





**Caminhos da Pós-Graduação em  
Educação no Nordeste do Brasil:  
Avaliação, Financiamento, Redes e  
Produção Científica**



Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Francisco Antonio Machado Araujo  
Organizadores

**Caminhos da Pós-Graduação em  
Educação no Nordeste do Brasil:  
Avaliação, Financiamento, Redes e  
Produção Científica**

2016

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

## Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

## Vice-Reitora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir do Nascimento Nogueira

## Superintendente de Comunicação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Lima Dourado

---

---

Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: Avaliação,  
Financiamento, Redes e Produção Científica

© Maria Vilani Cosme de Carvalho | Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Francisco Antonio Machado Araujo

1<sup>a</sup> edição: 2016

---

---

## Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

## Diagramação

Wellington Silva

## Capa

Mediação Acadêmica

## EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof<sup>a</sup>. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

C183 Caminhos da pós – graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação,  
financiamento, redes e produção científica / Maria Vilani Cosme de  
Carvalho, Josania Lima Portela Carvalhêdo, Francisco Antonio Machado  
Araújo, organizadores. – Teresina: EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0044-5

1. Educação. 2. Pós - Graduação. 3. Pesquisa em Educação. I. Carvalho,  
Maria Vilani Cosme de. II. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. III. Araujo,  
Francisco Antonio Machado. IV. Título.

CDD: 378.81

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3<sup>a</sup> Região/1188

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>OS ENCONTROS DE PESQUISA EDUCACIONAL NA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO NORDESTE: REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS</b> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	<b>19</b>
<b>FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA EM PESQUISA</b> João Batista Carvalho Nunes	<b>59</b>
<b>A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS</b> Jefferson Mainardes	<b>73</b>
<b>ARTICULANDO PESQUISA E PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL</b> Marli André	<b>83</b>
<b>CONCEPÇÃO, LEGITIMAÇÃO E EXPANSÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> Tânia Maria Hetkowski	<b>99</b>
<b>DESAFIOS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: PESQUISA COLABORATIVA E INSERÇÃO SOCIAL</b> Maria de Fátima Gomes da Silva	<b>123</b>

**PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE:  
ENTRE OS ENLACES DO PASSADO E A CONSTRUÇÃO DE  
NOVOS SIMBÓLICOS NACIONAL/REGIONAL** 137  
Antonia Almeida Silva

**PRODUZIR E COMPARTILHAR CONHECIMENTOS  
EM EDUCAÇÃO** 155  
Edvaldo Souza Couto

**AValiação NOS PLANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO:  
PERCURSOS HISTÓRICOS E MODELOS** 173  
Lucinete Marques Lima

**EXPANSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO NO  
BRASIL: ANÁLISE DA REGIÃO NORDESTE** 191  
Edineide Jezine • Luciana Rodrigues Ferreira

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO  
NORDESTE: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E FINANCIAMENTO** 215  
Alda Maria Duarte Araújo Castro

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO:  
CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E FINANCIAMENTO** 237  
Luisa Cerdeira

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS DE JOVENS  
PRIVADOS DE LIBERDADE** 255  
Lia Machado Fiuza Fialho

**OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS: A JUVENTUDE COMO  
SUJEITOS DE UMA OUTRA ESCOLA** 269  
Orlandil de Lima Moreira

**DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE  
NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA** 287  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: ALGUMAS  
APROXIMAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES** 301  
Suzana Maria Barrios Luis

**SOBRE OS AUTORES** 319



# Apresentação

Esta coletânea é, predominantemente, produto de pesquisas realizadas por investigadores do campo da Educação vinculados aos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste do Brasil, mas também conta com algumas contribuições de pesquisadores de outras regiões e de outros países como Portugal.. Como o próprio título revela, o desafio central da obra é refletir e problematizar sobre a pós-graduação em Educação, especialmente no Nordeste, considerando sua avaliação, seu financiamento, suas redes e sua produção científica.

Os capítulos são aglutinados em torno de duas grandes dimensões: questões mais gerais do campo educacional, sem vinculação restrita à região Nordeste; problemáticas da pós-graduação em Educação com foco na região Nordeste.

A primeira dimensão abriga quatro temas: **Ética na pesquisa em Educação; Identidade e Financiamento para os mestrandos profissionais em Educação (MPE); Processos educativos como práticas culturais: políticas, experiências e protagonismos; Educação, Diversidade e Direitos Humanos: práticas e formação de professores.**

O tema **Ética na pesquisa em Educação** é tratado em dois capítulos, os quais discutem os aspectos filosóficos e políticos da ética na pesquisa em Educação nos contextos nacional e internacional, assim como a formação de pesquisadores no campo da ética em pesquisa, Ética e o processo metodológico da pesquisa. Nesse sentido, o pro-

fessor Jefferson Mainardes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no texto intitulado **Formação de pesquisadores em educação para a ética em pesquisa**, argumenta sobre a importância de que os pesquisadores em Educação sejam formados para agir eticamente, antes, durante e depois do desenvolvimento de suas investigações. A partir daí, o professor João Batista desenvolveu uma investigação sobre quais programas de pós-graduação da área de Educação incluem, nas ementas de suas disciplinas, o tema ética em pesquisa. Para tanto, empregou o método da pesquisa documental, de modo que analisou as ementas das disciplinas dos programas de pós-graduação em Educação, encontrando escasso material sobre o tema ética na Pesquisa. Para ele, esse resultado indica a necessidade de os programas investirem com urgência na formação sobre ética em pesquisa. **A ética na pesquisa em Educação: desafios atuais**, apresenta um panorama da revisão sobre a ética na pesquisa em Educação no Brasil; sintetiza os principais pontos da Res. CNS nº 510/2016, que regulamenta a ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; discute as implicações dessa Resolução para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; e destaca as especificidades que deveriam ser consideradas na área de Educação. Argumenta que os princípios e os procedimentos, na prática da pesquisa, são elementos essenciais e que necessitam ser debatidos, principalmente no processo de formação de pesquisadores. Por sua vez, o professor João Batista Carvalho Nunes, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O tema **Identidade e Financiamento para os mestrados profissionais em Educação (MPE)** é abordado em três capítulos, nos quais se discute o crescimento da modalidade profissional de pós-graduação na área de Educação e, especialmente, na região Nordeste. Dessa forma, a concepção, a legitimação e a natureza *stricto sensu* dos mestrados profissionais na região Nordeste é objeto das reflexões. Igualmente, discute-se sobre as políticas de financiamento e a consolidação dessa modalidade nas diferentes regiões do Brasil, assim como a respeito dos desafios dos MPE na formação do profissional de Educação e na proposição à superação da dicotomia entre teoria e prática nos processos de pesquisa. Dessa forma, a professora Maria de Fátima Gomes da Silva, da Universidade de Pernambuco (UPE), no texto **Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional**, apresenta a proposta curricular do Mestrado Profissional em Educação:

Formação de Formadores da PUC SP, destinado a formar profissionais que atuam na formação de professores da educação básica. Destaca que esse MPE tem como propósito fazer a articulação entre pesquisa e prática pedagógica, de modo que sua estrutura curricular é baseada em cinco linhas de ação: conjunto articulado de disciplinas; elaboração do trabalho final do curso sob a forma de uma pesquisa; componentes complementares para formação do pesquisador: tutoria acadêmica e seminário de práticas; um processo sistemático de avaliação do curso junto aos egressos. No terceiro capítulo em que se trata dos MPE, **Concepção, legitimação e expansão dos mestrados profissionais em educação no Brasil**, a professora Tânia Maria Hetkowski, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), historiciza os MPE desde suas origens ao quadro atual, tratando inicialmente da Criação desses no Brasil e, em seguida, do processo de legitimação dos MPE. Finalmente, apresenta o quadro atual, destacando que a existência de 42 Programas em funcionamento, sendo que a Universidade do Estado da Bahia é a Instituição de Ensino Superior (IES) que agrega o maior número de Programas e que o Estado de São Paulo é o ente federado com maior concentração de número de IES que ofertam esta modalidade (48%). no texto intitulado **Desafios dos mestrados profissionais em educação: pesquisa colaborativa e inserção social**, discorre sobre dois desafios para os MPE, o desenvolvimento da pesquisa colaborativa como forma de fortalecimento e a inserção social desses programas, pois uma das funções prioritárias desses cursos é contribuir para a melhoria da educação básica e da graduação por meio da formação de recursos humanos qualificados. A autora concluiu que a pesquisa aplicada, desenvolvida pelos MPE, tem estimulado deliberações democráticas nos processos pedagógicos, tornando-se, muitas vezes, referência na promoção da cultura e da sustentabilidade da Educação Básica e Superior. Por seu turno, a professora Marli André (PUC/SP).

No tema **Processos educativos como práticas culturais: políticas, experiências e protagonismos**, dois capítulos centram suas discussões nas questões relativas à educação como prática cultural, considerando os aspectos sociais, culturais e identitários que perpassam as práticas pedagógicas nas escolas, desenvolvidas por meio de políticas e programas que tratam do protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, tem o objetivo de explicitar criticamente as diferentes concepções

subjacentes a essas práticas, assim como debater sobre as relações e as tensões existentes entre as manifestações da diversidade cultural presentes nos espaços escolares e as orientações desses programas, por intermédio de resultados de pesquisas locais, regionais e nacional que tratam desses aspectos. Assim, no texto **Práticas educativas e culturais de jovens privados de liberdade**, Lia Machado Fiuza Fialho, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), analisa questões inerentes à educação e às práticas culturais próprias da escolarização e da socioeducação para jovens em conflito com a lei que se encontram privados da liberdade. A autora concluiu que a privação de liberdade na instituição socioeducativa ocorre de forma que o caráter punitivo prepondera em relação ao socioeducador, porque se utilizam práticas institucionais inapropriadas ou insipientes e que não conseguem minimizar os problemas aos quais se propõem. Acrescenta, ainda: “[...] desenvolve-se uma cultura de medo, fortemente imbricada com disputa de poder, que não colabora para assimilação de boas práticas sociais tampouco fomenta o protagonismo juvenil, reverberando em um código de ética interno dissonante das normas instituídas e na elaboração de motins e rebeliões”.

**Educação, Diversidade e Direitos Humanos: práticas e formação de professores** é o tema dedicado, por dois textos, à discussão das interfaces entre Educação, diversidade e direitos humanos. Nesse sentido, situa o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas implicações na escola pública. Também problematiza a formação de professores para a diversidade e para a promoção dos direitos humanos no contexto educacional brasileiro contemporâneo, considerando a escola pública como lócus privilegiado de formação e tendo os direitos humanos e a diversidade como centros da prática docente. Nessa perspectiva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB), no capítulo denominado **Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da educação básica**, discute as relações entre diversidade e formação docente na educação básica, a partir da experiência vivenciada com Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO) e analisa o cotidiano das práticas docentes de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em escolas públicas, no município de Salvador, por meio de um projeto de pesquisa-formação baseado no trabalho

com a aprendizagem experiencial. A atividade é realizada por meio de parceria colaborativa universidade-escola, com enfoque em contextos de diversidade. A autora conclui que “[...] a formação docente é um espaço-tempo de negociação cultural, no qual é desafiada a reinscrever suas redes de significações e, conseqüentemente, de atuação na Universidade e na Educação Básica para produzir outras políticas de sentido no cotidiano da escola, no que se refere às diferenças e aos direitos humanos reivindicados pelos sujeitos envolvidos”. Já Suzana Maria Barrios Luis, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no capítulo **Formação Docente para a Diversidade: algumas aproximações e problematizações**, defende a Educação na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos e que essas premissas trazem algumas demandas para a formação docente, apontando a diversidade como direito e necessidade. Inicialmente, insere-se a questão da diversidade na noção de direitos humanos como premissa para a educação voltada à prática social intercultural e de caráter público na perspectiva da busca pela emancipação dos sujeitos. Em seguida, a autora discute a natureza da função docente, advogando que tal formação deve preparar o professor para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não só *conviva*, mas *viva* a diversidade. Nessa direção, a autora ainda defende que “[...] a formação docente seja ela mesma concebida para dignificar os professores, compreendendo-os como sujeitos epistemológicos, sociais, históricos, políticos, culturais, que, baseados numa fundamentação sólida e no desenvolvimento da capacidade de pensar, analisar, pesquisar, propor e avaliar a prática educativa e a si mesmo na condição de educador”.

Concluída a apresentação dos textos que integram a primeira grande dimensão (questões mais gerais do campo educacional sem vinculação restrita à região Nordeste), passamos à segunda (problemáticas da pós-graduação em Educação com foco na região Nordeste), a qual engloba outros quatro temas: **Pós-graduação em Educação no Nordeste: produção e socialização do conhecimento; Avaliação e financiamento da Pós-Graduação em Educação no Nordeste; Inserção Social dos PPGEs no Nordeste: práticas e desafios contemporâneos; Pós-graduação em Educação no Nordeste e internacionalização: concepções, estratégias e financiamento.**

**Pós-graduação em Educação no Nordeste: produção e socialização do conhecimento** é o tema destinado a discutir a impor-

tância dos grupos e das linhas de pesquisa na consolidação da produção acadêmico-científica dos PPGE do Nordeste. Assim, em dois capítulos, discute-se o papel das redes de pesquisa, regionais e nacionais, para o fortalecimento da produção científica do Nordeste, assim como a socialização do conhecimento produzido nos PPGE do Nordeste, considerando as potencialidades das redes tecnológicas utilizadas para dar visibilidade local, regional, nacional e internacional aos Programas e à produção do conhecimento no Nordeste. Assim, no capítulo **Pesquisa e pós-graduação em Educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional**, propõe duas perguntas-chave para pensar a pós-graduação em Educação no Nordeste: como se articularam a pesquisa e a pós-graduação em Educação no Brasil? Que implicações trouxeram para produção e socialização do conhecimento no Nordeste? A partir dessas perguntas, por meio de revisão bibliográfica e de análise de documentos oficiais publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a autora busca situar alguns elementos de natureza histórica que marcaram a relação pesquisa-pós-graduação e, posteriormente, apresenta algumas reflexões “políticas” acerca do cenário mais recente, problematizando “[...] o ‘simbólico’ da pós-graduação nacional e seus efeitos na produção e na difusão do conhecimento regional/local”, no texto **Produzir e compartilhar conhecimentos em educação**, de Edvaldo Souza Couto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), defende que “[...] a era das conectividades trouxe novos desafios para a produção e difusão do conhecimento”. Explicita que um desses desafios é acompanhar a velocidade com que os saberes circulam e podem ser acessados, remixados, reproduzidos e divulgados em revistas, livros e *sites* referendados pela comunidade científica. A partir daí, o autor situa que o objetivo do trabalho é discutir avanços na produção científica brasileira na área de Educação decorrentes desse contexto, assim como problematizar entraves que permanecem nas ações cotidianas no campo da pesquisa: dificuldade crescente de financiamentos; burocracia; resistências a processos de produções coletivas, colaborativas e em redes digitais. Destaca que a superação desses entraves e as revisões por pares mais dinâmicas e rápidas contribuirão para atender à “[...] necessidade progressiva de publicar e internacionalizar as produções e, com isso, potencializar desempenhos e notas de programas de pós-graduação, no nosso caso, especialmente no nordeste brasileiro”.

Por seu lado, Antonia Almeida Silva, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS),

O tema **Avaliação e financiamento da Pós-Graduação em Educação no Nordeste** é discutido no capítulo intitulado **Avaliação nos planos de pós-graduação: percursos históricos e modelos**, de Lucinete Marques Lima, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A autora discute a avaliação da pós-graduação no Brasil, apreendendo o seu formato e desenvolvimento, historicizando-a a partir do Parecer nº 977/1965, por meio de pesquisa bibliográfica e da análise de documentos oficiais. Nesse percurso, reconhece a necessidade da avaliação, a diversidade de concepções teóricas e o poder modelador da prática avaliativa, focalizando-se na regulação burocrática e na avaliação da pós-graduação. Estabelece vínculos entre o percurso da regulação burocrática e a criação de modelos avaliativos da pós-graduação e sua forma de expressão nos cinco planos nacionais de pós-graduação. Finalmente, conclui que o “[...] modelo atual é métrico, classificatório, hierarquizador, acirrando a competitividade, o individualismo, a intensificação do trabalho, e ampliando assimetrias entre áreas de conhecimento e histórico-geográficas”.

O tema **Inserção Social dos PPGEs no Nordeste: práticas e desafios contemporâneos** discute os sentidos da inserção social na pós-graduação em Educação do Nordeste na contemporaneidade e a legitimação do ordenamento legal e das políticas públicas no cotidiano e no imaginário, destacando a pesquisa em um cenário no qual a inserção social tem forte visibilidade. Um capítulo foi dedicado a essa discussão, denominado **Expansão e inserção social da pós-graduação no Brasil: análise da região nordeste**, de autoria de Edineide Jezine (UFPB) e Luciana Rodrigues Ferreira, da Universidade da Amazônia (UNAMA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). No texto, as autoras se propõem a analisar as políticas de expansão da pós-graduação no Brasil, com foco no Nordeste. É uma pesquisa documental que se utiliza de fontes provenientes do arcabouço jurídico sobre a pós-graduação e da coleta de dados a partir das seguintes bases estatísticas: GEOCAPES, CAPES, INEP e CNPq. Para a análise, parte-se do pressuposto de que as políticas de Estado para a educação superior, especialmente no âmbito da pós-graduação, estão voltadas para a inserção do Brasil no sistema econômico mundial. As autoras afirmam que os dados da expansão da

pós-graduação apresentam as contradições históricas da educação pública superior no país e assimetrias regionais e do Nordeste. Finalmente, conclui-se que o Brasil buscou aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação visando expansão e inserção social, pautada por critérios de avaliação que visam fortalecer “[...] a relação entre a Pós-Graduação, o setor empresarial e a sociedade, cunhadas pelo discurso de investimento social no país”.

**Pós-graduação em Educação no Nordeste e internacionalização: concepções, estratégias e financiamento** é a denominação do tema que debate, em três capítulos, de forma crítica e contextualizada, as distintas concepções de internacionalização, refletindo sobre as diversas estratégias de internacionalização (redes, mobilidade acadêmica, serviços) que são utilizadas na atualidade. Enfatizam-se os aspectos da cooperação científica, da solidariedade e da mercantilização dos processos de internacionalização. Também se discute a política de financiamento no âmbito nacional e a necessidade de sua institucionalização nas pró-reitorias de pós-graduação. No texto **Internacionalização da pós-graduação no Nordeste: diretrizes e financiamento**, de Alda Maria Duarte Araújo Castro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), advoga que a internacionalização é uma das diretrizes fundamentais da política educacional brasileira voltada à pós-graduação. A autora parte do pressuposto de que a internacionalização não é um fenômeno novo, mas, para compreendê-lo na atualidade, é essencial situá-lo no contexto do desenvolvimento do capitalismo globalizado e marcado pelo aumento de demandas por produção de conhecimento científico, que é um critério de inserção competitiva dos países nesse contexto global. O texto foi estruturado em três partes: análise do processo de internacionalização da educação; discussão sobre a política de internacionalização da Pós-Graduação, a partir das diretrizes dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs); análise da configuração do processo de internacionalização na Pós-Graduação, com base nas informações contidas na Base de dados da Capes (GeoCapes). A autora conclui que “[...] a mobilidade estudantil é uma das facetas mais visíveis da internacionalização e, embora as políticas educacionais brasileiras tenham utilizado várias estratégias e programas para induzir a internacionalização, ela ainda se encontra em consolidação, sobretudo, na região Nordeste na quando se apresenta muito embrionária e de

forma assimétrica entre os estados”. Por seu turno, o texto **Educação Superior e Internacionalização: Concepções, Estratégias e Financiamento**, discute que, atualmente, há uma pressão para que os países potencializem a formação da população em níveis mais elevados de escolarização e de qualificação, em particular a obtenção de graus de ensino superior. Apesar de não restringir a discussão à região Nordeste, está situado na temática da internacionalização da Educação. Por isso, foi incluído no tema em discussão. Nesse contexto, a autora procura identificar e discutir algumas das tendências internacionais do crescimento do ensino superior e também perspectivar alguns dos caminhos a percorrer, ao discutir os recursos e os modelos de gestão adotados, os quais sinalizam para distintos graus de privatização das instituições de ensino superior. Analisa a internacionalização, a avaliação e a garantia da qualidade, no contexto mundial, “[...] evidenciando a importância da internacionalização para a realização da missão das universidades e demais instituições de ensino superior, deixando no final algumas questões para reflexão sobre a investigação e a educação, as políticas de internacionalização do ensino superior”.

Chamamos atenção, ainda, para o fato de que a redação do texto de cada capítulo desta coletânea, nos aspectos da correção linguística e uso das orientações técnicas da produção científica, é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

Finalmente, esperamos que os estudos, as reflexões e as análises apresentadas nesta obra possam contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento dos **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil**.

Dante Henrique Moura  
Coordenador do PPGEP/IFRN  
Coordenador do Forpred Nordeste



# Os Encontros de Pesquisa Educacional na consolidação da Pós-Graduação do Nordeste: reflexões e encaminhamentos

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI

As ideias aqui defendidas não são ideias que possuímos, mas, sobretudo, ideias que nos possuíram.

Edgar Morin (1986)

## Introdução

Escrever as palavras iniciais de uma comunicação é sempre uma atividade que envolve inspiração e transpiração, conforme atesta Freitas (2006). A inspiração advém da nossa capacidade imaginativa de comunicar ideias que ainda não possuímos, mas que já nos possuíram e são objetivadas nos sucessivos movimentos de transpiração que nos fazem escrever, materializar o que imaginamos.

Ao comunicar o que imaginamos, mesclamos criação e planejamento no processo que gerou este produto acadêmico. Este artigo, portanto, foi produzido com a intencionalidade de encerrar as discus-

sões provenientes do Primeiro Encontro de Pesquisa Educacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste, denominado de XXIII EPEN, que acontece em Teresina-Piauí, e para o qual necessitamos de inspiração e de transpiração na produção da comunicação que passamos a discorrer.

A inspiração inicial que nos possuiu foi de recontar uma história lendária repassada oralmente por homens e mulheres do sertão nordestino e rememorada nos movimentos de transpiração que resultaram na produção desta comunicação. A mencionada história tem dois personagens e muitas paisagens: a cobra e o calango dos sertões nordestinos. No sertão, a rivalidade eminente entre estes personagens faz com que eles estejam em constantes disputas corporais quando, nas veredas sertanejas, seus caminhos se cruzam.

Na luta que ocorre quando eles se encontram, geralmente, um desses personagens sobrevive, o outro falece no calor do solo quente dos sertões nordestinos. Quem costuma vencer? A cobra. Essa seria certamente a afirmativa mais comum ao questionamento, entretanto, nem sempre esse é o final desta história. Conta-se que o calango, muitas vezes ferido e sem forças para lutar com a cobra, recorre ao leite de uma planta típica da região sertaneja: o Pinhão Roxo, artimanha que lhe revigora as forças. Portanto, quando o calango encontra próximo ao local da luta o Pinhão Roxo, a história muda, e o fim previsto nem sempre é o que se espera, isto é, o calango enfrenta a cobra e é o vencedor.

O que explica essa força e de onde ela vem? Do líquido aquoso assemelhado ao leite que se encontra no caule do Pinhão Roxo. Na batalha, o calango parecer deixar a cobra crer que ele está vencido e, por um instante, retira-se da batalha e suga o leite da planta. Na luta, ele cospe o líquido sobre a pele da cobra que, afetada pela queimadura provocada pelo leite, perde forças, batendo em retirada. Há várias versões para o final da história contada, dizem que, às vezes, o calango é o vencedor, às vezes, é vencido; às vezes, não tem vencedor nem vencido.

A inspiração e a transpiração para a escrita deste texto é, pois, a história do calango e da cobra utilizada como metáfora para a compreensão dos processos de produção de conhecimento científico que ocorrem nos Programas de Pós-Graduação do Nordeste e são socializados, refletidos e criticados nos Encontros de Pesquisa Educacional organizados com a finalidade de socialização do desenvolvimento da

produção acadêmica nordestina na área da Educação.

Na história do EPENN, o Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileiro (SNPG) representa o personagem vivido pela cobra, forte e poderoso, e a Pós-Graduação Norte e Nordeste representa o calango. Insatisfeita com uma história de final previsto, a Pós-Graduação nordestina, aparentemente, dá-se por vencida, porém, resiste, assim como faz o calango, ao beber o elixir que lhe dá força e poder para enfrentar a cobra: a produção do conhecimento científico socializado e criticado nos Encontros de Pesquisa Educacional, que funcionam como o leite do Pinhão Roxo para o calango. Nesta história, às vezes, o Sistema Nacional de Pós-Graduação é vencedor, às vezes, é vencido; às vezes não há vencedores nem vencidos.

Definida a ideia que nos possuiu, delimitamos a materialidade da discussão desde o primeiro EPENN do qual participamos, no ano de 2001 no Maranhão, como pesquisadora iniciante de mestrado (IBIAPINA, 2001), especificamente denominado de XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, ao último Encontro, ocorrido em Natal, no ano de 2014, o XXII EPENN. Ao tempo em que também perspectivamos as possibilidades de desenvolvimento do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, a partir das produções apresentadas neste Encontro do Piauí, que representa o primeiro espaço-tempo de socialização e crítica da produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. A delimitação, conforme especificado, gerou muita transpiração, materializada nas quatro partes desta comunicação: esta primeira parte, introdutória, apresenta a metáfora e a delimitação da temática; a segunda parte faz uma incursão na história da produção de conhecimentos, destacando os movimentos de constituição do conhecimento científico e as possibilidades de fazer uso do método científico, rompendo com a lógica positiva de fazer ciência na Educação; a terceira parte reflete sobre o levantamento realizado nas pesquisas socializadas do 15º ao 22º EPENN, ressaltando a contribuição do Grupo de Trabalho Formação de Professores para a compreensão da formação e da vida profissional de docentes nordestinos; e a quarta parte faz encaminhamentos para as pesquisas realizadas sobre e com professores.

Indagações diversas nos motivaram no desenvolvimento da escrita deste artigo, por exemplo: o conhecimento científico socializado e cri-

ticado nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste faz com que a Pós-Graduação em Educação do Nordeste se torne forte? Qual o poder que este conhecimento traz à Pós-Graduação? Quais as possibilidades que a socialização e a crítica trazem ao desenvolvimento da área de Educação? O intento é discutir as possibilidades de respostas trazendo à tona as tensões e as problemáticas que se entrelaçam no movimento histórico da produção de conhecimentos científicos e na relação dessa produção com a criação de espaços-tempos éticos de socialização e de crítica desta produção, particularmente nos Encontros de Pesquisa. As perguntas formuladas nos mobilizam na organização das partes desta comunicação. A seguir, apresentamos as ideias que nos possuíram sobre essas questões na segunda seção.

### **Possibilidades de produção do conhecimento: sobrevoo na história**

O homem primitivo elaborava seu saber a partir da experiência e de suas observações pessoais. O ponto de partida para a produção dos primeiros conhecimentos foi a observação da realidade concreta e das formas de expressão das experiências pessoais. A observação se constituiu em espaço significativo para que o homem primitivo produzisse os primeiros significados sociais, os primeiros conhecimentos compartilhados. O ‘apetite de conhecer’, ‘o desejo de observar’ e a ‘vontade de compartilhar’ foram as primeiras manifestações denotadas do espírito científico no homem primitivo. Na visão de Vieira Pinto (1969, p. 29), nesse período, o homem organizava o conhecimento para atender a necessidades práticas imediatas, o que não o faz atingir o plano da organização metódica, uma vez que as práticas de observações e o ensaio de técnicas de atuação sobre a realidade fazem com que a experimentação seja realizada de “[...] forma espontânea e confusa”, criando, assim, “[...] as primeiras explicações racionais do mundo, da sociedade, da existência, a princípio em caráter puramente mítico e religioso, e depois em forma de incipientes interpretações científicas do universo.”

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos pelo homem primitivo resultavam da observação do concreto e as explicações formuladas para os fenômenos vividos eram decorrentes da necessidade de conhecer e de compartilhar com os outros homens conhecimentos que seriam

úteis às gerações futuras. Para elaborar os primeiros conhecimentos e as primeiras técnicas laborais, o homem primitivo recorreu a longas e complexas experimentações. Segundo Lévi-Strauss (1976), foi na era neolítica que o homem dominou as artes da civilização como a cerâmica, a tecelagem, a agricultura e a domesticação de animais. Esse domínio não ocorreu ao acaso, ao contrário, os homens precisaram de séculos de observação ativa e de experimentações incansáveis. Essa atitude seria a primeira manifestação da tradição científica humana, porém, ainda insipiente no que se refere à intenção de organização metódica do conhecimento. Para Vieira Pinto (1969, p. 29), na fase primitiva de produção de conhecimentos, este “[...] se mantém no estágio empírico, possui apenas eficácia casual, imprevisível, em construir explicações quase sempre indemonstráveis ou não suscetíveis de comprovação [...]”. Esse modo de produção é, portanto, na visão do autor citado (1969, p. 93), um “[...] saber metódico tôsko, rudimentar, empírico, porém, é possível admitir que esta era a forma mais perfeita de interpretação racional da realidade que as sociedades dessa fase histórica podiam alcançar.”

Lévi-Strauss (1976) admite a existência de maneiras diferentes de produção do conhecimento científico. Aquela que parte do nível perceptivo, imaginativo e intuitivo e produz a ciência do concreto a partir da exploração especulativa do mundo sensível, a partir do que a própria natureza permite e autoriza. Nesse caso, os conhecimentos provêm da observação perceptível, da história particular vivida no campo social que lhe deu origem e são resultantes da interrogação do substrato cultural ao qual o homem tem acesso. A segunda produz ciência recorrendo ao mundo das ideias. Esta divide o campo teórico do prático. O duelo entre essas formas de conceber e de explicar o mundo instigou a criação de modos distintos de produção de conhecimentos e a classificação do que pode e do que não pode ser considerado como ciência. A separação do plano prático do plano teórico divide a produção científica e cria um fosso que, segundo Vieira Pinto (1969, p. 45): é “[...] contínuo e essencial, apenas em certos pontos superados por pontes que permitem transitar de um lado a outro”. Considerando o exposto, a transformação da produção científica funda o que denominamos de Ciência, produzindo lógicas para construir teorias que explicam a realidade por meio de um método. Essa perspectiva, na visão de Vieira Pinto (1969, p. 33), inicialmente, desenvolve o método de forma geral: “[...] e depois em

seus modos particulares, funcionais, diversificados, de acordo com a espécie de objetos ou o campo de investigação da realidade a que se devem aplicar”.

Com base em Vieira Pinto (1969, p. 38), afirmamos que o homem é o “[...] criador consciente da ciência [...]”, ao se descobrir capaz de proceder deliberadamente na escolha dos procedimentos materiais e ideais e de cumprir as finalidades de dominar o mundo natural e social, passa a “[...] torná-lo mais favorável à vida humana”. Nesse caso, ao fazer suas escolhas, os pesquisadores criam o fosso mencionado anteriormente, que separa a razão metódica positiva da razão dialética.

A razão metódica positiva foi a ferramenta utilizada pelo homem para, segundo Bachelard (1977), produzir a lógica de produção dos conhecimentos científicos que resulta da observação e da experimentação, bem como da quantificação dos fenômenos, fatores decisivos para que ocorra a ruptura entre o pensamento concreto e o pensamento científico. A realidade começa a ser matematizada (matemática, no sentido grego, significa *mathesis universalis*, conhecimento perfeito, completo e dominado pela razão). Os pesquisadores passam a adotar o método de análise do real a partir das atitudes de neutralidade, de manipulação de variáveis e de ordem. Nesse sentido, dois elementos fundamentais passam a fazer parte do método de construção de conhecimentos científico: a ordem e a medida. O conhecimento assume também o sentido da previsão, isto é, conhecer é prever, prever é controlar a natureza, controlar é melhorar as condições de vida do homem. No caso, o método considerado como ideal é aquele que leva a construção de conhecimentos verdadeiros que resulta de processo sistemático e controlado de experimentação.

O conhecimento passa, dessa maneira, a ser produzido por meio de quatro pretensões fundamentais: a medida do observável; o fracionamento da realidade em variáveis isoladas e definidas operativamente para serem medidas e controladas estatisticamente. Esse movimento permite que se deduzam certezas mais precisas que denotam verdades e revelam previsões mais seguras daquilo que ocorre com e na natureza e nas relações homem-natureza-sociedade e homem-homem. Essa dinâmica aponta conclusões eternas e pontuais sobre o futuro do mundo, uma ordem incontestável. Como afirma Prigogine (2001): o acaso dos turbilhões precários e espontâneos foi vencido pela lei matemática imu-

tável e o mundo regido por essa lei é aquele em que as coisas nascem, vivem e morrem, é um mundo em ordem.

Morin (1986) esclarece que o paradigma oculto sob essa lógica atribui validade e universalidade à lógica que o elegeu, dando aos discursos e às teorias o caráter de verdade incontestável. Dessa forma, aqueles que produzem os conhecimentos pensam e agem segundo o paradigma que determina conceitos soberanos para a produção de conhecimentos, bem como prescrevem a relação lógica da disjunção entre o mundo de objetos submetidos a observações, a experimentações, a manipulações, e o mundo dos sujeitos que questionam os problemas da existência, da comunicação, da consciência, da vida, entre outras questões humanas fundamentais.

Em síntese, com base nessa perspectiva, as pesquisas ficam cada vez mais distantes do concreto e a construção de conhecimento parte da observação e da explicação da realidade; por meio da experimentação, os resultados são quantificados e generalizados. A produção de conhecimentos parte da observação, entretanto, não se limita a esse procedimento, os pesquisadores põem a prova essa observação, a partir da experimentação e da mensuração dos resultados. O rigor e a objetividade do método científico positivo e a sua forma experimental resultam em conclusões consideradas ‘certas’, ‘incontestáveis’.

Desse modo, a racionalidade positiva assume a vanguarda do saber científico e garante o progresso indefinido da técnica. Em nome do progresso, do desenvolvimento social, as pesquisas cultuam técnicas controladoras de variáveis tanto dos processos quantificáveis quanto dos não quantificáveis, por exemplo, os sociais e os educacionais.

A tecnocracia, como forma de poder baseada na técnica, tem no dualismo o modelo ideal de análise dos problemas sociais: de um lado, a realidade social; do outro, o pensamento sobre esta realidade; sendo este último quem controla as decisões que são tomadas em nome da eficiência e da eficácia da técnica. O poder é partilhado apenas pelas pessoas que detêm a informação científica, o que faz crescer cada vez mais a função elitista do conhecimento.

Nesse movimento, é sob o domínio da tecnocracia positiva que o conhecimento científico triunfa e as descobertas abundam em vários campos, garantindo a ordem e o progresso, o bem moral e a verdade positiva da Ciência. Esta se institui com a via mais difundida de pro-

dução de conhecimentos. Os avanços incontestáveis nas várias áreas do conhecimento humano denotam progresso e mudanças tecnológicas que modificam também a forma do homem ser e agir no mundo, o que dá mais força e poder incontestável a esse modo de produção de conhecimentos.

A força incontestável dos avanços em várias áreas do conhecimento parece construir a crença de que a produção de conhecimentos na área de Educação via razão positiva é também o caminho mais viável e aceito de desenvolvimento da investigação na área educacional? Segundo Foucault (1990), os pesquisadores que optam por esse modo de produzir conhecimentos coisificam o homem, isto é, convertem-no em um dado positivo e ignoram as suas características singulares: o seu caráter de inacabamento, sua dimensão criativa, polissêmica e polifônica. Esquecem, pois, de olhar o homem na visão poliocular: tudo que é humano é, ao mesmo tempo, psíquico, sociológico, econômico, histórico, demográfico, como frisou Morin (1996).

