrecer o conhecimento de química, de física, de matemática e das outras áreas, como música, artes, história, geografia.

O foco será só nos exames e no conhecimento instrumental. Mas, por que isso é importante para a reforma? É importante porque se há um currículo nacional, como tu avalia se esse currículo está sendo efetivado? Por meio dos exames, ora. O Estado não vai à escola, articula e elabora os exames. O Estado regulador, que está muito presente, cada vez mais presente, é um Estado “ausente”. Monitora a distância os exames, por intermédio de um sistema de avaliação. E como se pode garantir que a BNCC ajuda com os exames e mostra que o sistema vai bem? A melhor solução, aparentemente, para o mercado, com um interesse neoliberal forte nisso, é a venda dos materiais pedagógicos preparados diretamente para a obtenção do sucesso nos exames e a concretização da Base Nacional Comum Curricular e do IDEB. Essa é uma lógica que julgo perversa, mas é uma lógica que tem essa tríade, que tenta funcionar: com as consultorias privadas no campo da gestão, no campo do currículo e no campo da formação e identidade docente. É extremamente difícil a escola se movimentar nesse meio, porque além dessas avaliações nacionais periódicas, as escolas podem ter, o que é cada vez mais comum, avaliações locais feitas pelas prefeituras com as suas próprias provas. Há, por assim dizer, um enxame de avaliações que os professores passam a sofrer e a ter que focar no cotidiano de ensino. Há inúmeros relatos de escolas que dizem “não, antes dos exames nós aumentamos a carga horária de matemática e português e diminuímos a de Educação Física, de outras áreas”. Dizem abertamente isso, por quê? Porque estão neuróticos, obsessivamente orientados a fazer com que a escola melhore o IDEB, melhore o desempenho.

**Entrevistadoras:** E senhor acha que isso corrobora com o que o atual Ministro da Educação<sup>2</sup> tem falado de uma universidade para a elite e a escola de educação básica pública para a maior parte da população, levando cada vez mais a uma segregação social?

<sup>2</sup> Na época da realização da entrevista, o Ministro da Educação ainda era Ricardo Veléz Rodríguez.

**Álvaro:** Ele tentou retificar, tentou dizer que foi mal interpretado na primeira afirmação e que o que ele quer é uma escola básica de qualidade e que se o aluno tiver uma escola básica de qualidade, isso é democracia, segundo ele. Porque se o aluno está bem preparado, ele vai chegar na Universidade, ele vai obter a sua vaga. Não precisa o Estado se meter nisso.

**Entrevistadoras:** Mas nós vamos ter uma diferenciação aí entre escolas privadas e públicas?

**Álvaro:** Não sei como o Ministro vai pensar esta questão, mas é nítido que ele não vai ampliar vagas nas Universidades Públicas, isso parece claro. A política do MEC é extremamente conservadora nos aspectos culturais, em princípio parece que não há contradição alguma com a Base Nacional, mas há conflitos internos no MEC, que podem estar mostrando que os neoconservadores, neoliberais e ultraliberais estão em conflito. Assim como o Ministro da Economia é ligado a interesses familiares da educação privada, há grupos que querem uma orientação bíblica para o currículo e para o projeto educacional. Aí parece existir um choque entre interesses neoconservadores e interesses neoliberais.

O mercado educacional vai ser incentivado, vai ser muito incentivado. O que vai ocorrer é um empobrecimento das escolas pobres, empobrecimento curricular e das práticas, daquilo que vai chegar às escolas, ao cotidiano da sala de aula, além das mensagens conservadoras que já pretendem chegar às escolas. É claro que podemos utilizar o conceito de recontextualização do Bernstein, que o Stephen Ball adota de alguma forma quando trata dos contextos da política, do ciclo de políticas, quando trata dos contextos, e é uma ideia que eu absorvi bastante no meu trabalho. Como essas políticas vão ser recontextualizadas em níveis locais, de prefeituras, em redes estaduais e nas escolas? É claro que há um campo de ação para o professorado, não há garantias de que as políticas vão se realizar como foram pensadas. Mas é uma luta difícil que o professorado vai ter que

empreender para garantir que o Ensino Médio mantenha alguma qualidade, mesmo com todas as características que estão delineadas, como a privatização, além daquele notório saber, trabalho que pode ser realizado por alguém que não tenha formação docente, tudo isso de fato é outro aspecto da desprofissionalização que se faz presente. Então, na verdade, tudo está muito interligado.

**Entrevistadoras:** Recentemente, tivemos um período complexo de eleições no Brasil. A ascensão ao poder de partidos de extrema direita é uma realidade que aparece tanto em governos com predomínio de problemas econômicos, como naqueles com estabilidade financeira, da América à Europa. Desde a década de 1980, Michael Apple (2000, 2003), por exemplo, vem estudando os grupos conservadores no contexto estadunidense. Por meio de tais estudos, o autor desenvolveu o conceito de “modernização conservadora”, que se constitui em uma aliança entre diferentes grupos com ideais que, ainda que soem modernizantes – como no caso dos neoliberais –, são conservadores (APPLE, 2000, 2003). Nos últimos anos, alguns autores publicaram estudos que indicam a presença de ações de grupos neoconservadores no cenário brasileiro (BARROCO, 2015; MOLL, 2015). Tais autores afirmam que se vive no Brasil uma onda conservadora, presente em diferentes áreas, e que é crescente o movimento de grupos de direita no contexto brasileiro, dentre eles movimentos conectados ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo. Cientes de que, atualmente, o senhor tem se dedicado a estudar algumas políticas neoconservadoras, como analisa a chegada de grupos direitistas e conservadores ao poder e de que forma a ascensão desses grupos pode impactar o trabalho docente?

**Álvaro:** Eu acho que algo que devemos considerar, e que é importante, é que alguns falam da ascensão desses grupos no Brasil, mas eles já estão presentes há muito tempo no cenário político-social. No entanto, eram grupos pequenos, com pequeno grau de influência, mas

articulados já em diferentes questões. Algumas mais específicas, eu diria tópicos, como, por exemplo, a questão da ideologia de gênero, que cresceu assustadoramente como discurso, mas que teve origem, na verdade, no Vaticano. O termo foi formulado no Vaticano quando começa uma ação conservadora para rediscutir aspectos das relações de gênero, das relações de desigualdade de gênero, das discussões sobre identidade e diferentes identidades de gênero etc. Por ali, começou a se criar um conceito muito conservador e muito forte que assumiu vida própria, mas poucos se dão conta de como foi criado. Hoje é um conceito assumido fortemente por grupos religiosos aqui no Brasil, exatamente porque entra numa questão que é sensível a muitas famílias tradicionais e grupos conservadores religiosos. Ao mesmo tempo em que houve um embate político e um crescimento social sobre as discussões de identidade das minorias. A escola tem que ficar atenta aos problemas que surgem no seu cotidiano, na vida das crianças, relativos a essas diferenças e políticas afirmativas, práticas de *bullying*, uma série de coisas que a escola tem que enfrentar. Começou a existir um embate muito sério entre esses grupos. Muitas discussões e lutas se deram, mas não só os grupos religiosos conservadores cresceram no Brasil. Eu dei o exemplo de identidade de gênero, da ideologia de gênero, mas na verdade é algo que não se constitui numa ideologia de gênero, mas o que os conservadores querem é que não se discuta esses aspectos. Eu queria destacar o seguinte: os grupos direitistas cresceram e, como diz o Apple, eles são persistentes. Mas é um pouco mais do que isso. Em inglês pode-se fazer um jogo de palavras, que o Apple utiliza, que ajuda a entender como crescem alguns desses tipos de pensamento. Apple afirma que as coisas não têm só *bad sense* e *good sense*, “senso ruim” (insensatez) e “bom senso”, o que não dá o mesmo jogo de palavras como ocorre em inglês. O que ele quer dizer com isso? Nem tudo o que os conservadores fazem é *bad sense*, insensato, o discurso conservador possui aspectos de *good*

*sense*, o que permite que esse discurso cresça. Quer dizer que todas as pessoas que aprovaram esses grupos conservadores que chegam ao poder, todas elas são fascistas, neofascistas? Não. Não são. Mas, por alguma razão, os discursos que esses grupos fazem cai num tecido social que estava aberto para ser influenciado. Por que as políticas neoliberais têm obtido êxito há algum tempo? Porque realmente o serviço público foi precarizado, o serviço de saúde é ruim, o serviço escolar em muitos casos é ruim e, para as pessoas comuns, faz sentido criticar esses serviços. Então, quando chega alguém e diz: “a escola tem má qualidade”, faz algum sentido esse discurso. Existe uma sensibilidade, existe uma mudança no senso comum, aquele senso comum que circula por aí e que fez com que essas pessoas, digamos, “flutuantes”, que querem melhorias na sua vida, mas que não sabem por onde isso vai ser feito, acabem aderindo a essa perspectiva populista de direita, fascista para muitos. Quando esse pensamento consegue se articular e chega ao poder – claro que com alguma manipulação –, vai ter um impacto na educação, vai ter um impacto forte na educação. Por exemplo, a pessoa que foi nomeada agora para ser encarregada da área de formação dos professores do MEC é advogada, não tem nada a ver com a educação, não é professora, nunca estudou para ser professora, e é muito conhecida porque advoga a educação doméstica, a *homescholling*. Isso é uma coisa que o Apple vem falando há muito tempo e que a gente nunca deu importância no Brasil porque aqui não tinha amparo legal, mas agora esses conservadores querem normatizar a educação doméstica por medida provisória, talvez. O que importa é que este debate retorna. Retorna com força. E a pessoa que defende isso está encarregada da formação nacional dos professores. Este tema vai aparecer na formação dos professores, vai retornar. Isso vai ter um impacto grande sobre o trabalho docente. Os aspectos morais do conservadorismo estão presentes atualmente, muito embora alguns deles já caíram, por exemplo, a ideia de ter que

mudar a moral da política, fazer uma política sem negociação, sem “toma lá dá cá”, limpar a corrupção no congresso, dentre outras ideias, já foram pelo ralo, pois os grupos políticos desse conservadorismo têm sido a base dessas políticas e as negociações no congresso já iniciaram. Já está tudo desmontado porque os deputados que foram eleitos por essa linha já estão negociando com a presidência da Câmara, com o Senado, já estão compondo um grupo de apoio, uma aliança política conservadora em troca de verbas, obras etc. A esquerda deve-se questionar muito por que algumas questões não foram efetivadas por uma política progressista no século XX e no século XXI. A esquerda teve oportunidades, algumas coisas melhoraram, em algumas áreas houve um investimento grande, mas aquela que mais avançou – as políticas das minorias – é a mais atacada pelos grupos conservadores e foi nesses embates que esses grupos cresceram, muitas vezes. Mas outras a esquerda nem conseguiu implementar, tais como tornar institucional determinadas mudanças sobre a autonomia escolar (escolha de diretores, por exemplo), a autonomia universitária e a garantia de financiamento para a pesquisa. O financiamento da educação sofreu contingenciamentos orçamentários, mesmo que circunstanciais. A sedimentação das políticas de avaliação e de parcerias público-privadas na educação. Nesse tipo de coisa é que não avançamos. O impacto sobre o trabalho docente vai ser muito grande, primeiro pelo volume de assertivas conservadoras no conteúdo escolar, uma ofensiva moral para cima dos professores em termos do que eles devem ensinar, o que não devem ensinar, de controle sobre o trabalho docente. Além disso, as políticas de avaliação vão ter continuidade, as provas vão ter continuidade, e essas provas vão ser purificadas porque ainda são muito “ameaçadoras”, em alguns aspectos, para as crianças. Assim, alguns temas têm que sair da escola. As políticas conservadoras, neoliberais, não só vão ficar intactas como vão ser aprofundadas. Então, nesse aprofundamento,

efetivamente, os professores vão ser os grandes atingidos na escola.

**Entrevistadoras:** Professor, por último, gostaríamos de agradecer sua relevante contribuição para o debate da temática aqui proposta e de encerrarmos nossos questionamentos retomando suas ideias sobre o trabalho docente e abordando, mais especificamente, o legado de Paulo Freire. Diante do cenário atual, parece oportuno lembrar da importância da obra freiriana e da ampla referência a ela em relevantes trabalhos, como os escritos de Ghiggi (2008), Apple (2011) e Streck (2011). Tendo em vista a reconhecida contribuição teórica, inclusive internacionalmente, de Freire no campo da educação, gostaríamos de ouvir sua opinião sobre os ataques que a figura desse importante pensador brasileiro tem sofrido por parte de grupos direitistas e conservadores e sobre as possíveis repercussões que esse discurso, digamos, “culpabilizador da obra freiriana” pode causar no trabalho docente.

**Álvaro:** Realmente temos um legado com a obra de Paulo Freire de grande dimensão e repercussão fora do Brasil, no exterior. Ontem eu recebi uma mensagem que dizia que uma escola americana, considerada uma escola modelo, é baseada na filosofia e teoria de Paulo Freire. Mas não é só isso. Paulo Freire é um dos caras mais citados no mundo, é um dos autores mais presentes nos planos de ensino das universidades no mundo. É o único brasileiro que está entre os cem mais citados nos planos de ensino de todas as universidades do mundo. E, na área da educação, está entre os dez mais citados, além de ser traduzido em quase todas as línguas. É Doutor Honoris Causa em dezenas de universidades e por aí vai. Os movimentos sociais que se utilizam de Freire, as escolas que se utilizam de Freire estão espalhadas mundo a fora. Outro dia saiu uma referência na Folha de São Paulo sobre uma escola de São Paulo que é considerada de referência e está toda baseada em Freire. Para iniciar, querer acabar com isso é puro discurso ideológico. Muitos que propagam essas ideias nunca leram um livro ou

um texto de Freire. É uma idiotice de quem não tem discernimento. Talvez onde Freire menos tenha entrado foi na escola pública brasileira, algumas de suas ideias entram, mas sua repercussão foi maior na formação. Atualmente estuda-se muito pouco Paulo Freire nas Universidades. Então, que medo é esse que eles têm ao ponto de querer varrer Paulo Freire? Tem uma grande influência de Freire na educação brasileira que traz a ideia da prática dialógica, que as coisas sejam conversadas, que não sejam feitas a priori. Mas dentro da própria esquerda brasileira há debates sobre isso; nos anos 1980, havia um debate enorme entre a pedagogia dos conteúdos e a pedagogia libertadora. Freire entra na formação dos professores e nesse ideário pedagógico mais amplo, mas eu acho que precisaria mais. Há escolas se saindo muito bem no IDEB que trabalham com Freire. Então, qual é a retórica contra o Freire? Por onde o Freire entrou nos Estados Unidos? Principalmente, no início, pelos movimentos feministas. É difícil encontrar um livro de educação americano que não cite Paulo Freire. Quando eu iniciei meu doutorado, foi o ano em que Paulo Freire morreu, 1997, eu estava nos Estados Unidos. A biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin inaugurou uma placa em homenagem a Paulo Freire, na época. Isso dias depois de sua morte. Nesta faculdade só havia uma placa que celebrava um educador daquele estado, e depois a de Freire. Então, na época eu sugeri que um pequeno auditório que se instalava na minha faculdade recebesse o nome de Paulo Freire e esta proposta não teve recepção. Eu acho que no fundo essas campanhas contra Freire são um ataque ao que ele foi e representa. Um ataque dos conservadores a algumas repercussões que pode ter o trabalho do Freire, principalmente no cotidiano escolar, quando questões proibidas são discutidas, o conservadorismo tem medo da democracia, medo da discussão porque o Paulo Freire é um autor extremamente democrático com tudo o que pensa, por alguns até criticado por ser democratista, mas é tudo focado na ideia de

cidadania, nos grupos sociais, nas lutas contra todas as formas de opressão. Este debate é um bode expiatório, um inimigo eleito para focar naquilo tudo que representa o pensamento crítico, progressista, democrático e de esquerda na educação. É o mesmo que dizem de varrer o marxismo da universidade. Conta-se nos dedos quem é marxista nas universidades. Nem na Filosofia. Há alguns dias ouvi uma entrevista de um professor da Filosofia dizendo que ninguém ali estudava o marxismo. Vejam que isso tudo é uma loucura. É a preparação para um terreno de caça às bruxas. Os caras confundem e nem sabem o que é um pensamento de esquerda e querem achar um bode. Nesse grupo que assumiu o poder tem gente que é “terraplanista”, gente que acha que a terra é plana. É uma coisa da Idade Média. É isso que estamos enfrentando. Para mim é um orgulho muito grande defender o trabalho de Paulo Freire, que é uma referência mundial, um clássico aceito por todos. Quem critica nunca leu e nem sabe o que ele escreve ou pensa. Como isso afeta o trabalho docente? O Paulo Freire tem um texto clássico que se chama “Professora sim, tia não”. Ali ele fala muito dos aspectos de ser professora, da profissionalização, do gênero, que foi algo que ele assumiu após ter sido criticado pelas feministas americanas por sua linguagem machista, ele passou a escrever sempre professores e professoras e incorporou a crítica e admitiu isso, está escrito. Afeta o trabalho docente exatamente nos pontos que ele falava, na democracia, na autonomia docente, no controle sobre o trabalho, o Estado vai querer dizer o que as professoras devem ensinar e o que não devem ensinar. Já houve censura a um programa chamado Sem Censura, da TV educativa brasileira. A alegação é outra, mas na verdade o programa saiu do ar, é um programa ao vivo. Programas ao vivo podem ser perigosos, as pessoas podem dizer o que pensam. Eu acho que é isso. O grande receio que eu tenho dessa onda conservadora sobre o trabalho docente é que o combate ao Paulo Freire é um combate aos professores e às pro-

fessoras críticos, a docentes que queiram ter autonomia a partir daquilo que acreditam, da liberdade de ensino que é a prerrogativa que têm e podem gozar. O meu grande receio é o assédio moral que os professores vão ter, essa é uma grande questão.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. Paulo Freire, pedagogia crítica e as tarefas do estudioso crítico ativista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-21, dez. 2011.
- BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19720>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- DAM, Andrew Van. Public-school salaries fall short of average in nearly every state. **The Washington Post**, Washington DC, 29 jan. 2019. Disponível em: [https://www.washingtonpost.com/us-policy/2019/01/29/what-industry-has-seen-pay-fall-below-average-most-states-public-schools/?utm\\_term=.d872d18900b8](https://www.washingtonpost.com/us-policy/2019/01/29/what-industry-has-seen-pay-fall-below-average-most-states-public-schools/?utm_term=.d872d18900b8). Acesso em: 20 mar. 2019.
- GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade**. Diálogos com Paulo freire e formação de professores. 2. ed. Pelotas, RS: Seiva, 2008.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF, v. XVIII, p. 11-26, 2014.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria & Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011.
- HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, currículo e gestão**: trilogia incompleta. Trabalho apresentado no concurso para Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas, RS, 2018.
- HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.
- HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília L. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília, DF: Líber Livro, 2012. p. 135-152.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e



trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10989>. Acesso em: 15 mar. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *et al.* **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal de ensino de Santa Maria-Rio Grande do Sul. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 163-192, maio/ago. 2015a.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, 2015b. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2009.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais: gerencialismo, gestão educacional e gestão escolar. *In*: CORTE, Marilene Gabriel Dalla; MELLO, Andrelisa Goulart de (org.). **Conselhos Municipais de Educação**: configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional. Curitiba: CRV, 2016. p. 123-137.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 535-547, set./mar. 2011.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *et al.* **Gestión escolar**

democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 52, p. 89-113, jan./mar. 2012.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? São Paulo, 2015. Disponível em: <http://unesp.br/semdiplomacia/opiniaio/2015/43>. Acesso em: 11 maio 2016.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TAMBARA, Elomar A. C. Profissionalização, escolar normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública: 1880/1935. *In*: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela A. **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas, RS: Seiva, 2002. p. 67-97.

*Recebido em: 10/03/2019*

*Aprovado em: 02/08/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA VOZ DE DOCENTES DO BRASIL E DE PORTUGAL

*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira (UFTM)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3694-2705>

*Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

*Ana Maria Costa e Silva (UMINHO)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>

## RESUMO

A partir da escrita de um memorial formativo feito por sete professores brasileiros e cinco portugueses, buscou-se identificar a percepção de docentes da Educação Básica da rede pública do Brasil e de Portugal sobre o desenvolvimento da formação continuada que vivenciam. Os dados colhidos foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, com o objetivo de estabelecer a relação entre a formação e a construção da identidade profissional e discutir as políticas públicas de formação em vigor no momento no Brasil e em Portugal. Os resultados indicam que nos dois países existe empenho do setor público em atender à demanda de formação continuada dos docentes, mas, aparentemente, não está atingindo a classe de forma efetiva. Percebe-se descontentamento dos docentes com a formação oferecida e desânimo em buscar alternativas, trazendo consequências para a constituição da identidade profissional. Destaca-se que Portugal está implantando uma grande mudança a partir do Programa Flexibilidade e Autonomia Curricular, que poderá ser um indicativo para as políticas públicas brasileiras, mas que ainda requer muitas análises e considerações.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Identidade profissional. Educação básica. Memorial formativo.

## ABSTRACT

### IN-SERVICE TRAINING AND PROFESSIONAL IDENTITY IN TEACHER'S VOICE FROM BRAZIL AND PORTUGAL

Based on the writing of a training memorandum by seven Brazilian and five Portuguese teachers, it was sought to create a way of articulating the teaching

\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) Campus Ribeirão Preto. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [helena.sivieri@gmail.com](mailto:helena.sivieri@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. E-mail: [rosa@ufscar.br](mailto:rosa@ufscar.br)

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMINHO). Professora e Investigadora Sênior da Universidade do Minho - Portugal. E-mail: [anasilva@ie.uminho.pt](mailto:anasilva@ie.uminho.pt)

perceptions and the public policies of the area with regard to continuous training. The general objective of the research was to identify the perception of teachers of Basic Education in the public network in Brazil and Portugal, on the development and implementation of the ongoing training project that they are experiencing. The data collected were analyzed using the Content Analysis technique, in order to establish the relationship between the formation and construction of the professional identity and to discuss the public training policies currently in force in Brazil and Portugal. The results indicate that both in Brazil and in Portugal there is a commitment by the public sector to attend to the demand for continuing education of teachers, but apparently it is not reaching the teaching class in an effective way. There is discontent among teachers with the training offered and discouragement in seeking alternatives. This fact has interfered in the constitution and development of the professional identity of the teachers. It is worth noting that Portugal is implementing a great change from the Flexibility and Curricular Autonomy Program, which may be indicative of Brazilian public policies, but which still requires many analyzes and considerations.

**Keywords:** Continuing education. Professional identity. Basic education. Formative memorial.

## RESUMEN

### FORMACIÓN Y IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA VOZ DE LOS DOCENTES DEL BRASIL Y PORTUGAL

A partir de un memorial formativo, realizado por siete profesores brasileños y cinco profesores portugueses de Educación Básica de la red pública de enseñanza, hemos tratado de buscar la percepción de los profesores sobre el desarrollo de formación continua que vivencian. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, con el fin de establecer la relación entre la formación y la construcción de la identidad profesional y discutir políticas públicas de formación en vigor en el momento en Brasil y Portugal. Los resultados indican que en los dos países existe compromiso del sector público en atender la demanda de formación continuada de los docentes, pero no está alcanzando la clase de forma efectiva. Se percibe descontento de los docentes con la formación ofrecida y desánimo en buscar alternativas, trayendo consecuencias para la constitución de la identidad profesional. Es de destacar que Portugal está aplicando un cambio importante con la implementación de un Programa de Flexibilidad y Autonomía Curricular que puede ser indicativo para la política pública brasileña, pero todavía requiere una gran cantidad de análisis y consideraciones.

**Palabras clave:** Formación continua. Identidad profesional. Educación básica. Memorial formativo.

## Introdução<sup>1</sup>

Há uma contribuição significativa para a evolução do conhecimento profissional do professor pela formação continuada, cujo objetivo é auxiliar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente trazendo-a a uma consciência coletiva. Com base nessa perspectiva, a formação continuada adquire espaço privilegiado por possibilitar a aproximação entre os processos de mudança que se anseia fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre os resultados dessas mudanças (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

A formação continuada traz a experiência do novo, possibilita o contato com o diferente, portanto, pode-se entendê-la como uma perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola. A partir das experiências profissionais neste espaço e tempo, há um constante processo de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Costa e Silva (2000, p. 95) ressalta que o conceito de formação continuada é, como o de educação, polissêmico, podendo se situar em dois polos, de certo modo, distintos:

- um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reatruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

1 A pesquisa foi desenvolvida conforme Resolução CNS 466/12 e Norma Operacional 001/2013, e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, sob o CAAE nº 85967318.8.0000.5154, e parecer nº 2.597.988, de 13 de abril de 2018.

A partir dessa reflexão, essa autora apresenta algumas definições de formação continuada, das quais destaca-se a definição proposta por Formosinho (1991 apud COSTA E SILVA, 2000, p. 96): “A formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

Todavia, é a continuação que Formosinho faz do tema que se mostra mais pertinente a este artigo:

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, m 1991 apud COSTA E SILVA, 2000, p. 97).

## Políticas de formação continuada de professores no Brasil e em Portugal

No Brasil, atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. No entanto, todos estes documentos estão ameaçados pelo atual governo federal, que tem desenvolvido ações que desmontam mais de vinte anos de construção de referências positivas na Educação.

Na LDB (BRASIL, 1996) a referência à formação continuada é feita apenas por um parágrafo em um artigo:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica explicitam sobre a formação continuada de professores:

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão: I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2013, p. 58).

A Meta 16 do Plano Nacional de Educação descreve:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE (2024), e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, deman-

das e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Uma análise rasa desses documentos, alinhados com a prática e estudos das autoras deste artigo, mostra que esses textos vêm falando de um ideal que ainda não se alcançou no Brasil e que, aparentemente, ainda demora algumas décadas para se alcançar, principalmente com o fato mencionado acima do desmanche da Educação que se percebe nas políticas do atual governo federal.

Mais especificamente, a respeito da legislação sobre formação continuada, mostrou que existem várias iniciativas de cunho federal, estadual e municipal que se revelam fundamentalmente nos programas de implementação pelas unidades escolares, na forma de políticas de governo e não de Estado. Percebe-se, ainda, que os municípios, por terem autonomia, têm maior organização nesses programas. No município de Uberaba (MG), as políticas públicas vigentes tramitam nos quesitos de gratificações pela assiduidade e participação dos docentes em programas e cursos de formação continuada; formações específicas em algum tema contextual (para tecnologias, para educação no campo, educação ambiental, entre outros).

O destaque no município de Uberaba está na criação, em 2016, da Casa do Educador Prof<sup>a</sup> Dedê Prais, instituída por meio do Decreto nº 2319, de 16 de maio de 2016, que tem por finalidade oferecer um espaço de formação continuada e de convivência aos educadores e profissionais da Rede Municipal de Ensino. Além da formação docente, a Casa do Educador contribui para o aprimoramento profissional dos demais servidores que atuam nas unidades educacionais, como os auxiliares de biblioteca, os inspetores escolares, os auxiliares de secretaria, os secretários escolares, dentre outros, por meio de encontros de formação que vislumbram diferentes áreas do conhecimento.

Em se tratando de Portugal, de acordo com Costa e Silva (2000), foi a Lei nº 46/86, de 14

de outubro (PORTUGAL, 1986), que marcou a formação contínua como direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da Educação. Esta é a Lei que está em vigor atualmente, com algumas alterações sofridas, mais especificamente quanto ao ordenamento jurídico e financiamento da educação. Na referida lei, segundo essa autora, a formação continuada é direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação.

No artigo 30º desta Lei, alíneas f, g e h, em relação aos princípios nos quais assentam a formação de educadores, é descrito:

f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) formação participada que conduza a prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. (PORTUGAL, 1986).

O Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, tem como objeto estabelecer o regime jurídico da formação contínua de professores em Portugal e definir o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio. Se propõe a realçar e dar maior inteligibilidade aos elementos estruturantes do regime jurídico da formação contínua de docentes em Portugal. Pretende, ainda, reforçar a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente (PORTUGAL, 2014).

Entende que é imprescindível a análise das necessidades de formação, com a finalidade de identificação das prioridades de curto prazo, constituindo o eixo central da concepção dos planos anuais ou plurianuais de formação, tendo por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional de seus docentes.

Os princípios gerais e a organização da formação consagrados no presente decreto-lei aplicam-se a todos os docentes em exercício efetivo de funções nas escolas da rede pública, aos docentes

das escolas portuguesas no estrangeiro e aos docentes dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo associados de um CFAE [Centros de Formação de Associação de Escolas], e visam dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos. PORTUGAL, 2014).

São consideradas entidades formadoras:

- a) Os Centros de Formação de associações de Escolas (CFAEs); b) As instituições de ensino superior; c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; d) Os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Este documento esclarece que a formação contínua tem como objetivos promover:

- a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (PORTUGAL, 2014).

São descritas nesse documento as seguintes modalidades de ações de formação contínua: a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudos (com duração mínima de

12 horas); d) Ações de curta duração (mínimo de 3 e máximo de 6 horas).

Estas ações devem privilegiar as seguintes áreas: a) Área da docência; b) Prática pedagógica e didática na docência; c) Formação educacional geral e das organizações educativas; d) Administração escolar e administração educacional; e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) Formação ética e deontológica; g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

A avaliação dessas ações de formação é feita tanto pelo formando (autoavaliação), quanto pelo formador e pela entidade formadora.