Vieira Pinto (1969) contesta a razão positiva, defendendo que não se produz conhecimento de forma natural e espontânea, o pesquisador faz escolhas e se implica nesta produção. O que supõe demarcar a sua escolha, organizar e informar as suas opções metódicas de condução da pesquisa e de sua socialização. Propõe, então, o uso da racionalização que não divide o campo teórico do campo prático, nega o fosso entre pensamento e ação e defende a unidade teoria-prática como condição necessária para que o pensamento teórico, o mundo das ideias, a reflexão abstrata não exista separado do plano objetivo, da realidade concreta, real, prática.

O referido autor acrescenta, além do exposto, que é necessário também considerar a possibilidade de que esse movimento produza transformações. O conhecimento precisa delinear-se em espiral, pois a teoria-prática elaborada em determinado espaço-tempo amplia as condições de atuação sobre a realidade, esta se desenvolve, provocando transformações sucessivas na existência humana. Nesse caso, defende que o conhecimento é a expressão da unidade teoria-prática e este desponta com o próprio surgimento do homem, sendo aspecto primordial do processo de hominização, pois prepara o homem para adquirir a capacidade de representação abstrata, habilitando-o a fazer uso dela como instrumento de ação e de reação sobre o mundo e de alteração dos

modos de enfrentá-lo. Nesse caso, a Ciência é uma criação do homem que descobre a “[...] possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 76).

Na visão de Morin (2000b, p. 111-112), a predominância da razão positiva e possibilidade de refutação desse modo de produção científica são adiadas pelos cientistas com a intencionalidade de “proteger o essencial em nome da urgência”, terminando-se “por esquecer a urgência do essencial”. O autor explica que o essencial na razão positiva “míope” se funda nos princípios da causa-efeito, do culpado-salvador e na certeza absoluta. No caso, defende que é preciso “[...] reintroduzir o ser humano como meio e fim, objeto e sujeito inacabado [...]”, o que requer trabalhar com as incertezas, considerando a complexidade dos objetos investigados, principalmente os sociais, humanos e educacionais.

Assim, questionamos novamente: os conhecimentos produzidos e socializados nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste denotam características das práticas de produção de conhecimentos, conforme os modos positivos de produzir ciência? Aceitam a forma legítima de expressão e de crítica desse modo de produção? Quais as projeções das produções e sua repercussão na formação de mestres e doutores? O que elas nos comunicam? Que valores transmitem? A quem servem? O que perspectivam para o devir?

Consideramos os questionamentos propostos na intencionalidade de discutir as possibilidades criadas pelos pesquisadores que socializam seus estudos nesses Encontros de Pesquisa Educacional de saírem do lugar comum proposto pela razão positiva e anunciarem outros modos de pesquisar a partir das linguagens críticas, cunhadas por intelectuais que resistem às forças dominantes de produção de conhecimentos e desenvolvem possibilidades de questionar tais forças e de transformá-las em prol de uma educação mais justa, igualitária e criativa. Reconhecendo as limitações da produção de conhecimento positivo e os demônios da sabedoria proveniente da ordem, dentre os quais se destacam as desigualdades educacionais e a exclusão da maioria da população nordestina, inclusive de acesso à educação, o olhar dos pesquisadores nordestinos se voltam para os problemas que afetam a vida pessoal e profissional do povo dessa região do Brasil.

Nessa perspectiva, constatamos que nos trabalhos divulgados e submetidos às críticas nos Encontros de Pesquisa há o reconhecimento

de que a teoria-prática de produção de conhecimentos nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste se desenvolve em contextos situados e tensionados pelas contradições existentes nessa região, nos quais são compartilhadas experiências, produzidos conhecimentos e propostos espaços-tempos de produção de condições para o desenvolvimento de ações que transformem as condições materiais dos indivíduos, da escola e da própria sociedade nordestina.

De volta à metáfora: o calango encontra o leite do Pinhão Roxo e enfrenta a cobra. O crescimento do poder dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de seus espaços de socialização e de crítica dos conhecimentos científicos produzidos, de modo particular no EPENN, criam, na sua maioria, possibilidades de romper com a visão simplificada e limitada de produção de conhecimentos e com a forma reduzida e positiva de estudar os fenômenos sociais, humanos e educativos.

Nesse caso, denotamos, nas produções de 2001-2014, a proposição de novas compreensões e possibilidades de produção de conhecimentos, resistindo à possessão das ideias impostas pelo paradigma positivista, libertando os pesquisadores da área de Educação do fascínio da racionalidade positiva e da estreita concepção que nega os princípios da diversidade, do diálogo, da imprevisibilidade, da desordem, do conflito, da contradição. Esta condição cria as possibilidades de os Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste enfrentarem as políticas exclusivas do SNPG com a produção de pesquisas para o entendimento da realidade educacional que proporcione novas práticas contrárias às práticas hegemônicas (LAGE, 2015).

Na perspectiva mencionada, autores, como Dias (2007, p. 20), defendem que a produção de Programas de Pós-Graduação em Educação, particularmente da Paraíba tem:

O Compromisso com a produção de conhecimentos socialmente relevante, capaz de contribuir para dar voz àqueles sujeitos humanos silenciados pela sua condição de subalternidade, promovida pelo histórico descaso dos poderes públicos para a maioria da população brasileira.

Essa compreensão é permeada pela necessidade de pesquisar para além da simples interpretação da realidade nordestina, demonstrando que é preciso também transformá-la. Denotamos, nas pesquisas

divulgadas desde os anos 2001, exemplos de esforços radicais dos pesquisadores nordestinos em discutir sobre e com os programas de alfabetização comunitária, de educação trabalhista, denúncias e mobilizações antirracistas e anticoloniais e antissexistas e a favor dos movimentos sociais e também de comunicar processos e produtos das pesquisas por meio do uso de outras linguagens não dominantes e não exclusivas, por exemplo, recontando as histórias de vidas formativas e profissionais de professores nordestinos.

Na visão de Morin (2000b), essa perspectiva rompe como veredito autoritário do paradigma dominante no sentido de produzir conhecimentos com mais poder de reflexão, crítica e ética. O que, na visão de Atlan (1989), significa produzir conhecimentos que possam tornar a sociedade mais humana e menos individualista e de metamorfosear a visão do individual para a noção de comunidade, o que requer a postura de fazer junto (ATLAN, 2002).

Com base nos estudos de Morin (1996, 2002, 2010, 2011), Prigogine (2001), Atlan (2002), entre outros, concluímos que, de modo geral, as pesquisas socializadas nos Encontros de Pesquisa Educacional, especialmente por pesquisadores nordestinos, demonstram que a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação do Nordeste reúne o separado, afronta o incerto e supera as insuficiências lógicas, construindo estratégias alternativas de investigação que ultrapassam a disjunção espírito-matéria, dependência-autonomia, determinismo-liberdade, homem-natureza-cosmos e junta/separa aquilo que concorda e aquilo que discorda, aquilo que é desordem e o que é ordem. Como exemplo, citamos as pesquisas de Duarte Neto e Santiago (2007) e de Ubarana e Lopes (2011), entre outras que produzem o Leite do Pinhão Roxo, para enfrentar a cobra.

Na impossibilidade de analisar todas as produções científicas socializadas e submetidas à crítica nos Encontros de Pesquisa Educacional, com foco especial nas produções nordestinas, a nossa escolha recaiu na análise das produções acadêmicas apresentadas nas Comunicações Orais no Grupo de Trabalho (GT 08) Formação de Professores, sem deixar também de destacar que outros Grupos de Trabalho do EPENN também discutem sobre e com professores e suas vidas pessoais, profissionais e formativas. Essa escolha representa o leite do Pinhão Roxo para os Programas de Pós-Graduação do Nordeste e também foi funda-

menta na concepção de García (1999, p. 27), de que os estudos do processo de desenvolvimento do professor, que ocorre ao longo da sua vida pessoal e profissional, possibilitam identificar as condições reais em que são produzidas a sua existência, ao que acrescentamos: e também as suas necessidades e as perspectivas de transformação dessa existência.

Na visão de Freitas, Vidal e Barreto (2011, p. 3-4), “[...] a formação de professores desde a década de 1980 tornou-se uma das principais questões do campo educacional”, tornando-se, no 19º EPENN, o foco das comunicações apresentadas e atingindo “[...] 244 produções (83,85%), do total de 291 comunicações”. As autoras destacam também que a maior participação nesta produção é dos estados nordestinos do Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Pernambuco.

Desse modo, nossa atenção especial é na análise dos estudos que destacam a formação, a vida vivida por esses profissionais no Nordeste: as necessidades e os conhecimentos produzidos, as crises, os conflitos e as contradições provenientes das práticas educativas e as possibilidades de transformação das condições objetivas de produção de suas vidas pessoais, profissionais e formativas. Consideramos que essa produção é que marca o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação do Nordeste e, conforme, já dito anteriormente, é o leite do Pinhão Roxo, que cria as condições para o enfrentamento das questões de desigualdade ao qual os Programas Nordestinos de Pós-Graduação são vítimas.

Nesse cenário, constatamos que as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, apresentadas e criticadas no EPENN, no período de 2001 a 2014, que abordam a formação e a vida pessoal e profissional dos docentes, têm impacto na produção acadêmica nacional que trata dessas questões e as informações revelam a solidez dos conhecimentos produzidos para a área da Educação. Conforme Freitas, Vidal e Barreto (2011), fica evidente na análise dos Anais do 19º EPENN que os pesquisadores “[...] têm se debruçado sobre vários aspectos dessa formação, entendendo-a como elemento necessário para a melhoria da educação”. As informações que apresentamos na seção seguinte demonstram essa afirmação.

## **Pesquisas sobre a formação e a vida profissional de docentes no EPENN: o salto qualitativo da Pós-Graduação em Educação nordestina**

A síntese que passamos a discutir foi feita a partir do levantamento que realizamos da produção sobre a formação de professores, sua vida pessoal e profissional, socializada e criticada no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) nos Encontros de Pesquisa Educacional de 2001 a 2014. Esta escolha se fundamenta na afirmação de Ramalho e Nuñez (2003), de que as temáticas sobre o professor e sua formação vêm ocupando um espaço-tempo significativo no contexto das pesquisas educacionais. Particularmente nas pesquisas realizadas no Nordeste, identificamos a crescente opção dos pesquisadores pelas investigações sobre a formação inicial e contínua de professores. No ano de 2001, do total de 131 trabalhos apresentados, em média 40 produções versam sobre essas temáticas, tendo a quantidade de trabalhos aumentada, chegando gradativamente quase ao triplo desse valor nos eventos dos anos de 2007, 2009, 2011. O que demonstra, segundo Freitas Vidal e Barreto (2011, p. 6), ao fazerem referência ao EPENN de 2009, que a “[...] ênfase das pesquisas é na formação inicial do professor [...]”, uma vez que destacam a quantidade de 76 produções que versam sobre a formação inicial, seguindo-se de 49 produções sobre a prática pedagógica e 35 sobre a formação continuada.

As pesquisas divulgadas no EPENN demonstram também saltos qualitativos na produção de investigações sobre a vida pessoal e profissional dos professores, o que não ocorreu de forma súbita, mas pelo efeito da agregação quantitativa de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que trazem à tona as diferenças e os diferentes modos de exercer a profissão docente via histórias, autobiografias, narrativas, memoriais de vida e de formação de professores e professoras. Os pesquisadores Reis Junior e Castro (2011) afirmam que esse salto se dá, sobretudo, pela opção em investigar utilizando a pesquisa autobiográfica, especialmente na UFRN e na UNEB. Como exemplo, destacamos os estudos de Souza (2001, 2005), Carrilho e Passeggi (2003), Costa e Passeggi (2003), Lustosa (2003), Ibiapina, Nascimento (2007), Oliveira (2005), Santos e Nascimento (2005), Chagas e Ribeiro (2005), Lima (2005, 2007), Ferreira e Souza (2009), Nascimento e Passeggi (2014), Dourado (2014) e Maciel (2014), que se debruçam

em estudos sobre a formação e a vida professoral docente por meio de memoriais, de histórias de vida e de narrativas de vida e de formação.

As informações que seguem complementam o levantamento inicial apresentado e resumem as principais temáticas abordadas pelos pesquisadores do EPENN, bem como a forma de implicação dos docentes no processo de pesquisar sua formação e suas vidas pessoais e profissionais. Escolhemos duas categorias principais para sintetizar os conhecimentos produzidos na Pós-Graduação em Educação do Nordeste: pesquisas sobre professores e pesquisas com professores, com as quais passamos a dialogar em seguida.

**(1) Pesquisas sobre professores** – formação inicial e contínua, epistemologia da prática, representações sobre a profissão, experiências e saberes profissionais, identidade docente, prática pedagógica e docente, políticas públicas, cultura escolar e docente, planejamento e avaliação educacionais tanto de programas, currículos, projetos quanto de práticas de formação docente. Por exemplo: Mendes Sobrinho (2003), Paredes (2001), Paiva e Campelo (2003), Marujo e Nuñez (2003), Souza (2003), Silva (2003), Ferreira e Sousa (2003), Lacerda e Therrien (2003), Carvalho e Silva (2003), Silva e Nuñez (2003), Mesquita e Ramalho (2005), Silva e Santiago (2005), Silva e Therrien (2005), Sousa e Therrien (2005), Guimarães e Santiago (2005), Lustosa e Brito (2005), Brito (2005), Mendes (2007), Marques e Sá (2007), Nascimento (2007), Carvalho (2007), Melo (2007), Cortez (2007), Nuñez e Ramalho (2005, 2007), Lustosa, Carvalho e Sales (2007), Araújo, Martins e Leite (2009), Repe (2009), Araújo (2009), Santos (2009), Anjos e Vieira (2014), Silva (2014), Gonzaga e Mendes Sobrinho (2014).

Essas pesquisas rompem com a lógica dominante de análise de causa-efeito, do culpado-salvador e defendem a implantação relacional de saberes e de fazeres que impactam na vida pessoal e profissional dos docentes de modo a compreender a formação e profissão docente, a identidade profissional, os saberes e as práticas profissionais.

**(2) Pesquisas com professores (Pesquisa-ação, Pesquisa participante, pesquisa crítica, pesquisa colaborativa, pesquisa narrativa, pesquisa autobiográfica, pesquisa etnográfica)** – aquelas que intencionam relacionar teoria-prática, de-

envolver atividades formativas sistematizadas para promoverem diálogos que geram reflexão (crítica ou não) entre participantes que cooperam na pesquisa em parceria com outros professores ou com educadores, pais, gestores, estudantes, comunidade, entre outros agentes educativos; pesquisas que pretendem orientar o ensino para a aprendizagem da justiça social, bem como pesquisas que privilegiam a relação corpo-afetividade, cognição-afetividade, discurso-prática e as que desenvolvem o campo de conhecimentos teórico-práticos profissionais, que rompem com o trabalho individualizado e cultivam ou a participação, ou a cooperação ou a colaboração, tanto entre as pessoas (educadores, professores universitários, candidatos a professores, professores em início de carreira, professores experientes, gestores, estudantes, familiares, entre outros), quanto entre instituições formadoras (escola, movimentos sociais, universidades, sindicatos, entre outros). Por exemplo: Guedes e Ferreira (2003), Chacon Filho e Cavalcanti (2003), Carrilho e Passeggi (2003), Costa e Passeggi (2003), Souza (2003), Ibiapina e Ferreira (2003), Ibiapina e Nascimento (2005), Oliveira (2005), Chagas e Ribeiro (2005), Magalhães Junior (2005), Ferreira e Souza (2003), Sousa (2005), Lima (2007), Ferreira (2007), Araújo, Martins e Leite (2009), Ferreira e Souza (2009), Teles e Ibiapina (2009), Ibiapina (2011), Oliveira e Cunha (2014), Ferreira (2014), Oliveira Passeggi e Nascimento (2014), Almeida e Lago (2014), Cordeiro, Cavalcante e Arruda (2014).

Na visão de Souza, Fell e Augusto (2009, p. 8), as temáticas destacadas são “[...] reveladoras da preocupação em colocar o professor na centralidade do processo de construção da sua profissão e do seu desenvolvimento profissional”. Destacamos também que a escolha pelas temáticas em foco é fruto da qualificação de mestre e doutores formados na Pós-Graduação em Educação do Nordeste e as informações quantitativas e qualitativas produzidas a respeito da formação e vida pessoal e profissional docente disponibilizam conhecimentos que contribuem para o salto qualitativo do campo de conhecimento dos saberes e de conhecimentos professorais, das práticas pedagógica e docente, da profissionalização e da profissionalidade docente e sobre a identidade professoral, entre outros. O que efetivamente faz com que a Pós-Graduação em Educação do Nordeste contribua sobremaneira para a consolidação das

discussões e para a produção de um campo de conhecimentos sobre os professores.

Os autores citados compreendem que a formação para a docência é mais complexa do que aparentemente se supõe, ocasionando tensões que repercutem na vida pessoal e profissional dos docentes. As tensões são socializadas pelos pesquisadores referenciados, que destacam as principais problemáticas que envolvem a vida e a formação de professores, revelando tensões que se apresentam na forma das seguintes denúncias: a dificuldade de trabalhar a relação teoria-prática por parte dos formadores de professores, o que repercute nas práticas dos docentes formados por eles; as condições objetivas para o aprendizado da reflexão crítica; dicotomia entre ideias e ações, ações e ideias no campo das práticas e das políticas educativas; políticas públicas que não se preocupam com os índices deficitários apresentados pelo processo de escolarização de nordestinos e, na maioria das vezes, que abandonam o professor à sua própria sorte, para que encontre por si só alternativas para a reversão dos vários déficits educacionais do Nordeste.

É necessário destacar que os pesquisadores citados, bem como outros não citados, revelam as tensões indicadas anteriormente, entretanto, a maioria discute que essas tensões não impedem os professores e os formadores de refletir e de discutir as contradições existentes nas práticas educativas e nas práticas formativas, produzindo possibilidades para a transformação das condições de existência da escola e de suas vidas pessoais e profissionais, especialmente quando as investigações lhes oferecem oportunidades para expor seus pontos de vistas, seus interesses e suas motivações.

Com base nessas considerações, compreendemos que é necessário lutar coletivamente com o objetivo de promover condições para que a cultura do questionamento e do diálogo predomine nas pesquisas. Problematização e diálogo, quando relacionados no processo de pesquisa, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação criativa, contribuindo para a compreensão das contradições sociais e culturais e para as suas superações, a partir da produção de novos padrões, de novas estruturas, de novas ações e operações e de novas linguagens possibilitadoras de uma vida professoral mais feliz.

As pesquisas mencionadas também indicam como é difícil modificar os contextos de vida pessoal, profissional e formativos de pro-

fessores. Na visão de Nóvoa (1995), embora exista uma revolução no campo da formação de professores, os limites entre o ideal e o real da vida pessoal e profissional docente, nos últimos 20 anos, ainda deixam muito a desejar, pois existe certa incapacidade de que os projetos de pesquisa e de formação correspondam às necessidades dos professores, da escola e da sociedade. As instituições formadoras ficam fechadas em si mesmas, ora pelo academicismo excessivo, ora pelo empirismo tradicional, tornando os processos de pesquisa e de formação resistentes às mudanças e passíveis de críticas no que se refere ao impacto que as investigações precisam gerar na escola, conforme destacam Ferreira (2007) e Ibiapina (2011).

Na concepção de Zeichner (2002), para romper tanto com o modelo academicista quanto com o empirista, é necessário formar os professores por meio da pesquisa, para que eles aprendam a educar segundo outra lógica e possam utilizar outras linguagens quando ensinam. O que, na visão do autor, contribui para superar as tensões entre teoria-prática e para introduzir linguagens que ultrapassem as concepções fragmentárias, exclusivas, injustas e polarizadoras tanto na pesquisa quanto no ensino, é a produção de condições de investigar com os professores em vez de apenas falar-refletir sobre sua formação. Essa condição pode gerar também práticas de formação docente que transformam as condições de vida profissional e pessoal dos professores pelo viés da pesquisa científica.

Essa constatação nos faz questionar: o que ainda precisamos pesquisar e socializar nos Encontros de Pesquisas em Educação do Nordeste para contribuir com o salto qualitativo que transforme as condições objetivas e subjetivas de vida pessoal e profissional dos professores nordestinos?

A questão exposta também é fruto de preocupação dos estudos apresentados no EPENN que focalizam essa pergunta quando explicitam a existência de condições necessárias e suficientes para que as pesquisas repercutam na vida pessoal e profissional dos professores. Como exemplo, citamos: possibilitar que os professores possam refletir sobre o porquê de novas práticas e se os valores e as crenças a elas associadas são melhores do que suas práticas anteriores; criar oportunidades para que observem exemplos de práticas exitosas de modo que possam posteriormente vivenciá-las; produzir processos participativos, cooperativos

e/ou colaborativos de formação; criar condições para que eles se sintam apoiados e orientados por parte das políticas públicas; empreender processos reflexivos críticos sobre os seus modos de pensar, de sentir e de agir na profissão, sobretudo para aqueles que ainda não ingressaram ou estão em início de carreira. No nosso próprio modo de compreender essa questão e com base em pesquisas desenvolvidas e apresentadas nos EPENN desde 2001, compreendemos que essa indagação precisa ser respondida a partir do momento em que nossas investigações priorizarem as necessidades formativas dos docentes seja na formação inicial ou contínua.

Essa perspectiva é também defendida pelos autores que estudam a formação docente no Nordeste e divulgam seus trabalhos de pesquisa no EPENN, dentre os quais, destacamos Paredes (2001), Guedes e Ferreira (2003), Mesquita e Ramalho (2003), Chagas e Ribeiro (2003), Guimarães e Santiago (2005), Nuñez e Ramalho (2005), Brito (2005), Souza e Therrien (2005), Bezerra e Claro (2005), Ibiapina e Nascimento (2005), Santos e Nascimento (2007), Araújo, Martins e Leite (2009), Hirlealmeida (2014) e Caldas (2014). Os autores mencionados defendem que a vida pessoal e profissional de professores deve ser estudada de forma que os educadores sejam atores principais de definição de interesses e de produção de saberes que não ignorem, subestime ou rejeitem os conhecimentos produzidos na docência, mas que possam ir além do senso-comum e de uso de práticas autoritárias, *laissez-faire*, paternalistas, indulgentes, acomodadas. Ressaltam também que os próprios docentes requerem a produção de condições para se libertarem de receitas prontas e desejam o acesso ao conhecimento relevante social e cientificamente, que possa melhorar os resultados educacionais do Nordeste, conforme também destacam Brito (2005) Lima (2007), Souza, Fell e Augusto (2009), Silva e Cabral (2011).

Avaliamos que conhecer as expectativas e os interesses dos docentes por meio da análise das contingências, realçando-se as dificuldades explicitadas nas pesquisas do EPENN, encaminha-nos novamente a novos questionamentos: as investigações realizadas nos Encontros de Pesquisa, particularmente no Nordeste, estão levando em consideração as necessidades dos docentes? O que precisamos ainda aprender para estarmos atentos ao que os professores desejam, almejam, sentem e querem? As questões formuladas nos encaminham para o dever-ser,

porém, na concepção de Morin (2010), o dever-ser pode dissolver-se em devaneio nostálgico. Mas é também um laboratório do real. Desse modo, compreendemos que o real se faz no momento em que o dever-ser se encontra com uma prática real que pode desfazer-se. No caso, a própria realidade carrega a possibilidade, o devir.

Na visão de Zeichner e Flessner (2011), desde o início do século XXI, são denotados esforços nas pesquisas realizadas no mundo ocidental e até mesmo no mundo oriental para investigar sobre e com professores no sentido de torná-los agentes de mudança das suas vidas pessoais e profissionais, bem como agentes no combate às desigualdades e às injustiças sociais. Entretanto, constatamos que, na maioria das pesquisas analisadas, essa condição é negada, uma vez que as investigações desenvolvidas e divulgadas no EPENN (2001-2014) se organizam por meio de instrumentos que não possibilitam essa condição. Mesmo aqueles pesquisadores que estudam as necessidades formativas e/ou as necessidades docentes – como Celino (2003), Conceição e Rabelo (2009), Zanelato, Maciel, Marroco, Máximo e Braga (2011), Hirlealmeida (2014) e Caldas (2014) –, destacam, em suas pesquisas, as expectativas e os interesses dos docentes, porém tratam as suas necessidades privilegiando mais as dificuldades, as casualidades e as contingências do que as causalidades e os potenciais.

Para considerar as necessidades docentes, na visão de Wong (2011), seria necessário desenvolver parcerias investigativas entre escola-universidade de forma a produzir condições no próprio processo de pesquisa de compartilhar (refletir, questionar, trazer à tona contradições, explicar e esclarecer) práticas educativas que perspectivem melhorias no processo de escolarização, melhoria da aprendizagem e desenvolvimento tanto de estudantes quanto de professores, bem como melhoria nas políticas de formação de professores que considerem as necessidades docentes nas fases de formação inicial, inserção na carreira, formação contínua e desenvolvimento profissional. E propõe mais: ao considerarmos as necessidades docentes nas experiências vividas em pesquisas estaremos contribuindo para que mudanças, quiçá transformações, ocorram nos currículos universitários (ou não) de formação docente e que os aprendizados proporcionados na pesquisa possam fazer parte de programas formais (ou não) disciplinares (ou não) de Educação.

É importante destacar que as pesquisas em parceria necessitam ser

ressignificadas, tanto pelos acadêmicos universitários no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes, de valores, de práticas e de hábitos necessários ao ensino-aprendizado crítico e criativo, quanto pelos professores, que precisam conhecer com mais propriedade a base teórica de condução de seus trabalhos. Essa condição possibilita a produção de novas práticas profissionais para a docência. Os desafios que essa perspectiva enseja aos pesquisadores é a composição do grupo colaborador e a criação de espaços-tempos de pesquisas que considerem as necessidades formativas dos participantes. Essa perspectiva envolve a condição de encontrar parceiros (professores, formadores de professores, equipe diretiva, comunidade escolar e universitária) dispostos a modificar os contextos de educação ao qual estão submetidos.

O desafio posto não impele em limite de concretização do exposto, pois consideramos, a partir da nossa própria vivência com a Pesquisa Colaborativa, que quando existe vontade coletiva, é possível mudar, mesmo quando as contingências impelem a permanência nas mesmas trilhas, pois a colaboração entre consciências cria força de existência e de resistência que faz com que o inédito se torne viável, na concepção freireana, e que, conforme defende Morin (2010, p. 30-31), seja possível, “[...] hoje, de fato e de direito, que reintegremos no real o dever-ser desprezado.” Assim, defendemos que: “Para agir é preciso querer, e para querer é preciso querer o dever-ser e amá-lo”, o que supõe, necessariamente, o desenvolvimento de situações de pesquisas em que os docentes se sintam imbuídos do desejo pessoal (consciente ou potencialmente consciente) de engajamento afetivo em prol de uma nova vida (CHARLOT, 2005).

O que requer, segundo Charlot (2005), produzir subjetividades rebeldes, capazes de se indignar perante a estrutura, perante as injustiças sociais e perante a exclusão; de aprender a usar linguagem crítica, que atenda a agenda de justiça social; de aprender a educar os excluídos e a manter relações cooperativas e colaborativas; comunicativas e dialógicas; deslocar o valor do individual (do eu) ao valor do outro; do respeito às diferenças e aos diferentes e do desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Nesse sentido, esses são desafios postos para o devir das pesquisas, pois os estudos ainda não conseguem se organizar para dar conta das demandas referidas.

Na compreensão de Ibiapina (2015), as investigações que vão dar

conta das demandas explicitadas são aquelas que consideram as necessidades docentes como ponto de partida das pesquisas desenvolvidas com professores. Considerando-se a unidade pesquisa-formação, é necessário ampliar a cultura da problematização e do diálogo nas pesquisas em Educação como possibilidade para alterar as condições objetivas e subjetivas da formação e das vidas professorais.

Posto o desafio, inspiramo-nos em Zeichner e Flessner (2011, p. 341) para formular cinco proposições para o desenvolvimento de pesquisas que focalizem as necessidades produzidas durante a vida vivida pelos professores, seja nos processos formativos, seja nos percursos profissionais: considerar os motivos dos professores para o desenvolvimento profissional; criar comunidades de questionadores no próprio processo de pesquisa; organizar investigações com os professores que se apresentam na condição de parceiros da produção de conhecimentos; priorizar a formação de professores nas questões de pesquisa; inserir nas pesquisas a possibilidade de discussão crítica dos modos de ser, de estar e de fazer-se professor.

Em síntese, o que almejamos está no devir dos Encontros de Pesquisas em Educação do Nordeste, especialmente no que ocorre no Piauí, em que foram apresentadas pesquisas que se organizaram por meio de diferentes e diversificadas linguagens e demonstraram possibilidades de superação das tensões presentes na vida pessoal e profissional, bem como na formação docente.

### **O calango bebe o leite do Pinhão Roxo: o que ainda precisamos aprender-fazer?**

Questões finais são recolocadas quando nos encaminhamos para concluir nossa exposição: o devir da produção de conhecimentos na área de educação divulgada neste e nos próximos Encontros de Pesquisas: os pesquisadores necessitam pensar-sentir-agir mais sistemática e intencionalmente sobre as questões éticas que envolvem a produção e a socialização de conhecimentos sobre a vida pessoal e profissional de professores. Essa discussão não é usual. No levantamento que fizemos, encontramos apenas as pesquisas de Macedo (2005), Silva e França (2007), Silva e Coelho (2009) que versam, respectivamente, sobre as concepções de professores sobre ética e sobre a relação ética e educação.

Falar de ética parece atentado à livre manifestação do pensamento, da criatividade e da organização democrática das investigações em educação. Afinal, houve tempos em que a única referência que se admitia na pesquisa era a própria vontade dos pesquisadores. Foram épocas em que os cientistas invocavam para si a liberdade de investigar sem estarem atados às normas ou limitados por qualquer tipo de censura que cerceasse sua liberdade de produção de conhecimentos. Nesse sentido, para Morin (2011, p. 101-102), a ética pode ser definida como “[...] resistência à nossa barbárie interior”. O autor acrescenta ainda: “Revela também a necessidade de um *plus* de consciência (que estimularia e foi estimulado pela autoanálise e pela autocrítica), como a consciência da complexidade humana”.

Desse modo, pode haver um grupo de pesquisadores que repele qualquer critério normativo externo à sua conduta. Porém, nos tempos atuais (2016), essa independência é questionada. Compreendemos que discutir sobre a ética na produção de conhecimentos com (ou mesmo sobre) professores envolve os seguintes movimentos: autoética, que exige autoexame, autocrítica e responsabilidade compartilhada. Esta representa a ética da compreensão, da cordialidade e da amizade; socioética, que implica o diálogo conjunto entre pesquisadores da mesma área e de áreas diferentes; antropológica, relacionada à identidade profissional e à regeneração da vida e da sociedade, respeitando-se tanto as diferenças quanto as semelhanças, esta liga o universal (unidade de tudo que é humano na sua diversidade) e a singularidade (diversidade em tudo o que é unidade). Morin (2011) postula a necessidade da religação da autoética, da socioética e da antropológica nas pesquisas sociais, humanas e educacionais, proposição que concordamos.

Assim, compreendemos que ética e produção de conhecimentos necessitam se reaproximar e, quando se considera a ética como práxis – como ação e relação – para o outro, com o outro, com as políticas de formação e com a sociedade, essa possibilidade se torna real. Caso não se considere a aproximação entre ética e produção de conhecimentos, as amarras da produção científica não se soltam e a produção de conhecimentos com (sobre) professores pode continuar não privilegiando as necessidades docentes.

Segundo Morin (2011), a ética da e na pesquisa deveria deixar de lado as defesas e as certezas relativistas e empenhar-se na produção da

antropoética da condição humana, que significamos como colocar os pesquisadores em comunicação e em interdependência e mais ainda, fazer emergir uma comunidade melhorada, uma humanidade melhorada, mesmo não se garantido que essa condição ocorra, é necessário salvaguardar a unidade e a diversidade do circuito indivíduo-espécie-sociedade. Nesse caso, o desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa acadêmica na área de Educação age e reage para o bem da humanidade, para o bem do professor, como condição fundamental de postura ética na investigação.

Assim, defendemos que pesquisas sobre e com professores não se fazem apenas pelo gosto de produzir conhecimento e, sim, com responsabilidade compartilhada, isto é, com a religação da autoética, da socioética e da antropoética. As questões que nós pesquisadores precisamos fazer, enquanto investigadores da formação e da vida pessoal e profissional de professores, são as seguintes: Quero? Devo? Posso produzir conhecimentos éticos, solidários, justos, para e com os professores?

Para Cortella (2008), as respostas para as perguntas orientam a conduta de pesquisadores éticos. Levando em conta o querer, o dever e o poder, torna-se necessário lembrar também que tem coisas que o pesquisador quer e pode, mas não deve fazer. Façamos, então, outra pergunta provocativa: quais são os custos que envolvem esse fazer e de que forma isso pode ou não afetar a vida e a formação de professores?

O desafio nosso, enquanto pesquisadores da educação, é de que o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação ande de mãos dadas com a produção acadêmica ética realizada com professores, o que supõe pensar-refletir-agir sobre o que queremos, devemos e podemos pesquisar para que esse desenvolvimento se consolide cada vez mais. Reconhecemos, com base em Morin (2011), que: “[...] a ética é complexa por ser de natureza dialógica e ter sempre de enfrentar a ambiguidade e a contradição [...]”, nesse caso, é incerta e comporta risco e chance e é complexa porque é uma ética da compreensão. Assim, não queremos vencedores nem vencidos, queremos uma Pós-Graduação em Educação ética, que contribua com a formação de mestres e de doutores que possam também contribuir com a melhoria das condições da formação e da vida pessoal e profissional de professores, bem como da sociedade.

Na visão de Morin (2000a), para o enfrentamento desse desafio, é

necessário: reunir o acontecimento, o elemento, a informação ao contexto, eventualmente reunir entre eles os contextos diversos; reunir o parcial ao global e ligar o global ao parcial; reunir o um ao múltiplo, o universal ao singular, a autonomia à dependência; reunir o elemento organizado à organização e reunir a organização àquilo que ela organiza; reunir a ordem, a desordem e a organização reconhecendo inteiramente seus antagonismos; reunir o separado e o inseparável, o descontínuo e o contínuo, o indivíduo à espécie, o indivíduo à sociedade; reunir aquilo que é antagônico ou contraditório desde quando o antagonismo ou a contradição apareçam como complementares; reunir à lógica e aquilo que ultrapassa a lógica; reunir a observação ao observador, a concepção ao conceituador, o conhecimento ao conhecedor; conceber como complexo e contraditório as organizações e os organizadores; os indivíduos e entre indivíduos, entre indivíduos e sociedade, entre sociedades; restituir as relações, as interdependências, as articulações, as solidariedades, as organizações, as totalidades, ou seja, colocar-se em condição de tratar a complexidade organizacional, a complexidade viva, a complexidade humana.

Esse é o nosso tempo. O tempo em que o EPEN se debruça sobre a escuta ética das produções nordestinas que possam inventar uma nova história para a Pós-Graduação em Educação do Nordeste. As alianças entre os pesquisadores desses Programas podem transformar as histórias de professores em histórias com mais poder de transformação dos nossos contextos educativos, fazendo acontecer o inédito viável, conforme propõe Freire (2004).

Ético, nessa nova história, representa o caminhar junto dos pesquisadores nordestino para a consolidação de uma amizade solidária entre os Programas de Educação Nordestinos, de forma que estes possam se regenerar, isto é, possam acreditar no inacabamento e na possibilidade de metamorfosear-se. Pós-Graduação que produz conhecimentos éticos representa resistência à crueldade das ‘cobras’ e à barbárie humana.

Para finalizar, afirmamos que as análises, as reflexões e as proposições produzidas nesta comunicação não são neutras e representam a singularidade operada a partir das nossas vivências e experiências como pesquisadora que teve a sua iniciação no EPENN do Maranhão e que pretende marcar este Primeiro Encontro de Pesquisa Educacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação, que acontece no Piauí,

com outra história, que não tem vencedores, tampouco vencidos. O que nos faz provocar: queremos, devemos e podemos fazer acontecer pesquisas com mais poder para transformar as condições de formação e de vida pessoal e profissional dos professores? Provocamos todos e todas a replicar o refrão de uma música: não devemos esperar fazer, pois quem sabe faz a hora, não espera acontecer. É necessário tornar possível a concretização de sonhos, tornar possível o dever-ser docente vivido com alegria, comemoração, gozo, volúpia, delícia, encantamento, fervor, fascinação, deslumbramento (MORIN, 2002, 2010, 2011).

Constatamos, pois, não como conclusão, mas como devir: o que pesquisamos ainda representa pouco para alterar as condições éticas de formação e de vida dos professores. É preciso produzir muito mais. Esse é o desafio dos Programas de Pós-Graduação em Educação e é também o desafio dos Encontros de Pesquisa Educacional do Nordeste enquanto espaços-tempos de compartilhamento e de crítica do saber científico na área de Educação. É necessário produzir uma história que crie novas possibilidades para as pesquisas científicas que abordam a formação e a vida pessoal e profissional dos docentes, o que envolve tomar decisões tanto menores, que não implicam em grandes riscos, quanto tomar decisões maiores, que demandam maior tempo e mais aprendizagens, exigindo a reorganização de conceitos, de métodos, de teorias e de práticas, de valores e de habilidades. E, embora esse processo possa representar, talvez, passo doloroso e difícil, consideramos que a possibilidade está no querer compartilhado daqueles que fazem a Pós-Graduação em Educação no Nordeste, e o EPEN representa justamente o espaço-tempo de produção dos riscos e das chances dessa proposição acontecer.

Reconhecemos que as contradições são inúmeras e estão associadas à superação das condições de criar possibilidades éticas de concretização do que foi exposto na forma de provocação. Os próximos Encontros de Pesquisa podem demonstrar o que tem início no Piauí a partir dessas provocações. Essas colocações são finais, porém, não representam o fim; representam o devir, o dever-ser, que pode se dissolver em um devaneio, mas também em um laboratório do real.

Nesse caso, o real é o confronto de necessidades antagônicas do dever-ser, a criação de uma realidade nova, de novas linguagens, de novas pesquisas nas quais o imaginado, o ideal se encarna em parte no real e se transmuta, isto é, quando o dever-ser das pesquisas produzidas

na Pós-Graduação em Educação do Nordeste se dilacerar e se entrelaçar ao autoético, ao socioético e ao antropológico, então teremos o real impacto na formação e na vida dos docentes nordestinos e do povo brasileiro.

Esperamos ter vida para acompanhar, participar, cooperar e colaborar para a produção desse novo caminho ético que contribua com os Programas de Pós-Graduação em Educação como o leite do Pinhão Roxo contribui para o empoderamento do Calango na história recontada no início deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. do S. da C. e; LAGO, A. C. C. do. Narrativas de uma coordenadora do PIBID: reflexões sobre os sentidos da aprendizagem do trabalho docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 250.

ANJOS, A. M. T. dos; VIEIRA, H. P. Política pública de formação de professores para a educação básica: um olhar sobre o PIBID na UVILAB. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 227-228.

ARAÚJO, K. C. L. C. O Professor iniciante e os saberes docentes: um estudo na universidade Federal de Pernambuco. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

ARAÚJO, M. das G. de; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. Trajetórias de vida e de formação de professoras leigas no Ceará: o caso de Itapiúna. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

ATLAN, H. et. al. **Idéias contemporâneas**: entrevista do Le Monde. São Paulo: Ática, 1989.

ATLAN, H. **Viver e Conhecer**. São Paulo: Ática, 2002.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BEZERRA, A. G. da S.; CLARO, E. C. F. Saberes corporais: utopia ou devaneio possível para uma prática educativa centrada no ser? In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. p.1-12. CD ROM.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p.177.

CALDAS, I. F. P. Estágio supervisionado: necessidades formativas do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 253.

CARRILHO, M. de F. P.; PASSEGGI, M. da C. F. B. S. As estratégias interativas do tutor para a elaboração do memorial na formação de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 278.

CARVALHO, A. D. F. O trabalho docente: pontuações epistêmicas sobre o ofício da práxis criadora situada. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

CARVALHO, M. A. de; SILVA, R. C. da. A prática da supervisão numa escola pública estadual de Teresina: a compreensão dos agentes educacionais. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 286-287.

CELINO, M. L. de S. As necessidades educativas da professora alfabetizadora: reflexões sobre uma experiência de capacitação em serviço. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 287-288.

CHACON FILHO, A. de O.; CAVALCANTI, K. B. Formação e autoformação na vida de um educador, profissional de educação física, que atua com práticas esportivas lúdicas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 229.

CHAGAS, P. C. de M.; RIBEIRO, M. M. G. Identidade e docência: entrecruzando saberes sobre a profissão docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 293.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, A. C. V.; RABELO, C. D. A perspectiva psicogenética na formação de alfabetizadores: necessidades docentes ou imperativo social? In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

CORDEIRO, J. F; CAVALCANTE, M. M. da S.; ARRUDA, K. P. Reflexividade, teoria e prática. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 537.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2008.

CORTEZ, B. C. A formação do docente leigo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

COSTA, P. L. G. da; PASSEGGI, M. da C. Formação de professores da educação básica: um estudo sobre os memoriais de formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 294-295.

DIAS, A. A. Apresentação. In: RODRIGUES, M. C. (Org.). **Pesquisa em educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)**. Compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. p. 19-22.

DOURADO, E. O. C. Memoriais de formação e a escrita de si. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 250.

DUARTE NETO, J. H.; SANTIAGO, M. E. A pós-graduação: uma experiência de docência e de formação do pesquisador. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

FERREIRA, L. G.; SOUZA, E. C. de. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

FERREIRA, A. L.; SOUSA, M. do V. de. A formação docente revista: o programa de formação de alfabetizadores (PROFA) em Natal. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 228.

FERREIRA, M. C. A. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 234.

FERREIRA, M. S. Somos todos reflexivos? In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, E. P. de; VIDAL, F. S. L.; BARRETO, M. S.; Formação de Professores: uma análise do estado do conhecimento do 19 EPENN. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20. 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, AM, 2011. p.1-12. CD ROM.

FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso!In: BIANCHETTI, L. ; MACHADO NETTO, A. M. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2006, p. 215-226.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZAGA, P. Da C.; MENDES SOBRINHO, J. A. De C. A formação de professores de biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica no ensino médio. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 238.

GUEDES, N. C; FERREIRA, M. S. Um novo olhar sobre o conceito de prática pedagógica na formação de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 290.

GUIMARÃES, O. M. de S.; SANTIAGO, M. E. Saberes da experiência docente e sua dinâmica no trabalho do professor/a. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 189.

HIRLEALMEIDA, V. Necessidades formativas do professor universitário: um estudo com base nas competências. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 252.

IBIAPINA, I. M. L. M. Docência universitária: uma análise a partir dos conceitos internalizados e competências manifestadas no fazer educativo dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso-Pi. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15. 2001,

São Luís. Anais... São Luís: MA, UFMA, 2001. p. 1 – 12. CD ROM.

IBIAPINA, I. M. L. M. Elos formativos produzidos na pesquisa colaborativa: o agir dos professores-pesquisadores do Grupo Formar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20. 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, AM, 2011. p.1-12. CD ROM.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Práticas de pesquisas em educação: perspectivas para a produção coletiva de conhecimentos. In: ARAUJO, F. A. M.; MARQUES, E. de S. A. Educação em pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 15-34.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 261.

IBIAPINA, I. M. L. M., NASCIMENTO, S. M. dos S. do. Mar de Fios de Histórias In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17, 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPE, 2005. p.01 – 10. CD-ROM.

LACERDA, C. R.; THERRIEN, J. A construção do projeto político pedagógico: uma experiência de formação continuada na abordagem colaborativa. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 243-244.

LAGE, A. Gênero, diversidade e educação: a produção do conhecimento a partir da crítica feminista. In: CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M. (Org.). **Pós-Graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões norte e nordeste.** Natal: EDUFRN, 2015. p. 255-266.

LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Nacional, 1976.

LIMA, M. da G. S. B. O processo de desenvolvimento profissional docente: trajetórias, saberes e sentidos. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 175.

LIMA, M. da G. S. B. Evocações de vida pessoal e profissional: relatos autobiográficos de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

LIMA, M. S. L. A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2001, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA, UFMA, 2001. p.1-12. CD ROM.

LUSTOSA, F. G. Professoras alfabetizadoras: uma leitura sobre os “recortes” de suas vidas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 254.

LUSTOSA, F. L. de C. G.; CARVALHO, M. do R. de F. de.; SALES, L. C. Fatores determinantes na classificação de professores: uma escolha a partir de representações sociais. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

LUSTOSA, G. Q.; BRITO, A. E. Formação do profissional docente: construção/reconstrução do ser professor. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 167.

MACEDO, E. A. de. As concepções éticas e suas implicações na teorização educacional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 149.

MACIEL, E. M. A pesquisa narrativa e o estágio supervisionado na formação de professores: conhecer-se e formar-se. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...**

Natal, RN, 2014. p. 243.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Possibilidades da utilização da metodologia da problematização nos trabalhos de história: a internet como ferramenta. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 181.

MARQUES, M. A. de S.; SÁ, M. R. G. B. de. Formação de professores que estudam: uma experiência no ensino superior. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

MARUJO, L. E. L.; NUÑEZ, I. B. Em busca das representações sobre a profissão e a profissionalização docente de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 269-270.

MELO, M. M. de. Ser professora: a des/re/construção da identidade docente em processos de formação profissional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

MENDES, B. M. M. Formação de professores: reflexões sobre o aprender a ensinar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A Influência de uma proposta didático-pedagógica na prática docente de ciências naturais e sua articulação com a formação continuada. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 265.

MESQUITA, N. de F.; RAMALHO, B. L. Formar, titular, profissionalizar: qual o papel dos atuais projetos formativos de professores? In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 290-291.

MESQUITA, N. de F.; RAMALHO, B. L. A experiência e os saberes profissionais no ofício docente: novas perspectivas de ensinar, de aprender, de formar professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 133-134.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b.

MORIN, E. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, E. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000a.

MORIN, E. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1986.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**: texto sobre o marxismo. 2.ed. Porto Alegre: sulina, 2010.

MORIN, E. **O método 6**: ética. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.  
NASCIMENTO, C. O. C. do. Formação de professores e a educação das relações étnico-raciais. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

NASCIMENTO, G. L. S. do; PASSEGGI, M da C. Reflexão conceitual sobre o memorial de formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 238.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. Representações de professores/as experientes em processo de formação sobre a profissionalização docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 188.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. Representações de professores sobre si como profissionais do ensino. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

OLIVEIRA, J. P. G. Desafios para a profissionalização do magistério da educação básica. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 154.

OLIVEIRA, J. P. G. Corporeidade, educação e formação: a história de vida como mosaico da realidade. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. CD ROM.

OLIVEIRA, M. da P. S. de.; CUNHA, L. de F. da. Colaboração e reflexão: discutindo um novo fazer pedagógico. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 245-246.

OLIVEIRA, R. C. A. M de; PASSEGGI, M. da C. F. B. S.; NASCIMENTO, G. L. S. do. Experiências docentes em classe hospitalar: reflexões sobre princípios e métodos. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 246.

PAIVA, M. C. L. de; CAMPELO, M. E. C. H. Formador de professores alfabetizadores: uma prática em construção. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 275-276.

PAREDES, J. B. A escola do terceiro milênio e os desafios na formação de professores e o trabalho docente (as contribuições da

Psicologia Social). In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15. 2001, São Luís. Anais... São Luís: MA, UFMA, 2001. p. 1 – 12. CD ROM.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. CARVALHO, E. de A., ALMEIDA, M. da C. de (Org). Belém: EDUEPA, 2001.

REPE, C. M. Processos de aprendizagem e motivação de professores do ensino fundamental I. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais**... João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

SANTOS, A. G. dos. Vivenciando a EAD: os múltiplos olhares dos aprendentes. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais**... João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

SANTOS, E. M. dos; NASCIMENTO, I. V. Formação continuada de professores: concepções e práticas no Programa Arco. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais**... UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

SILVA, A. F. da; NUÑEZ, I. B. A compreensão do sindicato sobre a atual política de formação e profissionalização docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais**... UFS, 2003. p. 275-276.

SILVA, E. M. A. Formação continuada em serviço e o desenvolvimento de competências profissionais: analisando um processo formativo e suas implicações para a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais**... UFS, 2003. p. 275-276.

SILVA, J. F. da; SANTIAGO, M. E. Políticas de formação de professores: cenários de tensos e intensos debates. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais**... Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 263.

SILVA, L. R. C. da; COELHO, L. C. A. Ética e educação: pistas reflexivas para a formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

SILVA, L. R. da; FRANÇA, M. do S. L. M. A ética na concepção dos professores: contribuições para o debate. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. 2007. Maceió. **Anais...** UFAL, AL, 2007. p.1-12. CD ROM.

SILVA, M. C. de M. Identidade docente: um processo complexo e em permanente construção. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22. 2014, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2014. p. 234.

SILVA, M. O. L da.; CABRAL, C. L. de O. A formação contínua do professor e seu desenvolvimento profissional na escola. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20. 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, AM, 2011. p.1-12. CD ROM.

SILVA, T. da; THERRIEN, J. A formação de professores do Curso de Geografia amparada na construção de uma pedagogia por competência fundada na epistemologia da prática. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 263.

SOUZA, E. C de. Memória, História de vida e formação de professores: desenvolvimento pessoal/profissional. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15. 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: MA, UFMA, 2001. p. 1 – 12. CD ROM.

SOUZA, A. P. A. de.; FELL, N. S. P.; AUGUSTO, I. P. de F. Pesquisas sobre formação de professores: um olhar sobre as produções do XIV Endipe. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

SOUZA, E. C. de. Narrativas de formação, história de vida e formação de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 16. 2003. São Cristóvão. **Anais...** UFS, 2003. p. 275-276.

SOUZA, V. R. de. THERRIEN, J. Epistemologia da prática e formação de professores: compreensões, críticas e orientações acerca da prática dos estágios curriculares. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 17. 2005. Belém. **Anais...** Belém, PA, 2005. v. 2A, p. 263.

TELES, F. P.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A prática pedagógica do professor de educação infantil. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. p.1-12. CD ROM.

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M de. Na constituição de trajetórias formativas de alfabetizadoras, significações e sentidos que orientam suas práticas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20. 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, AM, 2011. p.1-12. CD ROM.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

WONG, O. L. Contra os reveses: implementar as abordagens freirianas na educação dos Estados Unidos. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 285-300.

ZANELATO, E.; MACIEL, A. C.; MARROCO, M. A. P.; MÁXIMO, M. A.; BRAGA, R. M. Teoria de atividade: algumas aproximações para compreender o reflexo consciente dos professores de Rondônia acerca da necessidade de formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20. 2011, Manaus. **Anais...** Manaus, AM, 2011. p.1-12. CD ROM.

ZEICHNER, M. K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada

para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, D. J. E.; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 67-94.

ZEICHNER, K.; FLESSNER, R. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 331- 379.



# Formação de pesquisadores em Educação para a ética em pesquisa

João Batista Carvalho Nunes

A formação de pesquisadores em Educação no Brasil está associada ao desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área. Refere-se, por conseguinte, a história iniciada em 1966, quando da criação do primeiro curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2005). Atualmente, são 171 programas na área de Educação, sendo 128 cursos de mestrado acadêmico, 43 de mestrado profissional e 74 de doutorado<sup>1</sup>.

A atenção dos pesquisadores brasileiros da área de Educação para a necessidade de debates, estudos e pesquisas acerca da ética em pesquisa é algo recente. Apesar das críticas da área de Ciências Humanas e Sociais quanto ao modelo biomédico expressas na Resolução nº 196/1996 e, posteriormente, na Resolução nº 466/2012, emitidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas envolvendo seres humanos (CARVALHO; MACHADO, 2014), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) somente criou

<sup>1</sup> Dado obtido na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>), em 17/07/2016. A quantidade informada é de 172 programas. Existe, todavia, um curso de mestrado acadêmico realizado por duas instituições, possuindo o mesmo código. Este foi considerado como apenas um programa.

sua primeira Comissão de Ética em Pesquisa em 2015. Esse órgão tem como finalidades:

- Fomentar o debate sobre questões éticas na pesquisa em educação no âmbito da ANPEd (Comitê Científico, GTs da Anped, Forpred, PPGEs, Fepae e outros).
- Articular ações sobre as questões da ética na pesquisa, na pós-graduação e publicações científicas da área de Educação.
- Assessorar a diretoria da Anped nas questões relacionadas à ética na pesquisa.
- Ampliar o diálogo sobre questões éticas com as demais associações científicas do campo das Ciências Humanas e Sociais.
- Propor políticas de apoio à pesquisa, publicações e realização de eventos e debates sobre a ética em educação.
- Acompanhar e participar das discussões sobre a regulamentação da ética na pesquisa.
- Manter atualizadas as informações sobre ética na pesquisa no Portal da Anped. (ANPED, 2015, p. 3).

Além disso, estudo respondido por 84 programas de pós-graduação em Educação no Brasil mostrou que 67 (79,8%) “disponibilizam orientação explícita sobre a análise dos projetos pelo CEP e/ou possui documento específico sobre questões relativas à ética na pesquisa.” (CARVALHO; MACHADO, 2014, p. 215). Somente 47 (56,0%), no entanto, possuem obrigatoriedade de submissão dos projetos que envolvem seres humanos a Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Deve-se frisar que, até então, inexistia normatização específica para a área de Ciências Humanas e Sociais, incluindo a Educação. A análise se processava sob a égide da Resolução CNS nº 466/2012. Nesse expediente administrativo-legal, já estava explicitado, contudo, que “as especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades.” (BRASIL, 2012, item XIII.3). Apenas em abril de 2016, após intensa atividade do GT de Ciências Humanas e Sociais<sup>2</sup> da Comissão

---

<sup>2</sup> O GT de Ciências Humanas e Sociais (CHS) foi criado em julho/2013 pela CONEP para elaborar a resolução que dissesse respeito às “especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas” (CNS, 2015). Foi composto por 18 associações nacionais de pesquisa e/ou pós-graduação das áreas de CHS, pelos representantes do CNS e do Departamento de Ciência e Tecnologia do Ministério da Saúde (DECIT/SCTIE/MS), sob coordenação de um componente da CONEP/CNS.

Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), foi estabelecida a Resolução CNS nº 510/2016, cuidando de

[...] normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [...]. (BRASIL, 2016, art. 1º).

Embora a existência de uma resolução para a seara de Ciências Humanas e Sociais deva contribuir com análises dos projetos submetidos ao Sistema CEP/CONEP mais ancoradas na especificidade dessa área, ainda permanece a busca por se criar um Conselho de Ética em Pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação<sup>3</sup>, a fim de atender às pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CARVALHO; MACHADO, 2014).

Ante uma realidade que está a exigir maior atenção à ética na pesquisa em Educação, principalmente com a recente Resolução CNS nº 510/2016, os pesquisadores em Educação precisam estar formados para agir eticamente, antes, durante e depois do desenvolvimento de suas pesquisas. Para tanto, os programas de pós-graduação em Educação podem ser importantes instâncias formativas no âmbito da ética em pesquisa, tanto para as futuras gerações de pesquisadores, como para as atuais. Por conseguinte, o objetivo da investigação que dá suporte a este texto é identificar, na Região Nordeste, quais programas de pós-graduação da área de Educação incluem nas ementas de suas disciplinas o tema ética em pesquisa.

## **Ética em Pesquisa e Formação de Pesquisadores**

Diversas associações de pesquisadores em Educação possuem os próprios códigos de ética, como, por exemplo: Australian Association for Research in Education (AARE, 1993), American Educational Research

<sup>3</sup> A denominação oficial atual é Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, consoante reforma realizada pelo Presidente Interino Michel Temer. Preferiu-se manter a denominação anterior, dada a possibilidade de retorno da Presidente Dilma Rousseff e da dissolução das mudanças impostas pelo governo interino.

ch Association (AERA, 2011<sup>4</sup>), British Educational Research Association (BERA, 2011) e Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft<sup>5</sup> (DGFE, 1999). No Brasil, a ANPEd ainda não detém uma iniciativa dessa natureza, como já ocorre com outras associações da área de Ciências Humanas e Sociais<sup>6</sup>.

Por outro lado, os casos de plágio e autoplágio (inclusive em dissertações de mestrado e teses de doutorado), bem como de fabricação e falsificação de dados de pesquisas, se multiplicam (BESSA, 2014; MACHADO, 2012), exigindo medidas preventivas para que sejam evitados. Estudo realizado por Ison (2012, p. 234) em 100 teses de doutorado de seis universidades que ofereciam programas *online*, publicadas de 2009 a 2011 no serviço ProQuest Dissertation and Theses, conclui: “com 60% das teses possuindo índices de similaridade inaceitáveis, este estudo confirma que o plágio é, de fato, uma questão mesmo no mais alto nível de pós-graduação<sup>7</sup>”.

Embora os temas do plágio, autoplágio, fabricação e falsificação de dados de pesquisa sejam considerados no âmbito dos estudos sobre “integridade na pesquisa” ou “integridade científica” (PITHAN; VIDAL, 2013), podem ser tratados como problemas éticos, pois atentam contra as “[...] ‘boas’ condutas no cotidiano acadêmico, tais como a honestidade no tratamento dos dados e na divulgação do conhecimento [...]” (FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014, p. 252). Devem, por conseguinte, estar inseridos no campo da ética em pesquisa.

Em 2011, o CNPq instituiu uma Comissão Especial para propor recomendações e diretrizes sobre ética e integridade na prática científica. O relatório final da Comissão recomendou “duas linhas de ação: 1) ações preventivas e pedagógicas e 2) ações de desestímulo a más condutas, inclusive de natureza punitiva.” (CNPQ, 2011, p. 3). No tocante às ações preventivas e pedagógicas, foi recomendado que “o CNPq deve estimular que disciplinas com conteúdo ético e de integridade de pesquisa sejam oferecidas nos cursos de pós-graduação e de graduação.” (CNPQ, 2011, p. 3).

---

<sup>4</sup> Essa versão foi elaborada tomando por base versões anteriores: 1992, 1996 e 2002 (AERA, 2011).

<sup>5</sup> German Educational Research Association (GERA).

<sup>6</sup> Por exemplo, pode-se citar os códigos de ética da Associação Brasileira de Antropologia e da Sociedade Brasileira de Sociologia.

<sup>7</sup> With 60 % of dissertations having unacceptable similarity indices, this study confirms that plagiarism is in fact an issue even at the highest level of graduate education.

A necessidade de formação dos pesquisadores em ética na pesquisa, seja mediante a realização de disciplinas que se reportem ao tema, seja por meio de seu orientador de dissertação ou tese, é ratificada por diversos autores (FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014; GRAY; JORDAN, 2012; KALICHMAN; SWEET; PLEMMONS, 2015; KROKOSZ, 2011; PITHAN; VIDAL, 2013). O estudo de abrangência nacional realizado por Fisher, Fried e Feldman (2009) com 968 estudantes ou recém-formados de programas de doutorado em Psicologia, nos Estados Unidos, mostra que a percepção dos sujeitos investigados de estarem preparados para implementar procedimentos éticos em suas pesquisas está associada, entre outros fatores, à conclusão de disciplinas que incluem ética em pesquisa.

Além disso, Fisher, Fried e Feldman (2009) explicitam que, segundo 60% dos respondentes, seus programas possuíam disciplina obrigatória que abordava a ética em pesquisa. Essa preocupação em formar os pesquisadores para a ética em pesquisa, por meio de disciplinas constantes nos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, também foi observada por Wyman e Henly (2015), embora ainda esteja abaixo do desejável: em seu estudo envolvendo 120 cursos de doutorado em Enfermagem, nos Estados Unidos, constataram que menos da metade (43,3%) destes tinham ética em pesquisa/integridade científica em seus currículos.

No Brasil, a Resolução CNS n° 510/2016 mostra atenção à formação para o campo da ética em pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, ao estabelecer, em seu art. 29, que “será instituída instância, no âmbito da Conep, [...] para a proposição de projetos de formação e capacitação na área.” (BRASIL, 2016, art. 29). Os participantes da pesquisa de Siquelli (2012, p. 83), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, indicaram, ademais, que se deveria formar os pesquisadores em Educação no campo da ética em pesquisa, “fosse por intermédio do oferecimento de uma disciplina específica ou pela exposição de conteúdos em outras disciplinas como ‘Pesquisa em Educação’”.

## Metodologia

A fim de dar conta do objetivo da investigação, empregou-se o método da pesquisa documental, o qual possibilita se “compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito.” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 32). Neste caso, os documentos são as ementas das disciplinas dos programas de pós-graduação em Educação da Região Nordeste do Brasil, disponíveis em formato digital na Plataforma Sucupira<sup>8</sup>.

A coleta dos dados limitou-se aos programas de pós-graduação em Educação com os conceitos Capes 4 e 5<sup>9</sup>, que oferecem mestrado acadêmico e doutorado. Todas as ementas dos referidos programas foram lidas, a fim de se identificar os que atenderiam ao critério de tratar sobre ética em pesquisa.

## Resultados

A Região Nordeste é constituída de nove estados. Possui 32<sup>10</sup> programas de pós-graduação em Educação, sendo 20 mestrados acadêmicos, 12 mestrados profissionais e 11 doutorados. Foram analisadas, por conseguinte, as ementas das disciplinas de 11 programas que oferecem mestrado acadêmico e doutorado.

Conforme o Quadro 1, esses programas estão distribuídos somente por oito estados. O Maranhão não possui programa de doutorado em Educação. Dez são programas de universidades públicas, sendo duas estaduais e oito federais, e um de universidade privada. Quanto ao conceito Capes, 10 possuem conceito 4 e apenas um tem conceito 5. O mais antigo teve início em 1972 e o mais recente em 2010.

---

<sup>8</sup> Ferramenta *online* para coletar informações dos programas de pós-graduação do Brasil, realizar análises e avaliações, e disponibilizar informações sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

<sup>9</sup> Não existem programas com registros de conceitos Capes 6 e 7 na Região Nordeste.

<sup>10</sup> Dado obtido na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>), em 01/10/2015. A quantidade informada é de 33 programas. Existe, todavia, um curso de mestrado acadêmico realizado por duas instituições, possuindo o mesmo código. Este foi considerado como apenas um programa.

**Quadro 1** – Programas de mestrado acadêmico e doutorado em Educação da Região Nordeste - 2015

<b>Programa</b>	<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Tipo</b>	<b>Conceito Capes</b>	<b>Ano de Início</b>
Educação	Universidade Federal de Sergipe (UFSE)	Sergipe	Pública Federal	4	1994
Educação	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Piauí	Pública Federal	4	1991
Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Bahia	Pública Estadual	4	2001
Educação	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Ceará	Pública Estadual	4	2003
Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia	Pública Federal	4	1972
Educação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Paraíba	Pública Federal	4	1977
Educação	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Alagoas	Pública Federal	4	2001
Educação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pernambuco	Pública Federal	5	1978
Educação	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Ceará	Pública Federal	4	1977
Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Rio Grande do Norte	Pública Federal	4	1978
Educação	Universidade Tiradentes (UNIT)	Sergipe	Privada	4	2010

Fonte: Plataforma Sucupira/Capes.

Embora na Região Nordeste haja programas de pós-graduação em Educação contando mais de 40 anos de existência, a leitura das ementas revelou um dado preocupante: somente foi encontrada em uma disciplina a referência à ética em pesquisa (Tabela 1). Do total de

876 disciplinas registradas na Plataforma Sucupira, apenas se observou o tema da ética em pesquisa na disciplina “Epistemologia, Categorias e Análise de Dados na Pesquisa em Educação I”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Esta é uma disciplina de três créditos, ofertada para o curso de Mestrado. A ementa da disciplina é a seguinte:

Bases epistemológicas de pesquisas em educação. Revisão crítica do discurso metodológico da pesquisa: rigor, criatividade, pertinência, validade e usos. Dimensões do trabalho de campo, **questões éticas na pesquisa**, as técnicas e os procedimentos. A interação entre o pesquisador e o meio investigação convivência e intervenção. Os procedimentos e os resultados da pesquisa definição de categorias. (Grifo nosso).

Esse achado aponta que somente 0,1% do total de disciplinas ofertadas pelos programas de pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) traz a ética em pesquisa em sua ementa. Por conseguinte, é provável que poucos concluintes dos programas analisados tenham efetiva formação sobre ética em pesquisa. Sem dúvida, é resultado muito distante dos achados de Wyman e Henly (2015) e Fisher, Fried e Feldman (2009), respectivamente para as áreas de Enfermagem e Psicologia, nos Estados Unidos.

**Tabela 1** – Disciplinas ofertadas e disciplinas que possuem o tema ética em pesquisa nos programas de mestrado acadêmico e doutorado em Educação da Região Nordeste - 2015

Programa	Universidade	Disciplinas Ofertadas	Disciplinas que Possuem Ética em Pesquisa	
			<i>f</i>	%
Educação	UFSE	79	-	-
Educação	UFPI	72	1	1,4
Educação e Contemporaneidade	UNEB	20	-	-
Educação	UECE	96	-	-
Educação	UFBA	80	-	-
Educação	UFPB	34	-	-

Educação	UFAL	130	-	-
Educação	UFPE	106	-	-
Educação	UFC	66	-	-
Educação	UFRN	170	-	-
Educação	UNIT	23	-	-
Total	-	876	1	0,1

Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado precisa ser considerado com cautela. Pode-se asseverar que o tema ética em pesquisa somente aparece em uma disciplina entre as analisadas, mas não significa que o tema não seja desenvolvido em outros programas, além daquele da UFPI: é possível que seja incluído no programa das disciplinas, apesar de não constar na ementa<sup>11</sup>, ou ser ensinado durante o acompanhamento realizado pelo orientador de dissertação ou tese ou por meio do exemplo desse orientador no desenvolvimento de suas pesquisas (GRAY; JORDAN, 2012). O resultado alerta, todavia, para a situação que exige dos programas, o mais brevemente possível, a assunção da responsabilidade pela formação sistematizada sobre ética em pesquisa.

## Considerações Finais

Os resultados obtidos neste estudo indicam que os programas de pós-graduação em Educação da Região Nordeste de mais alto conceito Capes estão deficientes quanto à formação dos futuros mestres e doutores no campo da ética em pesquisa, pois somente um programa demonstra na ementa de uma disciplina a inclusão dessa temática.

Precisa-se alterar essa situação com urgência. Embora os riscos para os participantes envolvidos em uma pesquisa na área de Educação possam, em geral, ser mínimos, isso não pode ser desculpa para não se atender a uma postura ética. Mais do que saber preencher a Plataforma

<sup>11</sup> Por exemplo, a disciplina “Seminário de Prática de Pesquisa I: Bases Epistemológicas da Pesquisa em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ministrada pelo autor deste texto, possui uma unidade sobre “ética na investigação em Educação”, embora não conste na sua ementa.

Brasil<sup>12</sup> e conhecer detalhadamente as normas da CONEP, é preciso que os pesquisadores em Educação se conduzam durante sua prática profissional de maneira ética, não apenas restritos ao processo de pesquisa, mas também quando publicam, participam de eventos científicos, avaliam artigos científicos em periódicos ou trabalhos em eventos, assim como quando exercem a docência e a gestão acadêmica.

Propõe-se, por conseguinte, que todos os programas de pós-graduação estabeleçam, no mínimo, uma disciplina sobre ética em pesquisa, ou insiram esse tema como conteúdo de uma disciplina da área da pesquisa educacional. É importante frisar que a integridade científica também deve fazer parte da discussão sobre ética em pesquisa. Cursos de extensão, seminários, oficinas e demais tipos de eventos na área também são boas iniciativas para formar os mestrandos e doutorandos, assim como os que já concluíram e os próprios professores dos programas. Afinal, todos os professores de programas de pós-graduação em Educação também precisam estar atualizados quanto à ética em pesquisa, pois seus exemplos e orientações poderão influenciar os estudantes sob sua supervisão.

## Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA). Code of ethics. **Educational Researcher**, v. 40, n. 3, p. 145–156, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Relatório da Comissão de Ética em Pesquisa - ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. 3 p. Relatório. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/relatorio-da-comissao-de-etica-em-pesquisa-da-anped-10-de-junho-de-2015>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION (AARE). **Code of ethics**. Deakin: AARE, 1993. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/pages/aare-code-of-ethics.html>>. Acesso

---

<sup>12</sup> Ferramenta *online* para registro e acompanhamento, no sistema CEP/CONEP, de pesquisas envolvendo seres humanos.

em: 8 jul. 2016.

BESSA, J. C. R. Por uma cultura de ética e de integridade do pesquisador em formação inicial. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 159, p. 114-121, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília: CNS, 2016.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (BERA). **Ethical guidelines for educational research**. London: BERA, 2011

CARVALHO, I. C. M.; MACHADO, F. V. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 209-234, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. Brasília: CNPq, 2011. 7 p. Relatório.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Desenvolvido pela Equipe de Comunicação do CNS, 2015. Apresenta consulta à sociedade de Minuta de Resolução Complementar sobre “As especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas”. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2015/07jul21\\_minuta.html](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2015/07jul21_minuta.html)>. Acesso em 8. jul 2015.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE, 1999). **Code of ethics of Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**. Berlin: DGfE, 1999.

FARE, M.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 247-283,

2014.

FÁVERO, M. L. A. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 36-46, 2005.

FISHER, C. B.; FRIED, A. L.; FELDMAN, L. G. Graduate socialization in the Responsible Conduct of Research: a national survey on the research ethics training experiences of psychology doctoral students. **Ethics & Behavior**, v. 19, n. 6, p. 496-518, 2009.

GRAY, P. W.; JORDAN, S. R. Supervisors and academic integrity: supervisors as exemplars and mentors. **J Acad Ethics**, v. 10, p. 299-311, 2012.

ISON, D. C. Plagiarism among dissertations: prevalence at online institutions. **J Acad Ethics**, v. 10, p. 227-236, 2012.

KALICHMAN, M.; SWEET, M.; PLEMMONS, D. Standards of scientific conduct: disciplinary differences. **Sci Eng Ethics**, v. 21, p. 1085-1093, 2015.

KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 745-818, 2011.

MACHADO, U. Chalita fez autoplágio para obter mestrado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12. set. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/25452-chalita-fez-autoplágio-para-obter-mestrado.shtml>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. v. 3. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 25-42.

PITHAN, L. H.; VIDAL, T. R. A. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Direito & Justiça**, v. 39, n.

1, p. 77-82, 2013.

SIQUELLI, S. A. **Aspectos éticos em dissertações e teses do PPGE/UFSCar à luz da Resolução CNS 196/96**. 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

WYMAN, J. F.; HENLY, S. J. PhD programs in nursing in the United States: visibility of American Association of Colleges of Nursing core curricular elements and emerging areas of science. **Nursing Outlook**, v. 63, p. 390-397, 2015.