## Formação continuada: contextos, expectativas e desafios

Os modelos de formação do docente é um tema complexo e que pode ser abordado de diferentes enfoques e dimensões. Há, por exemplo, o modelo clássico no planejamento e nas implementações de programas de formação, como também outras tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação e em outros contextos. Tal modelo clássico traduz-se no que vem sendo feito historicamente nas iniciativas de renovação pedagógica, dando-se ênfase na atualização da educação recebida ou em uma “reciclagem” que nada mais é do que “refazer o ciclo” (COSTA, 2004).

No Brasil, no que tange ainda ao modelo clássico, o professor, que já atua profissionalmente com sua formação inicial, volta à universidade para renovar seus conhecimentos, utiliza programas de atualização, de aperfeiçoamento, programas de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu* ou, ainda, participa de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Tais programas são promovidos pelas Secretarias de Educação e são produzidos em espaços

considerados tradicionalmente como *locus* da produção do conhecimento nas universidades e nos demais espaços vinculados a ela. Dessa forma, é considerado que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Contudo, existe um aspecto crítico em relação a essa visão, pois se acaba por desconsiderar as escolas de Educação Básica como produtoras de conhecimento e se passa a considerá-las como espaços meramente destinados à prática. Um local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional. Este modelo é confirmado pelas pesquisas como o mais promovido e, portanto, o mais aceito (COSTA, 2004).

Investigações recentes (COSTA e SILVA; CARVALHO, 2016; COSTA e SILVA; HERDEIRO, 2014; DAY; GU, 2010; FLORES; CARVALHO; SILVA, 2014; FRANCO, 2016), e que estão conquistando consenso entre profissionais da educação, rompem com a concepção clássica, pois se tem como eixo central a própria escola, deslocando o eixo de formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Contudo, é importante ressaltar que tal mudança é definida em termos metodológicos, não que se deseje depreciar a grande contribuição da universidade na formação docente. Um trabalho reflexivo da prática docente é entendido como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação, transcendendo, dessa forma, a concepção clássica que muitas vezes era concebida como meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas (COSTA, 2004).

As novas tendências de formação continuada compartilham de várias críticas às situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação”, pois não consideram o contexto

no qual o docente está inserido. Há grandes diferenças de anseios e necessidades entre os que estão na fase inicial, os que já possuem uma considerável experiência pedagógica e os que se encaminham para a aposentadoria (COSTA, 2004).

Todavia, percebemos que o processo ainda continua muito verticalizado, ou seja, os professores ainda estão no lugar de receptores. Poucos são os processos formativos nos quais o conhecimento se origina a partir da prática, com a participação dos professores em sua produção. Normalmente as práticas de formação continuada são distantes dos problemas das salas de aula e os processos educacionais não são discutidos com base nos problemas que surgem nas escolas e em suas salas (SILVA; COMPIANI, 2013).

Uma crítica comumente invocada é a limitada, senão ausente, participação dos professores nas questões políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Portanto, nessas circunstâncias, os professores não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação; concomitantemente, se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI; BARRETO, 2009). Os profissionais poucas vezes são ouvidos na elaboração das políticas públicas e as decisões são feitas, muitas vezes, por empresários. Além disso, sofrem em seu trabalho uma série de regulações decorrentes das reformas educacionais pautadas em modelos empresariais (FREITAS, 2011).

Tais circunstâncias têm grande impacto na subjetividade, como também na identidade dos professores. Cardoso, Batista e Graça (2016) trazem que a identidade é um fenômeno complexo que incorpora tanto uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, quanto uma dimensão coletiva, que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal

ou coletivo. Essas dimensões normalmente são tratadas de forma isolada; no entanto é importante considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Knoblauch e Torales (2012) afirmam que os estudos biográficos possibilitam compreender muitas vezes as resistências dos professores, pois as experiências, práticas, discursos e reflexões dos docentes denunciam e anunciam dificuldades e progressos constatados no cotidiano escolar. Portanto, favorece o descobrimento de diversas questões.

Nesse sentido, fica evidente a grande importância de ressaltar as pesquisas que destacam o docente como sujeito de sua própria história, estabelecendo, assim, vínculos entre a trajetória pessoal e profissional, dando sentido às experiências, crenças e valores construídos ao longo de toda vida. Tal fato demonstra a articulação entre a história vivida pelos professores e as implicações com sua formação, identidade e ação profissional (KNOBLAUCH; TORALES, 2012).

Imbernón (2009) defende que a efetividade de uma proposta de formação de professores está diretamente relacionada ao grau de participação dos professores na sua elaboração. Neste sentido, concordamos com Canário (2000 apud NACARATO, 2016) quando declara que as escolas deveriam ser o local privilegiado da formação de professores, pois é lá que o trabalho colaborativo realmente se fortalece e se torna efetivo, na medida em que todos estão sujeitos aos problemas que permeiam a prática.

Nesta pesquisa procuramos defender o que postula Imbernón (2009), dando voz aos professores e criando um caminho de articulação entre eles, a gestão e as políticas públicas da área.

Nessa perspectiva, o memorial é um instrumento de reconstituição da história individual e experiências pessoais de gênero autobiográfico constituído em primeira pessoa do singular



(SARTORI, 2011), que permite o autoformar-se revelando as dimensões históricas, culturais, contextuais e consecutivas das identidades do sujeito por meio do relato de experiências significativas que permitem ao sujeito compreender o processo formativo e as experiências ao longo da sua vida (PORTUGAL, 2009).

É um trabalho comprometido com a expressão da singularidade do sujeito com fins didáticos e exige que o sujeito pense sobre suas vivências e sua trajetória pessoal, permeado por valores, crenças e atitudes que demonstram sua visão de mundo e as implicações na construção da sua identidade que, segundo Nóvoa (1992), é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. É ligado a sentimentos de familiaridade, afetividade e à categoria de lugar.

Segundo Burnier e colaboradores (2007, p. 344), as construções de narrativas de docentes despertaram atenção dos pesquisadores principalmente a partir da década de 1990, já que, “na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional”. No memorial, o professor narrará suas vivências como professor, sua entrada na docência, seus principais desafios e conquistas, a construção de sua imagem como professor, seu processo de profissionalização e sua vivência sobre formação continuada.

O registro escrito permite ao profissional o autoconhecimento sobre a sua atuação, possibilitando maior consciência sobre seu trabalho e sua identidade como professor. Este tipo de registro possibilita, ainda, a definição da prática que parte de referências pessoais (NÓVOA, 1992), permitindo o registro das suas memórias e reflexões quanto à sua prática, articulando saberes pedagógicos práticos e teóricos (SARTORI, 2011).

Entendemos que dar voz aos professores os leva a reflexões que invariavelmente impactam

na construção de sua identidade profissional, como também na sua reorganização interna na busca de outros espaços de interlocução para repensar seu fazer docente, pois a identidade pessoal é construída ao longo da vida. Da mesma forma, a identidade profissional vai se constituindo através dos espaços de formação, do emprego, da história pessoal, das atividades coletivas etc. Significa, portanto, uma construção pessoal, singular e complexa, que não nega todas as suas implicações sociais (DALBEN et al, 2010).

A identidade profissional tem em sua construção uma estreita relação com a profissionalidade, a qual corresponde a um modo de ser e às qualidades que identificam os elementos necessários à profissão. Tais características são adquiridas na formação inicial, na experiência que se articula com a prática e na formação continuada (DALBEN et al, 2010).

Todos esses momentos da formação docente são marcados por políticas de governo ou de Estado que, em certa medida, delimitam, organizam ou mesmo determinam como se darão estas experiências.

De acordo com Ferreira (2009), as grandes transformações na educação ocorridas mundialmente nas décadas de 1960 e 1970 fizeram com que o Estado se utilizasse de macroplanificações, como as grandes reformas educativas. Entretanto esse modelo se esgotou e, num segundo momento, o Estado privilegiou os mecanismos de microrregulação, chamando à responsabilidade a sociedade civil, procurando soluções locais para os problemas cada vez mais complexos do sistema educativo nacional. Falando por Portugal, Ferreira (2009, p. 202) mostra uma realidade que também é brasileira:

É nesse período que se confrontam diferentes propostas e orientações, por vezes de compatibilização problemática, ao nível das políticas e da acção educativas, como é o caso da democratização, da modernização e do neoliberalismo. No nosso país, por exemplo, em nenhum dos momentos atrás referidos o Estado abandonou a lógica de reforma de pendor centralista e

burocrático, orientada para a racionalização e o controlo, embora tenha transposto para o campo da educação e formação, sobretudo no plano retórico, uma racionalidade produtiva e competitiva, de inspiração liberal. Focalizada essencialmente nos resultados, do que é exemplo o interesse pelos *rankings* das escolas, esta racionalidade tem-se ancorado em noções como eficácia, eficiência, qualidade etc., as quais passaram a fazer parte do discurso político, não apenas em referência ao sector empresarial, mas também a outros sectores da acção pública, incluindo a educação e a formação.

Essa lógica neoliberal, atingindo a educação, traz para a formação de docentes, mais precisamente à formação contínua, a questão da formação aliada à progressão na carreira, análise de desempenho e retornos monetários. Esta relação não tem se mostrado tão eficiente quanto se esperava, de acordo com os dados colhidos nesta pesquisa, que serão discutidos mais a frente.

O que se pretende ressaltar é o que Stephen Ball (2001) mostra claramente quando diz que o que se utiliza para as reformas educacionais não causa apenas mudanças técnicas e estruturais, mas afetam também as subjetividades, as identidades e os valores. Novas formas de controle surgem da aparente liberdade que se apresenta ao devolver o poder ao contexto local e ao se falar de flexibilidade e autonomia.

Portanto, a grande importância social de pesquisar se a formação continuada contribui para a constituição da identidade do professor está relacionada a questões como, por exemplo: saúde mental do docente; perpetuação de seus valores profissionais; suas inter-relações; seu pertencimento a um grupo; autoconhecimento; à própria questão da identidade, que é de extrema importância ao ser humano e às possibilidades de mudanças pessoais e sociais.

Entendemos que ao se conhecer melhor a relação entre a formação continuada e a constituição da identidade docente se possa contribuir para um movimento docente em busca de maior autonomia e inserção nas camadas decisórias e implementação de políticas públicas.

A partir dessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi identificar a percepção de docentes sobre o desenvolvimento e a efetivação do projeto de formação continuada da Educação Básica da rede pública da região do Triângulo Mineiro (Minas Gerais/Brasil) e do norte de Portugal. A partir daí objetivamos, ainda, identificar a contribuição da formação continuada na constituição da identidade profissional docente; estabelecer comparação entre a efetividade da formação continuada/contínua no Brasil e em Portugal e gerar contribuições e parcerias entre os dois países no que se refere à formação continuada/contínua para professores da Educação Básica da rede pública.

## Metodologia

Como dito na Introdução, a pesquisa da qual se originou este artigo utilizou-se da narrativa através de um memorial formativo redigido por sete professores brasileiros e cinco professores portugueses da Educação básica da rede pública dos dois países. A redação dos memoriais foi feita pelos professores em tempo e espaço escolhidos por eles e entregue aos pesquisadores para a análise dos dados. Foi feita ainda uma entrevista com a professora Selma (nome fictício), que é coordenadora de um grupo de agrupamentos para a implementação do programa Autonomia e Flexibilidade Escolar, em Portugal.

Os dados gerados pela análise dos memoriais foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), e permitem o desenvolvimento de três eixos: Docência; Identidade e desenvolvimento profissional e Formação continuada. O presente artigo analisa o eixo Formação continuada.

## Resultados e discussões

O Quadro 1 apresenta a caracterização sistematizada dos professores participantes do estudo.

**Quadro 1** – Caracterização dos professores brasileiros e portugueses participantes do estudo\*

NOMES	ANDRÉ	YAGO	TEREZA	NELSON	CAIO	DEISE	DANIEL	NÁDIA	FLÁVIA	HILDA	BENÍCIO	DENISE
IDADE	41	29	55	41	30	27	41	47	49	53	53	53
SEXO	M	M	F	M	M	F	M	F	F	F	M	F
ESCOLA	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
TITULAÇÃO	Licenciatura Ciências Sociais Direito Especialização Mestrado	Licenciatura Matemática Especialização	Licenciatura Geografia Pedagogia Magistério Especialização Mestrado em andamento	Magistério Tec. Contabilidade Licenciatura História Pedagogia Especialização Mestrado em andamento	Licenciatura História Mestrado	Licenciatura Ciências Sociais	Licenciatura Química Mestrado	Licenciatura Física e Química Licenciatura	Licenciatura Via Ensino Português s/f francês Mestrado Doutorado	Licenciatura 1º ciclo – Expressões	Licenciatura	Licenciatura em ensino – variante Matemática e ciências
HORAS NA SALA DE AULA	25	30	20h	18+	45	22	40	26hs	25hs	22 hs		22 hs com alunos 3 hs de coordenação
NÍVEL QUE LECIONA	Ciclo II EF EJA EM	Ciclo II EF	Ciclo I EF	Ciclo I EF	Ciclo II EF	Ensino Médio EJA	Ensino Médio EJA	3º ciclo Secundário	1º ciclo	1º ciclo	2º ciclo 3º ciclo	2º ciclo
DISCIPLINAS MINISTRA	Sociologia Filosofia En. Religioso História Geografia	Matemática	3 ano EF	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Literatura Artes En. Religioso Informática	História	Sociologia Filosofia	Química Geral Química Orgânica Química Inorgânica Físico-Química	Física Química A Ciências Físico-Químicas	Português Matemática Estudo do Meio Expressões Cidadania	Português, Matemática Estudo do Meio, Educação Física, Expressões Artísticas (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança)	Tecnologias da informação e comunicação - TIC	Matemática Ciências Naturais
TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	6a	5a	25a	10a	4a	5a 6m	10a	23a	22a	31a	14a	28a
TEMPO NESTA ESCOLA	2a	1a 6m	12a	5a	3a	5a	4a	20a	8a	Mais de 20a	9:00AM	14a

\* Os professores André, Yago, Teresa, Nelson, Caio, Deise e Daniel são brasileiros e os participantes Nádia, Flávia, Hilda, Benício e Denise são portugueses. Os nomes são fictícios e após o nome acrescentou-se a sigla BR para Brasil e PT para Portugal.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

A partir da leitura do Quadro 1, visualizamos que os docentes investigados se encontram na faixa etária de 27 a 55 anos, sendo que a metade (6 docentes) se encontra na faixa etária de 47 a 55 anos (intervalo de 8 anos) e os outros 6 se dispersam entre 27 e 41 anos (intervalo de 14 anos). Salienta-se que, no caso dos professores portugueses, todos os investigados se encontram entre os 47 e 53 anos, na sua maioria numa faixa etária mais elevada que os

professores brasileiros. No entanto, o fato de metade dos docentes (tanto brasileiros quanto portugueses) estarem nesta faixa etária mais alta não significa um tempo de experiência docente maior, pois a metade deles (6 professores) têm entre 4 e 14 anos de docência, sendo que cinco deles têm até 10 anos.

Dos 12 professores, 6 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, sendo a maior concentração de homens entre os docentes brasileiros.

Todos os professores têm formação em Licenciatura em diferentes áreas.

Dos 12 participantes, 7 têm pós-graduação, sendo 6 *strcto sensu*, com um participante possuindo o doutorado. Dos professores brasileiros, todos têm pós-graduação, e dos portugueses, apenas um tem doutorado. Aparentemente este dado encontra explicação em questões políticas. No Brasil, entre 2003 e 2016, durante os governos do PT, a educação superior recebeu um grande incentivo em termos de abertura de cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal, possibilitando o acesso de pessoas que até então não tinham oportunidade de se qualificar. Por outro lado, em Portugal, nos últimos dez anos, as progressões na carreira foram congeladas e os professores tiveram redução em seu salário. De acordo com os participantes, isso foi motivo de um grande desinvestimento dos professores em formações complementares. Entendemos que os dados acima sejam consequência desses fatos políticos vividos pelos dois países.

Os professores trabalham entre 18 e 45 horas em sala de aula, sendo que a maioria trabalha de 20 a 26 horas. Todavia todos eles declaram que cumprem um tempo bem maior na escola com outras atividades, além do tempo em casa dedicado ao trabalho. Todos se queixaram do tempo excessivo de atividades e do estresse gerado por este fato. Durante a seleção de professores para participarem deste estudo, houve quatro negativas em participar com a justificativa de excesso de trabalho e falta de tempo para redigir o memorial. Também na fala da professora Selma encontramos esta explicação. Percebemos que o excesso de carga horária tem afetado a qualidade do trabalho docente:

Portanto o professor de primeiro ciclo tem 25 horas mesmo efetivas, horas de 60 minutos, enquanto no segundo e terceiros ciclos tem 22 tempos de 45 minutos. Portanto, os professores destes ciclos conseguem ter manhãs, ou dias ou tardes livres no seu horário. E nós não, é todos os dias das 9h às 16h ou 17h30, se a direção flexibilizar os horários com outras áreas (artísticas, por exemplo). (SELMA, PT)

A maioria dos professores trabalha na educação básica, no ensino fundamental. Apenas dois professores lecionam no Ensino Médio, ou secundário, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao tempo de docência, a faixa é bem ampla, indo de 4 a 31 anos de exercício do magistério. Dos professores brasileiros, apenas um tem mais de 10 anos de exercício na profissão (25 anos); já os professores portugueses têm entre 9 e 31 anos de experiência na área.

## Formação continuada no Brasil e em Portugal: o que falam os professores

Ao falarem da formação continuada oferecida pelas escolas em que trabalham os professores dos dois países, em sua maioria, mostraram que a mesma não responde adequadamente ao objetivo da proposta de formações deste tipo. As formações “são e não são” obrigatórias, mas se revestem de caráter punitivo, pois a não participação acarreta menos pontuação na análise de desempenho e o não acréscimo financeiro no salário.

O professor Caio explica como acontece a formação continuada nas escolas municipais de Uberaba:

Na Prefeitura de Uberaba há uma divisão de formações.<sup>2</sup> A formação continuada em serviço é realizada na própria unidade escolar do docente e a formação sistêmica se dá com a realização de cursos em instituições credenciadas, como também na Casa do Educador, um espaço disponibilizado pelo próprio governo municipal, visando um aprimoramento na formação dos professores. A formação continuada na escola é realizada mensalmente, abordando os mais variados temas, como: alunos de inclusão<sup>3</sup>,

2 Entendemos o termo formação como um processo de desenvolvimento profissional que acontece ao longo da vida do professor, como um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1992), e que inclui os cursos e atividades que são elencadas ou citadas pelos participantes deste estudo em suas falas.

3 O termo usado pelo professor remete à linguagem coloquial utilizada para se referir ao aluno público-alvo da educação especial.

avaliação do discente, possíveis trabalhos diversificados, discussões a respeito das matrizes curriculares, discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular etc. Tais discussões e rodas de conversa contam com a participação efetiva dos professores, apresentando resultados, ideias e possíveis caminhos para serem enfrentados com os temas propostos. E por muitas vezes os encontros também servem como forma de reuniões administrativas. Já a formação sistêmica, quando realizada pelos docentes (muitos não a fazem), inclui a realização de cursos ou atividades de seu interesse. Alguns cursos oferecidos pela Casa do Educador se mostram totalmente fora da nossa prática. No entanto, opto por fazer cursos a distância, embora não goste da metodologia. Apresentações de trabalho, participações em congressos e publicação de artigos também são levados em consideração na contagem de horas para comprovação nas avaliações de desempenho. A realização dessas formações tem caráter obrigatório, mas muitos professores não fazem e assumem a consequência disso, como a perda de pontos na avaliação de desempenho ao final do ano. (CAIO, BR).

Em Portugal, destacamos a fala da professora Hilda descrevendo como se dá a formação contínua em seu agrupamento:

A formação contínua na minha escola surge como forma de resposta às necessidades de formação identificadas pelos docentes, tendo por base os objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento. Desta forma, é construído com a comunidade educativa um plano de formação que, posteriormente, é aprovado no Conselho Pedagógico e submetido ao Centro de Formação Contínua ao qual o agrupamento pertence. Os tempos têm a ver com o tipo de formação, se é Ação de Curta Duração, Curso ou Oficina. Os temas abordados procuram colmatar as necessidades mais prementes das escolas e têm normalmente a ver com as orientações superiores. Por exemplo: atualmente os temas que se impõem são Flexibilização Curricular, Trabalho de Projeto, Tecnologias, Robótica... Os formadores são do Centro de Formação, docentes das escolas com o estatuto de formadores, centro de saúde, escola segura... A metodologia depende do tipo de formação, sendo que na maior parte dos casos contempla aplicação em sala de aula dos conteúdos abordados. (HILDA, PT).

A partir dessas descrições destacamos alguns pontos. A fala da professora Hilda mostra uma organização e efetivação da formação contínua que, aparentemente, atende à equipe daquele agrupamento e que, muito provavelmente, seria a ideal para os demais. Descreve uma formação contínua que busca identificar as necessidades locais dos docentes adequando-se ao Projeto Educativo do Agrupamento, bem como atender ao que é exigido pelas políticas públicas em vigor.

Percebemos que em Portugal existe uma grande preocupação com a formação continuada docente, existindo inclusive decretos-lei bem específicos, mas, aparentemente, ainda não houve um encontro entre o que oferecem e o que é sentido como necessidade pelos professores.

Da mesma forma, a Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU) se preocupa em oferecer diversas opções de formação para seus docentes. No entanto, aparentemente, ainda não atende aos anseios dos professores. Encontramos apenas a fala do professor Caio destacando pontos positivos:

A formação continuada na escola é realizada mensalmente, abordando os mais variados temas, como: alunos de inclusão, avaliação do discente, possíveis trabalhos diversificados, discussões a respeito das matrizes curriculares, discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular etc. Tais discussões e rodas de conversa contam com a participação efetiva dos professores, apresentando resultados, ideias e possíveis caminhos para serem enfrentados com os temas propostos. (CAIO, BR).

Acreditamos que essa é uma realidade de algumas escolas da rede municipal nas quais a equipe docente e a direção buscam efetivar e aproveitar realmente o tempo disponível para tais ações. O espaço e o tempo são oferecidos e a equipe aproveita da melhor maneira possível, mostrando engajamento e compromisso com a profissão. Entendemos que esta seria uma maneira proveitosa de se fazer a formação continuada sistêmica.

Contudo, em contradição, encontramos nas falas dos demais professores, tanto do Brasil quanto de Portugal, várias críticas. No Brasil, os professores relatam que predominam reuniões de cunho administrativo: “O formato da formação continuada não é sempre o mesmo, e depende da necessidade da escola no momento, mas o que predomina são reuniões com cunho administrativo para passar recados ou votação de alguma coisa a ser resolvida” (DEISE, BR). Já em Portugal não apareceram relatos do uso das formações para questões administrativas.

Entendemos que momentos de se discutir questões administrativas com todos os docentes são importantes e devem existir, mas o ideal é que exista um outro horário para tal atividade, dentro da carga horária em serviço da equipe da escola. Talvez seja um ponto importante para as Secretarias de Educação, tanto municipal quanto estadual, debaterem.

Os momentos de formação continuada devem primar pelo desenvolvimento profissional dos professores e da equipe pedagógica e gestora da unidade escolar. A professora Deise se posiciona quanto a isto:

Apesar da importância desses repasses administrativos, eu acredito que o momento da formação continuada poderia ter um formato diferente: inicialmente faríamos os repasses e recados necessários à boa organização escolar, e depois faríamos grupos de professores em salas diferentes para debater, estudar ou construir o que fosse necessário naquele momento. (DEISE, BR).

A professora Hilda, apesar de ter descrito um esquema de formação ideal, revela o sentimento de ter uma formação mais adequada às suas necessidades:

Gostaria que a minha formação contínua fosse ‘mais minha’, sem depender da obtenção de créditos, e que servisse realmente para o meu crescimento profissional, com repercussões diretas na qualidade da minha prática docente. Que a pudesse frequentar quando realmente sentisse necessidade e não apenas porque há uma mudança legislativa que me encaminha numa certa direção. (HILDA, PT, grifo nosso).

A formação continuada é vista como aula e não como colaboração entre pares, como uma reflexão sobre a prática: “[...] e a metodologia é expositiva, geralmente das supervisoras, diretor e vice-diretora.” (DEISE, BR).

Com essas falas levantamos a questão de que aparentemente os docentes não são convidados a integrarem a equipe de preparação e execução das formações continuadas, mas com o decorrer das narrativas percebemos que isso depende da escola e da equipe responsável.

Identificamos ações diferentes na fala do professor Nelson:

Todos os anos somos convidados a sugerir ou mesmo realizar votação para definir o dia em que se realizará a formação continuada. Acontece que, com professores trabalhando em várias escolas, agenda complexa dos gestores da unidade de ensino, com muitos compromissos, torna essa definição sem sentido, já que há uma série de mudanças ao longo do ano, as formações são modificadas na estrutura, nos horários, nos locais e no próprio formato, de modo a atender a maioria dos docentes ou à própria unidade de ensino que não tem como atender o previsto na agenda e realiza remanejamentos, tanto nos dias, como nas temáticas ou outros aspectos presentes nesse contexto. (NELSON, BR).

Outro ponto que o professor Nelson aborda é o convite feito aos professores da própria unidade educacional para organizarem e desenvolverem a formação continuada em determinado mês:

Tem sido uma tendência, a escola ‘convidar’ os próprios professores a ministrarem a formação em determinado módulo. Você deve assumir uma temática, preparar aquela aula, com estratégias, metodologias envolvendo dinâmicas ou GTs [grupos de trabalho], promoção de debate ou outras estratégias metodológicas que sejam pertinentes. (NELSON, BR, grifo nosso).

Nessa fala destacamos a palavra “ministrar” utilizada pelo docente, dando sentido de aula, que, de certa forma, reforça a fala da professora Deise quando se refere à metodologia de aulas expositivas utilizada na maioria das vezes. Ao encarar a formação como aula, ela acaba per-

dendo o sentido de colaboração entre pares, uma reflexão sobre e para a prática.

Outra reflexão a se fazer é a tentativa de algumas escolas de envolver os docentes na proposta de formação continuada e mesmo dar espaço para que apresentem seu caminhar profissional e seus pensamentos e reflexões no momento. Aparentemente, este movimento não é muito bem aceito por alguns colegas, pois na sequência da fala o professor Nelson esclarece:

Acontece que se torna problemático esse contexto de formação, sendo que os próprios colegas de docência não admitem ter uma formação ministrada pelos próprios colegas. Ou seja, parece haver menosprezo ou desmerecimento pelo conhecimento alheio. Ouvimos discursos como: ‘poderiam trazer alguém que tenha conhecimentos em determinado assunto’, poderíamos levantar nomes como o de [...], seria uma excelente formação. Quando isso acontece, parecemos atestar nossa incapacidade não legitimando o conhecimento alheio. Isso parece tornar o grupo de profissionais fragilizado e desunido. (NELSON, BR).

Como o professor declara, apresenta-se aqui a cultura do desmerecimento ou a não valorização de quem está ao lado no dia a dia. Por outro lado, podemos pensar também no fato de o tema da dissertação do colega não ser do interesse dos docentes, o que faria com que não se envolvessem no momento da formação.

Em Portugal, os professores são habilitados a serem formadores pelo Conselho Científico, portanto os eles são às vezes formandos e às vezes formadores na mesma unidade escolar. Na sua fala, a professora Hilda mostra que isso não interfere no relacionamento interpessoal ou no interesse pela formação:

Relativamente à formação oferecida pela escola, no papel de docente titular de turma e de coordenadora de departamento envolvo-me no levantamento das áreas/temas a privilegiar na formação, frequente algumas formações enquanto formanda e dou a minha colaboração assumindo algumas formações enquanto docente com estatuto de formadora. (HILDA, PT).

Os professores enfatizam que procuram ter uma participação efetiva nas formações continuadas promovidas por suas escolas, mesmo quando os temas não são tão importantes para eles no momento, mas que algumas vezes acreditam que não aproveitam como poderiam por vários motivos, desde temas desinteressantes a excesso de trabalho que os deixa muito cansados. “Por vezes a formação é realizada no final de um dia de trabalho, o que prejudica o bom rendimento. Assim, considero que deveríamos ter mais tempo para realizar a formação.” (NÁDIA, PT).

O caminho percorrido na formação continuada pelos participantes deste estudo mostra a busca por formações para além das oferecidas pela escola ou pelo município e/ou estado. Se preocuparam em fazer formação *lato* e/ou *stricto sensu*, acreditando na necessidade de um maior aprofundamento nos conhecimentos.

Devemos, também, alçar vãos, buscar por nossa própria iniciativa cursos como *stricto sensu*, que a duras penas nos trazem uma visão diferenciada. Há professores que acumulam cursos *latu sensu* a distância e que não enriquecem sua prática, pois visam apenas o título. O mestrado, por mais árduo que seja, nos leva ao estudo, à reflexão. (TERESA, BR).

Sempre que tenho conhecimento de formações pertinentes fora da escola – noutros centros de formação, universidades... – participo. (HILDA, PT).

Em resumo, posso afirmar que o meu percurso em termos de formação está diretamente relacionado com as áreas que identifico como importantes para o meu crescimento pessoal; mantenho-me atento às propostas do centro de formação e, para além disso, procuro formações, congressos, workshops etc. oferecidas por outras instituições. (BENÍCIO, PT).

Por outro lado, a professora Teresa revela que a busca pelo mestrado mostrou-se um incentivo para um certo desencantamento com a profissão:

Finalmente, em 2015, percebi que o tempo estava passando e a meritocracia em uma cidade com características de ajeitamentos políticos como Uberaba não me daria oportunidade para

crescer e fazer o que em minha utopia considerava possível. Essa descoberta me deixou decepcionada e um tanto sem perspectiva de futuro, pois não consigo agir se não acredito no que estou fazendo. Decidi buscar no mestrado, na pesquisa, razões para continuar. (TERESA, BR).