# A ética na pesquisa em Educação: desafios atuais

Jefferson Mainardes

O trabalho apresenta um breve panorama da revisão ética no Brasil; uma síntese dos principais pontos da Res. CNS nº 510/2016, que regulamenta a ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; as implicações para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e ainda as questões que seriam necessárias serem debatidas na área de educação. Argumenta que a discussão sobre a regulamentação da ética na pesquisa é importante, mas que as questões relacionadas aos princípios e procedimentos, na prática da pesquisa, são elementos essenciais e que necessitam ser debatidos, principalmente no processo de formação de pesquisadores.

**Palavras-chave:** Ética na pesquisa. Pesquisa em Educação. Regulamentação.

## Introdução

O objetivo deste texto é apresentar as principais questões relacionadas à ética na pesquisa em Educação, principalmente no que se refere à regulamentação da ética na pesquisa em Ciências Humanas e So-

ciais (CHS), no período pós-Resolução CNS nº 466/2012. Além disso, apresentamos um conjunto de aspectos que consideramos relevantes para além das discussões acerca da regulamentação da revisão ética.

## **Panorama da revisão ética no Brasil**

A discussão sobre a ética na pesquisa em educação constitui-se em um tema extremamente complexo, controverso e necessário. Em primeiro lugar, é importante destacar que os dilemas e dificuldades da revisão ética dos projetos de pesquisa em educação são muito próximos daqueles enfrentados pelas demais áreas das CHS. Tais dilemas e dificuldades, em grande parte, referem-se ao fato de que, no Brasil, a regulamentação e procedimentos da ética em pesquisa têm sido definidos a partir da concepção da área biomédica, os quais, em grande parte, não atendem as especificidades da pesquisa em CHS.

De modo geral, o debate sobre questões éticas pode envolver dois aspectos: a) discussões sobre princípios e procedimentos éticos na pesquisa e b) aspectos relacionados à regulamentação sobre o processo de revisão ética. O primeiro aspecto abrange uma série de questões relevantes, tais como: proteção dos sujeitos, acesso ao campo e aos dados, consentimento e assentimento, registro do consentimento, confidencialidade, anonimato, vulnerabilidade, cuidados na análise e conclusões (reflexividade ética), ética no processo de publicação e editoração, autoria e coautoria, reanálise de dados, retratação, periódicos predatórios<sup>1</sup>, etc. O segundo aspecto refere-se à definição sobre como o processo de revisão ética será realizado e quem serão os responsáveis.

Embora ambos os aspectos sejam relevantes, consideramos que, no Brasil, as discussões em torno da regulamentação têm sido mais recorrentes, ocupando um espaço que poderia ser utilizado para discussões mais aprofundadas sobre princípios e procedimentos, principalmente na formação de pesquisadores.

A discussão em torno da regulamentação da ética na pesquisa é particularmente relevante na área de Ciências Sociais e Humanas, em virtude de que o Sistema CEP/Conep, baseia-se fortemente no modelo biomédico, gerando dificuldades para atender as peculiaridades da pes-

---

<sup>1</sup> A respeito de periódicos predatórios, ver Mainardes (2015b)

quisa em CHS.

Nos últimos anos, diversas Associações e entidades de pesquisa da área de CHS têm apresentado um posicionamento de oposição à forma pela qual os projetos de pesquisa dessas áreas têm sido examinados pelo Sistema CEP/Conep, ligado ao Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

A ABA - Associação Brasileira de Antropologia foi uma das associações que propôs, em 2011, que a Resolução 196/1996 ficasse restrita apenas para o controle das pesquisas biomédicas e indicou a disposição de elaborar uma regulamentação específica, fora da área da Saúde. Em 2012, o Conselho Nacional de Saúde aprovou a Resolução 466/2012 e criou o sistema CEP/Conep e a Plataforma Brasil, que se constitui em uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema Cep/Conep. A própria Res. CNS 466/2012, previu que “As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades” (BRASIL, 2012, XIII.3).

A partir da articulação das Associações e Sociedades Científicas da área de Ciências Humanas, em agosto de 2013, na sede da CONEP em Brasília, foi realizada a primeira reunião de um GT visando a elaboração de uma “resolução complementar” à Resolução 466/2012, referente à pesquisa nas áreas de CHS. Segundo Luiz Fernando Dias Duarte, coordenador do Grupo de Trabalho ampliado de Ética em Pesquisa nas CHS, do Fórum de Associações das Ciências Humanas e Sociais, participaram dessa reunião diversos membros e assessores da CONEP, os representantes indicados pela ABA, pela ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e pela ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Representantes dessas três últimas associações já haviam participado de discussões sobre a necessidade de elaboração de uma regulamentação específica, no ano de 2012.

Nessa reunião de agosto de 2013, os representantes das associações convidadas apresentaram ao plenário o posicionamento definido no âmbito do Fórum de Associações das Ciências Humanas e Sociais e aprovada na assembleia realizada em Recife, durante a SBPC, em julho de 2013: a constituição de um sistema alternativo de avaliação da ética

em pesquisa para as áreas de CHS, fora do Ministério da Saúde. Após discussões e ponderações dos representantes das Associações e Entidades com a coordenação da CONEP, acatou-se a ideia de elaborar uma resolução complementar à Resolução 466/2012, de forma a atender as especificidades das áreas de CHS. A elaboração da referida resolução complementar ficou a cargo de um GT de CHS, que contou com a participação de representantes de associações e entidades de CHS, envolvendo as áreas de Antropologia, Direito, Sociologia, Psicologia, Serviço Social e Educação. Foi indicada como coordenadora do GT, Iara Coelho Zito Guerriero, membro da CONEP e também representante da ANPE-PP. A Anped foi convidada para participar, tendo sido indicados Jefferson Mainardes (titular) e Antônio Carlos Rodrigues Amorim (suplente)<sup>2</sup>.

No período de agosto de 2013 a abril de 2016, o GT de CHS reuniu-se inúmeras vezes na Conep, em Brasília e em outros locais (UnB e Instituto de Medicina Tropical – São Paulo). Nessas reuniões, foi elaborada a Resolução específica de ética na pesquisa em CHS e um formulário específico para a revisão ética. Após diversos entraves e debates entre o GT de CHS e o plenário da Conep, a resolução foi encaminhada para o Conselho Nacional de Saúde e aprovada em 07/04/2016, homologada pelo Ministro da Saúde e publicada no Diário Oficial da União de 24/05/2016<sup>3</sup>. O principal ponto de tensão entre o GT de CHS e a Conep, foi a interpretação de que a resolução elaborada estaria em desacordo com princípios e procedimentos da Res. 466/2012 e que a sua aprovação geraria um sistema paralelo, específico para a área de CHS.

### **A Res. CNS nº 510/2016 e suas implicações para a pesquisa em educação**

A seguir destacamos os principais pontos da Res. CNS 510/2016.

O Art. 1º explicita que não serão registrados nem avaliados pelo sistema CEP/Conep as pesquisas de opinião pública com participantes não identificados; pesquisa que utiliza informações de acesso público; pesquisa que utiliza informações de domínio público; pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas; pesquisas de revisão de

---

<sup>2</sup> O trabalho do GT e os embates com a Conep foram relatados por Duarte (2015), Guerriero e Bosi (2015), Sarti (2015).

<sup>3</sup> Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

literatura, atividade realizada com o intuito de ensino ou treino (alunos de graduação, curso técnico ou profissionais em especialização). Os Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação devem ser submetidos ao sistema Cep/Conep. No entanto, o Art. 27 diz que a pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

O Art. 15 trata do consentimento e assentimento, o qual pode ser dispensado, com a devida justificativa. O registro do consentimento e assentimento pode ser feito de formas variadas (forma escrita, sonora, imagética, outras formas)

O Art. 21 - §1º é de alta relevância. Nesse artigo, define-se que a tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a graduação de risco. A definição de risco e de graduação de risco ainda deverá ser aprovada na Conep e CNS. No entanto, a proposta é finalizar um formulário próprio para a área de CHS, o qual deverá avaliar o grau de risco da pesquisa. As pesquisas de risco mínimo seriam aprovadas e liberadas para realização. As pesquisas de risco baixo, deverão ser analisadas por parecerista de um CEP. As pesquisas de risco moderado deverão ser analisadas e aprovadas pela plenária do CEP, Já as de risco elevado, deve, ser apreciados pela Conep ou Ceps acreditados.

O Art. 25 indica que a avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/Conep incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. A avaliação científica deve ser avaliada por comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa. Não cabe ao sistema CEP/Conep a análise do desenho metodológico em si (apenas quando impliquem riscos aos participantes). No Art. 26, indica-se que a análise ética dos projetos somente pode ser realizada em Comitês de Ética em Pesquisa que possuam representação equânime de membros de CSH.

Para que a Resolução possa ter um efeito adequado, o Art. 30 indica a necessidade de estimular a participação de membros de CHS nos CEPs e criação de novos Ceps (de CHS). A criação de Ceps de CHS seria uma alternativa válida para evitar os problemas que têm ocorrido na revisão ética. Por outro lado, pode reforçar o sistema Cep/Conep, o

qual tem sido bastante questionado pelos pesquisadores de CHS.

O Art. 33 explicita que a composição da Conep necessita de equidade entre área de CHS e demais áreas (biomédica).

Os passos seguintes à aprovação envolvem a finalização do formulário próprio para as pesquisas de CHS e a aprovação da Resolução de tipificação de risco. Sem essas duas medidas, a efetividade da Resolução CNS 510/2016 fica bastante prejudicada.

O processo de elaboração da Resolução foi bastante tenso. Tais tensões ocorriam tanto entre os representantes das associações no GT de CHS, pela diversidade de visões acerca das questões éticas, quanto com a Conep. A relação com a coordenação e plenária da Conep foi bastante tensa, em virtude dos encaminhamentos e das diferenças existentes entre a concepção de revisão ética do modelo biomédico e as demandas e necessidades dos pesquisadores de CHS.

No processo de elaboração da Resolução, pôde-se compreender que a área de CHS não possui autonomia dentro do sistema Cep/Conep e necessitava do aval da Conep, majoritariamente formado por representantes associados à visão biomédica de ética na pesquisa e do seu processo de revisão (MAINARDES, 2015a). Nesse quadro, o processo de elaboração e finalização da resolução dependeu de negociações, debates e embates para se chegar a uma versão possível de ser aprovada e encaminhada ao CNS.

Embora a coordenação e membros da Conep considerem que se trata de um sistema descentralizado, que apenas recebe os processos via Plataforma Brasil e os destina aos Ceps, pode-se considerar que se trata de um sistema altamente centralizado, uma vez que é a Conep é o órgão que aprova as regulamentações do sistema.

Diante das disparidades da divisão do poder das áreas biomédicas e de CHS, o Fórum das Associações de CHS tem defendido que a solução para o impasse seria a criação de um espaço para a revisão ética das pesquisas em CHS fora da área da Saúde (no CNPq, no extinto Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação). Apesar das tentativas, até o presente, isso não se concretizou.

Uma outra possibilidade seria a criação de um sistema autônomo e independente, a partir da elaboração de um código de ética em pesquisa em CHS (via Fórum de Associações de CHS) ou pela elaboração de

códigos de ética pelas diferentes associações. Há países como Estados Unidos, Escócia, Inglaterra e outros que adotam esse modelo. Nesse caso, há um documento da associação da área e o processo de revisão é feito em cada instituição, por comitês próprios, de forma ágil e atendendo as especificidades da área.

### **Ações durante o processo de transição**

Em um levantamento realizado em 2012/2013, junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGes, observou-se que na maioria deles a submissão do projeto à Plataforma Brasil não era obrigatória. Apesar disso, diversos PPGes desenvolviam ações formativas a respeito da ética na pesquisa.

Como a aplicabilidade completa da Resolução CNS nº 510/2016 depende da finalização do formulário próprio de CHS e da aprovação da Resolução sobre tipificação de risco, o que fazer durante essa transição? De forma prática, os pesquisadores da área (professores, pós-graduandos), devem avaliar as vantagens e desvantagens da submissão do projeto na Plataforma Brasil. Sabe-se que, em algumas instituições, a avaliação torna-se lenta e desgastante, em virtude das exigências que são feitas para a área de CHS, baseadas no modelo biomédico. Uma outra possibilidade, seria a criação de comitês próprios, que avaliassem os aspectos éticos, fora do sistema Cep/Conep, ou ainda que a avaliação fosse realizada pelos próprios PPGes, nas bancas de qualificação e defesa. Como a maioria das revistas científicas de CHS não coloca a exigência da apresentação de protocolo de aprovação por comitê de ética do sistema Cep/Conep, os pesquisadores não teriam dificuldades na publicação de seus resultados de pesquisa.

### **Questões que persistem**

A área de Educação, ainda que de forma um pouco assistemática, tem desenvolvido discussões sobre as questões da ética na pesquisa, tendo como um espaço central a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped. Apesar desse esforço, há ainda uma série de questões que necessitam ser debatidas e, na medida do possível,

definir posicionamentos.

As questões poderiam ser sintetizadas em quatro aspectos:

a) A área considera importante e necessária a revisão ética dos projetos de pesquisa?

b) O Fórum das Associações de Ciências Humanas e Sociais defende que a regulamentação e a revisão ética sejam realizadas fora da área de saúde. Qual a posição da Anped?

c) Enquanto a regulamentação e a revisão ética estiver atrelada à área de Saúde, qual o posicionamento da área a respeito da legislação atual (Res. 510/2016)?

- A Anped apoia a ideia de que a tramitação dos processos deve estar relacionada ao nível de risco (mínimo, baixo, moderado e elevado)?

- A Anped apoia a ideia de que as pesquisas classificadas como de risco mínimo sejam aprovadas e liberadas para realização?

- A Anped apoia a ideia de que é fundamental a criação de CEPs de CHS, ligados ao sistema CEP/Conep?

- A Anped apoia a ideia de que é fundamental que os CEPs existentes tenham mais representantes da área de Educação e de CHS em geral?

d) Com relação à exigência de protocolos do sistema CEP/Conep de periódicos e por agências de fomento, tem-se considerado que tal exigência não deve ser feita, enquanto a Res. CNS 510/2016 estiver em plena vigência, com a finalização do formulário próprio de CHS e da definição da tipificação de risco, ou ainda, com a criação de um sistema de revisão ética fora da área de Saúde. A Anped apoia que os periódicos e agências de fomento não exijam o protocolo do Sistema Cep/Conep? Quais as alternativas que poderiam ser construídas na área?

## **Considerações finais**

Conforme demonstrado nesse texto, o processo de revisão ética vigente no Brasil é altamente burocrático e fortemente baseado no modelo biomédico. Desse modo, tanto o sistema Cep/Conep como um

todo, bem como a revisão ética realizada nos Ceps de diversas instituições, criam entraves sérios para a revisão ética dos projetos de CHS. Isso coloca a área de educação (e das CHS em geral) em um grande impasse: de um lado, reconhece-se que a questão da revisão ética dos projetos é importante; por outro, o sistema existente não atende as demandas e peculiaridades da área. A Res. CNS 510/2016 não deixou de trazer alguns avanços e somente a continuidade da regulamentação permitirá a materialização de mudanças.

Para além das preocupações com a regulamentação do processo de revisão ética, consideramos essencial os seguintes aspectos:

- a) O estudo e a discussão da ética na pesquisa na Graduação e Pós-Graduação (princípios e procedimentos) são aspectos fundamentais no processo formativo. Os futuros pesquisadores necessitam conhecer a variedade de dilemas éticos na pesquisa e saber como lidar com eles de forma satisfatória;
- b) Há necessidade da ampliação do número de pesquisas e publicações sobre as questões éticas na pesquisa em educação. Em outras áreas de CHS, tais como a Antropologia, Ciências Sociais, há um acúmulo bastante significativo sobre o tema;
- c) É importante também investigar como a questão da ética na pesquisa é tratada em outros países, buscando confrontar com a experiência brasileira;
- d) Dar continuidade à luta pela autonomia da área de CHS, inclusive para a regulamentação da ética na pesquisa. O Fórum das Associações de CHS tem desenvolvido diversas ações nesta direção e tais ações necessitam ser fortalecidas.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 98, 24/05/2016, p. 44-47.

DUARTE, L. F. D. Ética em pesquisa nas Ciências Humanas e o imperialismo bioético no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 31-52, jan./jun. 2015.

GUERRIERO, I. C. Z.; BOSI, M. L.M. Ética em pesquisa na dinâmica do campo científico: desafios na construção de diretrizes para ciências humanas e sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2615-2624, 2015

MAINARDES, J. A questão da ética na pesquisa na área de Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 65, 2015, São Carlos. **Anais ...** São Carlos: UFSCar, 2015a.

MAINARDES, J. **Periódicos predatórios**. 2015b. (Texto inédito)

SARTI, C. A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o sistema Cep/Conep. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 79-96, jan./jun. 2015.

## Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional

Marli André

Na introdução deste texto, procuro problematizar o tema da identidade dos mestrados profissionais, para posteriormente apresentar uma proposta curricular que visa responder alguns dos questionamentos voltados a essa temática.

Por que a identidade dos MP é um tema que nos preocupa e que está ainda hoje no centro de nossas discussões? Começo com esta pergunta, que toca no tema de nossa mesa e desenvolvo algumas reflexões sobre as resistências e desconfianças que cercam o MP, discuto as aproximações e diferenças entre o mestrado acadêmico e o profissional e, finalmente, apresento uma proposta curricular para organização do MP visando a articulação entre investigação e prática profissional.

A modalidade de MP foi a princípio rejeitada pela área de educação porque se temia que a formação de pesquisadores, um espaço que vinha sendo conseguido com muito esforço, ficasse comprometido. Em artigo publicado na revista Educação, da PUC Campinas, Severino (2006), referindo-se aos textos oficiais de regulamentação dos mestrados profissionais (Portarias 47/1995 e 80/1998) advertia que os mestrados profissionais constituíam uma ameaça à sobrevivência dos mestrados

acadêmicos e uma possibilidade de desfiguração do espaço conquistado pelos mestrados acadêmicos na instauração de uma tradição de pesquisa no Brasil e na formação mais sistemática de pesquisadores. Tal preocupação era compartilhada, naquele momento, por muitos pesquisadores da área que nas Reuniões Anuais da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação mantinham um caloroso debate contra a implantação dos MP com base em argumentos que indicavam possíveis comprometimentos para a pós-graduação da educação.

Foi só em 2009, ainda em meio a resistências e muita desconfiança, que foi criado o primeiro mestrado profissional em educação na UFJF, tendo iniciado as atividades no final de 2010. Essa é, portanto, uma experiência muito nova na área, que por isso mesmo ainda carece de maior explicitação quanto aos fins perseguidos, as formas mais adequadas de funcionamento e os resultados almejados. Discussões voltadas para o papel do MP no conjunto da pós-graduação do país, assim como sobre a sua relação com as demandas sociais, tecnológicas e políticas do país são necessárias e muito bem-vindas.

Contando, no ano de 2016, com um total de 42 programas de mestrado profissional em educação, desenvolvendo experiências variadas, em contextos diversificados, já se pode tentar fazer algumas conjecturas sobre sua identidade e seu futuro. Nesse sentido, tem sido fundamental o papel do FOMPE, que tem propiciado uma interlocução entre seus membros- os coordenadores de programas- sobre questões cruciais como: as diferenças entre o mestrado profissional e o acadêmico, a natureza do trabalho final, alternativas de financiamento, os critérios para avaliação dos programas, as possibilidades de pesquisa conjunta e de intercâmbio entre os programas. Várias decisões vêm sendo tomadas com base nessas discussões, o que tem resultado num fortalecimento dos programas e conseqüentemente em redução das resistências para sua aceitação.

Uma importante decisão tomada no coletivo do FOMPE foi a valorização da pesquisa como uma modalidade do trabalho final. Com esta decisão, pode-se contestar as desconfianças iniciais de que o MP viria minar o espaço conquistado de formação de pesquisadores na pós-graduação. A pesquisa tem sido valorizada pelos membros do FOMPE pois é consensual que tem um lugar importante na formação e no desenvolvimento do profissional que busca o mestrado.

Outra decisão coletiva que fortalece a respeitabilidade dos mestros profissionais é a de que o corpo docente permanente dos cursos seja formado por profissionais com titulação mínima de doutorado. Com isso, reafirma-se a perspectiva de que a formação dos profissionais que buscam o MP deve também estar ancorada em conhecimentos produzidos no campo científico.

Igualmente importante para a consolidação dos mestrados profissionais é a proposição que vem sendo exercitada no âmbito do FOMPE, de colaboração entre os programas, seja para discussões de temas comuns, seja para desenvolvimento de projetos conjuntos. Da mesma forma, insiste-se que os MP promovam ações integradas com outros cursos da IES onde está sediado, assim como com Secretarias de Educação e Organizações Não Governamentais. Essa experiência de projetos e pesquisas conjuntas pode trazer muitos aprendizados e resultar em produções significativas para os diversos contextos envolvidos. A prática do trabalho coletivo e a constituição de grupos colaborativos deve estar no horizonte de nossos programas, propiciando a todos, oportunidade de troca, de compartilhamento de saberes, de crescimento mútuo. Esta experiência deve perpassar tanto os propósitos quanto as formas de funcionamento dos programas, oferecendo aos profissionais em formação, a vivência de práticas colaborativas, dimensão importante no seu processo de desenvolvimento.

Os avanços até agora conquistados devem-se, em grande parte ao trabalho sério de cada programa, mas sobretudo ao espaço de discussão e de trocas propiciado pelo FOMPE, que tem ajudado a definir e explicitar posições, que colocam os MP em educação hoje em um lugar de muito mais respeito e confiança que há dez anos atrás.

### **Aproximações e Diferenças entre Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional**

Uma questão que está sempre presente nas discussões sobre a identidade do Mestrado Profissional é o que diferencia o MP do MA. Os pós-graduandos perguntam, os docentes dos MP se perguntam, os docentes de outros programas de PG perguntam e os coordenadores dos programas tentam explicar.

Esse é um tópico que tem feito parte das discussões do FOMPE e de vários textos escritos (HETKOWSKI, 2016. ANDRÉ, 2016, SILVA E SÁ, 2016), e o que parece consenso, no momento é que a principal diferença está no objeto de estudo. O MP está voltado diretamente para a área de atuação do profissional, fazendo com que os trabalhos finais dos alunos tenham o foco nas situações de trabalho, estudadas sob diferentes ângulos. Já o MA tem como ponto de partida e de chegada a teoria, propõe-se a compreender ou dar inteligibilidade a um fenômeno, recorrendo a uma perspectiva teórica.

Para Ribeiro (2005), a diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico é o produto ou o resultado do curso. Em suas palavras: “No MA pretende-se pela imersão na pesquisa, formar, a longo prazo um pesquisador”. Já no MP, segundo o autor, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que “saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a sua atividade”. Parece claro que ele atribui ao pós-graduando do MP um papel de consumidor de pesquisa para melhorar sua prática.

Em texto posterior, Ribeiro (2006, p. 214) esclarece um pouco mais seu ponto de vista: “espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa, que façam dele, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa”. Procura deixar mais clara sua proposição, dizendo que o que se espera no MP é “ que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro – e finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão (RIBEIRO, 2006, p. 215).

Concordo com o autor quando afirma que tanto no MP quanto no MA a pesquisa tem um lugar importante, mas vou além, pois considero que o objetivo no MP não deve ser apenas o de formar alguém que seja consumidor ou usuário de pesquisa, mas o de formar um pesquisador de sua prática. Não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva um olhar de pesquisador, uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, analisar a realidade que o cerca, problematizá-la, buscar referências e produzir dados que o ajudem a esclarecer suas indagações, saber como tratar os dados e referências e expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problemati-

zação, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e relato dos achados.

Essa proposta, de formação do pesquisador prático levou os docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP, a montar uma estrutura curricular que será mais detalhada a seguir.

## **Uma proposta Curricular para Articular Teoria e Prática**

O objetivo central do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC SP é preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores ou outros profissionais, que atuam na formação de professores, para que exerçam o papel de mediadores entre professores, alunos e conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa.

O curso está organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar aos formadores de professores oportunidade de investigação da prática pedagógica. O que se pretende é criar condições para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, dando-lhes oportunidade de analisarem criticamente suas práticas e de identificarem problemáticas, que possam ser investigadas com procedimentos sistemáticos, de modo a que encontrem caminhos para redirecionamento de suas ações, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação das crianças e jovens que frequentam a escola básica.

Para concretizar essa proposta, julgamos que a formação desses profissionais deve estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Essa convicção provocou alguns questionamentos e desafios a serem enfrentados pela equipe de docentes do curso: Que caminhos deveríamos adotar para atingir nossos propósitos? Qual a estrutura curricular mais adequada?

Nossas decisões, sempre coletivas, nos direcionaram para quatro linhas de ação: montagem da grade de disciplinas -obrigatórias e eletivas; definição do tipo de trabalho final do curso; desenho e implementação de atividades formativas complementares, como a tutoria e o seminário de práticas; e avaliação sistemática do curso. A seguir, discorreremos sobre cada uma dessas linhas.

## **A estruturação das disciplinas que compõem o currículo**

Muitas questões surgem na montagem de uma grade de disciplinas do currículo, tais como: quais os critérios para se definir as disciplinas e demais atividades? Deve haver uma composição de disciplinas obrigatórias e eletivas? Com que finalidade? Como distribuí-las ao longo do curso?

Parece evidente que tanto a área de concentração do programa quanto as linhas de pesquisa sejam os balizadores da organização da grade curricular, porém não se pode perder de vista o propósito geral do curso e o público a que se destina. Assim, foram definidas como disciplinas obrigatórias gerais, as que objetivam fortalecer o núcleo central do curso – formação de formadores: Ação pedagógica e avaliação-, e como obrigatórias de linhas, as que visam aprofundar os conhecimentos nas duas linhas de pesquisa do curso, que são: desenvolvimento profissional do formador e intervenção avaliativa nos espaços educativos. Foi ainda definida como disciplina obrigatória: pesquisa e prática reflexiva. As disciplinas eletivas abordariam temas específicos, relacionados as linhas de pesquisa, mas também haveria a opção de os mestrandos escolherem disciplinas oferecidas pelos vários programas de pós-graduação, da PUC SP, em acordo com seus orientadores,

Um ponto que ficou muito claro no planejamento da grade curricular do curso foi que se deveria dar atenção especial à forma de abordagem das disciplinas. Considerando o público alvo, deveriam ser pensadas e implementadas estratégias didáticas que possibilitassem manter uma constante articulação entre as práticas profissionais dos mestrandos e os fundamentos teóricos do curso. Neste ponto se localiza uma diferença fundamental entre o mestrado profissional e o acadêmico, pois neste último não necessariamente haverá tal preocupação. Criar oportunidades para que os mestrandos pudessem relacionar suas práticas profissionais com os conceitos e teorias desenvolvidos no curso tem sido um grande desafio para os docentes, a maioria com grande experiência no mestrado acadêmico. Para isso, têm sido muito importantes as discussões do Colegiado de professores, quando se tem procurado compartilhar experiências e práticas que têm obtido bons resultados.

## O Trabalho Final do Curso

Logo no início do curso foi necessário decidir o que esperávamos do trabalho final de conclusão, ou seja, foi preciso definir a nossa concepção de Trabalho Final do Mestrado Profissional, não deixando de levar em conta o nosso público alvo e nossos propósitos. Vários fatores concorreram para a decisão de que o trabalho final de curso envolveria uma pesquisa, entre eles: a abertura possibilitada pela Portaria CAPES 80/98, que cria os mestrados profissionais, estimulando os cursos a fazerem suas escolhas de acordo com suas propostas. Também foi importante a recomendação do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) de centrar o trabalho final na pesquisa. Outro fator determinante foi o consenso, entre os docentes do curso, de que a pesquisa é um elemento fundamental na formação e no trabalho dos formadores.

Tornou-se necessário, assim, definir a concepção de pesquisa que orientaria as práticas formativas do curso. As discussões iniciais foram gradativamente aprofundadas com a leitura de textos de autores brasileiros como os de André (2012), Lüdke (2001), Gatti (2014), Ribeiro (2005, 2006) e de autores estrangeiros, como Elliot (1968, 2009), Zeichner (s/d), Tripp (2005), Lerner (2009), que valorizam a pesquisa ancorada nos impasses concretos do trabalho profissional. A proposição de Gatti (2014) de que no mestrado profissional, a pesquisa visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” foi muito bem acolhida pelo colegiado do curso.

Chegou-se, assim, a um consenso de que o nosso mestrado deveria propiciar oportunidade para que os mestrandos desenvolvessem, como trabalho final de curso, uma pesquisa, que tomasse como referência sua prática profissional.

Essa decisão foi baseada na convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado, de modo a contribuir com o processo de humanização das pessoas. Como nos ensina Imbernón (2000, p. 27) “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico,

político e social”. A pesquisa, quando voltada para a reflexão crítica da prática e para seu aprimoramento, com o objetivo último de garantir às crianças e jovens o direito à educação, pode desempenhar esse papel emancipatório defendido por Imbernón.

Esclarecida a importância da pesquisa na formação dos profissionais práticos, surgiu um novo desafio: como formar este pesquisador da prática profissional? Como já foi comentado em outra ocasião (André, 2016), a formação do pesquisador não se esgota em uma disciplina, mas compreende diversas atividades, realizadas em espaços variados e em momentos diferentes. Há, por um lado, o trabalho a ser feito em cada disciplina do curso, com o uso de metodologias ativas, exercícios práticos, que visam desenvolver a atitude de pesquisador; há ainda a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, com oportunidade de vivenciar atividades de planejamento, coleta de dados, análises e interpretações coletivas; por outro lado, há também a possibilidade de montar disciplinas e atividades específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso.

Foi, assim, que se decidiu estruturar a disciplina obrigatória “Pesquisa e prática reflexiva” com a finalidade de auxiliar os mestrandos a desenvolverem a proposta de trabalho final do curso. Isso implicou encaminhar a disciplina dentro de uma determinada perspectiva e associar ao curso um componente de tutoria, para acompanhamento mais estreito aos mestrandos.

Alguns princípios orientaram o desenvolvimento da disciplina, como o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de formação, a mediação do professor como desencadeador de situações de aprendizagem e a mobilização do grupo para a troca coletiva e para o trabalho em colaboração. O propósito da disciplina era desenvolver, com os mestrandos, não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: situar-se criticamente frente ao seu contexto profissional, problematizar sua prática; formular questões orientadoras; buscar fontes, autores, referências, para elucidar as questões; conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo, instrumentos de coleta de dados, como questionários, roteiros, protocolos; conhecer diferentes métodos de análise de dados e formas de relato da pesquisa.

O desenvolvimento da disciplina envolve a realização de atividades

que requerem um diálogo constante da professora com o grupo e do grupo entre si: elaboração de textos, apresentação no coletivo; troca de experiências e devolutivas frequentes dos textos para que o mestrando possa avançar, preparando-se para o exame de Qualificação. Nesse caminhar, é fundamental a colaboração dos tutores.

### **A tutoria: um aprendizado compartilhado**

A tutoria foi instituída como um componente do curso. Consiste em encontros quinzenais de tutores com pequenos grupos de mestrandos, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso. Esses encontros são agendados na grade horária: uma hora antes ou uma hora depois das aulas das disciplinas obrigatórias, que são oferecidas ao final da tarde de terças e quintas feiras.

Os tutores são doutorandos dos Programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e Currículo, da PUC SP, que, mediante convite dos docentes e após esclarecimentos sobre o funcionamento e propósito da tutoria, se dispuseram a assumir este compromisso. Os tutores orientam os mestrandos na produção de textos que os ajudem a demarcar a temática de seu Trabalho Final de Mestrado. Essa atividade é supervisionada pela professora que ministra a disciplina “Pesquisa e prática reflexiva”.

No início de cada semestre, a coordenadora do curso se reúne com os tutores para planejar as atividades e definir datas, horários, conteúdos e estratégias de trabalho da tutoria. Novas reuniões ocorrem ao longo do semestre e no final, para avaliação e replanejamento do trabalho.

Considerando a não familiaridade do mestrando com a produção dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, o trabalho de tutoria é realizado em duas etapas. A primeira etapa, que ocorre no primeiro semestre do curso, consiste na elaboração de um texto denominado “Meu Tema e Eu”, em que os mestrandos são estimulados a refletir sobre seu contexto de trabalho e a elaborar um relato de sua prática profissional e das questões, que, no momento, os inquietam. Essa fase demanda várias versões de escrita do relato, assim como, acompanhamento próximo dos tutores, que promovem socialização dos relatos nos pequenos grupos e devolutiva dos textos com observações e sugestões.

Tem sido frequente, nos intervalos dos encontros quinzenais, a comunicação dos mestrandos com os tutores, via e-mail. A evolução dos textos em um semestre é bastante diversificada: alguns mestrandos conseguem definir o tema, assim como, avançar na problematização; outros precisam de mais tempo e ficam mais concentrados na definição do seu tema de pesquisa.

Na segunda fase, que compreende o segundo semestre, a meta da tutoria é ampliar as leituras relacionadas ao tema escolhido. As orientações dos tutores se dirigem para o trabalho com bancos de dados e para a revisão dos estudos correlatos. A expectativa é que os mestrandos definam suas palavras-chave, busquem referências e pesquisas correlacionadas ao seu tema, extraiam aspectos essenciais das pesquisas revistas, ou seja: localizem quais são suas temáticas, metodologias e referenciais teóricos, articulem esses dados, indicando aspectos comuns e divergentes e retomem suas questões ou as definam melhor frente ao conhecimento acumulado. Espera-se que ao final do segundo semestre, tenham definido seu problema, suas justificativas e seus objetivos.

Ao serem entrevistados sobre o papel da tutoria em sua formação, uma mestranda destacou a relação entre o trabalho da tutoria e o das disciplinas: “a ideia do tema foi nascendo na tutoria e nas aulas”. Este movimento de “amadurecimento” do problema de pesquisa é reforçado na fala de outra mestranda, que assim se expressou:

a tutoria me sugere novos caminhos, fomenta novos pensamentos para refletir sobre minhas práticas, induz-me a criar ou repensar conceitos tão significativos para determinadas situações, apontando caminhos para resolução da problemática que me incomoda.

O trabalho colaborativo também foi outra marca da experiência de tutoria ressaltada pelos mestrandos: “receber orientações dos tutores foi uma experiência ímpar. A tutoria foi capaz de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, fornecendo-nos materiais de apoio e sustentação teórica”.

Um aspecto importante da tutoria, apontado pelos professores do curso, é a oportunidade que oferece aos doutorandos da aprendizagem de orientação. Nas palavras de uma professora: “entendo que a tutoria, é, no fundo uma orientação”.

Os tutores concordam plenamente com a contribuição da tutoria em sua formação, quando afirmam que:

Ao contribuir com a construção da pesquisa dos alunos no mestrado profissional, lendo seus textos, propondo reflexões e trabalhando ativamente na construção do raciocínio científico, estamos nos desenvolvendo tanto como pesquisadoras quanto na função de orientadoras. Constituindo e reforçando habilidades de pesquisa e orientação.

Pode-se constatar, neste depoimento, o quanto a tutoria participa da formação dos pós-graduandos, dando-lhes oportunidade de aprendizados múltiplos.

Outro componente curricular em que os tutores se envolvem intensamente é na organização e realização dos seminários de prática, que são realizados no segundo ou terceiro semestre do curso.