Huberman (2000) descreve que mais ou menos no meio da carreira é comum o professor por-se em questão, fazer o balanço de sua vida profissional e encarar a hipótese, inclusive, de seguir outras carreiras. Além de questões da própria carreira, outros fatores podem determinar este momento, tais como: características da instituição ou local onde se trabalha (no caso de Teresa, da cidade); contexto político ou econômico ou acontecimentos da vida particular.

Fica clara a crítica dos professores ao formato de formação continuada adotada pelo setor público de educação, tanto no Brasil quanto em Portugal, seja em relação aos temas, à metodologia, à obrigatoriedade ou às pessoas que apresentam. “Percebemos que, a cada ano, parecem se esgotar as novidades no quesito formação continuada em serviço. São sempre discutidas as mesmas questões e não há tantas novidades” (NELSON, BR).

Sentem falta de discutir o projeto pedagógico e os planos da escola.

Fica a questão de como não há novidades, se o chão da escola é um palco de constantes dúvidas, inquietações e descobertas? Será que as propostas de formação estão realmente olhando para a realidade de quem vive o dia a dia da escola?

Quando foi sugerido que falassem sobre como pensam uma formação continuada ideal, as falas dos professores dos dois países giraram em torno de não ter caráter punitivo e discussão de temas mais pertinentes ao contexto próprio.

A professora Deise investiria em formato metodológico diferente:

[...] o momento da formação continuada poderia ter um formato diferente, inicialmente faríamos os repasses e recados necessários à boa organização escolar e depois faríamos grupos de professores em salas diferentes para

debater, estudar ou construir o que fosse necessário naquele momento. Por exemplo, eu e mais duas professoras queremos desenvolver um trabalho interdisciplinar com os terceiros anos. Poderíamos utilizar duas horas dessa reunião para elaboração e viabilização de tal projeto. Ou então aprender a usar um aplicativo novo de avaliação, um professor aprende e ensina para os outros. Outra sala vai discutir uma estratégia de intervenção em alguma sala que esteja apresentando dificuldades, seja de aprendizado, convivência, disciplina etc. Enfim, acredito que é mais produtivo a divisão de tarefas por equipes, até porque as reuniões costumam ser no salão de vídeo e chega uma hora que a atenção dispersa e a reunião deixa de ser produtiva. (DEISE, BR).

Tanto o professor Nelson quanto o professor André falam de não ter caráter punitivo:

Gostaria que os encontros de formação não se realizassem como mera formalidade ou mesmo que apresentasse um viés punitivo, já que os docentes sempre são advertidos quando da não participação nas formações, ou dias pedagógicos, projetos da escola que são executados aos sábados ou horários que não atendam à individualidade dos docentes. (NELSON, BR).

[...] acredito que a formação continuada é instrumento de valorização da profissão. Vejo que deveria ser realizada de forma voluntária (sem desconto de valores na remuneração do professor) [...]. (ANDRÉ, BR).

Também se referiram a temas contextualizados e pertinentes ao desenvolvimento profissional:

As formações poderiam acontecer de forma a atender a realidade vivenciada na própria escola, já que é sugerido que ela aconteça preferencialmente nesse espaço. (NELSON, BR).

Quanto às formações continuadas das quais eu participo nas escolas onde atuo, pude perceber o quanto podem melhor atender o profissional docente, porém é necessário redirecionar essas formações. Nós professores da educação básica temos muito que aprender sobre nossa identidade na profissionalização, e o espaço ideal para esse aprendizado é nas formações. (TERESA, BR).

Mesmo enfocando mais especificamente a formação de professores inter/multiculturais,



Lima (2009, p. 73) especifica pontos que entendemos serem importantes para a formação de professores em geral:

A formação de professores intermulticulturais precisa provê-los de conteúdos que funcionem como ferramentas intelectuais, assertivas sobre as quais concordo plenamente com Ladson-Billings (apud GANDIN et al, 2002). É preciso que eles se apropriem dos conteúdos básicos para a sua formação não só com profundidade teórica, como também com atitude crítica diante deles – esta, aliás, só virá a partir daquela.

A autora completa dizendo que percebe um sério problema na formação de professores na medida em que é preciso munir os futuros professores tanto de conteúdos específicos com os quais vão trabalhar diariamente, quanto daqueles conteúdos que lhes permitam uma inserção crítica no campo da educação e do ensino. Quando se trata da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, acrescenta-se a necessidade de uma boa formação em todos os conteúdos que compõem o currículo escolar (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). E, ainda, nestes conteúdos, deve dominá-los para além de apenas os transmitir, ou seja, com capacidade de escapar da ‘ditadura dos livros didáticos’.

E se, em quatro anos de curso é difícil conseguir essa façanha, seria de todo indicado que a formação continuada prosseguisse tratando de tais questões. Infelizmente não parece ser isso o que em geral ocorre, já que os projetos / programas têm sido pontuais e voltados mais para o ‘como fazer’ do que para ‘o quê’, ‘para quê’, ‘para quem’ fazer. (LIMA, 2009, p. 73, grifo do autor).

Lima (2009) descreve que, dentre os domínios necessários para a formação de professores, três são considerados essenciais: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo o último requisito para os outros dois.

Especificando o terceiro domínio, a sensibilidade, Lima (2009, p. 75) esclarece:

Com relação ao terceiro dos domínios que proponho – a sensibilidade –, não a identifico com simples demonstrações de afeto, carinho

e outros sentimentos análogos na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire (FREIRE, 1996), que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas de que fala Cortella (1998), buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram.

Outras sugestões sobre como deveria ser a formação continuada ideal foram apresentadas pelos participantes, sendo que a maioria deixa a mensagem de que fazer a formação por obrigação ou para cumprir uma regra ditada pelas políticas públicas vigentes não se apresenta como a forma mais eficaz de conduzi-la:

Não tive, nem tenho, nesta altura vontade de enveredar por outro tipo de formação (mesclado). Considero que, não sendo o professor devidamente valorizado e reconhecido na sua profissão, cada vez mais irá fazer formação por obrigação, pois é necessário para progredir na carreira, e não por vontade própria. O que é realmente preocupante. (DENISE, PT).

O professor André defende a participação apenas daqueles que realmente se interessarem, sem prejuízo dos que não participarem: “[...] e os encontros serem mais participativos, compartilhados e envolvessem apenas os profissionais que tenham o propósito ou objetivo de se aprimorarem e melhorarem profissionalmente” (ANDRÉ, BR).

Aparentemente, para esse grupo de docentes, as políticas públicas que se apresentam, tanto no Brasil quanto em Portugal, não atingem realmente a quem está no dia a dia da vida escolar:

Contudo, as mudanças mais recentes dos programas não foram bem conduzidas, na minha

opinião, uma vez que não obtivemos formação do Ministério da Educação. Tive que ir à procura de formações fora do contexto do meu agrupamento para poder acompanhar as mudanças que surgiram. O mesmo aconteceu com a Flexibilização Curricular. Tive que participar em seminários para poder perceber a orgânica da Flexibilização, isto porque o agrupamento que pertenceo ainda não entrou verdadeiramente neste espírito de mudança. (FLÁVIA, PT).

No geral, os professores gostariam de participar mais ativamente da elaboração e desenvolvimento de sua formação continuada.

Gostaria de ter voz nos temas das ações formação a desenvolver, que estas fossem gratuitas e que no meu horário estivessem previstas horas destinadas à capacitação. Estaria igualmente disponível para identificar áreas de carência da escola, que as ações promovessem o trabalho colaborativo e que fossem, para além de referenciais teóricos, agentes de mudança. (BENÍCO, PT).

Silva e Compiani (2013, p. 1101) discutem essa questão dizendo que:

[...] tem havido mudanças mas não transformações significativas nessas práticas [formação continuada], uma vez que o processo ainda continua sendo muito verticalizado, os professores ainda estão no lugar de quem recebe, poucos são os processos formativos nos quais o conhecimento se origina a partir da prática com participação dos professores na produção dos conhecimentos escolares, estes fazendo parte do sujeito conhecedor.

O professor Yago é mais radical, defendendo que a formação continuada seja feita apenas pelas pós-graduações: “A formação continuada oferecida pelas escolas deveria acabar, ser substituída por incentivo a qualificação acadêmica e aperfeiçoamentos profissionais oferecidos por instituições de ensino superior” (YAGO, BR). Seria o que Costa (2004) discute em relação ao modelo clássico de formação referido na Introdução deste artigo.

Em relação à participação da Universidade na Formação continuada de docentes, percebemos que em Portugal há uma relação direta e constante entre as duas instâncias, para as escolas ou agrupamentos Território Interven-

ção Prioritária (TEIP), que pode ser percebida na fala da professora Selma. A participação do perito vai diminuindo à medida que a escola vai se tornando mais autônoma:

Porque tem que fazer pelo menos 3 ou 4 reuniões por ano para dizermos como é que as coisas estão a correr. Como vai o sucesso, como vai, o que faz falta... e eles também têm uma parte, os peritos, para além de orientar a escola, que agora já faz com pouquíssima regularidade, a escola já está muito autônoma, não é? Mas também há uma parte do trabalho dele que é pago naturalmente pelo Ministério da Educação que é para fazer formação, obrigatoriamente. Então, pelo menos uma vez por ano, ele faz lá formação, dentro daqueles temas, ele, com alguém aqui da Universidade, especializado mais até, às vezes, do que ele; se não for a especialidade dele, leva alguém depois com ele para ajudar na formação. (SELMA, PT).

Concluindo, os professores indicam que falta incentivo para investir na profissão e que, na verdade, buscam melhorar sua formação para atender as exigências das políticas públicas.

Fica, por fim, a definição da professora Flávia de uma ótima formação continuada: “Uma ótima formação contínua é a formação diária numa equipa de docentes que se empenha e partilha saberes numa comunidade” (FLÁVIA, PT).

## Considerações finais

A pesquisa desenvolvida mostrou-se rica em dados que poderão gerar grande contribuição tanto no estudo da identidade docente quanto na identificação de parcerias possíveis entre Brasil e Portugal no desenvolvimento de políticas públicas relevantes ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os dados referentes ao eixo Formação Continuada trouxeram a certeza de que há um grande interesse do sistema educacional dos dois países em desenvolver uma boa formação continuada visando um excelente desenvolvimento profissional dos docentes, mas a efetivação deste objetivo não tem atingido adequadamente aos docentes em suas necessidades cotidianas na atuação profissional.

Os dados da pesquisa remetem à discussão sobre prevalência da teoria ou da prática no desenvolvimento profissional dos docentes. Entendemos que é fundamental a união, em igual medida, dos dois aspectos. A teoria não gera todo o conhecimento necessário para a atuação. O professor vai se formando no decorrer de sua carreira nas interações com alunos, colegas, em diferentes espaços, formais ou não. Todavia, se focaliza apenas o conhecimento baseado na experiência, terá limitado seu desenvolvimento profissional, pois não poderá utilizar as propostas teóricas desenvolvidas por pesquisas na área para ampliar seus pontos de vista, fazer novas perguntas ao vivido, elaborar hipóteses, enfim, refletir sobre a prática. Com isto queremos dizer que a formação continuada deve primar pelos dois aspectos e, principalmente, envolver os próprios professores na sua elaboração e desenvolvimento, pois eles são quem trazem a experiência do dia a dia que enriquecerá as teorias a serem discutidas. Seria entender que os professores não devem ser formados, ou seja, serem passivos, mas sim formarem-se, serem ativos no processo.

Entendemos que a formação e desenvolvimento profissional docente é uma tarefa conjunta a ser pensada e desenvolvida pelos professores, as escolas e as políticas, pois a ação final do professor, aquela que vai realmente fazer a formação dos alunos sobre sua responsabilidade, é consequência de uma multiplicidade de aspectos como sua história de vida, suas crenças, sua identidade pessoal e profissional, o espaço da sala de aula e da escola e, ainda, os contextos mais amplos, tais como as políticas públicas e sociais que devem observar.

## Referências

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: ESTEVÃO, C. V.; AFONSO, A. J.; LIMA, L. C. (org.). **Política e administração da educação**: investigação, formação e práticas. Braga: CIED – Universidade do Minho, 2001. p. 9-20.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: jan. 2018.

BURNIER, S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, p. 371-390, 2016.

COSTA, N. M. L. Formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, ano 20, v. 3, 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 9 mar. 2017.

COSTA E SILVA, A. M. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, p. 89-109, ago. 2000.

COSTA E SILVA, A. M.; CARVALHO, M. L. A investigação-ação a serviço de uma pedagogia crítica e democrática. **Revista Estreidiálogos**, v. 1, n. 2, p. 102-110, 2016.

COSTA E SILVA, A. M.; HERDEIRO, R. Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º ciclo do ensino básico. In: FLORES, A. M.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (org.). **Formação e aprendizagem profissional de professores**: contextos e experiências. Santo

Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 161-188.

DALBEN, A. *et al.* **Coleção didática e prática de ensino**. Vol. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAY, C.; GU, Q. **The news lives of teachers**. London: Routledge, 2010.

FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 201-219.

FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. Santo Tirso: De Facto Editores. 2014.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. **Revista Estreia diálogos**, v. 1, n. 2, p. 111-127, 2016.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. 2011. Disponível em: [http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029\\_07.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf). Acesso em: 9 mar. 2017.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Poro, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KNOBLAUCH, A., TORALES, M. A. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 843-862, 2012.

LIMA, E. F. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, A.

(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1992. p. 51-76.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Itatiba, SP, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

PORTUGAL. **Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986**. Lei de Bases do Sistema Educativo. 1986. Lisboa, 1986. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=). Acesso em: jan. 2018.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 22, de 11 de fevereiro de 2014**. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570766/details/maximized>. Acesso em: jan. 2018.

PORTUGAL, J. F. A escrita reflexiva como estratégia de/na formação de professores de Geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SARTORI, A. T. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 267-284, jul. 2011.

SILVA, F. K. M. da; COMPIANI, M. A trajetória reflexiva de professoras em proposta de pesquisa colaborativa entre universidade e escola. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 8, n. 20, p. 164-187, 2013.

WENGSYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as contribuições para a docência. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 9 mar. 2017.

*Recebido em: 30/05/2019*

*Aprovado em: 19/08/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

*Jeobergna de Jesus (UFSB)\**

*Marília Costa Santos da Paixão (UESC)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4271-4533>

*Christiana Andrea Vianna Prudêncio (UESC)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4571-2090>

## RESUMO

O presente artigo realiza um levantamento sobre quais aspectos das relações étnico-raciais e o ensino de ciências tem sido evidenciados nas pesquisas em Educação em Ciências, tendo como base as atas de um dos maiores eventos da área no Brasil, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Essa necessidade surge de cumprir demandas sociais históricas, reforçadas pela promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas. Contudo, a literatura aponta que a área de Ciências carece de discussões sobre essas questões. Com o objetivo de traçar um panorama das pesquisas sobre educação em Ciências e sua interface com as relações étnico-raciais, analisamos as atas do ENPEC de 2003 a 2015. Os resultados demonstraram que dentre as categorias que elencamos para classificar as pesquisas (concepções de alunos e professores, ensino, formação inicial e continuada de professores e material didático) destaca-se a produção em ensino e material didático. Além disso, é notada a necessidade de mais pesquisas que atentem para a elaboração de estratégias para a inserção das discussões sobre as relações étnico-raciais nas aulas de Ciências. As pesquisas mostram ainda que a área de Ciências é a que mais possui produção, seguida da Biologia e da Química. No entanto, nenhum trabalho foi encontrado na área da Física. Os temas mais comumente pesquisados são: a formação de professores, com o objetivo de pensar práticas para as discussões raciais e o ensino de Ciências. Evidenciamos assim que as relações étnico-raciais precisam ser mais contempladas no ensino de Ciências, pois mesmo que a Lei nº 10.639/03 as tenha tornado obrigatórias, ainda existe uma série de dificuldades para seu efetivo cumprimento, dentre elas a falta de

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Docente da Escola Estadual Antônio Carlos Magalhães e do Colégio Cariza, em Porto Seguro, Bahia. E-mail: [jeobergna.jesus@gmail.com](mailto:jeobergna.jesus@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Centro Estadual de Educação Profissional do Chocolate Nelson Schaun, em Ilhéus, Bahia. E-mail: [mariliacsbio@gmail.com](mailto:mariliacsbio@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: [christiana.ead@gmail.com](mailto:christiana.ead@gmail.com)

materiais didáticos específicos e as limitações que os docentes possuem para incorporar essa temática em suas disciplinas.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639. Pesquisa em educação em ciências. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

### ETHNIC-RACIAL RELATIONS: A BRIEF MAPPING ON THE THEME IN THE CONTEXT OF RESEARCH IN EDUCATION IN SCIENCES

This article presents a survey of which aspects of ethnic-racial relations and the teaching of science have been evidenced in the researches in Education in Sciences, based on the minutes of one of the major events of the area in Brazil, the National Meeting of Education in Sciences (ENPEC). This need arises from fulfilling historical social demands, reinforced by the enactment of Law nº 10.639/03, which makes it necessary to approach African and Afro-Brazilian history and culture in all disciplines. However, the literature points out that the area of science lacks discussions on these issues. With the objective of outlining the research on science education and its interface with ethnic-racial relations, we analyzed the ENPEC minutes from 2003 to 2015. The results showed that among the categories we list to classify the researches (student conceptions and teachers, teaching, initial and continuing training of teachers and didactic material), we highlight the production in teaching and didactic material, in addition it is noticed the need for more research that is attentive to the elaboration of strategies for insertion of the discussions about the relations racial classes in science classes. Research also shows that the area of science is the one with the most production, followed by biology and chemistry. However, no work was found in the area of Physics. The most commonly researched themes are: teacher training, with the aim of thinking about practices for racial discussions and the teaching of science. We thus show that ethnic-racial relations need to be more contemplated in science education, because although Law nº 10.639/03 makes them compulsory, there are still a number of difficulties for its effective fulfillment, among them the lack of specific didactic materials and difficulties teachers have in incorporating this theme in their disciplines.

**Keywords:** Law nº 10.639. Research in education in sciences. Ethnic-racial relations.

## RESUMEN

### RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: UN MAPEO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA

El presente artículo realiza un relevamiento sobre cuáles aspectos de las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de las ciencias han sido evidenciados en las investigaciones en Educación en Ciencias, teniendo como base las actas de uno de los mayores eventos del área en Brasil, el Encuentro Nacional de Educación en Ciencias (ENPEC). Esta necesidad surge de satisfacer demandas

sociales históricas, reforzadas por la promulgación de la Ley nº 10.639/03 que hace obligatoria el abordaje de la historia y cultura africana y afro-brasileña en todas las disciplinas. Sin embargo, la literatura apunta que el área de Ciencias carece de discusiones sobre esas cuestiones. Con el objetivo de trazar un panorama de las investigaciones sobre educación en Ciencias y su interfaz con las relaciones étnico-raciales, analizamos las actas del ENPEC de 2003 a 2015. Los resultados demostraron que entre las categorías que elencamos para clasificar las investigaciones (concepciones de alumnos y profesores, enseñanza, formación inicial y continuada de profesores y material didáctico) se destaca la producción en enseñanza y material didáctico, además es notada la necesidad de más investigaciones que se atente a la elaboración de estrategias para inserción de las discusiones sobre las relaciones étnico-raciales en las clases de Ciencias. Las investigaciones muestran además que el área de las Ciencias es la que más posee producción, seguida de la Biología y la Química. Sin embargo, no se encontró ningún trabajo en el área de la física. Los temas más comúnmente investigados son: la formación de profesores, con el objetivo de pensar prácticas para las discusiones raciales y la enseñanza de las ciencias. En el caso de las relaciones étnico-raciales, las relaciones étnico-raciales deben ser más contempladas en la enseñanza de las ciencias, pues a pesar de la Ley nº 10.639/03 hacerlas obligatorias todavía existe una serie de dificultades para el efectivo cumplimiento de la misma, entre ellos la falta de materiales didácticos específicos y, dificultades que los docentes poseen en incorporar esa temática en sus disciplinas

**Palabras clave:** Ley nº 10.639. Investigación en educación en ciencias. Relaciones étnico-raciales.

## Porque falar sobre relações étnico-raciais

Atualmente nos deparamos com acontecimentos que têm provocado debates sobre o racismo. Os meios de comunicação demonstram situações em estádios de futebol, nas redes sociais etc. nas quais pessoas foram humilhadas e até agredidas por pertencerem à determinada etnia. Infelizmente, estes episódios são apenas uma pequena parcela de todas as situações constrangedoras e, importante ressaltar, ilegais que diversos brasileiros sofrem diariamente por conta do preconceito, o que demonstra a necessidade de mais discussões sobre as relações étnico-raciais em diferentes espaços e, inclusive nas pesquisas educacionais.

Vivemos em um contexto importante para o combate ao racismo, uma vez que as discussões sobre as relações étnico-raciais têm

acontecido de maneira mais aberta. Essa abertura é oriunda, em parte, de mobilizações do Movimento Negro e de ações que ocorreram internacionalmente, como, por exemplo, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa que ocorreu em Durban, na África do Sul. Esse evento, aliado às contribuições do Movimento Negro, culminaram na elaboração de textos legais destinados à área da educação, como o Parecer CNE nº 1 (BRASIL, 2004), que alterou a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que caracteriza a obrigatoriedade do ensino da história africana e afrodescendente no currículo da Educação Básica (VERRÂNGIA, 2009).

Vale ressaltar, porém, que essas mudanças foram demasiadamente postergadas, pois desde o início do século XX os afrodescendentes reivindicam que o Estado adote medidas de reparação à violência sofrida no período da escravidão, bem como às desigualdades sociais que até hoje marcam o povo negro. Essas marcas estiveram presentes, por exemplo, na história do sistema educacional brasileiro, que além de não se destinar a todos, se pautava em uma educação eurocêntrica baseada em políticas eugênicas e higienistas que não contemplavam a população indígena e negra (VERRÂNGIA, 2009).

Nesse sentido, propostas e discussões para o ensino das relações étnico-raciais devem existir, sobretudo, nas escolas, geralmente o primeiro lugar onde crianças negras aprendem que o racismo existe (SOUZA, 2001). Por esse motivo a promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um passo importante para a mudança desse cenário, pois, mesmo de maneira tímida, tem iniciado a abertura de discussões sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, o que se configura um esforço rumo à diminuição ou até à erradicação do preconceito racial.

A Lei supracitada determina que essas discussões devem ocorrer em todas as disciplinas, mas ainda existe a crença de que as relações étnico-raciais são responsabilidade dos professores de História, Geografia e Letras, ou ainda que esta discussão deva ser conduzida somente por professores negros e/ou militantes. Contudo, a lei não faz distinção de disciplinas e, no caso específico de Ciências e Biologia, não é possível ignorar o fato de que no passado os conteúdos dessas áreas de conhecimento foram largamente utilizados para justificar e até consolidar o racismo.

Assim, no entendimento de que a produção acadêmica e científica revela o quanto os especialistas e pesquisadores têm se debruçado para discutir essas importantes questões, esta pesquisa possui o objetivo de traçar um panorama das pesquisas sobre educação

em Ciências e sua interface com as relações étnico-raciais.

A problematização da abordagem dessas relações nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas é importante porque o racismo é “uma rejeição da diferença; pela recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o que é diferente, o que não é idêntico” (SILVA, 2009, p. 11), e isso, urgentemente, precisa ser superado.

A forma como essa temática é tratada nas pesquisas é também um caminho para divulgar algumas das maneiras pelas quais as questões étnico-raciais vêm sendo trabalhadas no espaço escolar. Olhar para tais discussões na escola se justifica por dois motivos: primeiro porque esta deve se posicionar para a implementação de uma educação pautada no respeito às diferenças étnico-raciais e no atendimento da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003); segundo, porque um dos maiores motivos pelos quais os professores não trabalham as relações étnico-raciais em suas aulas é, segundo eles, o desconhecimento sobre como fazê-lo (COELHO; SOARES, 2015).

Um dos caminhos que possibilitam a reflexão crítica sobre as questões supracitadas é a incorporação do ensino da cultura de todos os povos que constituem o Brasil, uma vez que a proposta não é substituir a educação eurocêntrica por outra, africana, mas possibilitar que todos esses conhecimentos sejam abordados no ambiente escolar de maneira que sensibilize a população sobre o quão necessário é respeitar as diferenças étnico-raciais e o reconhecimento da história do povo negro para além da escravidão.

Retomando a responsabilidade do ensino de Ciências em combater o preconceito e a discriminação, entendemos que se ele for acrítico proporcionará a manutenção do racismo, uma vez que ele “incorpora uma forma de propaganda racista sutil, difícil de ser detectada, principalmente tendo em vista que essa forma de conhecimento é comumente percebida como politicamente neutra” (VERRÂNGIA, 2009, p. 12). Essa pseudoneutralidade ajuda a mascarar



o racismo científico que ainda existente e que precisa ser superado para a promoção de um ensino de Ciências convergente com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), e de uma ciência que não tenha mais seus conceitos e conhecimentos utilizados para a discriminação, de qualquer natureza.

## As relações étnico-raciais e o ensino de ciências

Depois de sofrer diversas transformações ao longo do tempo, no que diz respeito a suas metodologias e função social, o ensino de Ciências no Brasil atualmente se preocupa em formar alunos críticos, que entendam e problematizem o papel da ciência e da tecnologia em suas vidas. Isso perpassa necessariamente uma educação voltada para atender à diversidade encontrada nas salas de aula (AZEVEDO; ABIB, 2013), na qual seja possível discutir que “as contradições culturais, econômicas e sociais atingem os sujeitos sociais em suas vidas, em seus objetivos, em seus cotidianos” (DÁVILA, 2005, p. 86). Só abordando sistematicamente essas questões será possível dizer que o ensino de Ciências cumpre uma de suas funções, a de formar para cidadania.

Um dos caminhos possíveis para que o ensino de Ciências se comprometa com a promoção de uma educação cidadã é a inserção das discussões das relações étnico-raciais. Dávila (2005) sinaliza que o debate sobre as relações étnico-raciais nos ambientes escolares e nos cursos de formação de professores é fundamental porque a cultura da população menos favorecida, econômica ou racialmente, tem sido completamente esquecida ou simplesmente apresentada de maneira equivocada. Com isso, o autor acrescenta ainda que “os desafios postos, nesse século, são múltiplos e os profissionais da educação que trabalham nos cursos de formação de professores não podem mais fechar os olhos para esses desafios que nos apresentam” (DÁVILA, 2005, p. 91).

Portanto, para que a discussão das relações étnico-raciais na escola aconteça, um ator importante no processo deve ser levado em conta: o professor, sendo fundamental investigar em que medida sua formação tem permitido que ele conduza essas discussões de maneira positiva e comprometida com a formação para cidadania, o que perpassa o combate a todo o tipo de preconceito. Para tanto, é necessário que os docentes superem a visão simplista do ensino de Ciências, ou seja, pautada somente na transmissão de conhecimentos científicos aparentemente neutros, acríticos e a-históricos, que nem interferem e nem sofrem interferência de fatores sociais, econômicos e políticos.

Um exemplo das interferências da sociedade na construção do conhecimento científico está na forma como este passa a discutir as relações étnico-raciais em pesquisas pioneiras, como a realizada pelo Grupo de Trabalhos para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB), que buscou investigar como o ensino de Ciências poderia abordar essa temática, especificamente com relação aos conhecimentos de Biologia para o combate ao racismo, embasados na discussão do conceito biológico de raça, amplamente utilizado para justificar a hierarquia entre as “raças humanas”, conduzindo à própria justificativa da escravidão. Para o Grupo, seria necessário que o sistema escolar brasileiro e, principalmente, o ensino de Ciências se pautassem em uma abordagem antirracista. Porém,

Frente a essa necessidade de produzir um ensino de Ciências que, efetivamente, se comprometa com o combate ao racismo, encontra-se uma ausência quase total de orientações específicas, tanto formuladas por parte do governo quanto da literatura em educação e ensino de Ciências no Brasil. Essa ausência não impede a busca por compreender como a legislação vigente e a literatura na área contribuem, ou não, para o desenvolvimento de tal ensino. Essa compreensão passa, necessariamente, pela discussão das relações entre ensino de Ciências e cidadania. (VERRÂNGIA, 2009, p. 14).

A Lei nº 10.639/03 preconiza que todas as disciplinas devem se comprometer com a

abordagem das relações étnico-raciais, regulamentando a implantação de dois artigos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o artigo 26A, que traz a obrigatoriedade dos conhecimentos da cultura africana e afrodescendente e da história da África na educação básica, e o 79B, que insere no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Com esse dispositivo legal é possível chamar a atenção da sociedade para o fato de que não basta garantir apenas o acesso dos negros às escolas, é necessário também valorizar e reconhecer a cultura e história africana e afrodescendente, com o intuito de reparar danos, criar uma identificação positiva de alunos negros com seus antepassados e compreender que “estudos referentes à cultura afro-brasileira, não dizem respeito apenas à população negra, mas sim a todos (as) os (as) brasileiros (as)” (JESUS, 2013, p. 162).