### **Seminário de Práticas**

O Seminário de Práticas do Mestrado Profissional: Formação de Formadores inscreve-se na perspectiva de favorecer aos mestrandos a articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Foi concebido como uma atividade curricular, inserida na estrutura e funcionamento do Programa, é realizado em dois dias da semana, no horário das aulas, oferecendo aos mestrandos, oportunidade para aprender a sistematizar e socializar o conhecimento acadêmico. Cabe aos mestrandos elaborar um resumo de suas pesquisas para serem apresentadas no seminário, sob a forma de pôster ou de comunicação oral.

Além de ter que se preparar para expor e discutir suas pesquisas, muitos mestrandos se dispõem a participar do planejamento do evento, inserindo-se em uma das comissões organizadoras, comparecendo às reuniões presenciais e virtuais e se envolvendo em todas as ações necessárias para a realização do evento.

O seminário foi proposto para possibilitar a socialização dos trabalhos científicos dos mestrandos. A socialização é um componente fundamental no aprendizado da pesquisa, pois essa é validada quando é tornada pública e submetida a apreciação dos pares, que vão poder

atestar ou não seu valor. Para que esta meta se concretize, deve haver uma fase de preparo dos trabalhos que serão apresentados e discutidos.

Para isso, contamos com a colaboração preciosa dos tutores, que não medem esforços na organização do evento e no apoio técnico aos mestrandos. Eles promovem oficinas para elaboração de resumos, fazem revisão dos textos dos mestrandos e auxiliam a torná-los cada vez melhor. Promovem ainda oficinas para confecção de pôsteres e para preparo da apresentação oral do trabalho.

O planejamento geral do seminário envolve o corpo docente e os tutores, que compõem a comissão executiva do seminário, presidida pela coordenação do curso e assessorada pelo secretário. A programação do seminário inclui conferências de abertura e fechamento, com convidados externos; mesas de discussão, com participação de tutores, professores, mestrandos; atividades culturais e sessões de apresentação de pôsteres e de trabalhos, coordenadas pelos docentes e tutores.

Os mestrandos que se envolvem no planejamento e realização do seminário não deixam de apontar as múltiplas aprendizagens que decorrem dessa vivência. O depoimento de uma mestranda (coordenadora de Núcleo Pedagógico, da Secretaria Estadual de Educação de SP), que participou do Seminário de 2015, ilustra muito bem o significado dessa participação:

Um dia na aula alguns tutores vieram com o convite para que nós, alunos da turma 3, pudéssemos participar das comissões que iriam organizar o seminário [.....]

Aos poucos fui participando das reuniões, e vendo como os membros são organizados nas tarefas e nos registros. Discutem propostas, documentam as solicitações, lidam com prazos e comunicação entre todos de uma forma profissional.

Apreendi muito com essa experiência e pude perceber que lá onde eu trabalho nos desgastamos demais na organização de eventos principalmente porque não dividimos as tarefas...

Outro aspecto que me chamou atenção é a seriedade no registro dos acontecimentos para fazerem publicações depois. Isso eu tenho muita vontade de aprender mais, pois não costumamos escrever sobre o que fazemos.

Consideramos esta atividade extremamente positiva no mestrado profissional, pelo seu caráter formativo e por ajudar o mestrando a se

inserir na cultura acadêmica.

Temos que destacar ainda um outro componente curricular que tem contribuído para tornar mais efetivo o trabalho que vem sendo desenvolvido no mestrado profissional: a avaliação do impacto do curso.

### **Avaliação sistemática do curso junto aos egressos**

Iniciamos, em 2015, um processo de avaliação sistemática junto aos egressos do Programa. Nossa intenção era ouvir aqueles que passaram pela experiência do curso e que são os mais habilitados a indicar os aspectos positivos e os que precisam melhorar. Suas opiniões são muito importantes para nos ajudar a identificar as contribuições do curso e o que é preciso aperfeiçoar. É óbvio que a avaliação tem que estar presente em outros momentos, deve fazer parte de todas as atividades, para que possa ajudar a fazer os ajustes ainda durante o processo. Mas ouvir os egressos é fundamental porque só assim se terá uma medida mais clara do impacto do curso.

Elaboramos, para isso, um instrumento que foi enviado aos egressos de 2014 e 2015, por via do Google Docs e recebemos um retorno de 40%. Em suas respostas, os egressos destacaram contribuições do curso para a sua prática profissional. As práticas citadas estavam relacionadas ao desenvolvimento de atividades nos horários coletivos das escolas, ao aprimoramento das estratégias de trabalho, à construção de planos de formação, de leitura, análise e tomada de decisão e à elaboração de documentos.

A dinâmica de funcionamento do curso também foi indicada como um aspecto de destaque pelos egressos: foram citadas as atividades que privilegiaram as interações entre alunos, professores, tutores e secretário, como o seminário de práticas. Foi ainda destacado a garantia de espaços de discussão, tanto nas disciplinas de sala de aula quanto nas palestras de convidados e nas atividades do seminário de práticas (conferências, mesas de debate e de apresentação de trabalhos).

Outro aspecto destacado nas avaliações foi a contribuição do curso para leitura, análise dos dados e a tomada de decisão pelos egressos em seus espaços profissionais, possibilitando um maior planejamento de suas ações, considerando as necessidades em distintos contextos edu-

cacionais.

Por fim, mas não menos importante, as respostas indicaram o aprofundamento teórico das diferentes temáticas abordadas no decorrer do curso, qualificando e fundamentando as ações desenvolvidas pelos egressos.

## **A Título de Síntese**

Com o propósito de formar profissionais investigadores de sua prática, o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP, desenvolve uma proposta curricular assentada em quatro linhas de ação: grade de disciplinas articuladas; o preparo do mestrando para a pesquisa, tendo em vista seu Trabalho Final; atividades formativas complementares como um sistema de tutoria e a realização de um seminário de práticas; a implantação de um processo de avaliação do curso.

As disciplinas do curso demarcam sua identidade: buscam traduzir a área de concentração e as linhas de pesquisa, concorrendo para atingir o objetivo central, que é a formação do formador de professores da educação básica. Há ainda disciplinas eletivas, para aprofundamento de aspectos específicos das linhas de pesquisa e uma disciplina destinada ao desenvolvimento das habilidades necessárias a realização de um trabalho científico. Foi decidido, pelo colegiado do curso, que o trabalho final do Mestrado Profissional estará centrado na prática profissional e envolverá um trabalho de investigação.

Dois componentes curriculares que concorrem para a formação das habilidades de pesquisa, além das disciplinas são: um sistema de tutoria e o seminário de práticas. A tutoria consiste em um trabalho compartilhado entre a coordenação do curso e doutorandos, que orientam pequenos grupos de mestrandos para elaboração do texto de qualificação. Tal sistema tem a supervisão da coordenação do curso e do professor da disciplina de pesquisa. O seminário de práticas é um espaço criado para possibilitar a socialização das pesquisas dos mestrandos, o que demanda uma fase preparatória, com envolvimento dos docentes, tutores e coordenação do curso.

Finalmente, vem sendo implantado um processo sistemático de

avaliação do curso junto aos egressos, o que tem possibilitado verificar se o curso vem atingindo seus objetivos e que aspectos podem ser fortalecidos ou modificados.

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Plurais**, vol 1, n. 1, 2016, 30-41

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies** 10, 1978, pp 355-357.

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In Gewitz, S; Mahoney, P, Hextall, I and Cribb, A (eds) **Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward**. London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183

GATTI, B. A. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais**. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

HETKWOSKI, T.M. Mestrado Profissional em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **PLURAIS**, revista interdisciplinar da UNEB, v.1, n.1, 2106, 10-29

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**. São Paulo, Cortez Editora, 2000

LERNER, D. **Investigação em formação - um trabalho compartilhado**. Palestra realizada na EFAP – Escola de Formação de Professores da SEESP, 29/09/2012.

LÜDKE, M. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas, Papirus, 2001.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes.

Brasília, **RBPG**, v.2, n.4, 2005, 8-15

RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. Brasília: **RBPG**, v. 2, n. 6, 2006, 313-315

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Educação-PUC** Campinas, n.21, 2006, 9-16.

SILVA, A.L. e Sá, R. M. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **PLURAIS** – Revista Interdisciplinar da UNEB, V.1, n. 1, 2016, 59-71

TRIPP, D. Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, 2005, 443-466.

ZEICHNER, K. **Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice**. Texto a ser publicado, s/d.

# Concepção, legitimação e expansão dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil

Tânia Maria Hetkowski

## Criação dos Mestrados Profissionais no Brasil dentro da Área da Educação

Em 1965, o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 977 - Parecer Sucupira, apresentava ao país os primeiros passos históricos da regulamentação da pós-graduação brasileira, sendo este considerado o marco da sua gênese. Àquela época, o parecer já propunha indicativos iniciais sobre a necessidade de criação de cursos de pós-graduação orientados à formação profissional e apresenta como meta do nível *stricto*, preparar, em caráter terminal, profissionais para o mercado de trabalho e a formação de pesquisadores para a vida acadêmica (CES/MEC, 1965).

Durante os anos 90, o Brasil atravessa mudanças relevantes na ordem econômica, política e social, com a abertura do mercado nacional às importações e exportações, a afeição pela modernização tecnológica e produtiva, a retomada do processo democrático, assim como a mudança no papel dos cidadãos neste cenário. É nesse período que se inicia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Super-

rior – CAPES, debates aprofundados sobre a criação de cursos de mestrados diferenciados da proposta eminentemente acadêmica existente até então.

A consulta a documentos, relatórios e pesquisadores da área, nos possibilita identificar algumas etapas que delinearão o processo de concepção, implementação e consolidação da proposta dos Mestrados Profissionais - MP no Brasil, a partir das discussões em torno de um programa de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado pela CAPES, que se ampliaram a partir da década de 90: Portaria CAPES nº 47 que aprova programas de flexibilização do modelo de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado (1995); Portaria CAPES nº 80 que dispõe sobre o reconhecimento dos MP (1998); as Portarias Normativas nº 07 e nº 17 que dispõem sobre os Mestrados Profissionais no âmbito da CAPES (2009); entre outros.

Ao final da década de 90 e início dos anos 2000, as políticas públicas brasileiras assumem uma responsabilidade diferenciada diante da educação, principalmente, no que concerne à educação técnica e profissional em nível superior. Essa mudança cria uma grande demanda de profissionais formados, em nível técnico, que começam a buscar a formação continuada, em contraponto com questões que envolvem financiamento e integração com a indústria. Assim, é possível percebermos como se deu o início das discussões em torno da fragilidade do sistema de pós-graduação brasileiro em atender a este público e seu diferencial para o mercado de trabalho.

Esta realidade da busca pela formação de profissionais especializados, apontada por Newton Sucupira no Parecer 977/65, é expressa também na Portaria CAPES nº 47/95, que nos leva, entre outros aspectos, ao perfil do aluno ingresso e à condição de autofinanciamento dos cursos profissionais em nível *stricto*.

3. O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta deste tipo de curso. [...]

5. O estudante deve apresentar trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo e capacidade de expressar-se lucidamente

sobre ele. De acordo com a natureza da área e com a proposta do curso, esse trabalho poderá tomar formas como, entre outras, dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos.

Outro importante momento na história da legitimação dos MP, foi a criação do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais – FORPROF em 2006. No encontro de criação do FORPROF estiveram presentes pesquisadores, representantes e coordenadores de mestrados profissionais e diretores de universidades e instituições de ensino superior e institutos de pesquisas. Na ocasião foram discutidos diversos pontos, com destaque para a pauta que trava da consolidação de uma identidade dos mestrados profissionais, passando pela discussão sobre a relação entre mestrados profissionais e sua especificidade multidisciplinar, a diferença e definição de produção específica em cada programa, indicadores específicos de produção por área, as alternativas em relação à flexibilidade ou rigidez nos prazos para finalização dos mestrados, delineamento do perfil dos alunos - predominantemente profissionais com experiência no mercado de trabalho, metodologias e resultados desses programas em termos de formação e produtos finais.

Assim, podemos constatar que os Mestrados Profissionais constituem uma iniciativa bastante jovem da CAPES, apesar de verificarmos que as discussões relacionadas à sua natureza existem desde 1965. As instituições pioneiras na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais são a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), através da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Em 2015, já existiam 589 (quinhentos e oitenta e nove) MPs reconhecidos pela CAPES distribuídos nas regiões do Brasil, o que pode ser constatado nos dados abaixo:

### Quadro 01- Mestrados e doutorados reconhecidos por região do País 03/2015<sup>1</sup>

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
<u>Centro-Oeste</u>	315	137	7	40	131	446	268	138	40
<u>Nordeste</u>	768	359	18	102	289	1.057	648	307	102
<u>Norte</u>	202	100	4	33	65	267	165	69	33
<u>Sudeste</u>	1.777	411	30	294	1.042	2.819	1.453	1.072	294
<u>Sul</u>	819	288	7	120	404	1.223	692	411	120
<b>Brasil:</b>	<b>3.881</b>	<b>1.295</b>	<b>66</b>	<b>589</b>	<b>1.931</b>	<b>5.812</b>	<b>3.226</b>	<b>1.997</b>	<b>589</b>

**Fonte:** <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>

O número de 589 (quinhentos e oitenta e nove) MP em 2015, expressa um crescimento considerável da oferta de cursos nessa modalidade, se consideramos que se trata de uma oferta cuja história é recente no Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileiro, porém ainda dispare se considerarmos a oferta de cursos acadêmicos em expansão desde 1965 (3.226). O quadro também demonstra, de forma generalista, a disparidade na oferta de MP por região, ao compararmos os números de cursos recomendados nas regiões sul e sudeste (414) com a oferta do norte, nordeste e centro-oeste (175). Dado que demonstra a importância de pensarmos na expansão da pós-graduação *stricto sensu* nessas regiões como pauta atrasada e relevante.

Na Área de Educação, a criação de mestrados profissionais é ainda mais recente. O primeiro MP data de 2009: o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, aprovado pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa 01/2009 em 23/03/2009, recomendado em 24/11/2009; homologado pelo Conselho Nacional de Educação através da Port. MEC n.º 1045, de 18/08/10, DOU 19/08/10. No nordeste, o primeiro Mestrado Profissional em Educação foi recomendado pela CAPES no ano de 2011 (segundo do país), através do Progra-

<sup>1</sup> Legenda: M – Mestrado acadêmico; D – Doutorado; F – Mestrado Profissional; M/D – Mestrado e Doutorado.

ma de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - MP GESTEC (Ofício 039-11/2010/CTC/CAAII/CGAA/DAV/CAPES), vinculado ao Departamento de Educação, Campus I da UNEB (Resolução 772/2010 CONSU/UNEB).

Os primeiros debates relacionados à implementação da proposta de Mestrado Profissional na área de Educação, foram suscitados após as primeiras recomendações, no Documento da Comissão do FORPRED, outubro de 2011, cidade de Natal (RN). A Comissão, constituída pelos professores Dario Fiorentini (Unicamp), Cármen Passos (UFSCar) e Tania Brasileiro (UNIR), objetivava refletir como Área de Educação na Capes poderia construir e assumir uma concepção de Mestrado Profissional a ser oferecido aos professores da Educação Básica, sobretudo em relação ao “Programa de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica” (PROEB), conforme Portaria 209/2011 da CAPES.

A Comissão afirma que o Mestrado Profissional (MP) foi criado pela Portaria da Capes nº 80/1998 como um programa condizente com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional com padrão da pós-graduação *stricto sensu*: 1) o MP diferencia-se do Mestrado Profissionalizante por se tratar de uma formação profissional para profissionais “em serviço” 2) baseada em Paolo Nosella enfoca que o MP é caracterizado em termos sintéticos e simplificados, através de 5 (cinco) aspectos essenciais: curso com conteúdos mais práticos e específicos;quadro docente de doutores;TCC como trabalho final;vocação para o auto-financiamento e; avaliado pela CAPES.

Tal documento pontua a Portaria 17/2009 quanto aos objetivos, organização, formatos de Trabalho de Conclusão de Curso e, traça o posicionamento das Universidades (Unicamp, USP e UNESP) contra iniciativa dos MP, as quais justificam que esta modalidade não exigia um trabalho pesquisa como produto de conclusão de curso. Entendimento que consideramos equivocados, quando se refere a um Programa de Pós-Graduação na área da Educação, mas também refletimos sobre a inexperience das mesmas nesta modalidade.

A Comissão, neste documento, demonstra o caso do ProfMat no ano de 2011, o qual abriu 1.575 vagas para 68 polos em todo Brasil, destinadas especialmente a professores das redes públicas da Educação Básica, atuantes na docência de Matemática. A maioria das 13 disciplinas foi oferecida, via plataforma “moodle” e, o TCC desenvolvido em

uma disciplina obrigatória presencial de dois meses e, em grupo. Na avaliação, da Comissão, esse tipo de qualificação é *capenga* para o professor de Matemática no que se refere à formação didático-pedagógica dos conteúdos e, ao desenvolvimento cognitivo dos jovens.

No que se refere a análise dos MP como política pública para a “qualificação de docentes do ensino básico nas redes públicas, destacam no texto o problema com captação ou repasse de recursos para a manutenção dos programas; enfatizam que a Portaria 17/2009 não evidencia de que o MP pode ser uma “instância de pesquisa, de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional que contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual do profissional”; ademais apontaram três pontos como preocupantes: 1) impacto dos MP sobre os MA e privilégio às privadas ou confessionais; 2) impacto sobre a *Lato Sensu* devido a “proximidade com MP em termos de proposta de formação e de exigência de TCC com perda de *status* frente ao título de mestre” e, 3) impacto sobre a qualificação do docente do Ensino Superior, devido a “formação mais aligeirada sem a vivência da prática da pesquisa”.

Quanto aos Princípios e Parâmetros Gerais que a Área de Educação poderia assumir para suas propostas de MP, a Comissão considera oito pontos: 1) corpo docente constituído por doutores; 2) qualificação no MP deveria ter a pesquisa como eixo de formação e o TCC tratasse de investigação sobre uma problemática específica da prática escolar; 3) assumir uma abordagem mais exploratória, problematizadora e de estudo conjunto ou colaborativo com os formadores/pesquisadores da universidade; 4) turmas com, no máximo, 25 alunos e preferencialmente em encontros presenciais e, não permitir oferecimento totalmente em EaD; 5) duração máxima de dois anos para disciplinas e, mais um ano para desenvolvimento da dissertação de mestrado em co-autoria (até 03 autores); 6) 50% de disciplinas conteudistas; 7) formação tecnológica e; 8) recursos oriundos de parcerias entre IES e Secretarias de Educação, através de tais exigência: carga horária para o curso; bolsa de estudos da CAPES e de outros órgãos de fomento; postura investigativa sobre suas práticas; permanência na redes públicas; critérios de promoção na carreira e; condições para desenvolver experiências e investigações em sua escola. Essas premissas deveriam ser para todos os Programas de Pós-Graduação em Educação, pois consideramos que os estudos de-

monstram estas fragilidades nos MA.

Quanto as Formas de organização do MP pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, a comissão destaca três: 1) o MP seria mais um curso junto ao MA e o Doutorado; 2) Ser um programa independente do Programa de Educação; 3) programa organizado em parceria ou em rede com outras IES. Entendemos, no decorrer de seis anos, muitas destas pontuações e reclames da Comissão ainda não se fazem presentes sequer no MA e os MP, em especial na área de Educação, vem paulatinamente repensando as formas de oferecimento e de formação *stricto sensu*, superando suas autofagias e suas presunções acadêmicas distantes da realidade da educação básica, onde estão milhões de alunos e professores.

Esse mesmo documento<sup>2</sup> subsidiou as discussões sobre Mestrado Profissional, Área de Educação da CAPES, na Reunião de 08 de março de 2012 nas dependências da Universidade de Brasília (UNB), sendo acrescido na sua última página os princípios referentes à política sobre Mestrado Profissional em Educação, sob a sigla MPEDu.

1. Trata-se de uma política de governo, portanto, são necessárias atenção e proposição em relação ao que virá a ser definido como política de Estado sobre MPEDu.
2. MPEDu é destinado aos profissionais de educação básica.
3. Mestrado Acadêmico em Educação é diferente do MPEDu. Embora sejam equivalentes em título e exigências de qualidade, devem ter indicadores diferenciados de avaliação. Isso implica encaminhar à discussão da episteme de nossa área.
4. O corpo docente do MPEDu deve ser constituído exclusivamente por doutores.
5. Formação deve ser desenvolvida com ênfase na pesquisa das práticas educativas, garantindo que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seja resultado dessa pesquisa.
6. Recomendamos que o MPEDu tenha algum nível de articulação com os mestrados acadêmicos (disciplinas e outras atividades conjuntas, por ex.). Isso não significa que o MPEDu tem que estar vinculado aos Programas, que hoje desenvolvem Mestrado Acadêmico, mas pode estar nas Faculdades ou ligados às Pró-reitorias e essa decisão depende da autonomia de cada IES.
7. MPEDu deverá ter formação pedagógica. Isso significa defender

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/seminario-fe/2013-2/gt2-mestrado-profissional.pdf>

que todos os Mestrados Profissionais, em formação pedagógica, tenham participação dos pesquisadores em educação. Incluindo os profissionais das áreas de ensino de disciplinas específicas, ministrando disciplinas e orientando os mestrandos.

8. Deve ser valorizado o MPEdupresencial.

9. Devem ser garantidas às condições de trabalho para que o profissional da educação possa realizar o curso de MPEdu.

10. Nas ações da ANPEd em conjunto com outras associações e sindicatos, deve ser defendido que as Secretarias de Educação e Escolas garantam condições de trabalho para que o profissional da educação possa realizar o curso de MPEdu.

11. Defender, nas ações da ANPEd em conjunto com outras associações e sindicatos, que as Secretarias de Educação e Escolas estabeleçam condições de carreira docente para que o profissional egresso do MPEdu permaneça na educação básica. Paralelamente, reivindicar bolsas de estudo para os professores da educação básica: o Forpred aprovou que a ANPEd encaminhe reivindicação à Capes, no sentido da Educação entrar na prioridade 1 das áreas para distribuição de bolsas, separadamente das áreas de Ciências.

O segundo debate está registrado no Documento do FORPRED: Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação da CAPES<sup>3</sup>, de 29 de setembro de 2013, cidade de Goiânia/Goiás. A Comissão, representada pelas cinco regiões do Brasil foi constituída pelos professores Bernardo Kipnis (UnB), Tânia Maria Hetkowski (UNEB), José Lucas Pedreira Bueno (UNIR), Cristhianny Bento Barreiro (IFSUL) e Vanderlei Barbosa (UFLA) e tinha como pretensão caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir de levantamento de dados em documentos e por coletada de dados, junto aos Programas de Pós Graduação, modalidade Profissionais.

Neste momento a Comissão se debruçou em propositivas a partir da realidade posta pelos Mestrados Profissionais, uma vez que os mesmos foram legitimados, regulamentados e seu crescimento, em especial nas Universidades públicas, se demonstrou como fato e, não mais como um curso sem âncora e sem reconhecimento dentro da Área de Educação da CAPES. Assim, o documento trata do desvelamento dos Mestra-

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2014/05/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>

dos Profissionais em Educação no Brasil; da identidade Acadêmica dos Mestrados Profissionais em Educação; do Estatuto dos Mestrados Profissionais em Educação; do cenário e do crescimento dos MPE no Brasil; da necessidade de reflexões e debates junto aos órgãos representativos da área como FORPRED e ANPED e; encaminhamentos e considerações à consolidação dos MPE nas cinco regiões do Brasil.

Esse documento foi um marco aos Coordenadores dos MPE<sup>4</sup>, no que se refere à tomada de consciência sobre a importância das reuniões, encontros, debates e estudos sobre esta modalidade junto à área de Educação na CAPES, considerando o momento de dúvidas e resistências que se apresentava à época; um despertar para a necessidade de integração nacional e para o fortalecimento das redes de pesquisa e produção técnico-científica dos cursos. Os levantamentos, discussões, considerações e proposições apresentadas pelo grupo, foram subsidiados pelas reuniões do FORPRED, nacional e regionais, e pelo estudo de publicações científicas e documentos legais, resultando em uma análise aprofundada e madura do perfil, condições, desafios, crescimento e perspectivas futuras para os MPE do país.

A análise detalhada no documento demonstrou, sobretudo, uma modalidade de cursos em nível *stricto* em forte expansão e com crescimento regional potencial de investimentos. Nos quatro anos de referência do estudo (2010-2013), verificou-se um crescimento médio na oferta dos cursos de 75,6% ao ano; a categorização administrativa e o perfil regional levantados, apresentaram uma concentração de 13 (50%) cursos em instituições federais, seguido de 8 (31%) em instituições estaduais, apenas 1 (4%) em instituição confessional e 4 (15%) em instituições particulares, sendo a predominância em São Paulo, com 7 cursos (27%), Minas Gerais, com 5 cursos (19%), totalizando 46% na região Sudeste, seguido de Bahia, também com 5 cursos (19%) e Rio Grande do Sul, com 3 cursos (12%). A partir deste momento, temos um por UF, distribuídos por MS, DF, RO, PR, PB e PE, totalizando 7 (27%) na região Nordeste, 4 (15%) na região Sul, 2 (8%), no Centro Oeste, e apenas 1 (4%) na região Norte (FORPRED, 2013).

O mesmo documento (FORPRED, 2013) apresenta uma análise quantitativa de importantes variáveis dos cursos: número médio de

<sup>4</sup> O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação assumiu a sigla MPE e não MPEduc, citado nos Documentos de 2011 e 2012.

vagas ofertadas por curso (32,2); média de docentes permanentes (14,4); creditação média (30,3) e; a relação vagas/docentes (1,86), que demonstram a tendência central e a dispersão existente nos MPE. Na análise qualitativa, o documento traz a discussão de temáticas relacionadas a: público alvo, com predominância de professores e profissionais vinculados à educação básica (58%); temáticas com ênfase na formação de professores, gestão da educação, ensino-aprendizagem, currículo e prática docente, e; financiamento, tendo uma variação de cursos sem financiamento (26%), financiados por governos estaduais e municipais (32%), por fundações de apoio do estado (11%) e pelo governo federal (5%).

A comissão discute ainda a diversidade de formatos dos Trabalhos de Conclusão de Curso, orientados pela Portaria Normativa CAPES nº 07/2009, os impactos esperados, as dificuldades encontradas, sobretudo, no que diz respeito ao financiamento e bolsas aos alunos. O documento possibilitou uma visão global do cenário e especificidades dos cursos, a sua preocupação com a formação voltada para a educação básica brasileira e fomentou discussões que favoreceram a consolidação dos programas de mestrados profissionais em educação no âmbito da ANPED/FORPRED e das políticas e ações da Capes.

Os MPE demonstram estar preocupados com a formação continuada dos profissionais-educadores-pesquisadores da educação, especialmente, da Rede Pública de Ensino. Essa demonstração vem afirmar que essa modalidade *stricto sensu* está comprometida com as práticas escolares, com a rede básica de ensino, com as políticas públicas educacionais e, para tanto, revela sua identidade “acadêmica” associada ao redimensionamento da pesquisa aplicada, a qual potencializa conhecimentos didáticos, pedagógicos, gerenciais, políticos, científicos e tecnológicos e, agregam análises críticas dos fenômenos históricos e sociais, metodologicamente orientadas, com a finalidade de provocar impactos nos saberes e fazeres da escola e da sociedade (FORPRED, 2013).

Assim, entendemos que os MPE são uma modalidade de formação em nível *stricto* que se apresenta como uma intervenção no campo social de natureza, agora, clara e consolidada, voltada para as questões relacionadas à formação de massa crítica engajada com as políticas públicas de desenvolvimento e transformação da educação básica do nosso

país. Para tanto, precisa de um olhar cuidadoso das agências governamentais de fomento e regulação, no sentido de oferecer condições viáveis e favoráveis ao seu crescimento, financiamento e desenvolvimento de pesquisas inovadoras.

## Legitimação dos MP na Área de Educação

A partir do documento constituído em Goiânia (FORPRED, 2013), da organização entre os Coordenadores dos MPE e dos embates junto a FORPRED e a ANPED, no que se referia a desqualificação desta modalidade *stricto sensu*, o grupo de coordenadores suscitou a possibilidade de criação de um fórum próprio para realizar discussões relacionadas à identidade dos Mestrados Profissionais em Educação, bem como propor ações para a sua consolidação e reconhecimento nacional.

Assim, em março de 2014, realizou-se na cidade de Salvador-BA, a primeira reunião do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE, recepcionado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), reunindo coordenadores e professores dos MPE, das cinco regiões do Brasil, interessados em debater temáticas como Pesquisa Aplicada em Educação, a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, o Plano Nacional de Pós-Graduação, a relação universidade e escola, a formação dos profissionais da educação entre outros e, para tanto tivemos interlocutoras como Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Marli André (PUC/SP) e Beatriz Teixeira (UFJF).

O FOMPE é um Fórum sem fins lucrativos, que congrega os Programas de Mestrados Profissionais em Educação, *stricto sensu*, mobilizado pelos coordenadores, professores, mestrados e interessados em conhecer estes programas, considerando as redes de ensino que permeiam a Educação Básica; Ensino profissionalizante; Ensino Superior; Ensino de Jovens e Adultos e outras redes que incorporam profissionais da educação. Este Fórum tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e de práticas inovadoras junto aos espaços educacionais formais e não formais, ampliando a participação e a imersão dos seus pesquisadores nos ambientes educacionais e, conseqüentemente, possibilitar a efetiva parceria entre Universidade e Redes Educacionais.

Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer a discussão sobre

o Estatuto da Educação e a identidade dos Programas de Mestrado Profissional em Educação – MPE - e suas funções prioritárias na formação de profissionais da educação; incentivar a pesquisa aplicada nos espaços educacionais, desenvolvendo propositivas e intervenções à realidade de cada espaço pesquisado; promover a parceria entre universidade e comunidade, superando os discursos analíticos sobre a escola e seu funcionamento; ampliar as reflexões e estudos sobre a Educação como área prioritária nas instâncias superiores da CAPES e do MEC através dos impactos sociais que estes programas poderão desencadear na comunidade escolar e para além dela.

O Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE foi criado como espaço importante às discussões sobre os Programas de MPE, em um momento em que o Brasil comportava 25 programas e todos com necessidade de socializar sobre suas angústias, desafios, perspectivas e singularidades, bem como sobre as especificidades que envolvem a performance dos Mestrados Profissionais, especialmente nesta modalidade nova para a área de Educação.

No encontro do I FOMPE, entre outros encaminhamentos, constatou-se a necessidade da articulação para a realização de reuniões anuais para planejamento de ações próprias ao atendimento de demandas desta modalidade, bem como as possibilidades de parcerias com outros órgãos, associações, fóruns, secretarias e ministérios, tais como:

- 1.** Financiamento – constituir comissão para provocar diálogos com autoridades e agências financiadoras, com a finalidade de parcerias e discussões entre as instituições e as fundações de fomento, em especial estadual, para criação de editais, bolsas de estudos, propostas e incentivos aos MPE, considerando seu perfil inovador e potencial de impacto para a Educação Básica, além da composição de uma minuta a ser encaminhada à área de Educação na CAPES, sugerindo alterações na Portaria CAPES nº 478/2011;
- 2.** Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) – demonstrar que o PROAP pode ser um fomento consolidador para os MPE, uma vez que disponibiliza recursos à manutenção das funções e ações básicas para um curso de Pós-Graduação;
- 3.** Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) –

ratificar que este é um programa potencial para ampliação das redes *stricto sensu* e de pesquisa aos MPE, especialmente, pelas suas singularidades na pesquisa de intervenção;

**4.** Identidade do MPE – orientar os MPE que a identidade desta modalidade deve estar expressa nas Linhas de Pesquisa, na estrutura curricular, nos componentes curriculares e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), demonstrando sua singularidade quando comparados aos Mestrados Acadêmicos, voltado para a atividade profissional;

**5.** Superação da endogenia – agregar doutores de outras áreas para compor o corpo docente dos cursos, integrando novos perfis ao atendimento de demandas específicas relacionadas à educação;

**6.** Perfil do egresso – traçar o perfil dos ingressantes, com interface às linhas de pesquisa e áreas de concentração, estabelecendo uma reflexão sobre a flexibilidade dos produtos e formatos dos TCC e sua interlocução com a sua atividade profissional;

**7.** Ética na pesquisa aplicada – discutir critérios mais flexíveis com os Comitês das instituições, envolvendo alunos e clarificando a importância dos procedimentos éticos na pesquisa em educação;

**8.** Representação em eventos nacionais – ampliar as inserções dos MPE e fazer-se presentes nos eventos de pesquisa, nos fóruns específicos da área, nos debates e reflexões sobre a área de Educação na CAPES, a fim de demonstrar a importância da pesquisa de intervenção, especialmente, para a rede básica de ensino;

**9.** Parcerias e Redes – consolidação das parcerias em rede (universidade públicas e privadas, institutos e secretarias) e socialização de ações através de uma lista de discussão, consolidando uma rede de cooperação entre os MPE, facilitando os encaminhamentos e a socialização das experiências de professores e alunos;

**10.** Produção técnica – descrever o entendimento que o grupo dos MPE tem sobre Produção Técnica, sua natureza na produção de conhecimentos, nos impactos sociais e; nos legados para as redes de educação;

**11.** Produção Bibliográfica – Constituição de Dossiê Temático dos Mestrados Profissionais do Brasil na Revista da FAEEBA/UNEB –

Qualis A2 (encontra-se no prelo para lançamento em 2017);

**12.** ANPED – propor revisão dos critérios para a adesão de novos sócios institucionais, visando maior participação dos MPE junto à Associação e; sugestões de que este órgão reconheça esta modalidade como legítima.

Neste ano (2014), o grupo elegeu a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como instituição receptora do evento de 2015. Assim, em abril de 2015 foi realizado o II FOMPE, na cidade de Juiz de Fora - MG, com a participação de autoridades como Manuel Palácios (Secretário de Educação Básica/MEC) e Samira Zaidan (Coordenadora adjunta dos Mestrados Profissionais da Área de Educação/CAPES)<sup>5</sup>. Com o objetivo de fortalecer a identidade coletiva dos MPE e o diálogo com o Ministério da Educação e com a CAPES, as discussões envolveram as questões cruciais aos desenvolvimento dos MPE: definição das produções técnicas da área; delimitações das características necessárias do trabalho de conclusão de curso dos MPE; financiamento e rede colaborativa ente os Programas. Assim, foram tomadas decisões consubstanciais e contundentes específicas, tais como:

**1.** Eleição da Coordenação Conjunta do FOMPE - Flávia Obino Corrêa Werle (representante das Universidades Privadas e Confessionais), Marcos Tanure Sabino (representante das Universidades Federais) e Tânia Maria Hetkowski (representante das Universidades Estaduais e Municipais);

**2.** Produção Técnica dos MPE – definição de eixos centrais: a) mídias educacionais; b) proposta de ação/intervenção; c) material textual; d) materiais interativos; e) prestação de serviço e comitê e comissões, bem como discutidos os pesos percentuais que deveriam ser atribuídos à Ficha de Avaliação dos MPE para, futuramente, ser objeto de parametrização e definição de métricas de avaliação;

**3.** Características do Trabalho de Conclusão de Curso – definição da estrutura central para os formatos dos TCC tais como: organicidade com o Programa, ou seja, relação plena com suas propostas, objetivos, linhas de pesquisa e inserção social; clareza metodológica com a apresentação de todo o percurso de construção

---

<sup>5</sup> Documento disponível em: <http://www.fompe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/05/II-FOMPE-Abril-2015.pdf>

daquele material; processo de amadurecimento da leitura crítica sobre o problema profissional estudado; reflexão epistêmica da realidade profissional e; correlação entre a trajetória profissional do mestrando, suas reflexões e suas propositivas de intervenção.