Coelho e Soares (2015) apresentam alguns entraves para que se estabeleça o ensino das relações étnico-raciais no ensino básico, como, por exemplo, a falta de formação dos professores nessa perspectiva e a ausência de materiais didáticos apropriados, a exemplo de livros didáticos que nem sempre auxiliam para que esse objetivo possa ser alcançado, seja porque silenciam sobre a cultura africana, seja porque ainda não conseguem apresentar uma visão dos negros no Brasil, a não ser pelo viés da escravidão. Como dito anteriormente, uma das dificuldades para a implantação efetiva da Lei nº 10.639/03 está centrada na formação de professores, que não deve ser restrita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, incluindo também a inserção de temáticas sociais como a questão racial, foco de nossa pesquisa, para que então essa discussão chegue à escola de maneira mais efetiva, uma vez que o ambiente escolar é “lócus de encontro da diversidade social e cultural de nossa sociedade” (JESUS, 2013, p. 47).

A Resolução CNE nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, busca uma mudança de pensamento no que diz respeito às discussões sobre as relações étnico-raciais nesses espaços de formação. Com isso o objetivo central é estabelecer diretrizes curriculares que tratem de orientações e princípios e não somente procedimentos pedagógicos para aplicabilidade da Lei, e que se foquem na necessidade de mudança da postura e forma de pensar dos formadores de professores e futuros docentes. A validade da existência de leis e diretrizes que conduzam à presença da discussão sobre as diferenças étnicas em sala de aula é sem dúvida inquestionável, porém devemos considerar primeiramente, que:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Notamos que os professores apresentam dificuldades em discutir as relações étnico-raciais por diversos motivos: alguns não se sentem responsáveis por conduzir o debate por não serem negros ou, ainda, por não conseguirem visualizar em suas áreas de conhecimento e disciplinas possibilidades de conexão entre as relações étnico-raciais. Isso acontece com certa frequência quando se trata, por exemplo, do ensino de Ciências, como foi evidenciado por Jesus, Santos e Prudêncio (2016), que realizaram uma pesquisa com professores de Ciências de escolas estaduais do interior da Bahia. Foi perguntado aos professores se acreditavam que conseguiriam implantar em suas aulas as discussões sobre relações étnico-raciais e, de maneira mais específica, se poderiam sinalizar algum conhecimento de matriz africana e afro-

descendente que tivesse relação com o ensino de Ciências. A maioria dos professores revelou que essa proposta era difícil de ser executada por conta da falta de formação adequada para conduzir essas discussões e por não conseguirem imaginar de que forma os conhecimentos científicos poderiam se relacionar a essa temática. Porém, é importante lembrar que as Ciências, que já tiveram um importante papel na manutenção do racismo, hoje têm igual papel em sua desconstrução, isso porque “Os saberes da biologia molecular dizem, um a um, sem exceção, exatamente o contrário de tudo aquilo que os racistas vêm, através dos tempos, usando como se fosse a favor de sua doutrina. O racismo repousa, pois, sobre uma mentira incomensurável.” (OLIVEIRA, 2003, p. 56).

Outro fator relevante a ser mencionado diz respeito à organização dos currículos tanto da educação básica quanto dos cursos de formação de professores, que poderão permitir ou não que os assuntos referentes à diversidade étnico-racial sejam abordados.

Verrângia (2009) apresenta, a partir dos resultados de sua pesquisa, relações entre Ciências Naturais, conhecimento científico, ensino de Ciências e relações étnico-raciais, mostrando ser possível a discussão dessa temática nas aulas de Ciências. Em outro trabalho, Verrângia e Silva (2010) apresentam alguns elementos estratégicos para que essas relações sejam estabelecidas no ensino de Ciências, elaborando cinco grupos temáticos e questões que orientam nessa perspectiva:

- a) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo;
  - b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais;
  - c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial;
  - d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais;
  - e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.
- (VERRÂNGIA; SILVA, 2010, p. 707).

Ainda que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) seja uma ação afirmativa para a população negra, a qual permite legitimar e valorizar a história desse grupo étnico, somente sua existência não fará com que mudanças ocor-

ram. Por isso é preciso buscar estratégias bem fundamentadas para a inserção dos conhecimentos de matriz africana e afrodescendente em todo o currículo escolar e não somente em algumas disciplinas, de forma, muitas vezes, pontual.

Considerando que alguns autores, como Verrângia (2009), Bastos e Benite (2017) e Rosa (2016), já sinalizaram que o ensino de Ciências precisa adentrar nesse campo de discussões de maneira mais significativa, buscando estratégias para a inserção da temática especificamente nessa área de conhecimento, e entendendo que esse feito perpassa necessariamente o desenvolvimento de pesquisas em Educação em Ciências, nesse sentido, buscamos fazer um panorama de como essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas em um dos maiores eventos da área de Educação em Ciências.

## Da seleção dos artigos à análise dos dados

Na busca por realizar uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas que têm como foco as relações étnico-raciais e o ensino de Ciências, Química, Física e Biologia, procuramos identificar os artigos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Essa escolha justifica-se por este ser um dos maiores eventos de pesquisa na área de educação em Ciências e, portanto, abranger trabalhos das mais diversas regiões do Brasil e representar, em parte, o que de mais relevante vem sendo produzido na área.

O ENPEC é um evento bianual e nossa faixa de tempo compreende os anos de 2003 a 2015 por conta da data da promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Dessa maneira, conseguimos traçar um panorama sobre a representatividade das pesquisas relativas às relações étnico-raciais na área de educação em Ciências, ao mesmo tempo em que analisamos em que medida essa temática é discutida nesses trabalhos, buscando compreender qual enfoque tem sido dado a essa problemática.

Os trabalhos foram levantados nas atas de cada ENPEC disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC (2017). Procuramos por artigos apresentados tanto na modalidade oral quanto na forma de painéis, e os descritores utilizados para selecionar os trabalhos foram: *Lei 10.639, raça, racismo, relações étnico-raciais, etnia, diversidade e multiculturalismo*. Escolhemos estes termos porque em pesquisas que abordam as questões étnico-raciais pelo menos um deles está presente no título, resumo ou palavras-chave.

Os termos que utilizamos para fazer as buscas nos permitiram também entrar em contato com trabalhos que não discutem as relações étnico-raciais como, por exemplo, ao utilizar o termo “raça”, encontramos um trabalho intitulado *Raça ou espécie? Relações interpessoais em sala de aula* (PEDRANCINI; CORAZZA, 2011), publicado no VIII ENPEC. Contudo, não o analisamos, uma vez que a pesquisa não é feita com seres humanos e, portanto, longe do escopo de nossa pesquisa.

Primeiramente, empregamos os termos descritos anteriormente nos títulos, palavras-chave e resumos, e assim agrupamos os trabalhos segundo sua área, o que nos conduziu à formação das categorias: a) concepções; b) ensino; c) formação de professores; d) material didático. O estabelecimento dessas categorias nos aju-

dou a compreender como estão distribuídos os trabalhos dentro do campo de pesquisa da educação em Ciências.

Posteriormente, fizemos a leitura na íntegra dos trabalhos previamente selecionados e categorizados, de modo a podermos discutir mais detalhadamente aspectos referentes às relações étnico-raciais e sua abordagem dentro de cada uma das categorias.

## O que as pesquisas apontam

Nos eventos do ENPEC analisados ao longo desses 12 anos, observamos que as produções sobre as questões étnico-raciais oscilam bastante, uma vez que em alguns anos esse tema é contemplado, mas em outros simplesmente desaparece.

O levantamento foi realizado de 2003 a 2015, resultando num total de 6.148 trabalhos apresentados. Deste montante, 16 trabalhos (aproximadamente 0,3%) tiveram como propósito discutir as relações étnico-raciais (RER) no ensino de Ciências. Diante da grande dimensão que o evento possui, tais números, a nosso ver, corroboram o que é apresentado em outras pesquisas (BASTOS; BENITE, 2017; GOMES; ROSA, 2015; VERRÂNGIA, 2009) que indicam uma lacuna em relação ao desenvolvimento de trabalhos em educação em Ciências que contemplem as relações étnico-raciais.

**Tabela 1** – Número total de trabalhos apresentados e dos que contemplam a temática das relações étnico-raciais do IV ao X ENPEC

EVENTO	ANO	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
IV ENPEC	2003	451	0
V ENPEC	2005	738	1
VI ENPEC	2007	669	1
VII ENPEC	2009	723	0
VIII ENPEC	2011	1.235	1
IX ENPEC	2013	1.060	9
X ENPEC	2015	1.272	4
<b>Total</b>		<b>6.148</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Ao observar a Tabela 1 podemos notar um aumento de trabalhos apresentados no IX ENPEC envolvendo a temática. Esse aumento significativo provavelmente se deve aos dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pois todos os nove trabalhos apresentados neste ano fazem referência à Lei, sendo o trabalho de Moreira, Amauro e Rodrigues

Filho (2013), por exemplo, dedicado a fazer um levantamento dos dez anos de sua promulgação.

## Concepções

Nessa categoria estão reunidos os trabalhos que abordaram concepções discentes e docentes sobre as relações étnico-raciais.

**Quadro 1** – Trabalhos sobre concepções (discente/docente) com a temática étnico-racial no ensino de Ciências, Química, Física e/ou Biologia

EVENTO	ANO	ORIGEM DAS CONCEPÇÕES	TÍTULO	AUTOR(ES)
V ENPEC	2005	Discentes	Diferenças raciais: o que diz a biologia, o que pensam os alunos	Vieira e Chaves
IX ENPEC	2013	Coordenação pedagógica	O discurso da coordenação pedagógica da rede de ensino do município de Vicência sobre a noção de “raça”	Melo
IX ENPEC	2013	Docentes	Preconceito étnico-racial: a escola, a Ciência e a formação de professores	Carlan e Dias

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Os três trabalhos mostram a importância do embasamento teórico sobre conceitos como raça e preconceito como ponto de partida para se desconstruir concepções equivocadas e construir novas, tanto por parte de alunos quanto de professores.

Um trabalho que evidencia diferentes concepções raciais é o de Vieira e Chaves (2005), realizado em uma aula de Biologia de uma escola particular, verificando as concepções de 27 alunos sobre as diferenças raciais. Aos alunos foram colocadas as seguintes questões: O que é raça?; qual é a sua raça?; o que você acha das ações afirmativas?

Esses questionamentos deram início a um curto debate e a partir daí foi solicitado aos alunos uma dissertação sobre o tema raça. Com esses dados em mãos os autores afirmam que os alunos trazem argumentos próximos aos que estão estabelecidos pelos conhecimentos científicos atuais, ou seja, que não existem diferenças biológicas que justifiquem a existência de diferentes raças humanas, não havendo, portanto, raças su-

periores e inferiores.

A respeito disso, Oliveira (2003) aborda que a contribuição do Projeto Genoma Humana (PGH) e do Projeto de Diversidade do Genoma Humano (PDGH) foram relevantes para a finalização da concepção de que existiam raças superiores e melhores. Porém, vale ressaltar que esse argumento por si só não quer dizer que as cotas e outras ações afirmativas são desnecessárias.

Outro elemento que o autor traz de relevante em sua pesquisa é a dificuldade de a maioria dos alunos se autodenominarem negros, não negros, pardos e indígenas. Os alunos justificam essa dificuldade porque acreditam que existem vários tipos de brancos, negros e pardos. Podemos inferir que um dos fatores que dificultam a autodenominação dos alunos como negros pode estar relacionado às imagens negativas sobre os negros que a mídia constrói, e a escola silencia ou mostra sempre associado à escravidão.

Em outro trabalho, Melo (2013) apresenta uma discussão sobre a noção de “raça” na rede

de ensino do município de Vicência (PE), trabalhando a importância do entendimento dos professores que atuam na coordenação pedagógica de que o termo raça não mais se aplica à explicação da diversidade humana. Esse trabalho foca na coordenação pedagógica, uma vez que ela agrega profissionais que também são responsáveis pela formação de professores, e suas práticas e discursos os influenciam. Destacamos que saber o conceito de raça não é suficiente para o término do racismo, pois essa ideia de que existem raças na espécie humana ainda está presente no imaginário das pessoas.

Em nossa análise, o trabalho de Carlan e Dias (2013) corrobora o de Melo (2013) ao enfatizar que alguns docentes de Ciências e de Biologia apresentam dificuldades para trabalhar com as relações étnico-raciais em suas aulas e que para superar tal obstáculo é importante conhecer as concepções de seus alunos sobre o que é raça, etnia e relações étnico-raciais, visto que a partir desse conhecimento os professores podem trilhar um caminho que conduza a uma educação cidadã pautada no respeito às diferenças e valorização das diferentes etnias. A pesquisa foi feita com 19 alunos do Ensino Médio do turno noturno de uma escola pública de Pelotas (RS), que responderam a um questionário com 17 perguntas, as quais buscavam entender o pertencimento étnico-racial de cada aluno, a escolaridade deles e de seus familiares e, por fim, como eles enxergavam os negros na sociedade.

Como resultado a pesquisa mostrou que dos 19 alunos, 11 se declararam brancos e 8,

negros. Os autores destacam que no momento da aplicação do questionário muitos alunos sentiram dificuldades de se definirem como negros. Carlan e Dias (2013) atribuem essa dificuldade à desqualificação do perfil do negro oriundo do processo histórico de discriminação. Um fato intrigante do resultado da pesquisa foi a ausência do conhecimento sobre cotas por parte de todos os estudantes. Após a explicação da política de cotas pela professora responsável pela turma, 53% dos alunos afirmaram serem a favor das cotas e 47% de posicionaram contrários.

Guimarães (2003) ajuda a entender a dificuldade de os alunos se declararem como negros abordando a desvalorização estética e histórica do povo negro, propagada mediante a visão recorrente dos negros em situações desfavoráveis e de escravidão, sem levar em consideração sua participação na ciência, letras, artes, comércio, indústria etc. Verrângia e Silva (2010) defendem a valorização de personalidades africanas e afrodescendentes que contribuíram para a construção da Ciência, ampliando a chance de que os alunos negros se sintam representados de maneira positiva.

## Ensino

Nesta categoria reunimos todos os trabalhos apresentados no ENPEC de 2003 a 2015 que problematizam o ensino das relações étnico-raciais no ensino de Ciências, Química, Física e Biologia.

**Quadro 2** – Trabalhos sobre ensino de Ciências, Química, Física e/ou Biologia com a temática étnico-racial

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
VIII ENPEC	2011	A Bioquímica do Candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da Lei Federal 10.639/03	Moreira e colaboradores
IX ENPEC	2013	Desvendando a Anemia Falciforme – Uma proposta lúdica para aplicação da Lei Federal 10.639/03	Moreira e colaboradores
		O filme “Jardim das Folhas Sagradas” e a possibilidade de uma abordagem intercultural em aulas de Ciências	Oliveira, Trindade e Queiroz
X ENPEC	2015	Raça, classe e etnia: o ensino das ciências na educação básica	Tonácio e colaboradores
		Estudos do racismo científico e da sociedade: perspectivas para a ação em ensino de ciências	Castillo e Andrade

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Os trabalhos elencados revelam o esforço que tem sido feito em determinadas disciplinas para discutir em alguma medida questões étnico-raciais em sala de aula. Assim, de modo geral, são pesquisas que apresentam propostas utilizadas nas escolas para abordar essa temática, sendo que algumas problematizam o quanto a promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) realmente impactou na promoção do ensino das relações étnico-raciais. Esses trabalhos vão ao encontro do que Verrângia (2009) discute ao mostrar que, apesar das dificuldades, é possível discutir relações no ensino de Ciências.