**4.** Financiamento – definidas ações a serem realizadas: inclusão dos mestrados profissionais em editais de financiamento como PROAP, Pró-equipamentos entre outros; solicitação de recursos financeiros para deslocamento e estrutura tecnológica necessária à participação em bancas e eventos; solicitação de bolsas para alunos dos MPE e; aproximação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Diretoria de Avaliação da CAPES;

**5.** Formação de rede colaborativa com ações à visibilidade do Fórum: criação do site do FOMPE (<http://www.fompe.caedufjf.net/>); atualização e otimização da lista de discussões do grupo; cooperação para organização e publicação em revistas e periódicos dos MPE, fortalecendo a difusão e possibilitando a socialização das experiências desta modalidade *stricto sensu*.

A terceira edição do FOMPE foi realizada em abril de 2016, na cidade de São Paulo-SP e recepcionada pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Estiveram presentes as autoridades como Vera Lúcia Jacob Chaves (vice-presidente da ANPED), Romualdo Luiz Portela de Oliveira (coordenador da Área de Educação/CAPES) e José Eustáquio Romão (Ex-Membro do Conselho Nacional de Educação/CNE-MEC).

Esta educação tinha como objetivo ouvir e discutir com os representantes da área de Educação (ANPED, FORPRED e CAPES), sobre as impressões e perspectivas dos MPE, bem como fazer reflexões e encaminhamentos acerca das singularidades desta modalidade, destacando a avaliação quadrienal; formatos de TCC; critérios de periódicos e livros e; reformulação do documento da área de Educação e da ficha de avaliação, em especial dos MPE, encaminhados no dia 30/11/2015 para o Coordenador da Área.

Nesse encontro também discutimos sobre o fortalecimento dos MPE junto a ANPED, CAPES e FORPRED e, a continuidade dos encaminhamentos iniciados no II FOMPE. Neste ínterim, dentre os principais temas, foi discutido sobre a finalidade da ANPED como Associação representativa dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Bra-

sil; necessidade de agregar os MPE como programas-partes desta instância nacional e, conceder espaços reflexivos para que coordenadores, professores e mestrandos (re)conheçam a importância desta Associação e sintam-se representados.

A presença do Prof. Romualdo Portela (coordenador da área de Educação/CAPES), possibilitou debates sobre as articulações com os Mestrados Profissionais na Área de Educação, bem como a discussões sobre Avaliação Quadrienal da Área de Educação, destacando as preocupações no que se refere as especificidades dos MPE, a produção qualificada, avaliação de livros e periódicos e, a preocupação sobre a produção técnica.

Mobilizada por temáticas amplas e importantes, o grupo do FOMPE aprofundou questões essenciais ao fortalecimento dos MPE e ações futuras:

- 1.** Eleição da nova coordenação conjunta - Marcea Andrade Sales (representante das Universidades Estaduais), Jason Mafra (representante das Universidades Privadas e Confessionais), Prof<sup>a</sup> Nilma Soares (representante das Universidades Federais) e Prof<sup>a</sup> Ana Sílvia Moço Aparício (representante das Universidades Municipais).
- 2.** Trabalho de Conclusão de Curso - características de projeto de pesquisa e intervenção; linhas de pesquisa e ação/intervenção; o processo de orientação e os contextos profissionais dos estudantes; expansão dos Mestrados Profissionais e demandas de oferta; metodologia da pesquisa em mestrados profissionais (experiências e práticas) e; produção científica dos MPE. Nesse ínterim, tivemos a colaboração da Profa. Flavia Werle no que se refere os critérios de avaliação de livros, coletâneas e capítulos de livros.
- 3.** Avaliação Quadrienal – em 2015 foi constituída uma Comissão para contribuir com a proposta do novo Documento de área e da adequação da Ficha de Avaliação, dos MPE, a ser enviado a CAPES. Este documento foi desenvolvido coletivamente pelo grupo do FOMPE, finalizado e encaminhado pelos professores Flávia Werle (UNISINOS); Marcos Tanure (UFJF); Jason Mafra (UNO-NOVE) e Tânia Hetkowski (UNEB), o qual foi analisado e considerado pela Comissão da Área de Educação;
- 4.** Planejamento IV FOMPE – agenda temática em torno da po-

lítica, dos resultados e dos produtos gerados pelos MPE, considerando seus impactos, formação em exercício dos pesquisadores e, inserção social dos Programas;

**5.** Produção bibliográfica - Publicação em rede com estudantes e docentes dos MPE das cinco regiões do Brasil, inicialmente como publicações conjuntas na Revista Plurais, Dialogia e Revista FAAE-BA;

**6.** ANPED – elaboração de uma Carta a ser enviada à ANPED, solicitando agendamento de uma reunião para tratar sobre a Associação dos MPE, institucionalmente e individualmente através dos pesquisadores.

Destarte, acreditamos que a criação do FOMPE possibilitou, sobremaneira, a trajetória à legitimação da natureza, pesquisas, intenções, projetos e demandas dos MPE, direcionando as discussões para além do grupo, mas atingindo os órgãos reguladores, associações representativas e agências de fomento, demonstrando o engajamento deste grupo em torno de proposição ações inovadoras e potenciais para a transformação do cenário de espaços formais e não formais da Educação brasileira. Espera-se, a partir de reuniões futuras, passar a existir diálogos mais próximos aos governos, políticas de financiamentos mais justa, olhares motivadores e cada vez menos distanciamento entre MPE e MA, contemplando uma educação pública de qualidade, acessível e transformadora.

Um destes momentos aconteceu em 2015, quando da participação de representantes do FOMPE em uma mesa no evento da ANPED e FORPRED na cidade de Florianópolis, a qual teve como intuito provocar o grupo quanto a legitimidade deste Fórum, a qual foi oportuna para enfatizar que este espaço não vem disputar ou sobrepor outras instâncias representativas, em nível *stricto sensu* na área de educação em nível nacional, mas que faz-se imprescindível como lugar de estudos, socialização de experiências e solidariedade entre os programas de MPE nas cinco regiões do Brasil.

## Considerações Finais

Os MPE, hoje, apresentam um total de 42 Programas em funcionamento sendo que a Universidade do Estado da Bahia é a Instituição de Ensino Superior (IES) que agrega o maior número de Programas e, o Estado de São Paulo é ente federado com maior concentração de número de IES que oferta esta modalidade (48%). No gráfico abaixo, podemos observar a inserção dos MPE por região:

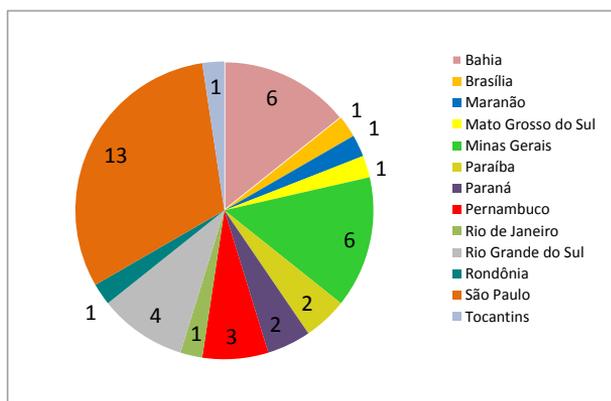
**Gráfico 01** – Quantitativo de MPE por Região.



Fonte: Pina, com base nos dados Plataforma Sucupira/Capes (2016).

Considerando que o nascedouro do MPE se fez presente em 2009, podemos afirmar que sua expansão traz subsídios à uma ampla discussão sobre sua atuação, inserção e impacto social, bem como suas proposições de pesquisas aplicadas ou implicadas e, acima de tudo a formação de profissionais que atuam nas redes de educação. Destacamos que não se faz mais premente nem oportuno dizer sobre a importância desta modalidade *stricto sensu*, mas demonstrar que sua identidade e consolidação traz valorização à área de Educação, especialmente pelos propósitos da pesquisa aplicada, seja através da compreensão da intervenção, implicação, engajamento ou pesquisa-ação. Vide esta constatação no Gráfico abaixo:

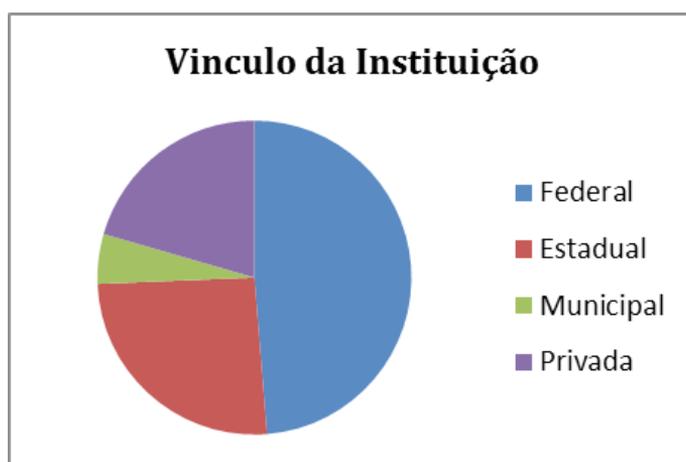
**Gráfico 02** – Quantitativo MPE Estados-Nação.



Fonte: Pina, com base nos dados Plataforma Sucupira/Capes (2016).

Ao considerarmos a Comissão de 2012 (ANPED), a qual destacava receios acerca da ampliação dos MPE em instâncias privadas, podemos, neste cenário, demonstrar que o percentual maior de programas encontra-se na rede Federal. Essa constatação é uma conquista e, significa que a sociedade está carente de iniciativas que entrelacem teoria-prática nos processos educacionais, os quais demandam que a universidade e a formação *stricto sensu* se aproximem e atendam as necessidades da realidade, presentes nos espaços educacionais.

**Gráfico 03** – Vínculo Institucional.



Fonte: Pina, com base nos dados Plataforma Sucupira/Capes (2016).

A análise da trajetória desse grupo nos leva às efetivas contribuições e relevância das discussões constituídas pelo grupo, dentre as quais destacamos a (re)adequação do Documento de área e da Ficha de Avaliação dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE),<sup>6</sup> enviado à Coordenação da Área na CAPES, com significativas mudanças a serem consideradas pelo Comissão, ao tratar da avaliação dos cursos na modalidade profissional na quadrienal 2013-2016, observando as seguintes sugestões:

- Defende-se a importância do rigor na Ficha de Avaliação dos MPE, incluindo itens que exigem a descrição e as produções acerca da sinergia entre as instâncias acadêmica e profissional, considerando que os cursos nessa modalidade devem ter consistente base epistêmica e detalhamento das ações práticas;
- Apoio à Comissão de Avaliação para realizar análise minuciosa e de qualidade dos cursos, observando a rigorosidade de um trabalho científico;
- Proposições para critérios e encaminhamentos sobre os itens acerca da Ficha de Avaliação dos MPE:

Item 1.5 – analisar a possibilidade de ampliação da área de atuação dos Programas, em virtude da multidisciplinaridade dos cursos aprovados, quando o item atualmente faz indução para a atuação na educação básica;

Item 2.1 – O grupo sugere que seja considerado o posicionamento da área, já discutido em outros fóruns, de que o corpo docente permanente dos MPE seja formado por profissionais com titulação mínima de doutorado;

Item 2.4 – No que se referem à articulação das atividades de pesquisa, projetos e formação do corpo docente, que sejam acrescentados os projetos em cooperação com a própria universidade de lotação, com as Secretarias de Educação e Organizações não-governamentais;

Item 3.2 – Aprofundamento da discussão e clarificação sobre a qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_21out.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf)

e egressos para melhor interpretação dos coordenadores e professores dos MPE, considerando os diferentes formatos permitidos pela Portaria 17/2009;

Item 4 – equilíbrio dos pesos e percentuais que se referem à técnica e geração de produtos dos MPE, garantindo a consistência epistêmica e prática, bem como a valorização da produção;

Item 4.2 – percentual de 20% para produção técnica a ser elevada a 30%, considerando a natureza profissional dos MPE e a proposição de inserção social nas redes de educação;

Item 4.3 – reduzir o percentual para 20% no item distribuição da produção científica e técnica pelo corpo docente, considerando que a produção técnica para os MPE possui grande relevância;

Item 4.4 – clarificar o entendimento sobre produção técnica e científica com a proposta do programa, observando o que está previsto na Plataforma Sucupira;

Item 5.1 – explicitar sobre os impactos do Programa na proposta do curso, mantendo a referência em relação aos aspectos social, educacional, econômico, entre outros, acerca da importância deste item para os MPE;

Item 5.2 – esclarecer sobre a integração e cooperação com outros programas (graduação, pós-graduação e de diferentes níveis de consolidação), uma vez que o FOMPE tem este objetivo, mas não é reconhecido pelas outras instâncias nacionais;

Item 5.3 – incluir os processos de integração e cooperação com instituições e organizações o âmbito internacional;

- Inclusão do item 2.5, presente na Ficha dos Mestrados Acadêmicos (MA), na Ficha dos MPE a inserção acadêmica do corpo docente, que trata da participação em inúmeras atividades e eventos científicos em nível nacional, regional e internacional, por considerarmos de elevada importância para os MPE no que se refere a troca de experiência e de inserção social, para além do espaços local de atuação.

A proposição detalhada da Ficha de Avaliação dos MPE, foi encaminhada à CAPES em 30 de novembro de 2015, com a finalidade de ser analisada pela Coordenação e possibilitar avanços no processo ava-

liatório na quadrienal de 2013-2016, contemplando as especificidades dos programas ofertados nesta modalidade.

Ressaltamos que os MPE, da mesma forma que os Mestrados e Doutorados Acadêmicos, desejam uma formação *stricto sensu* de qualidade, com possibilidades efetivas à consolidação deste nível de formação e a preparação dos profissionais que atuam nas redes de Educação. Assim, a articulação com a CAPES, o apoio da Coordenação da área e a possibilidade de cooperar com a elaboração dos critérios de avaliação demonstram a consolidação das ações legítimas de um grupo comprometido com uma educação de qualidade e com processos mais democráticos e transparentes.

Além de tais pontos, em 2016, a ex-coordenadora do FOMPE, Tânia Maria Hetkowski (UNEB), foi indicada a assumir o cargo de Coordenadora Adjunta dos Mestrados Profissionais na Área de Educação, resultado da luta de um grupo de coordenadores pelo reconhecimento de um trabalho, que fortalece a dinâmica deste fórum e certifica uma trajetória de sucesso às discussões até aqui fomentadas.

## **Referenciais**

ANPED. FORPRED. Documento para subsidiar a discussão dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação em relação aos Mestrados Profissionais e ao Programa de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica. **Elaboração:** Dario Fiorentini; Cármen Passos; Tania Brasileiro. 2011.

ANPED. FORPRED. Relatório da Reunião do FORPRED. **Princípios referentes à política sobre Mestrado Profissional em Educação.** Brasília; 08 mar 2012.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa 17**, de 28 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União. 29 dez 2009a; Seção 1; p. 20.

Brasil. MEC. CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, v.1; v.2. 2010.

BRASIL. MEC. **CAPES**. Portaria 47, de 17 de outubro de 1995. Boletim de Pessoal, n. 10; Brasília, 31 out 1995.

BRASIL. MEC. **CAPES**. Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998. Diário Oficial da União. 11 jan 1999; Seção I, p. 14.

BRASIL. MEC. **CAPES**. Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009. Diário Oficial da União. 23 jun 2009b; Seção I, p. 31.

BRASIL. MEC. **CNE**. Câmara de Educação Básica. Parecer 16, de 05 de outubro de 1999.

BRASIL. MEC. **CNE**. Câmara de Educação Superior. Parecer 81, de 07 de abril de 2003.

CAPES. Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional? Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-posgraduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em 05 de set 2013.

HETKOWSKI, T.M.; FIALHO, N.H. e SACRAMENTO, J.A. Mestrado Profissional em Educação: Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. **In: Revista Educação em Perspectiva**. “Novas tecnologias, formação docente e pós-graduação”, Universidade Federal de Viçosa. Volume 5, Ano 1, 2013.

HETKOWSKI, Tânia Maria, VIANA, Gilvania Clemente e FERREIRA, Alice Fontes. Mestrado Profissional em Educação: construção de um percurso à Pesquisa Aplicada e de Intervenção. **XIV Simpósio Internacional IHU – Revoluções tecnocientíficas, culturas, indivíduos e sociedades**. Rio Grande do Sul: UNISINOS, comunicação aprovada, 21 a 24 de outubro de 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: cenário e perspectivas metodológicas dos Mestrados Profissionais**. EPENN, Natal, 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino**. ENDIPE, Fortaleza, 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Acadêmicos e Profissionais na Área de Educação (Mesa com Romualdo Portela, Marcia dos Santos Ferreira e Alfredo Macedo Gomes), 37 ANPED, FORPRED Nacional, 2015.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. **Perspectiva** (Florianópolis) , v. 24, p. 19-47, 2006.

HORTA, J. S. B. MORAES, M. C. M. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências Humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.30, p. 95-116, 2005.

HORTA, J. S. B. ; FÁVERO, O. . Doutorado em Educação: constatações, questões e alternativas. **Boletim Anped**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 32-36, 1988.

Fischer T, Waiandt C. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro. **RBPG**. 2012. Abril; v. 9, n. 16, p. 87 – 110.

PINA, B. S. de O. Para além da Conclusão: o Catálogo como Instrumento de Sistematização dos Trabalhos de Conclusão Final de Curso dos Mestrados Profissionais em Educação. Trabalho de Conclusão de Curso: GESTEC, 2016.

# Desafios dos mestrados profissionais em Educação: pesquisa colaborativa e inserção social

Maria de Fátima Gomes da Silva

Este artigo versa sobre os desafios dos mestrados profissionais em educação no que toca à formação de parcerias para a realização de pesquisas colaborativas e sobre o desafio da inserção social. Sabe-se, no entanto, que a responsabilidade social de qualquer programa de pós-graduação, exige um exame do seu papel no contexto das instituições de nível superior e em relação à gestão da ciência, da tecnologia e do ensino superior. Mais ainda, os programas de pós-graduação necessitam formar pessoas que sejam capazes, nas universidades e fora delas, de transformar o conhecimento científico atual e de boa qualidade em um exercício profissional significativo para a sociedade, pois o uso do conhecimento novo sempre depende da capacidade dos pesquisadores de interagir e educar a sociedade para o uso desse conhecimento, uma vez que a pesquisa e o conhecimento adquirido só terão importância e valor, se forem repassados e utilizados para melhorar a sociedade e ajudar no desenvolvimento da região, do estado e do país.

Foi, portanto, a pensar nessa necessidade que têm os programas de pós-graduação de formar pessoas competentes e atuantes, que

neste artigo reflete-se sobre a possibilidade de realização de pesquisas colaborativas entre os MPE e sobre a questão da inserção social destes programas. Assim sendo, este texto quanto à estrutura textual, para além desta introdução, está organizado em dois subitens. Num deles, trata-se da formação de parcerias entre os Mestrados Profissionais em Educação por meio da pesquisa colaborativa e o outro, trata do desafio da inserção social para os Mestrados Profissionais em Educação. Por fim, tecem-se algumas conclusões a que se chegou com estas reflexões evidenciando-se os impactos positivos da realização da pesquisa colaborativa entre os programas e da inserção social das investigações realizadas no âmbito dos MPE.

### **Formação de parcerias entre os Mestrados Profissionais em Educação por meio da pesquisa colaborativa**

Neste item deste artigo discorre-se sobre o desafio da formação de parcerias, por meio da pesquisa colaborativa, tendo em vista a sustentabilidade e a consolidação dos programas de Mestrados Profissionais em Educação (MPE). Defende-se que esses programas formem parcerias entre si e que essas parcerias estejam subordinadas a uma ação conjunta. Sugere-se, pois, que as parcerias firmadas entre os MPE sejam orientadas pela participação e pela crítica conjunta e que promovam a humanização, o empoderamento e a construção da cidadania plena que visa à transformação social com ações integradas entre os MPE. Ressalta-se, no entanto, que a discussão sobre a sustentabilidade e a visibilidade social dos MPE já vem sendo fomentada pelo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), que foi criado em 2014 como um espaço importante para as discussões sobre os Programas de Mestrados Profissionais em Educação.

Por outro lado, mas ainda no âmbito destas reflexões que se assentam na ideia da formação de parcerias entre os MPE, por meio da pesquisa colaborativa, recorre-se a Parilla (1996, apud DAMIANI, 2008, p. 214) que ao conceituar grupos colaborativos, refere que “[...] são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. A colaboração implica trabalho conjunto, pois ao trabalharem juntos, os membros de

um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

Dessa forma, é de referir que a formação de parcerias entre os Mestrados Profissionais em Educação, por meio da pesquisa colaborativa, representa uma porta de entrada para a sustentabilidade, a visibilidade social e a consolidação desses programas.

Ressalta-se, no entanto, que a ideia central subjacente à pesquisa colaborativa é o pressuposto de que o processo investigativo resulta de um trabalho desenvolvido entre colaboradores. No caso aqui em foco, propõe-se a realização de pesquisas colaborativas entre os programas, tanto no meio universitário como no contexto real das práticas, onde trabalham os professores da Educação Básica para fazer emergir diferentes experiências e o saber-fazer. Assim sendo, a pesquisa colaborativa deverá ser realizada da livre iniciativa de cada programa a partir de uma vontade comum entre os colaboradores que deverá ser explicitada nas seguintes intenções: produzir um novo saber tendo em vista a melhoria da prática dos professores da Educação Básica e Superior; contribuir para a criação de um espaço de diálogo entre os contextos universitário e escolar, reconhecendo a especificidade de cada um desses níveis de educação e favorecendo uma alternativa de formação em serviço que imprimam aos programas visibilidade social e lhe favoreça a sustentabilidade.

Sugere-se que as pesquisas colaborativas a ser realizadas entre programas parceiros tenham em conta que a formação continuada de professores deve se inserir em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional, que se articule com diferentes contextos sistêmicos que os professores vão vivenciando ao longo de suas experiências (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000). A pesquisa colaborativa entre os MPE poderá, para além de lhes intensificar a visibilidade social e a sustentabilidade, fazer surgir alternativas para o aperfeiçoamento e a melhoria de práticas pedagógicas da Educação Básica e Superior. Contudo, para que essa prática, a da pesquisa colaborativa, seja viabilizada entre os MPE, faz-se necessário desenvolver estratégias de interações entre os programas parceiros que busquem, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com problemáticas de estudos diversas afeitas ao domínio da formação, das políticas educacionais ou de outro âmbito educacional e

social à medida que as parcerias forem sendo firmadas. Mais ainda, a pesquisa colaborativa, segundo Desgagné (2007), é conceituada com base em três enunciados que a estruturam: a co-construção entre os parceiros envolvidos; a produção de conhecimentos, o desenvolvimento profissional dos docentes e a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa escolar e os pesquisadores. Para Desgagné (2007, p. 7), “[...] no horizonte desses três enunciados se perfila uma visão sócio construtivista do ‘saber’ a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, no qual teoria e prática se relacionam constantemente”.

Em síntese, o que se pretende ao sugerir parcerias entre os MPE, por meio da pesquisa colaborativa, para além de lhes acentuar a visibilidade social, é minimizar o abismo entre a universidade e a Educação Básica, entre a teoria e a prática, uma vez que cada vez mais se constata que os conhecimentos construídos de responsabilidade das universidades e respectivas faculdades de educação, parecem não incidir nas ações dos professores da Educação Básica e Superior e não os ajudam a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente. Nesse sentido, reitera-se que é papel dos MPE formar parcerias entre si que possam minimizar essa problemática de ordem pedagógica e política da Educação Básica e Superior.

## **O desafio da inserção social para os Mestrados Profissionais em Educação**

Neste ponto deste artigo, discorre-se sobre outro desafio dos MPE que é o da inserção social. Já em 2007, referia Ribeiro (2007, p. 1) que,

Uma das novidades na ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é a inclusão de um novo quesito, inserção social. Ele tem um peso fixo de 10% na avaliação dos mestrados acadêmicos e dos doutorados (que são, todos, considerados acadêmicos). No caso do mestrado profissional, a área de avaliação pode fixar esse peso entre 10% e 20%, considerando-se que esse nível de titulação pode – e deve – se caracterizar por um impacto social maior. Essa inovação é muito importante, porque significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país [...].  
(p.1)

Sabe-se, no entanto, que cada uma das áreas do conhecimento define como entende a inserção social. No que toca à área de educação, a Capes orienta que o impacto deverá levar em conta,

A contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino. Um exemplo de contribuição nesse campo, passível de ocorrer em algumas áreas, seria a geração pelo programa de “livros-textos” para a graduação e de livros didáticos para o ensino fundamental e médio [...].

No caso do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE, por exemplo, investiu-se na pesquisa-ação colaborativa e também se apostou fortemente na inserção social das pesquisas que estão em desenvolvimento ou já concluídas. Nesse sentido, é que se descrevem a seguir algumas propostas de inserção social presentes nas investigações realizadas pelos estudantes do citado programa de pós-graduação, considerando os desafios e o impacto dessas pesquisas no âmbito das práticas pedagógicas de professores e na gestão da Educação Básica.

Desse modo, na sequência destas reflexões descrevem-se propostas de inserção social que estão a ser desenvolvidas no âmbito do PPGE/UPE, com o objetivo de atender ao quesito inserção social proposto pela Capes. Neste ponto analisam-se, por amostragem, a inserção social de algumas pesquisas desenvolvidas por mestrandos do PPGE/UPE, sob duas perspectivas: impacto social e contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional, tanto em termos da formação, como em termos da gestão.

### **Inserção social e impacto educacional dos Mestrados Profissionais em Educação: o caso do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE**

Neste ponto deste artigo apresentam-se as contribuições e os impactos sociais de pesquisas que estão a ser realizadas por mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade

de Pernambuco para a melhoria da Educação Básica e Superior, quer sejam na esfera da formação, quer sejam na esfera da gestão escolar.

Assim sendo, tomam-se como exemplos sete pesquisas que estão a ser realizadas pelos mestrandos do PPGE/UPE ou já concluídas, em que a inserção social tem uma marca acentuada. Recorre-se inicialmente à pesquisa do mestrando Adalberto José Martins da Silva, sob orientação do Professor Dr. Luiz Alberto Ribeiro que está subordinada ao tema, Gestão dos Recursos Financeiros no âmbito da Escola Pública em Pernambuco, que tem por objetivo principal, analisar aspectos do financiamento da educação pública e suas possíveis relações através dos impactos e mudanças vivenciados pela Escola Cândido Duarte, unidade da Secretaria Estadual de Educação, cuja inserção social assenta-se na criação de um grupo permanente que fomente discussões de forma democrática e deliberativa sobre questões de cunho financeiro desenvolvidas pela escola, com ações estratégicas e periódicas que abordem o tema do financiamento e das necessidades de planejar gastos com serviços, equipamentos, materiais pedagógicos, administrativos, entre outros. Esta pesquisa pretende ainda trazer mais esclarecimentos para a comunidade escolar em que está sendo realizada, acerca dos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Mais Educação, Acessibilidade e outros programas que atendem à escola. Infere-se que a criação de um grupo permanente que fomente e oriente as discussões sobre as ações de cunho financeiro da escola que serve de campo a esta investigação, poderá, para além de outros impactos, ter importantes efeitos sobre o que afirma, por exemplo, o Guia de Orientações Operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), quando este refere,

O PDDE Escolas Sustentáveis, nesse contexto, destina recursos para ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. A escola poderá utilizá-los em uma ou mais das ações relacionadas ao espaço físico, à gestão e ao currículo. É importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade. (GUIA PDDE SUSTENTÁVEL, 2014, p.4)

Sublinha-se da citação acima dois aspectos que se bem orientados por um grupo permanente que fomente discussões de forma democrática e deliberativa, poderão, de fato, obter êxito. Um deles tem a ver com o seguinte objetivo do PDDE Escolas Sustentáveis, quando este afirma que o PDDE visa “conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade”. Este objeto do PDDE Escolas Sustentáveis se bem orientado no que toca à gestão da escolar, poderá realmente ser consolidado e impactar no que se refere à necessária visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. O outro aspecto a sublinhar da citação acima referida, assenta-se no seguinte: “é importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade”. Observe-se que ações desse porte que “possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade”, necessitam fortemente de uma orientação de especialistas que provoquem reflexões e estimulem deliberações democráticas que atendam a este objetivo.

Essa menção ao PDDE Escolas Sustentáveis serviu aqui de exemplo e justificativa à inserção social e aos impactos educacionais que, possivelmente, terão os demais Programas acima referidos no âmbito da pesquisa a qual servem de objeto de estudo e de intervenção.

Outro exemplo de inserção social e impacto educacional das pesquisas desenvolvidas pelos mestrados do PPGE/UPE, tem a ver com a investigação subordinada ao tema: Brinquedoteca Universitária: processo de formação continuada e contribuição para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, de autoria da mestranda Isadhora Araújo Lucena Silva, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Fátima Gomes, que tem como objetivo principal, investigar as contribuições da formação continuada que tenha como eixo principal o brincar, visando à melhoria das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil de seis municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, cuja inserção social reside na criação de uma Brinquedoteca Universitária na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, que funcionará como um laboratório para a formação continuada de professores da Educação

Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco de municípios que firmaram parcerias com o PPGE/UPE. Essa brinquedoteca também promoverá experiências brincantes aos estudantes da Educação Infantil e ainda funcionará como um espaço para a formação inicial de estudantes da Universidade de Pernambuco e de outras Instituições que desejem integrar-se ao esse tipo de práticas. Infere-se que a criação dessa brinquedoteca na universidade já constitui naturalmente, uma forma de inserção social dessa pesquisa.

Sobre os impactos educacionais desta investigação, é de referir o impacto na formação continuada dos professores da Educação Infantil dos municípios parceiros, a promoção de experiências para crianças da Educação Infantil em um espaço lúdico que ofereça brinquedos e jogos não encontrados em suas respectivas escolas e no meio familiar, bem como, o desenvolvimento de atividades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos. Para além disso, registra-se como impacto educacional desta pesquisa a possibilidade de diálogo entre professores, estudantes e comunidade escolar e universitária sobre a ótica do brincar levado a sério.

Na sequência destas reflexões alude-se a outra pesquisa do PPGE/UPE intitulada, Os alunos como agentes de transformação na Comunidade de Peixinhos-Olinda-Pernambuco: o despertar da sensibilização ambiental, da mestranda Margarida Patrícia da Silva Oliveira, sob orientação do Professor Dr. Múcio Banja, a qual tem como objetivo principal, analisar a prática pedagógica dos docentes sobre a educação ambiental, propondo ações de intervenção a partir da matriz de identificação de impactos de Leopold e Gomes. A inserção social desta investigação reside na realização de palestras e oficinas pedagógicas durante dois anos subordinadas ao tema da educação ambiental pela mestranda, o orientador científico da pesquisa e outros especialistas que se fizerem necessários, conforme o surgimento de temas e subtemas que tenham como eixo a educação ambiental. O objetivo desta ação é congrega os participantes em torno de um tema gerador a cada encontro, de modo a incentivar a construção de uma consciência coletiva sobre a conservação do meio ambiente. As ações desta pesquisa têm sido realizadas no pátio da escola com estudantes e professores das diversas áreas de ensino, uma vez que a temática meio ambiente possui uma transversalidade que permite a integração

das diversas áreas do conhecimento, como também a interação entre a escola e a comunidade. Infere-se que o impacto educacional desta pesquisa reside na construção de uma consciência coletiva sobre a conservação do meio ambiente por estudantes e professores da escola que serve de *lôcus* a esta investigação, considerando a intenção de se educar para a sustentabilidade nas diversas acepções que esse termo comporta.

Ainda sobre a inserção social das pesquisas que estão em desenvolvimento pelos mestrados do PPGE/UPE, relata-se o caso da pesquisa subordinada ao tema, Sentidos e Significados do Projeto Político-pedagógico Institucional para a comunidade do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE de autoria da mestranda Roseilda Santos Patriota Queiróz, sob orientação do Professor Dr. Edson Andrade, cujo objetivo principal é analisar como se deu o processo de construção do projeto político-pedagógico do IFPE e em que medida a metodologia adotada contribuiu para a participação comunitária. A inserção social desta pesquisa, segundo a autora, tem possibilitado impacto educacional, impacto social e impacto cultural. No que diz respeito ao impacto educacional, observa-se que esta pesquisa tem contribuído para a melhoria da capacidade reflexiva, de organização, autonomia, compromisso e engajamento de todos os que fazem a comunidade do IFPE, por meio da reflexão sobre as políticas educacionais, o sentido e significado da escola, o papel e de todos os envolvidos. No que se refere ao impacto social pode-se dizer que esta investigação contribuirá em muito com a formação de recursos humanos qualificados para a administração da escola, principalmente, da escola pública onde a sociedade civil poderá contribuir, através de maior participação, para o aprimoramento da gestão da escola pública que deve estar voltada para a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento em prol da maioria da população.

Sobre o impacto cultural se identificou nesta investigação, uma mudança de mentalidade e de cultura sobre o lugar que o sujeito ocupa na definição das políticas públicas nas diferentes áreas e especificamente nas políticas públicas para a educação. A pesquisa também tem contribuído com o desenvolvimento do sentimento de pertencimento em torno do que é público e do sentido de direito à participação comunitária nos processos da gestão educacional e de outros espaços do qual faz parte.

Outra forma de inserção social é encontrada na pesquisa intitulada, Afroetnomatemática: concepções de professores no Ensino de Matemática em Relação a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, do mestrando Alexander Cavalcanti Valença que tem por objetivo geral investigar as concepções dos professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental sobre a abordagem da temática da cultura afro-brasileira na disciplina de matemática, seguindo a Lei 10.639/2003, numa escola quilombola, localizada no município de Goiana (PE) e que está sob a orientação do Professor Dr. José Roberto Silva. Nesta pesquisa, a inserção social recai sobre a elaboração de uma proposta pedagógica de formação continuada de professores e da elaboração de recursos didáticos de matemática para séries iniciais do ensino fundamental através da implantação do “Projeto Escola da Terra” (Portaria MEC N° 579/13), numa escola quilombola da comunidade de São Lourenço de Tejucupapo, Goiana-Pernambuco. Sobre e o impacto educacional da referida investigação, destaca-se o estímulo que está sendo dado aos professores do ensino fundamental, pelas vias da componente curricular matemática, para que estes possam compreender a importância e a aplicação da Lei 10.639/03, como recurso à contextualização de conteúdos matemáticos em sala de aula de uma escola quilombola e os reflexos dessa prática no cotidiano escolar, por meio de intervenções que serão cuidadosamente planejadas com essa finalidade.

Na sequência destas reflexões, recorre-se a uma pesquisa já concluída da mestranda, Iolanda Mendonça de Santana, a qual trabalhou a temática da Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula do professor da Educação Básica do Município de Nazaré da Mata, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Fátima Gomes. A inserção social desta investigação deu-se sob diferentes ações que estão a seguir relatadas. Uma das ações de intervenção e de impacto educacional desta pesquisa consubstanciou-se pela elaboração de planos coletivos de trabalho, que permitiram aos estudantes uma ação ativa do sujeito, o aprofundamento e a compreensão dos fatos sociais, valorizando a diversidade e a criatividade (SILVA, 2009). As temáticas trabalhadas nesses planos de trabalho abordaram a violência escolar, a indisciplina escolar, a oralidade e problemas matemáticos envolvendo dinheiro. Outra forma de inserção social e de impacto educacional desta pesquisa residiu na criação de um

Fórum sobre Práticas Pedagógicas Interdisciplinares- FORPINTER, que tem por objetivo promover reflexões e discussões permanentes com professores do município que serviu de *lócus* a esta pesquisa, sobre a temática da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula, tendo em vista a ressignificação e reconstrução projetos e planos de trabalho, por meio de um processo coletivo, dialógico e reflexivo. Foi também criado um espaço interdisciplinar nas duas escolas que serviram de *lócus* à pesquisa. Esse espaço interdisciplinar promoverá, entre outras atividades, oficinas pedagógicas com os estudantes que lhes possibilitem a vivência da interdisciplinaridade, por meio de variadas atividades pedagógicas. Por fim, registra-se ainda como inserção social e impacto educacional desta pesquisa a criação de um projeto de extensão intitulado, Oficinas pedagógicas interdisciplinares como subsídio à prática pedagógica de professores da Educação Básica, o qual terá como objetivo, oferecer oficinas pedagógicas aos professores do município onde a pesquisa foi realizada, na perspectiva da interdisciplinaridade.