Destacamos o trabalho de Santos, Siemsen e Silva (2015), que discute o racismo, a influência das pesquisas científicas para a “validação” do racismo e o quanto são necessários esforços para superar o racismo científico impregnado no ensino das Ciências. Dessa forma, é estabelecida uma convergência desta pesquisa com a de Oliveira (2003), que enfatiza que os conhecimentos produzidos

pela biologia molecular invalidam todos os argumentos utilizados pelos racistas e, portanto, a própria ciência precisa se retificar. Todavia, ao mesmo tempo, é imprescindível destacar que ainda que sejamos todos iguais biologicamente, as condições de acesso à saúde, à educação e à cultura, entre outros, não é a mesma para as diferentes etnias.

## Formação de professores

Dos trabalhos encontrados no ENPEC três eram sobre formação de professores: dois com enfoque na formação inicial e um na formação continuada. Todas as pesquisas sinalizam que é necessário inserir no processo formativo docente a discussão das relações étnico-raciais, como defende Jesus (2013), que aponta ainda que o cumprimento da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) só será realmente efetivado nas escolas, quando os professores forem formados nessa perspectiva, debatendo sobre conceitos de raça, racismo, diversidade, entre outros.

**Quadro 3** – Trabalhos sobre formação de professores (inicial/continuada) com a temática étnico-racial no ensino de Ciências, Química, Física e/ou Biologia

EVENTO	ANO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	TÍTULO	AUTOR(ES)
IX ENPEC	2013	Formação inicial	Professores dos cursos de Biologia e a (re)construção da nação brasileira a partir da Lei nº 10.639/03	Fernandes
			Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas	Francisco Júnior, Silva e Yamashita
		Formação Continuada	Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial	Verrângia

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Os autores Francisco Júnior, Silva e Yamashita (2013), ao proporem a discussão da temática étnico-racial junto a uma turma de licencian-

dos em Química, a partir de uma poesia que abordava o tema racismo, demonstraram que essa ação possui potencial para colaborar com

o rompimento de práticas discriminatórias. A poesia “Lágrimas de Preta”, de Antônio Gedeão (pseudônimo de Rômulo Vasco da Gama de Carvalho), traz alguns elementos que possibilitam fazer a ligação de alguns conhecimentos químicos e racismo. No entanto, quando o professor formador questiona os alunos para que analisem o poema, todos conseguiram identificar os conhecimentos da Química, mas dos 18 alunos que participaram da pesquisa, apenas um percebeu a possibilidades de discutir as relações étnico-raciais. Para os autores, isso pode estar diretamente associado à ausência de discussões sobre o tema na sociedade e no ensino de Ciências. A nosso ver, uma outra explicação, que não invalida a trazida pelos autores, está relacionada à dificuldade em perceber a inserção da relações étnico-raciais em disciplinas outras que não o Português, a História e as Artes, por exemplo. Assim, concordamos com Rocha e Aguiar (2012), que afirmam que para essa temática ser inserida na formação de professores de Ciências é necessário superar o mito de que só os professores de História e Letras são responsáveis por trabalhar essas questões em suas aulas.

Fernandes (2013) aborda a relação entre o conceito de nação e a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) entre os professores de Biologia, abordando a importância das contribuições dos outros povos para a constituição da nação brasileira e a necessidade dessa abordagem no ensino de Ciências. A autora faz uma reflexão sobre o termo nação, o qual define como “uma comunidade política, imaginada, soberana e limitada. Ao pensar na definição de nação como comunidade política, logo vem à mente disputa de poder” (FERNANDES, 2013, p. 2), defendendo que a forma como se entende o que é nação pode privilegiar a abordagem da história de alguns grupos e excluir a de outros, ou contar de maneira equivocada como aconteceu e acontece com a História da África e dos afrodescendentes. A autora considera ainda, que a Lei nº 10.639/03, além de promover a História da África e dos afro-

descendentes, favorece também a discussão sobre relações étnico-racial, e o combate ao racismo.

Em outro trabalho, Verrângia (2013) fez um estudo empírico cujo objetivo foi trabalhar o papel do pertencimento étnico-racial de docentes brasileiros e estadunidenses de Ciências e Biologia mediante processos educativos por eles vividos. O autor afirma que a prática docente pode ser compreendida como objeto de estudo sobre a discussão das relações étnico-raciais no entendimento das experiências vivenciadas pelos professores. Destaca ainda que “Os/as professores/as de Ciências têm de envolver-se no processo de expor ideologias racistas e desafiar sua própria prática, muitas vezes racista” (VERRÂNGIA, 2013, p. 7). O autor fala que o pertencimento racial interfere na prática pedagógica, porque para que a plena cidadania seja alcançada é necessário o envolvimento com as lutas por equidade travadas dentro dos grupos étnico-raciais.

Atualmente a formação de professores deve ter o objetivo de abordar temas sociais e não apenas conceitos específicos de determinada área do conhecimento. Partindo desse princípio, os processos formativos docentes devem se fundamentar na perspectiva da cidadania e, nesse contexto, é necessário abordar as relações étnico-raciais.

## Material didático

Cinco trabalhos discutiram o livro didático, relações étnico-raciais e ensino de Ciências (área de Biologia), sendo três publicados em 2013, um em 2007 e um em 2015. Verrângia (2009), em sua pesquisa, mostrou que os professores não se sentem preparados para trabalhar essa temática em suas aulas, e um dos fatores seria a falta de material adequado, entre eles o livro didático é sempre citado. Outro aspecto sinalizado pelas autoras é que os negros pouco aparecem nos livros didáticos, e quando isso acontece, normalmente estão associados a lugares sociais desfavorecidos.



**Quadro 4** – Trabalhos sobre material didáticos para o ensino de Ciências, Química, Física e/ou Biologia com a temática étnico-racial

EVENTO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
VI ENPEC	2007	Raças biológicas e “raças humanas” em livros didáticos de Biologia	Stelling e Krapas
IX ENPEC	2013	Articulação entre conhecimento biológico e cultura em livros didáticos: o que se ensina com a Biologia	Silva e Silva
		Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência	Castillo
		Dificuldades na aplicação de materiais Didáticos digitais que trabalham assuntos estudados pela Química em conformidade com a Lei nº 10.639/03	Santos, Rodrigues Filho e Amauro
X ENPEC	2015	Articulando Química, questões raciais e de gênero numa Oficina sobre Diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos	Santos, Siemsen e Silva

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

A pesquisa de Silva e Silva (2013) destaca um processo de tendência para a homogeneização cultural, evidenciando como o processo de globalização tem proporcionado mudanças sociais que valorizam a cultura ocidental. Para nós, esses dados ratificam a necessidade de superar a centralização da cultura europeia, que não permite que se tornem visíveis os conhecimentos científicos de matriz africana. Além disso, as autoras defendem que “ao pensarmos a proposta de currículo único e a produção dos livros didáticos destinados a atender a todo o território nacional questionamos se a existência desse currículo nacional, de algum modo, não favorece processos de homogeneização” (SILVA; SILVA, 2013, p. 4).

Verrângia (2009), em sua pesquisa com professores brasileiros e estadunidenses, conclui que a maioria desses profissionais utilizam o livro didático como principal recurso. Os professores usam o livro e destacam sua importância, mas afirmam que nada os impede de consultar outras fontes como, por exemplo, a internet. O autor diz ainda que existem assuntos que são inevitáveis de serem apresentados, a exemplo, segundo os professores participantes da pesquisa, da ética, da postura

e do profissionalismo, entre outros. Todos os participantes da pesquisa afirmaram que os livros não apresentam adequadamente a população negra, o que evidencia a necessidade de representações positivas sobre essa etnia nos livros didáticos.

Por fim, os dados deste levantamento revelam que além da pouca representatividade dessa temática no ENPEC, somente as disciplinas de Biologia, Ciências e Química têm contemplado discussões sobre as relações étnico-raciais. Tal fato deve ser problematizado porque a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) determina que estas questões devem ser contempladas por todas as disciplinas, e nesse contexto observamos a ausência de pesquisas envolvendo relações étnico-raciais e o ensino de Física.

## Considerações finais

O presente artigo trouxe um panorama sobre as discussões da temática étnico-racial, o que é uma contribuição importante para as pesquisas futuras sobre esse tema em razão da carência de trabalhos que nos mostrem em que medida as temáticas envolvendo a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) tem adentrado as instituições educadoras do Brasil.

Outro aspecto importante se refere aos poucos trabalhos sobre as relações étnico-raciais e o ensino de Ciências, indicando a necessidade de mais pesquisas sobre a abordagem das relações étnico-raciais nas mais diversas áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos a urgência em trabalhos na área de Física relacionados à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), pois a ausência pode ser um indício das dificuldades que os educadores da área possuem em articular a Física com a temática.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ABRAPEC. **ENPECS anteriores**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-anteriores/>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- AZEVEDO, Maria Nizete; ABIB, Maria Lúcia V. S. Pesquisa-ação e a elaboração de saberes docentes em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 55-75, 2013. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID320/v18\\_n1\\_a2013.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID320/v18_n1_a2013.pdf). Acesso em: 03 nov. 2017.
- BASTOS, Morgana Abranches; BENITE, Anna Maria Canavarro. Cultura africana e ensino de química: estudo sobre a formação docente. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 21, p. 64-80, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012003.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE nº 01**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf). Acesso em: 04 set. 2017.
- CARLAN, F. de A.; DIAS, M. S.; Preconceito étnico-racial: a escola, a ciência e a formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- CASTILLO, María Juliana Beltrán. Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), 2013.
- CASTILLO, M. J. B.; ANDRADE, A. M. Estudos do racismo científico e da sociedade: perspectivas para a ação em ensino de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. *In*: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B.; FERREIRA, P. A. B. (org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 15-35.
- DÁVILA, Jerry. As relações entre raça e estado no Brasil: contribuições para discussão no ensino de Biologia. *In*: DÁVILA, Jerry. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2005. p. 17-36.
- FERNADES, M. K. Professores dos cursos de Biologia e a (re)construção da nação brasileira a partir da Lei nº 10.639/03. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E.; SILVA, E. M. dos S.; YAMASHITA, M. Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE

- PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- GOMES, M. R; ROSA, K. D. Feminismos e ensino de ciências: histórico e implicações para aulas de física. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 21., 2015, Uberlândia, MG. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: Sociedade Brasileira de Física, 2015.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.
- JESUS, Regina de Fátima. **Dez anos da Lei nº 10.639/03**. Memórias e perspectivas. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2013.
- JESUS, J; SANTOS, M. C.; PRUDÊNCIO, C. A. V. A Lei 10.639/03 e o ensino de Ciências: o que pensam os professores de Ciências das escolas estaduais de Itabuna/Bahia. **Revista de Ensino de Biologia**, n. 9, p. 1401-1411, 2016. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/blog/renbio-edicao-9/>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.
- MELO, M. da C. C. O discurso da coordenação pedagógica da rede de ensino do município de Vicência sobre a noção de “raça”. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- MOREIRA, P. F. da S. D.; AMAURO, N. Q.; RODRIGUES FILHO, G. Desvendando a anemia falciforme – uma proposta lúdica para aplicação da Lei Federal 10.639/03. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- MOREIRA, P. F. da S. D. *et al.* A bioquímica do candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da Lei Federal 10.639/03. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: ABRAPEC, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.
- OLIVEIRA, Fátima. **Saúde da população negra: Brasil ano 2001**. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2003.
- OLIVEIRA, R. D. V. de.; TRINDADE, Y. R. D. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. O filme “Jardim das Folhas Sagradas” e a possibilidade de uma abordagem intercultural em aulas de ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA, M. J. Raça ou espécie? Relações interpessoais em sala de aula. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: ABRAPEC, 2011.
- ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. *In: GARCIA, Marcos Dias; AUTH, Milton Antonio; TAKAHASHI, Kojy (Org.). Enfrentamentos do ensino de Física na sociedade contemporânea*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 619-632.
- ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Costa. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 35., 2012, Ipojuca, PE. **Anais eletrônicos [...]**. Ipojuca, PE: ANPEd, 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf). Acesso em: 14 abr. 2017.
- SANTOS, E. da S.; RODRIGUES FILHO, G.; AMAURO, N. Q. Dificuldades na aplicação de materiais didáticos digitais que trabalham assuntos estudados pela química em conformidade com a Lei nº 10.639/03. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- SANTOS, R. G. dos.; SIEMSEN, G. H.; SILVA, C. S. da. Articulando química, questões raciais e de gênero numa oficina sobre diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.
- SILVA, Inayá Bittencourt. **O racismo silencioso na escola pública**. São Paulo: Uniara, 2009.
- SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos da identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, E. P. de Q.; SILVA, L. A. Articulação entre conhecimento biológico e cultura em livros didáticos: o que se ensina com a Biologia. *In:*

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2013, 9., Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

SOUZA, Irene Sales. **Os educadores e as relações interétnicas: pais e mestres**. Franca, SP: Editora UNESP, 2001. v. 1.

STELLING, L. F. P.; KRAPAS, S. Raças biológicas e “raças humanas” em livros didáticos de biologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

TONÁCIO, G. de M. Et al. Raça, classe e etnia: o ensino das ciências na educação básica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.

VERRÂNGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2009.

VERRÂNGIA, Douglas. Diversidade e ensino de ciências: formação docente e pertencimento racial. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Atas...** Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

VERRÂNGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

VIEIRA, E. P. de P.; CHAVES, S. N. Diferenças raciais: o que diz a biologia, o que pensam os alunos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, SP. **Anais** [...]. Bauru, SP: ABRAPEC, 2005.

*Recebido em: 03/02/2018*  
*Aprovado em: 15/08/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS -2019/2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>55-2019.2</b> Natanael R. Bomfim (UNEB) Gionara Tauchen(FURB)	(até) 15 de maio 2019
<b>56- 2019.3</b> Livia Fialho (UNEB) Ricardo Castanho (UA)	(até) 15 de agosto 2019
<b>57-2020.1</b> Jane AV.P.Rios (UNE) Luciane M. Schindwein (UFC)	(até) 15 de dezembro 2019
<b>58-2020.2</b> Luciano Santos (UNEB)	(até) 15 de março 2020
<b>59-2020.3</b> Jaci M.F. Menezes (UNE) Eurize C. Pessanha (UFGD)	(até) 15 de abril 2020
<b>60-2020.4</b> Maria de L.S.Ornellas (UNEB) Maria C.M. Kupfer (USP)	(até) 15 de junho 2020
<b>61-2021.1</b> Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
<b>62-2021.2</b> Maria A.J.Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M.F.Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Editora Científica:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>



# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>