E para concluir este relato sobre a inserção social e o impacto educacional de pesquisas realizadas no âmbito do PPGE/UPE, faz-se alusão à pesquisa da mestranda, Fabrini Katrine da Silva Bilro, que está subordinada ao tema, O Ensino do Gênero Textual Seminário: do plano da ação ao plano da reflexão-ação e que está sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Débora Costa Maciel. A inserção social e o impacto educacional desta investigação residem na realização de formação continuada para professores da escola que serviu de *lócus* à pesquisa. Essa formação continuada terá como propósito refletir sobre os gêneros textuais orais, trazendo o enfoque do oral em sua relação com o letramento e ainda a elaboração de estratégias didáticas que busquem proporcionar aos professores um trabalho sistemático e direcionado ao ensino do gênero oral seminário, bem como que possa favorecer um espaço de partilha das experiências do trabalho docente.

## Conclusões

As reflexões aqui esboçadas permitiram concluir a propósito do desafio da pesquisa colaborativa entre os MPE, que para tal será necessário a formação de parcerias que sejam orientadas pela participação e pela crítica conjunta e que promovam a humanização, o empoderamento e a

construção da cidadania plena que visa à transformação social com ações integradas entre os MPE. Considerou-se ainda que essa colaboração deverá ter como eixo o trabalho conjunto entre os programas para o estabelecimento de relações não hierárquicas em que haja uma corresponsabilidade na condução das ações que forem sendo delineadas.

Conclui-se ainda no que toca ao desafio da pesquisa colaborativa entre os programas, que a realização desse tipo de parceria poderá ajudar na melhoria da Educação Básica e da Educação Superior, pois tal proposta, provavelmente, fará emergir diferentes experiências e um saber-fazer coletivo. Essa parceria, no entanto, deverá estar orientada por uma co-construção entre os parceiros envolvidos, pela produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional dos docentes e pela aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa escolar e os pesquisadores (DESGAGNÉ, 2007).

Sobre o desafio da inserção social dos MPE refletida neste texto e tendo em conta que é dever dos Programas de Pós-Graduação formar pessoas que sejam capazes, nas universidades e fora delas, de transformar o conhecimento científico atual e de boa qualidade em atuações profissionais significativas para a sociedade, pois o uso do conhecimento novo sempre depende da capacidade dos pesquisadores de interagir e educar a sociedade para o uso desse conhecimento, conclui-se dos relatos apresentados neste artigo, que os exemplos de inserção social que foram esboçados no âmbito destas reflexões são uma demonstração clara de que a pesquisa aplicada desenvolvida pelos MPE tem estimulado deliberações democráticas nos processos pedagógicos, tornando-se muitas vezes, referência na promoção da cultura e da sustentabilidade da Educação Básica e Superior.

Conclui-se também sobre o desafio da inserção social para os MPE, que o impacto educacional da pesquisa aplicada à educação desses programas, tem possibilitado também o diálogo entre professores, estudantes e comunidade escolar e universitária numa perspectiva crítica e dialógica, bem como, tem contribuído sobremaneira na formação de recursos humanos qualificados para a gestão escolar, principalmente, da escola pública onde a sociedade civil poderá contribuir, através de maior participação para o aprimoramento da gestão da escola pública que deve estar voltada para a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento para a população. Em síntese, conclui-se que as pesquisas aplicadas à educação

que vêm sendo desenvolvidas pelos MPE, a exemplo do PPGE/UPE, cujas investigações em desenvolvimento e já desenvolvidas foram objeto destas reflexões, poderão causar também um impacto cultural face à mudança de mentalidade que propõem sobre o lugar que o sujeito ocupa nas diferentes áreas, mas, especificamente nas políticas públicas para a educação em que estas são desenvolvidas .

## Referências

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Consulta feita em 27 de junho de 2016.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Consulta feita em 26 de junho de 2016.

GUIA PDDE Sustentável. **Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE - Escolas Sustentáveis -Guia de Orientações Operacionais. pdf, 2014. Disponível em [http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/ESCOLAS%20SUSTENT%C3%81VEIS/Guia\\_PDDE\\_2014\\_Sustentavel.pdf](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/ESCOLAS%20SUSTENT%C3%81VEIS/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf). Consulta em 20 de junho de 2016

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In : \_\_\_\_\_. (Orgs) **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Portugal: Livraria Minho, 2000, pp. 80-103.

RIBEIRO, Renato Janine. **Inserção social**. pdf. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf) . 2007. Consulta em 23 de junho de 2016



# **Pesquisa e Pós-graduação em Educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional**

Antonia Almeida Silva

## **A pesquisa em educação: de ciclos e superações**

Estudos que têm focalizado a constituição do campo de conhecimento da educação<sup>1</sup> indicam que a pesquisa nesta área no Brasil é uma atividade relativamente recente, marcada por ciclos “heterogêneos” e, predominantemente, submetidos aos fluxos operacionais das agências governamentais e às visões de desenvolvimento que nelas prosperaram. Algumas pistas desses ciclos podem ser identificadas nos estudos de Joly Gouveia (1971), Gatti (2001), Mendonça e Xavier (2006), Neves (2007), Santos e Azevedo (2009), os quais relacionam o ordenamento da pesquisa no país em seus primórdios a fases bem peculiares. Segun-

---

<sup>1</sup> Conforme vimos situando em outras produções, o conceito de campo designa as referências dos espaços ocupados pelos agentes sociais a partir do princípio da diferenciação (Bourdieu, 2010). Neste contexto, o campo de conhecimento abrange tanto a defesa de interesses de grupos sociais em seus aspectos diferenciais, quanto o movimento de constituição de um espaço de afirmação disciplinar (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016).

do Gouveia (1971), o primeiro ciclo, associado à criação do INEP, em 1938, teria perdurado até a década de 1950, período em que predominaram os estudos de natureza psicopedagógica. “Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (p. 2), reitera a autora.

O segundo ciclo (1956-1964), voltado para estudos de natureza mais sociológica, teria como símbolo a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa (CBPE) e respectivos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956, os quais foram sediados no Rio de Janeiro, então capital do país, e quatro capitais de estados das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, a saber: Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife<sup>2</sup>. Os centros, diz Gouveia (1971, p. 3), citando o periódico “Educação e Ciências Sociais”, deveriam promover “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país”. Sobre a criação e atuação desses centros, bem como do INEP, no período em que Anísio Teixeira esteve à frente desses órgãos, Mendonça e Xavier (2006) assinalam a forte influência do ideário pragmatista de John Dewey e os conflitos decorrentes dessa orientação, o que não será possível explorar aqui. Por ora interessa destacar a aproximação entre esse ideário e a ideologia desenvolvimentista, haja vista a repercussão dessa combinação nos rumos educacionais e na cultura de pesquisa na área.

O terceiro ciclo da pesquisa em educação, iniciado em 1964<sup>3</sup>, na interpretação de Gouveia (1971), teve como marca predominante os estudos de natureza econômica.

A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização, são itens frequentes em documentos programáticos. Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento, por nós aqui intentado, têm-se mostrado, nos últimos tempos, particularmente atraentes a órgãos

---

<sup>2</sup> Mendonça e Xavier (2006) ao listarem os centros regionais não mencionam o Centro de Recife.

<sup>3</sup> Os dados explorados por Gouveia (1971) têm como marco final julho de 1970, mas outros estudos indicam que este ciclo se estendeu por toda década de 1970, começando a ser rompido em 1980, como assinala Gatti (2001).

oficiais de diferentes níveis os chamados estudos sobre recursos humanos. (GOUVEIA, 1971, p. 4)

Sobre esses três ciclos iniciais quero assinalar que, embora com vida efêmera, o CBPE e respectivos Centros Regionais de Pesquisa são situados por Gouveia (1971) e Mendonça e Xavier (2006) como os primeiros espaços a fomentar a produção de conhecimento em educação propriamente, num contexto em que as universidades ainda não ocupavam lugar de destaque nessa frente de trabalho. Lembrando que dois desses centros estavam situados na região Nordeste e, assim como nas demais localidades, eles deram estofa ao movimento de institucionalização da pesquisa em educação, ainda que de maneira fugaz. O espaço para a presença desses órgãos estava dado em face da própria precariedade da pesquisa no seio das instituições, a exemplo das universidades. Tomando por fonte relatórios de pesquisa vinculados a órgãos de fomento e/ou aos CBPEs, Gouveia (1971, p. 10) observou que até julho de 1970 “a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário”. Na sequência a autora apresenta outro dado a ser pensado: “a educação, como área de estudo, não figura entre as categorias identificadas nos relatórios sobre bolsas e auxílios por aquelas instituições [CNPq e FAPESP]” (idem, p. 10). Segue afirmando que “em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país” (ibidem, p. 19).

Nesta mesma direção Neves (2007), Xavier (2001), Mendonça e Xavier (2006) compartilham do entendimento de que a pesquisa no Brasil era frágil e pouco presente nas universidades, o que era mais agudo em relação a área de educação. Conforme Mendonça e Xavier (2006, p. 10)

Com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, este incorpora as antigas campanhas e, praticamente, centraliza a atuação do INEP. Há um evidente paralelismo entre as duas denominações: INEP e CBPE. Na prática, o CBPE configurou-se como um “INEP dentro do INEP”, constituindo-se, desta forma, em mais uma estratégia para escapar da burocratização do órgão garantindo, entre outras coisas, uma maior flexibili-

zação na contratação de pessoal especializado e um intercâmbio mais autônomo com entidades internacionais. É, de fato, com a criação do CBPE que Anísio Teixeira transforma o INEP em uma espécie de cérebro pensante do Ministério, um verdadeiro ministério dentro do Ministério, como já se disse, de onde partiam propostas de intervenção sobre o sistema de ensino, fundamentadas nas pesquisas de ponta, desenvolvidas sob o seu patrocínio, e nas experiências que vão ser promovidas pelo próprio Centro e pelos Centros Regionais de Pesquisas a ele articulados. Aliás, quando Anísio Teixeira cria o CBPE, ele cria, simultaneamente, uma rede a ele articulada, que são os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, localizados em algumas capitais estrategicamente distribuídas pelo país, a saber: Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e São Paulo, além do Centro nacional, que funcionava no Rio de Janeiro. Todos esses Centros, por sua vez, vão buscar uma articulação, por um lado, com a universidade pública (no caso as universidades federais localizadas nas capitais e a Universidade de São Paulo) e, por outro, com as Secretarias de Educação.

Neste cenário, a pesquisa desenvolvida pelo INEP/CBPE teria como orientação principal o viés quantitativista e preso às atividades de ensino, mas que pouco contribuiu para o enraizamento da pesquisa com referência à ciência propriamente, inclusive na pós-graduação. Segundo Neves (2007),

temos aí então uma primeira contradição para a experiência inicial de pesquisa em educação na universidade – instituir uma tradição de ciência por uma referência que não a da ciência mas que conjugava problemas educacionais e pedagógicos com procedimentos científicos mas não por teorias científicas. Vemos que esta característica fica evidente na análise da tradição de cada curso, que se expressa na área de concentração e é considerada a partir das disciplinas integrantes da estrutura curricular. Entre essas disciplinas, categorizamos em dois tipos: 1) relacionadas à prática docente, pedagógica ou de administração educacional e 2) de perfil mais teórico, em que inserimos a Psicologia, as Ciências Sociais aplicadas e a História. (NEVES, 2007, p. 169)

Estas disciplinas de perfil mais teórico, de acordo com a mesma autora, estavam presentes em poucas instituições, em relação a área de educação. Cumpre informar que a partir dos Pareceres 977/1965 e 77/1969, o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* era atribuição do então Conselho Federal de Educação (CFE), o qual,

segundo Neves (2007), assumiu esta atividade no período de dezembro de 1969 a setembro de 1981, quando a Capes<sup>4</sup> passou a atuar nessa função. Essa autora, corroborando com outros estudos, assinala que o primeiro curso de mestrado em educação credenciado foi o da PUC-RJ, em 1971, ao qual se sucederam vários outros credenciamentos. Tais credenciamentos, todavia, ainda não eram sinal de uma tradição de pesquisa na área, o que só foi/vem se consolidado mais especificamente por meio da pós-graduação, a partir da segunda metade da década de 1980, período que tomo a liberdade de nomear como quarto ciclo da pesquisa. Este, embora ainda bastante marcado pelo viés economicista, a partir desse período, teve outros contrapontos nas abordagens das pesquisas, inaugurando uma etapa nova na cultura universitária da pesquisa em educação.

Neste período, segundo Gatti (2001), combinada à expansão do ensino superior, os cursos de mestrado e doutorado também começaram a se consolidar.

Sendo a expansão intensa do ensino superior e da pós-graduação necessária e inevitável, a formação de quadros no exterior também é grandemente expandida na segunda metade dos anos 80 e inícios dos 90. O retorno desses quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Concomitante a isso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto a consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”. É também nesses anos que se consolidam grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão das avaliações dos órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados. (GATTI, 2001, p. 68).

Como se pode notar, não obstante a separação inicial entre pes-

<sup>4</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criada em julho de 1951, à época designada como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Em 1981 passou a ser responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A partir de 2007 também passou a atuar na formação de professores da educação básica. (CAPES, 2016). Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 05 jul./2016.

quisa e universidade, a reversão desse quadro teve como instrumento os cursos e programas de pós-graduação, combinado com o investimento na formação de quadros no exterior. Para a região Nordeste, porém, este movimento seria ainda mais lento. Como assinalam Santos e Azevedo (2009, p. 542),

Refletindo nossas diferenças regionais, é preciso lembrar que dos 17 cursos de pós-graduação em educação existentes naquele período apenas um estava localizado no Nordeste: o mestrado em educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1971. Visando corrigir essas disparidades e regular o crescimento da pós-graduação na região, o governo lançou, em 1976, o Projeto Nordeste de Pós-Graduação, que gerou frutos positivos.

De longe, embora esses ciclos da pesquisa possam parecer fatos do passado, de perto, são reveladores de elos entre as linhas que divisam a instituição da própria universidade brasileira,<sup>5</sup> suas implicações sobre a produção e disseminação do conhecimento, especialmente nos cursos e programas da região NE, que é o objeto de nossas preocupações aqui. No item seguinte, portanto, em diálogo com esses ciclos, procurarei trazer algumas reflexões mais “políticas” acerca do cenário recente, convidado a problematizar o “simbólico” da pós-graduação na sua relação nacional/local e, embora não haja espaço para avançarmos na discussão sobre os seus efeitos na produção e difusão do conhecimento, procurarei realçar aspectos que possam se desdobrar em análises futuras.

## **O simbólico nacional da pós-graduação e os desafios atuais**

As pesquisadoras mencionadas, a despeito de não terem tratado da realidade atual, trouxeram elementos importantes acerca dos percursos de constituição da pesquisa no Brasil, que convidam a pensar o quanto dessa realidade persiste entre nós e o quanto dela já foi suplantada, notadamente em relação a articulação pesquisa-universidade e às

---

<sup>5</sup> Deve-se considerar a esse respeito o tardio processo de instituição da universidade brasileira (a partir da Reforma Francisco Campos) e dos cursos superiores de formação de professores, notadamente as licenciaturas, inclusive o curso de pedagogia, inicialmente voltado para a formação de técnicos.

condições para sua efetividade em educação.

Quanto à tradição de pesquisa (que se relaciona ao processo de articulação pesquisa-universidade), podemos notar que, a despeito dos avanços sinalizados por Gatti (2001), ainda temos muitos desafios a enfrentar. Assim embora se note um crescimento vertiginoso do número de programas e cursos de pós-graduação em educação no Brasil e no Nordeste (Tabela 1) e possamos situar esse fato como um elemento qualificador para a consolidação da cultura de pesquisa e, por que não dizer, de uma certa tradição nessa atividade, não podemos dizer ainda que gozamos de reconhecimento entre os pares, condição fundamental para a constituição de um campo de saber. Neste sentido, é, no mínimo, desconfortável o diagnóstico do PNG 2011-2020 sobre a realidade da educação básica, desprezando a produção acumulada em educação e conclamando ao desenvolvimento de estudos que abranjam as áreas multidisciplinar e interdisciplinar, com certo desprezo pela área de educação. Assim, diz o documento, que se fazem necessários “estudos que dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2010, p. 166). Neste contexto, como se o investimento em educação estivesse mal direcionado em razão da falta de estudos e não das escolhas políticas que vem sendo assumidas ao longo dos anos, entre outros elementos, o texto assevera que

A definição de insumos que devem ser garantidos a todas as escolas é, portanto, um assunto que requer estudos aprofundados para o estabelecimento do investimento público por aluno/ano de modo a garantir as condições de funcionamento adequado de todas as escolas da educação básica. Esses investimentos podem ser calculados para uma situação inicial e sua ampliação projetada para que possamos alcançar as metas definidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Esse pode ser um bom desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação, uma vez que o estabelecimento desses valores requer que levemos em consideração as diferenças regionais e os níveis educacionais oferecidos pelas escolas, mas também que eles sejam analisados por, além do ângulo da educação, outros ângulos como, por exemplo, a engenharia e a administração. (BRASIL, 2010, 168)

No meu entender o texto do PNPG além de desmerecer a produção da área, faz coro à visão de que a produção existente é indiferente aos problemas da realidade brasileira. Isto, além de introduzir uma compreensão uniforme e generalista de uma produção muito diversificada, não pode ser pretexto para se minimizar as responsabilidades de autoridades governamentais e dos atores sociais que ao longo dos séculos têm o controle do leme desse barco chamado Brasil. Assim, contrastando com a concepção de que o estudo dos problemas educacionais deve ser “transferido” também para outras áreas, defendo a pós-graduação em educação como ator principal do estudo das questões educacionais, o que não significa fechar os olhos a desafios de natureza político-acadêmicas que envolvem a área. Entre os desafios estão velhos conhecidos nossos, como o enfrentamento do tratamento desigual entre as áreas de conhecimento, a problematização do uso da produção acadêmica pelos entes governamentais, a desmistificação das desigualdades regionais apresentadas recorrentemente como disfunções locais e o desenvolvimento da cultura do trabalho em rede. No interior da própria área de educação, temos ainda o desafio do fortalecimento da educação como campo de conhecimento.

Assim, é importante lembrar que o financiamento é condição determinante para que esse protagonismo se materialize, posto que a área de educação, historicamente, vem ocupando um lugar de coadjuvante nesse quesito, embora figure como prioridade em algumas peças discursivas. Vide a relação entre as metas do Plano Nacional de Educação, inclusive o Plano para a Pós-graduação (PNPG 2011-2020) que situa a educação básica como um assunto estratégico, e a relação com a nova metodologia para a distribuição dos recursos de custeio repassados aos programas de pós-graduação, que envolve a distribuição dos recursos conforme o nível (mestrado ou doutorado), a área de conhecimento (P1 ou P2<sup>6</sup>) e as notas dos programas. Em relação a área de conhecimento a educação é situada como P2, isto é, área não prioritária. Se considerarmos isto em relação a distribuição geral dos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e a sua versão voltada à Pós-Graduação de Excelência Acadêmica (PROAP/PROEX), o quadro

---

<sup>6</sup> P1 (agrárias, biológicas, Saúde, Exatas e da Terra, Multidisciplinar com biotecnologia, ambientais, materiais e interdisciplinar) e P2 (Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar/ensino).

é bastante agudo, especialmente quando se confronta as regiões Sudeste e Nordeste, pois as notas máximas em educação desde as trienais da década de 2000 excluíram os programas do NE. Isto, no entanto, não é uma peculiaridade da educação. Conforme assinala Coelho (2016, s.p.):

dos programas financiados pelo PROEX (notas 6 e 7 na avaliação CAPES) somente 24 estão no Nordeste, contra 289 no Sudeste. Significa que a metodologia direciona para o Sudeste 70% dos recursos destinados a programas de excelência, enquanto o Nordeste fica com apenas 6%. Como o PROEX corresponde quase à metade do montante dos recursos de custeio, a consequência é um poderoso mecanismo de concentração de recursos no Sudeste.

A concentração de recursos, portanto, é fator determinante para a produção e reprodução das desigualdades regionais, o que, ademais, não está desconectado da própria distribuição do número de programas de pós-graduação, de docentes, de discentes, de bolsas e de financiamento de projetos. Segundo dados do próprio PNPG 2011-2020:

Mais de 50% do total de docentes vinculados à pós-graduação no país estão em apenas três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, enquanto que nos estados que compõem a Região Norte estão apenas 4,0% dos docentes. Sozinho, o estado de São Paulo concentra cerca de 1/3 da força de trabalho docente na pós-graduação. A região Sul tem aproximadamente 1/5 do total de docentes vinculados à pós-graduação. (BRASIL, 2010, p. 75)

Em relação ao número de cursos e programas, em 2015 a área de educação alcançou a marca de 161 cursos e programas de pós-graduação credenciados em todo território nacional, mas deste total apenas 29 estão implantados em instituições da região Nordeste (Tabela 1), o que é bastante desproporcional, considerando a população das regiões brasileiras. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira atual é de 203,2 milhões de habitantes e distribui-se pelas regiões da seguinte forma: Sudeste (85,3 milhões), Nordeste (56,2 milhões), Sul (29 milhões), Norte (17,2 milhões) e Centro-Oeste (15,3 milhões). (BRASIL, 2015).

**Tabela 1** - Nº de Programas/Cursos de Pós-Graduação em Educação na Região Nordeste/2015

UF	Instituição/ município	Status Jurídico	Nome do PPGE/ Conceito	Grau/natureza <sup>7</sup>				Total
				M/D	M	MP	D	
Brasil (Geral/Educação)								
				2.031/73	1.207/52	603/36	64/0	3905/161
Unidades da Federação da Região Nordeste/Educação								
AL	UFAL/ Maceió	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado				01
BA	UFRB/ Amargosa	Federal	Educação do Campo (3)	Mestrado Profissional				01
	UEFS/F. de Santana	Estadual	Educação (3)	Mestrado				01
	UESB/Vit. da Con- quista	Estadual	Educação (3)	Mestrado				01
	UESC/ Ilhéus	Estadual	Formação de Professores da Educação Básica (3)					
	UFBA/ Salvador	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado				01
			Currículos, Linguagens e Inovações Pedagógicas (3)	Mestrado Profissional				01
	UNEB/ Jacobina	Estadual	Educação e Diversidade	Mestrado Profissional				01
	UNEB/ Salvador	Estadual	Educação e Contempo- raneidade (4)	Mestrado/Doutorado				01
			Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (3)	Mestrado Profissional				01
		Educação de Jovens e Adultos (3)	Mestrado Profissional				01	
CE	UECE/ Fortaleza	Estadual	Educação (4)	Mestrado/Doutorado				01
	UECE/Li- moeiro do Norte	Estadual	Educação e Ensino (MAIE)	Mestrado				01
	UFC/Forta- leza	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado				01

<sup>7</sup> M/D (Mestrado/Doutorado), M (Mestrado), MP (Mestrado Profissional), D (Doutorado).

MA	UFMA/ São Luís	Federal	Educação (3)	Mestrado	01
PB	UEPB/ Campina Grande	Estadual	Formação de Professores (3)	Mestrado Profissional	01
	UFPB/ João Pessoa	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (3)			Mestrado Profissional	01	
PE	FESP/ UPE/Nazare da Mata	Estadual	Educação (3)	Mestrado Profissional	01
	FESP/ UPE/Recife	Estadual	Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (3)	Mestrado Profissional	01
	UFPE/ Caruaru	Federal	Educação Contemporânea (3)	Mestrado	01
	UFPE/ Recife	Federal	Educação (5)	Mestrado/Doutorado	01
	UFRPE/ Recife	Federal	Tecnologia e Gestão em Educação à Distância (3)	Mestrado Profissional	01
	UFRPE/ Recife	Federal	Educação, Culturas e Identidades (3)	Mestrado	01
PI	FUFPI/ Teresina	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
RN	UERN/ Mossoró	Estadual	Educação (3)	Mestrado	01
	UFRN/ Natal	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
SE	FUFSE/ São Cristóvão	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
	UNIT	Particular	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01

Fonte: Geocapes 2015 (BRASIL, 2016)

Como indicam os dados da Tabela 01, a atuação das instituições públicas é marcante na pós-graduação, constando apenas uma instituição privada em todo Nordeste com cursos dessa natureza, contra 28 em instituições públicas. Isto, porém, deve ser olhado com atenção, considerando o crescimento do setor privado na área, o que nos coloca diante da encruzilhada de problematizar as regras de credenciamento dos cursos, de expansão e qualificação dos programas, sem baixar a guarda em relação às visões mercadológicas, como quer Schwartzman (2010).

Associado a isso, cabe também retomar alguma reflexão sobre a pesquisa na carreira do professor universitário, como lembrava Gouveia (1971). Embora não tenha dados empíricos sistemáticos recentes sobre a relação docente-pesquisa (algo a ser investigado), arriscaria o palpite de que esse quadro também não foi de todo superado, exceto para os profissionais que estão inseridos nas pós-graduações *stricto sensu*, vez que se trata atualmente de condição obrigatória. Tomando como indício apenas a relação entre quadro docente das IES e a inserção na pós-graduação, poderemos notar que esta não é uma prática dominante na carreira, seja em razão da titulação, da natureza da instituição ou do foco profissional eleito pelo docente. De acordo com dados do Geocapes 2015 (BRASIL, 2016) existem 89.078 professores atuando na pós-graduação no Brasil e deste total 12.075 são da grande área de Ciências Humanas, sendo 3.683 da área de educação. Não obstante, segundo uma fonte secundária, em 2014 eram 383.386 postos ocupados na docência na educação superior e deste total 220.273 em instituições privadas. Nestes universos 90.963 postos são ocupados por doutores em instituições públicas, enquanto que 43.531 são em instituições privadas (MOREIRA, 2016)<sup>8</sup>.

Os cenários do financiamento e da carreira docente em relação com a pós-graduação e a produção de conhecimento merecem investigação para que possamos ter elementos mais específicos para compreendermos a realidade. Isto, no entanto, parece-me que não deverá ser pensado pela particularidade regional. Arrisco-me, portanto, a as-

---

<sup>8</sup> Cabe lembrar, que uma parte considerável dos docentes das IES não integram os PPGes alegando dificuldades para atenderem às exigências de credenciamento. Isto acaba por ter alguma implicação sobre a relação pesquisa-produção de conhecimento, além de sobrecarregar os docentes credenciados para atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, tanto no que tange a distribuição de docentes, quanto no que diz respeito distribuição de responsabilidades mais rotineiras como a participação em bancas, a composição de comissões, a avaliação de processos de validação de diplomas, cada vez mais recorrente entre nós.

sumir que para pensar o Nordeste e os desafios para a pós-graduação é importante estender o olhar para os simbólicos implicados nas articulações das relações locais-nacional (e seus contraditórios) que traduzem, simultaneamente, o seu reconhecimento e estranhamento, como ensina Francisco de Oliveira (2003). Muitas vezes, diz ele,

o simbólico é esse referente nacional. Afinal, se pelo processo de expansão capitalista no Brasil, categorias, conceitos, demandas, reivindicações, instituições, que seriam próprias apenas das regiões mais desenvolvidas, passam a ser constitutivos de qualquer discurso local, o entendimento desse simbólico não pode ser apenas das regiões mais desenvolvidas, passam a ser constitutivos de qualquer discurso local, o entendimento desse simbólico não pode ser apenas o de rejeitá-lo em nome de uma “alienação” dos locais: a pesquisa a ser feita é exatamente a de por que esse simbólico, talvez mais “material” nas regiões mais desenvolvidas, tem curso exatamente ali onde está deslocado do material. Mas se a dúvida que consiste em acolher todas as dimensões do simbólico, e mais, da ruptura e do distanciamento entre o simbólico e o real, é o melhor procedimento metodológico, não o é menos a capacidade de distinguir quando o que poderia ser apenas uma “disfunção” entre os níveis locais e nacional apresenta-se verdadeiramente como uma capacidade dissimuladora, que indiferencia as especificidades locais em nome de uma globalidade para exatamente negar as especificidades. Estas são a forma contraditória em que se apresenta essa fusão entre material e simbólico, local e nacional (OLIVEIRA, 2003, p. 84, grifos meus)

Se observarmos que o referente dominante entre nós tem sido muitas vezes orientado por esse simbólico que busca ser o outro (o programa com mais produção, com nota mais elevada, eficientemente integrado ao Plano Nacional de Pós-Graduação e ao padrão de qualidade CAPES), adequar-se ao jogo é meramente uma questão de detalhe (vulgarmente nomeado de competitividade) e neste caso as reflexões de Oliveira (2003) de nada servem. Todavia, se aceitarmos o desafio de olhar as especificidades e os movimentos de indiferenciação em circulação na vida social, incluindo aí a acadêmica, poderemos nos permitir alcançar algo além do projeto de ocuparmos o lugar do outro, conforme os referentes nacionais que festejam a competição como valor central das relações acadêmicas. Tomando emprestada a lâmpada acesa por Oliveira (2003), arrisco-me a inferir, portanto, que a questão da pós-

graduação e da circulação do conhecimento produzido em educação envolve a problematização da integração dialética contraditória que marca o Brasil, dado que tal integração se constituiu pela conservação do arcaico no moderno.

Assim, é importante afastar qualquer hipótese de tratamento dos problemas que envolvem a educação e a sua pós-graduação de polêmicas centradas no regional ou na falsa oposição entre as regiões. Embora, as disparidades regionais nos quesitos programas de pós-graduação e produção acadêmica não sejam recentes, têm sido muitas vezes apontadas como um problema de desenvolvimento local, fazendo coro à ideia de “disfunção” entre os níveis locais e nacional e, portanto, contribuindo para a dissimulação dos fluxos contraditórios de desenvolvimento, que são sustentados pela base de esteio da sociedade do capital que é a exploração e a mercadorização não só de artefatos, mas dos vários simbólicos que envolvem a vida social, particularmente o conhecimento e seus derivados. Neste cenário o fortalecimento da pesquisa e a socialização do conhecimento numa perspectiva distinta dessa, envolve a preconização de um plano de ação, que catalise os esforços já em andamento nas instituições, mas sem prescindir da reflexão política dos rumos a serem tomados.

### **Considerações finais**

Como pudemos verificar, a ideia de fragilidade da pesquisa atravessa parte da própria organização das universidades como espaço de produção de conhecimento no Brasil e se estende de forma mais perene à trajetória da área de educação. Um elemento que ajuda a pensar esse cenário decorre do fato de que a pesquisa esteve, inicialmente, situada como meio para orientar as políticas educacionais e subordinada às agências governamentais, passando a permear a vida universitária aos poucos e de forma descompassada, expressão da própria fragilidade dos investimentos na área.

Como sinalizado na primeira parte deste texto a ideologia desenvolvimentista se faz presente no universo educacional desde a primeira metade do século XX, mas as orientações que vem se consubstanciadas nas políticas educacionais, em todos níveis, demonstram que esta ainda é o referente principal dos simbólicos que se articulam nas relações lo-

cal-nacional. Isto, porém, não pode ser confundido com conformismo, mas antes deve indicar que a justa medida para o enfrentamento dos problemas regionais passa pela afirmação das especificidades no horizonte de novas orientações políticas.

Problematizando a educação como área de conhecimento, Charlot (2006, p. 17) estabelece relação entre a sua fragilização e a memória do próprio conhecimento produzido, suscitando uma série de questões aí implicadas, como por exemplo “sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate” (p. 17). Gostaria de finalizar este texto trazendo essa questão da memória da produção do conhecimento e das posições políticas como elementos centrais para enfrentarmos os desafios acadêmicos (incluindo os desafios internos à área de constituição do campo) e nos fortalecermos para darmos respostas às questões que estão postas para a pós-graduação e para a sociedade brasileira. Sem a memória da produção de conhecimento da área e dos seus direcionamentos o risco de assumirmos posições reiterativas dos simbólicos historicamente dominantes é o que há de mais ameaçador entre nós.

## Referências

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília, DF, Capes, 2016. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Consulta em 27 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) - 2014. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: [http://www.suapesquisa.com/geografia/populacao\\_brasileira.htm](http://www.suapesquisa.com/geografia/populacao_brasileira.htm). Consulta em 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. v. 1. Brasília, DF: Capes, 2010.

COELHO, E. T. **Considerações sobre a metodologia de custeio aos programas – PROEX/PROAP**. Feira de Santana/UEFS, 2016, impresso.

DREIFUSS, R. **O jogo da direita**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul./2001, p. 65-81.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 55, n. 122, abr. – jun., 1971, p. 209 – 241.

MENDONÇA, A. V. P. C. XAVIER, L. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). **Revista Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. ISSN: 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479/1328>. Acesso em: 10/06/2016.

MOREIRA, A. Particulares têm 2 de cada 6 doutores lecionando no ensino superior do país. **G1 São Paulo**, 06/03/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/particulares-tem-2-de-cada-6-doutores-lecionando-no-ensino-superior-do-pais.html>. Consulta em 30/06/2016.

NEVES, R. M. C. das. **A presença da pesquisa no processo de implantação da pós-graduação em educação no Brasil (1960-1980)**. 2007. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, F. de. **O elo perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 534-550, set./dez. 2009.

SCHWARTZMAN, S. Notas sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Capes (vol. 2), 2010.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. da S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR Online**, v. 16, n. 67, mar, 2016.



## Produzir e compartilhar conhecimentos em educação

Edvaldo Souza Couto

A era das conectividades trouxe novos desafios para a produção e difusão do conhecimento. Um deles é acompanhar a velocidade com que os saberes circulam e podem ser acessados, remixados, reproduzidos e divulgados em revistas, livros e sites referendados pela comunidade científica. Temos estatísticas positivas e animadoras: o Brasil ocupa posição de destaque em ranking de qualidade científica, medido a partir de periódicos de impacto. O país ocupa o primeiro lugar na América Latina e 23º no ranking global<sup>1</sup>.

No Brasil, governos, instituições e pesquisadores comemoram o progresso expressivo de artigos científicos, capítulos e livros. A quantidade, sempre festejada, deve, igualmente, ser acompanhada de qualidade e reconhecimento nacional e internacional. Para seguir aumentando a quantidade, marcada por crescente qualidade, é preciso adotar novos modos de gestão e organização da produção científica e tecnológica que sejam capazes de realizar e destacar a potência criativa, num momento especial de expansão da pós-graduação.

<sup>1</sup> Essas informações estão na edição do Nature Index 2015 e podem ser conferidas em [http://www.nature.com/nature/journal/v522/n7556\\_supp/fig\\_tab/522S34a\\_T1.html](http://www.nature.com/nature/journal/v522/n7556_supp/fig_tab/522S34a_T1.html). Acesso em 09 de jul de 2016.

Esse tema da gestão e organização da produção científica e tecnológica é pauta de discussões nos governos, órgãos de financiamentos, universidades públicas e privadas, empresas e mídia, consumidores sempre ávidos por novidades e usuários de tecnologias digitais. A produção científica é um fator importante do desenvolvimento econômico e social de um país. É também elemento de transformação da sociedade.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é discutir certos avanços na produção científica brasileira, na área de educação e, ao mesmo tempo, problematizar determinados entraves que insistem em permanecer nas nossas ações de pesquisas cotidianas, como dificuldade crescente de financiamentos, burocracias, certas resistências a processos de produções coletivas, colaborativas em redes digitais, revisões por pares mais dinâmicas e rápidas, a necessidade progressiva de publicar e internacionalizar as produções e, com isso, potencializar desempenhos e notas de programas de pós-graduação, no nosso caso, especialmente no nordeste brasileiro.

### **Produzir, publicar e participar da comunidade científica**

As tecnologias de informação e comunicação estruturam a vida contemporânea e são elementos indispensáveis para as comunicações pessoais, profissionais e acadêmicas. A informação desempenha papel importante na produção de riquezas, no bem-estar e qualidade de vida das pessoas. O acesso crescente e a popularização dessas tecnologias possibilitaram abordagens, sempre dinâmicas e complexas, sobre a ciência, tecnologia e cultura. Não por acaso tantos autores passaram a falar em “sociedade da informação” (AKUTSU, 2009), “sociedade do conhecimento” (BINDE, 2009) e “sociedade em rede” (CASTELLS, 2007).

A expansão e reestruturação do capitalismo, desde as últimas décadas do século passado, sinalizaram que o conceito de “sociedade pós-industrial” não mais dava conta das definições, interpretações e desafios entre velhas e novas desigualdades entre os países e os povos. A partir daí esses novos conceitos “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “sociedade em rede”, sempre um tanto imprecisos, passaram a ser largamente usados para caracterizar modos de vida na cibercultura. Muitas vezes eles são usados como sinônimos para sinali-

zar e descrever as múltiplas experiências das pessoas que vivem a cada dia mais e mais conectadas. A conectividade passou a ser o meio pelo qual as pessoas interagem, produzem e compartilham saberes (COUTO, 2014a). E é o elemento primordial de organização e estruturação social da nossa era através das redes de informações processadas digitalmente.

Essas mudanças são importantes para a compreensão da passagem da cultura de massas para a cultura de redes, assim como as suas implicações na educação e na produção científica e tecnológica (COUTO et al, 2008). Produtos da cultura industrial do começo do século passado, a imprensa, o rádio, o cinema e a televisão se tornaram as principais mídias que entram em contato constante e de forma automática com as pessoas. Esse modo de comunicação de massa, baseado num modelo “um-para-todos”, em que um emissor divulga informações e produtos culturais produzidos por poucos para a grande maioria, sempre foi alvo de muitas críticas, sobretudo relacionadas a qualidade dos conteúdos e as mensagens direcionadas de cima para baixo, promovidas em relações de poder muito fortes e, de muitos modos, dominadoras.

A cultura de massa é um estágio do capitalismo que transformou as experiências culturais em produtos barateados a serem comercializados e consumidos em larga escala. Não por acaso é associada à cultura popular e foi considerada de gosto duvidoso, voltada para o entretenimento rápido e rasteiro, que debilitam os padrões de seriedade, abrindo mão da necessidade de reflexões e críticas. Sua principal consequência é a padronização e homogenização, que promovem o empobrecimento dos gostos e das sensações. Ideias e produtos são reproduzidos e circulam até a exaustão, de acordo com os interesses financeiros das empresas. Esse processo foi chamado “o inferno do mesmo” por Benjamin (2014).

Por ser produto de uma articulação de porte internacional, a cultura de massa esteve sempre ligada ao poder econômico do capital industrial e financeiro, baseado na publicidade. Entretanto, o ponto fundamental que quero destacar aqui é que esse modelo de comunicação implica na seleção de um grupo restrito de especialistas que é considerado apto para produzir a cultura a ser distribuída amplamente para as massas. De um lado estão os que criam, de outro, os que consomem, de preferência passivamente, isto é, sem questionamentos e demonstrações

de exigências.

Nessa lógica, quando se trata da educação o modelo também é massivo. Poucos especialistas pesquisam e escrevem, inclusive os livros didáticos, e os professores são agentes de transmissão desses saberes produzidos por poucos e direcionados a todos que estão em processo de formação escolar. Poucos escrevem, muitos, supostamente, leem. As mesmas atividades são propostas para o conjunto dos alunos numa determinada sala de aula. Professores e alunos não criam conteúdos. Os primeiros são agentes transmissores e os segundos são aprendentes. Esses papéis são hierárquicos, rígidos e pouco questionados.

Com a popularização da internet e dos computadores em rede outras realidades passaram a ser desenhadas. As produções de textos, imagens fotográficas e videográficas, sons, e outros gêneros narrativos, especialmente em redes sociais digitais como Facebook (COUTO, 2014b) e Twitter (SANTANA e COUTO, 2012), produzidos e reproduzidos com e por meio de tecnologias móveis, acessados e disponíveis em qualquer tempo e lugar, são motores de (e)voluções tecnológicas e comportamentais na cultura digital.

A conectividade continua produz uma democratização sem precedentes na produção da cultura e nas formas como a elaboramos e difundimos saberes. As transformações sociais e educacionais estão centradas, especialmente, nos modelos construídos por meio da participação coletiva, na generosidade das trocas de conhecimentos entre sujeitos que compartilham da mesma horizontalidade. Todos conectados e juntos, em diálogos profundos, por meio de conversações em rede (RECUERO, 2012), de diversas ordens e intensidade, centrados na colaboração, criam e recriam conteúdos, solucionam problemas. Esse modelo “todos-todos” destrói antigas hierarquias, compromete o antigo mundo dos especialistas produtores e de uma massa que só podia ser a de passivos consumidores.

Lemos e Levy (2010) apontam que agora vivemos em tempos pós-massivos. A principal característica desse viver é a democratização da produção. Uma vez conectados e criando em rede todos passam a ser ao mesmo tempo autores e leitores, cineasta e consumidores de filmes e vídeos. As tradicionais fronteiras entre quem produzia e quem consumia ruíram. Todos misturados acessam, remixam, produzem e consomem cultura, informações e saberes. O sistema digital “todos-todos” rompe

barreiras, influencia, condiciona e modifica comportamentos cristalizados pelas mídias tradicionais. Na abertura das mudanças provocadas pelos dinamismos dos muitos entrecruzamentos agora qualquer um pode experimentar, romper limites e sistemas lineares e promover infinitas angulações e caminhos possibilitados pelo ciberespaço.

Na cultura de massa a participação mais ativa do indivíduo está no nível da recepção crítica, quando isso era possível e para quem era possível. Na cultura digital há uma mudança de foco: a participação mais ativa se dá no nível da produção, numa produção coletiva e compartilhada. Agora, produção, divulgação e crítica se misturam. Todos estão envolvidos nesses processos multi participativos. Eu, você, todos nós somos agentes criadores de conteúdos. Não por acaso os ambientes em rede para publicação das criações se multiplicam, as narrativas ocupam o ciberespaço e seduzem milhares de pessoas que querem participar, fazer as coisas acontecerem, do seu modo, com suas perspectivas, valores e sonhos.

Essa realidade da cibercultura não é estranha à produção científica. Ao contrário, agora vivemos a mesma lógica da produção da cultura na produção e difusão de conhecimentos.

Tradicionalmente a ciência era vista como uma atividade desenvolvida por poucos para grupos pequenos de iniciados, capazes de entender as dinâmicas intelectuais consideradas elevadas. Esses poucos especialistas, muitas vezes considerados “malucos”, faziam parte de um grupo seletivo. Os menos afortunados podiam se dedicar à vulgarização do conhecimento e, nesses casos, traduzir em linguagens simples e acessíveis para as massas excluídas os saberes científicos que os “iluminados” produziam, as descobertas incríveis que eles faziam com suas pesquisas. Alguns professores podiam ocupar esse lugar, pouco honroso, de divulgadores da ciência. E a grande maioria apenas podia reproduzir em salas de aula os conhecimentos que outros elaboraram. A mesma escola que cuidava da transmissão da cultura, tratava também de transmitir, quase sempre sem questionamentos, os conhecimentos científicos (GINEBRO, 2015).

Essas representações certamente caricatas dos cientistas e da própria ciência sobrevivem atualmente em espaços reduzidos e mais tradicionais. Pesquisadores em rede produzem e dialogam sistematicamente com milhares de pessoas conectadas. Essa aproximação certamente

enfraquece representações como as mencionadas acima. Mas não só isso. O fato é que temos cada vez mais pessoas que desenvolvem pesquisas, participam e dialogam com a comunidade acadêmica. Tais interlocuções estão longe de popularizar a ciência, mas mostram participações e interações crescentes e democratizadoras dos saberes compartilhados.

Nos últimos anos tivemos uma expansão considerada da pós-graduação em educação no nordeste. Novos programas foram aprovados, em cursos profissionais e acadêmicos, vagas foram ampliadas. Esse coletivo de professores e alunos em cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado têm contribuído para aumentar a produção científica na área de educação e, ao mesmo tempo, tem sido pressionado para publicar cada vez mais. A publicação se tornou o elemento primordial de avaliação dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores. É por meio da publicação que os pesquisadores se comunicam e participam da comunidade científica. Isto inclui a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, mas são os artigos, capítulos e livros que ganham destaque e valor nas diversas e cada vez exigentes avaliações.

Cursos de pós-graduação são espaços para formação de pesquisadores. Forma-se pesquisadores pela pesquisa. Então, compartilhar processos e resultados de pesquisas é o modo praticamente único de dialogar com a comunidade científica. Publicar é um modo também de devolver à sociedade o investimento que ela faz em pesquisas. Por essa lógica, tornou-se inconcebível, intolerável, um pesquisador que não publica, que não compartilha seus estudos.

Uma das características da cultura digital é a visibilidade dos modos de ser, dos comportamentos. Cada um é o que compartilha (PRETTO, 2012). Cada um é o que e como se mostra, se exhibe, e revela a si. Quando se trata da formação de pesquisadores e da produção de conhecimentos científicos o modelo é semelhante. Cada um se coloca e participa da comunidade científica por meio do compartilhamento dos seus estudos. Quanto mais compartilha mais dialoga ativamente com a comunidade. Quanto mais compartilha mais cria redes colaborativas de produção e difusão científicas. Não se pode mais imaginar ou tolerar pesquisadores isolados, pesquisas que se encerram e morrem com o autor ou ficam abandonadas em alguma gaveta ou prateleira. Na cultura digital, produzir e divulgar ciência são ações que se complementam e se confundem e, sem elas, o pesquisador não é reconhecido, simplesmente

não existe.

Publicar, portanto, é a própria condição do ser pesquisador. A produção acadêmica se tornou o elemento chave da avaliação por pares dos pesquisadores, grupos e programas de pós-graduação. Todos dependemos da produção para o financiamento dos projetos, para a qualificação das muitas atividades docentes e das investigações que desenvolvemos. A produção intelectual é a própria razão de ser das universidades. Grande parte das pesquisas científicas é desenvolvida nas universidades e, em especial, nos programas de pós-graduação, mesmo quando em parcerias com empresas, públicas ou privadas. Pesquisar significa investigar, sistematizar e disseminar os resultados, daí a importância de todo o corpo docente, discente e administrativo concentrar esforços, em trabalhos bem planejados e conjuntos em prol desse objetivo.

Pesquisadores sozinhos não tem como dar conta dessas demandas. Trabalhar em grupos, buscar intercâmbios de informações e ideias, trocar experiências com outros professores, criar redes colaborativas, implantar e desenvolver projetos em parcerias interinstitucionais, nacionais e internacionais, são os nossos desafios atuais. Para que essas ações aconteçam são necessárias políticas institucionais de financiamento e apoio aos pesquisadores e às pesquisas, gestões rápidas, desburocratizadas e eficientes nos vários suportes, impressos e digitais, de difusão dos resultados parciais e finais das pesquisas. Em outras palavras, necessidade mais firme e contundente de políticas de comunicação científica.

### **Entraves e desafios na produção e difusão de conhecimentos em educação**

Se de um lado aumenta o número das publicações científicas, de outro, as críticas se multiplicam. As denúncias sobre publicações repetidas e apressadas estão por toda parte. O que é dito é que a pressão por quantidade parte conteúdos, acelera processos e compromete qualidade da produção científica. Esse processo passou a ser chamado por pesquisadores de “ciência salame” (SLOBODIAN, 2011). Em abordagem semelhante Reinach (2013) problematiza certa repetição na produção científica, um esgotamento de muitos temas em análises e argumentações circulares e viciantes em eventos e publicações.

Esses autores atribuem a popularização dessa praga do fatiamento da produção científica ao estresse ao qual os pesquisadores são submetidos o tempo todo. Os sistemas de avaliações aos quais os pesquisadores são submetidos são cada vez mais cruéis. E os prazos são sistematicamente reduzidos. Na maioria das vezes, em estágios iniciais das investigações, todos já precisam, obrigatoriamente, publicar resultados parciais. É preciso considerar ainda que, em geral, as avaliações levam em conta o quantitativo da produção. Um pesquisador que espera concluir seu estudo para publicizar resultados fica em completa desvantagem e pode ser facilmente atropelado pelas avaliações. Facilmente será considerado “improdutivo” e sem serventia. Não raro deixa de obter ou perde financiamentos, compromete o grupo, pode ser descredenciado da pós-graduação.

Essas ameaças e temores criam um ambiente de concorrência excessivamente marcado por forte estresse entre professores e alunos. Todos tem, obrigatoriamente, que produzir e correr atrás de boas e bem avaliadas publicações. Vivemos em estado de urgência. Nenhum minuto pode ser perdido. Com um pouco de exagero pode-se dizer que a pesquisa mesmo pouco importa. O que é preciso levar em conta é a capacidade de cada um ou de cada grupo em acelerar a produção e divulgação de suas investigações. Cada pesquisador deve ser uma máquina de produção de artigos. Sobrevivem apenas aqueles que se adaptam a esse processo acelerado das publicações, os que se rendem ao modelo “Salami Science”.

Em toda parte encontramos discursos que se multiplicam sobre o perverso “produtivismo acadêmico” (DOMINGUES, 2013). O que muitos criticam é que cada vez mais a quantidade de publicações, especificamente de artigos científicos, é utilizada como o principal critério para avaliar a produtividade de um pesquisador. Por outro lado, é atingindo e superando metas de produtividade que se tem acesso aos poucos recursos disponíveis para o financiamento de pesquisas, principalmente no campo das ciências humanas e, no caso, da educação.

O estado de emergência para publicar gera também desconfortos para os pesquisadores e a própria comunidade científica, pois todos passam a conviver com determinadas distorções ou práticas consideradas pouco éticas e que não deveriam fazer parte do nosso trabalho. Uma dessas distorções diz respeito ao problema da autoria. Para superar me-

tas a qualquer preço e manter financiamentos e bolsas, alguns usam estratégias como assinar artigos em cuja elaboração não teve participação. Essa prática força, por exemplo, que a área reconheça um número sempre maior de autores numa mesma publicação. Garcia et al. (2010) citam exemplo de um artigo de Física que foi assinado por 1.681 autores.

Na área de educação existe um certo consenso de que uma publicação deve ter no máximo três autores. Essa recomendação é decorrente de uma prudência para evitar e condenar práticas excessivas, comuns em outras áreas do conhecimento, que aceitam um número praticamente indeterminado de autores, especialmente a área de saúde. Parece mesmo escandaloso que um artigo científico seja assinado por 1681 autores. Mas também parece igualmente escandaloso que só possa ser assinado por três. Quando a área de educação só reconhece nas suas avaliação o máximo de três autores vai contra a perspectiva da produção coletiva, colaborativa, em rede; vai contra essa ideia extraordinária dos intercâmbios entre os grupos de pesquisas, os programas de pós e as instituições universitárias. De um lado existe o incentivo para projetos interinstitucionais e, de outro, os pesquisadores desses grupos parceiros não podem assinar juntos trabalhos que eles, de fato, realizam. Pronto, vivemos um situação totalmente alucinada. Os discursos das pesquisas intergrupos e interinstitucionais se perdem nas avaliações que, muitas vezes, sabotam e prejudicam pesquisadores sintonizados com as práticas coletivas de investigação, típicas da cultura digital. E isto acontece porque a maioria de nós continua pensando a pesquisa em educação em seus tradicionais e obsoletos aspectos individuais. Cada um faz a sua pesquisa e publica seus resultados.

É paradoxal que isso aconteça. De um lado, porque sabotamos os avanços necessários nas pesquisas e publicações de resultados em redes colaborativas. De outro, porque colocamos nos ombros de cada pesquisador a responsabilidade de que ele se vire sozinho para dar conta do aumento de produtividade que todos requerem. A consequência é que muitos não suportam o fato e desistem. Outros tantos são agressivamente descredenciados dos seus programas de pós-graduação tachados de improdutivos. Muitos sucumbem, adoecem e vivem super medicalizados. Alguns morrem.

Para responder satisfatoriamente às exigências da produtividade

institucional é preciso intensificar o trabalho. Nos últimos anos se tornou comum em meios docentes as reclamações sobre o excesso de trabalho. As muitas ações docentes consomem noites, fins de semana, feriados e períodos de férias. Para dar conta das muitas funções, de um número cada vez maior de alunos e orientações, pesquisar mais e aumentar a produção científica pesquisadores trabalham enlouquecidos, sem pausas e descansos. É preciso produzir ininterruptamente. Quanto mais produtos, maior a produtividade e, supostamente, motivação, contentamento e bem estar com a profissão.

Não é bem assim. Na prática o que temos são inúmeros professores progressivamente estressados, acusados de repetições e plágios, irritados, esgotados, infelizes. Alguns abandonam a profissão, apressam aposentadorias, se desligam da pós-graduação. Sofrimentos de diversas ordens tomam conta do cotidiano. O trabalho insistentemente mais intenso, em fontes crescentes de tensões, multiplica o desprazer e a insatisfação. Afetados por doses crescentes de sofrimentos, muitos não mais encontram qualquer alívio (ANDES, 2011).

Essas pressões são acompanhadas por outras como as precárias condições de trabalhos. Em certos grupos de pesquisa chega a faltar água, convivemos com falta de energia, limitação de equipamentos eletrônicos, precários acessos a internet, redução de pessoal de apoio, etc. Não raro o pesquisador precisa comprar instrumentos e bancar com seu achatado salário custos diversos de suas pesquisas. Os financiamentos passam a ser raros com os sucessivos cortes de financiamentos feitos pelos governos e empresas. Os salários são minguados e os professores sequer conseguem a reposição inflacionária. Nas instituições privadas a ameaça e o próprio desemprego vitimam carreiras e profissionais. Todos esses problemas geram desencantos, sofrimentos, desgastes e doenças físicas e psíquicas (ZANDONÁ E AL, 2014).

Essas pressões são acompanhadas de uma onda crescente de burocratização em todos os processos do exercício profissional do pesquisador. A cada instante tem alguém, com as melhores intenções, inventando mais um formulário que o professor deve preencher, quase sempre com as mesmas informações que já foram oferecidas e estão disponível em vários bancos de dados online. Tem as comissões para qualquer coisa, a infinidade de pareceres, os relatórios que se multiplicam, os editais que exigem inúmeros documentos e comprovações, as

prestações de conta dos projetos, financiamentos e bolsas. E tem as intrigas com e dos colegas. E os prazos, prazos e prazos que vencem a cada minuto. Ufa, não é fácil sobreviver!

Enlouquecidos para dar conta das burocracias e prazos os pesquisadores ainda são vítimas da morosidade dos sistemas. Não são raros os casos de livros engavetados em editoras por até cinco anos e de artigos que levam meses para serem avaliados e aprovados, às vezes anos para serem publicados. Editores e pareceristas andam sobrecarregados com o volume monstruosos de originais para avaliarem e com suas próprias demandas de produção. Apesar de tantos esforços para agilizar os processos de avaliação, edição e publicação ainda somos vítimas de uma espera excessivamente longa. Para produzir, revisar, editar e publicar tudo envolve elevados custos e os financiamentos demoram a sair, às vezes nem saem. De um lado vivemos a urgência desgraçada da produção e, de outro, o arrastado modo de publicação. Tudo isso porque a comunidade científica só considera produção artigos, capítulos e livros em revistas acadêmicas e editoras devidamente avaliadas no qualis.

Nos últimos anos as revistas acadêmicas estão praticamente todas online. Temos banco de dados de artigos, como de dissertações e teses. Repositórios institucionais fazem parte de inúmeras universidades e as editoras universitárias disponibilizam seus acervos nesses ambientes de rede. Uma conquista deveras importante, seja pelo dinamismo como pela facilidade e democratização de acesso à produção científica. Felizmente o impresso começa a ficar para trás. E entramos, com certo atraso e muitas dificuldades, na era digital. Mas é estranho e limitador para pesquisadores e para a área de educação que outras formas de produção, divulgadas em diversos ambientes de rede, como blogues, redes sociais e sites especializados não sejam avaliadas e consideradas. Os saberes circulam agora por muitos ambientes de rede, em formatos livres e super diversificados. Devemos, pois, problematizar, debater e encontrar meios adequados, rigorosos e sérios de valorizar, incentivar, avaliar e considerar formatos diferentes de produções acadêmicas em ambientes abertos, livres e colaborativos em rede.

O prolema não é apenas o da morosidade das avaliações. Prosperam avaliações mal feitas, realizadas por qualquer um, descritórias e excessivamente punitivas. O mesmo desespero para produzir é vivenciado nas avaliações. Quase sempre tem-se muitos textos para

poucos avaliadores. As distorções facilmente aparecem. Tem editores de revistas qualis A pedindo pareceres de artigos para mestrandos, pessoas que ainda estão dando os primeiros passos na pesquisa e na comunidade científica. Tem pesquisadores que quando não encontram seus referências teóricos e metodológicos recusam trabalhos, por melhores que sejam.

Parece que a área de educação adotou a crueldade como princípio e fim das avaliações (PFEIFER, 2012). Em reuniões científicas com editores já vi e ouvi gente orgulhosamente dizendo que “sua” revista recusa 96% dos artigos que recebe. Recusar parece dar consistência e qualidade, aprovar desmerece avaliadores e publicações. Certos coordenadores de pós e muitos pesquisadores da área celebram o fato de que temos poucos programas com notas seis e sete. Em meio a lutas insanas por melhorias de qualidade, convivemos com sucessivos e vingativos rebaixamentos de notas de programas e qualis das publicações. De muitos modos e em diferentes espaços acadêmicos, bem como de avaliações, observo movimentos direcionados para rebaixamentos. É um equívoco achar que as avaliações só são rigorosas quando derrubam as notas dos programas e das revistas.

Na área de saúde, por exemplo, a mentalidade reinante é: quanto mais programas e revistas de excelência maiores são as possibilidades que os pesquisadores têm para trabalhar, produzir e publicar. O investimento é para cima, é para alavancar programas e revistas, é para promover pesquisadores. Quanto mais gente publicando mais a área se desenvolve e aperfeiçoa, mais a qualidade é conquistada, maiores são as dinâmicas e vivências dos docentes e discentes na comunidade científica. Na área de humanas, em especial na de educação, o movimento parece ser contrário, para baixo. Tem um prazer sádico dos nossos colegas e muitos de nós mesmo - já que somos nós que decidimos, aprovamos, acatamos e avaliamos segundo critérios que adotamos e referenciamos - para sabotar, desmerecer, cortar e penalizar programas, revistas, grupos e pesquisadores. A nossa avaliação é mais problemática, desastrosa e punitiva do que rigorosa. Perdemos todos! E o saldo é lamentável: não somos devidamente respeitados na comunidade científica geral. Muitos julgam a área de educação como menor, pouco séria. E na prática temos sempre os menores recursos.

Por fim, é preciso levar em conta que esses entraves e desafios na

produção e difusão do conhecimento em educação, destacados aqui, estão intimamente relacionados com as problemáticas de uma avaliação incessante que considera determinadas produções científicas como praticamente o único parâmetro de eficiência de um pesquisador. Esse discurso de eficiência, oposto ao do improdutivo, faz a carreira docente ser obsessiva, marcada por cobranças e controles de várias naturezas, para muitos e diferentes fins. Essas desastrosas tensões e desorientações não agregam. Elas mais atrapalham, desmotivam e afastam pesquisadores.

Esse conjunto de problemas e desafios não está desvinculado de uma outra realidade, mais complexa e perversa, que é a agenda neoliberal aplicada a educação (PACIEVITCH, 2008). A ofensiva neoliberal, sempre mais aguda, sobretudo em momentos de crise econômica, subordina a educação aos interesses do mercado, que ressaltam princípios como competitividade, mérito, eficiência e produtividade. É essa agenda que, em nome de um suposto processo de qualidade, impõe o aumento, por qualquer meio, mas sempre às custas do pesquisador, da produção científica nacional e internacional. A cultura da auditoria e das avaliações incessantes e em larga escala fazem parte dessa política que cobra muito, mas tem pouco a oferecer, porque vive dos desvios e das diminuições de recursos financeiros e humanos para as instituições educacionais, os programas de pós-graduação, os grupos de pesquisas, os pesquisadores.

As consequências de tudo isso nós bem conhecemos: as avaliações incessantes promovem os ranqueamentos de desempenhos das universidades, programas e pesquisadores. Esses índices de desempenhos são usados para as promessas políticas de “bônus” aos melhores e, desse modo, para a distribuição dos cada vez menores recursos financeiros, para as bolsas, etc. Todos produzem, enlouquecem e se matam para melhorar os índices pessoais e institucionais de produtividade. Mas apenas alguns são minimamente recompensados por isso. Essa política cobra sempre mais produção, mas investe menos em formação e qualificação, limita o número de revistas e livros para as publicações e ainda responsabiliza pesquisadores pelos fracassos institucionais e individuais.

## Conclusões

Vivemos uma era alucinada de pressões para ampliar a produtividade científica nos programas de pós-graduação em educação. Não tem nenhum absurdo nisso. Somente pelas publicações bem avaliadas e consideradas de qualidade podemos nos inserir e participar da comunidade científica. Se de um lado falamos e criticamos tanto o produtivismo, de outro convivemos com a baixa produção de um número imenso de professores e alunos na pós-graduação. Nosso desafio é potencializar, estimular, criar condições para que todos os professores produzam. Em cada programa temos geralmente um pequeno número de professores que, por esforço praticamente inumano, atende aos requisitos de produção e uma maioria que fica por ali se rastejando. Quando se divide o total de produções científicas por todos os docentes a média inevitavelmente vai lá pra baixo. É sempre desesperador e injusto com os mais atuantes. É preciso encontrar estratégias para potencializar a produção de todos sem penalizar e desgraçar a saúde física, mental e financeira dos pesquisadores.

Nesse contexto, os argumentos apresentados aqui permitem um conjunto de conclusões das quais quero destacar quatro:

A primeira conclusão é que não temos mais espaços para pesquisadores sozinhos darem conta dos estudos e produções científicas. Falamos muitos em produções coletivas e colaborativas, mas na verdade avançamos muito pouco nessa direção. A nossa política deve estar centrada nesse ponto: criação de redes de pesquisas e de publicações. O trabalho colaborativo pressupõe divisão de tarefas. É preciso somar esforços e participação de muitas pessoas em torno das pesquisas, escritas e publicações. Na cultura digital, interativa, todos devem ensinar e aprender pela e com as pesquisas.

Dessa conclusão decorre a segunda. Precisamos problematizar as avaliações das nossas produções científicas. Não para que sejam mais flexíveis ou relaxadas. Eles devem ser aperfeiçoadas e, conseqüentemente, mais rigorosas. Mas não precisam ser punitivas, visando reduzir e limitar as publicações e os participantes na comunidade científica. O movimento deve ser em direção oposta. Devemos investir na construção de mentalidades positivas que valorizem e estimulem as publicações em redes coletivas. Não dá mais para conviver aprisionados com esse

número tão reduzido de até três autores em cada publicação. Um número maior de autores pode resolver parte significativa da tal baixa produtividade de muitos docentes.

A terceira conclusão é que, sempre nessa perspectiva das redes de pesquisas colaborativas, devemos ampliar interlocuções. Pesquisadores mais experientes devem coordenar ações de iniciantes, por exemplo. Além disso, a área de educação precisa discutir seriamente a necessidade de considerar outros formatos de produções científicas, além dos artigos, capítulos e livros. Já nos dedicamos a outros formatos de escrita e publicação como prefácios, posfácios, trabalhos completos em anais, projetos, relatórios, pareceres, etc., mas eles ficam à margem. Com a cultura digital temos inúmeras outras formas de produção: aplicativos, jogos eletrônicos, ambientes digitais, arte eletrônica, etc. A produção deve ser intensiva, mas temos que ter também estratégias avaliativas transparentes e rápidas. Não é possível que órgãos de fomento a pesquisa divulguem critérios de avaliação, mas não a avaliação dos projetos, produtos acadêmicos e dos pesquisadores. Tem muita coisa escondidinha e misteriosa nos labirintos burocráticos das avaliações que, para o bem de todos, deveria ganhar transparência.

A última conclusão a ser destacada é que o a nossa luta coletiva tem que ser firme e continua por mais financiamentos na educação e nas pesquisas em educação. São muitas as políticas desastrosas que ameaçam as universidades, sobretudo as públicas, que comprometem a autonomia universitária, a integração do ensino, extensão e pesquisa, a consolidação e expansão da pós-graduação e o aumento quantitativo e qualitativo das produções científicas. As políticas neoliberais, que sempre reduzem os recursos financeiros, precisam ser sempre questionadas. A mercantilização da educação precisa ser denunciada e combatida. Nessa corrida poucos são vencedores, raros obtêm sucesso. Se queremos programas de pós-graduação, grupos de pesquisas e pesquisadores, revistas e editoras, fortes e produtivas; se queremos a área de educação ativa e festiva na comunidade acadêmica nacional e internacional, temos que ter políticas públicas de formação, investimentos e distribuição de recursos mais adequados e suficientes. Essas responsabilidades devem ser de governos e instituições e não podem ser imputadas a cada professor.

Esses são alguns dos grandes desafios que devemos enfrentar. A superação de cada um deles certamente depende do nosso esforço

coletivo. Com esforço apenas individual já perdemos a batalha. Juntos, promovendo parcerias, podemos encontrar renovados estímulos e motivações para a construção de carreiras bem sucedidas em criativas produções e difusões de conhecimentos, construindo novas e fascinantes educações.

## Referências

AKUTSU, Luiz. **Sociedade da informação**. Accountability e democracia delegativa. São Paulo, Barauna, 2009.

ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN). **Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes**, 2011. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>. Acesso em 26 jul. 2016.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de SILVA, Gabriel Valladão. Porto Alegre, L&PM Editores, 2014.

BINDE, Jerome. **Rumo às sociedades do conhecimento**. Lisboa, Instituto Piaget, 2008.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. Sexta edição. São Paulo, Paz e terra, 2007.

COUTO, Edvaldo Souza et al. Da cultura de massas às interfaces na era digital. **Revista Entreideias**. Salvador, EDUFBA, n. 14, jul-dez 2008. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3216>. Acesso em 14 de julho de 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. Conectividade e múltiplas educações. In LUCENA, Simone (Org.) **Cultura digital e jogos eletrônicos na educação**. Salvador, EDUFBA, 2014a.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das conexões. Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In PORTO, Cristiane e SANTOS, Edméa (Org.) **Facebook e educação**.

Publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande, EDUEPB, 2014b.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Revista Psicologia em estudo**. Vol. 18 no. 2 Maringá, Apr./June 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722013000200001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200001). Acesso em: 27 jul. 2016.

DRIVER, R. et al. **Young people’s images of science**. Buckingham: Open University Press, 1996.

GARCIA e al. Autoria em artigos científicos: os novos desafios. **Revista Brasileira Cir Cardiovascular**. Vol. 25, no.4, São José do Rio Preto, Oct./Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-76382010000400021&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-76382010000400021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382010000400021&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-76382010000400021). Acesso em 05 ago. 2016.

GINEBRO, Tiago Nadim. **Representações sociais da ciência e dos cientistas em roteiros de pelas de teatro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2770/6759.pdf?sequence=1>. Acesso em 28/07/2016.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/04.pdf>. Acesso em 15 jul. 2016.

LEMOS, Andre e LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**. Em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo, Editora Paulus, 2010.

PACIEVITCH, Thaís e al. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo na educação. **Anais Educere**. PUC-SP, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/757\\_614.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/757_614.pdf). Acesso em: 19 jul. 2016.

PORTO, Cristiane, FERRONATO, Cristiane, LINHARES, Ronaldo (org.) **A produção científica brasileira na contemporaneidade.** Exigências e Interloquções. Salvador/Aracaju, EDUFBA/EDNIT, 2015.

PRETTO, Nelson De Luca. **Professores-autores em rede.** In SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (Org.) Recursos Educacionais Abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador, EDUFBA, 2012, pp-91-108. Disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>. Acesso em 17/07/2016.

RECUERO, Raquel. **Conversações na internet.** Comunicação mediada por computador e redes sociais na internet. Porto Alegre, Editora Sulina, 2012.

REINACH, Fernando. Darwin e a prática da “Salami Science”. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas.** Salvador, v.12, especial, p.402-403, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/9318>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SANTANA, Camila Lima e COUTO, Edvaldo Souza. A publicização da vida privada no Twitter. **Revista Fronteiras**, Vol. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2012.141.04>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SLOBODIAN, Verônica. “Salami science”, autoria contestável e o alpinismo científico. **Revista Polegar Opositor**, 2011. Disponível em: <http://polegaropositor.com.br/filosofiadaciencia/%E2%80%9Csalami-science%E2%80%9D-autoria-contestavel-e-o-alpinismo-cientifico/>. Acesso em 02/08/2016.

ZANDONÁ, Claudiana e al. Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento. Um estudo bibliográfico. **Revista Perspectiva**, Erechim. v. 38, n.144, p. 121-130, dezembro/2014. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144\\_457.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_457.pdf). Acesso em: 30 jul. 2016.

# Avaliação nos planos de Pós-Graduação: percursos históricos e modelos

Lucinete Marques Lima

O reconhecimento da relevância da avaliação das políticas educacionais e das ações das instituições educativas torna-se consensual no atual momento histórico, apesar das discordâncias em relação à concepção de qualidade, às finalidades, aos seus fundamentos, aos seus procedimentos, sentidos políticos e uso de resultados. A pós-graduação enquanto política de formação e de produção científica, mediante a participação do Estado e da comunidade acadêmico-científica, há aproximadamente quarenta anos, desenvolve um percurso com continuidades e rupturas para estruturar e aperfeiçoar um modelo de avaliação que certifique a qualidade da oferta desse nível acadêmico e da produção científica, oriente a sua expansão e racionalize investimentos públicos.

Os modelos de avaliação induzem a formatação de projetos educacionais ou institucionais e de desenvolvimento científico e tecnológico que se ajustam aos interesses das forças sociais dominantes. Por exemplo, em tempos de reestruturação produtiva e reforma neoliberal, a avaliação torna-se instrumento político da Reforma do Estado e na reconfiguração da educação superior e da sociedade, valorizando ainda

mais a mensuração de eficiência (relação custo insumo/quantidade de produto), produtividade (relação insumo/produto medidos em unidades físicas), eficácia (relação objetivos/resultados) e excelência (discriminação de hierarquias de prestígio social).

A pós-graduação no Brasil desenvolve-se com a influência dos discursos ideológicos da teoria da modernização em conjunturas históricas diversas que enfatizam diferentes estágios de desenvolvimento econômico, político e social e indicam os sentidos dos processos evolutivos e das mudanças sociais, com implicações no campo educacional, tendo como referência as sociedades capitalistas avançadas, sem considerar as concepções conflitantes de modernidade. (AFONSO, 2013). Assim, percebe-se que a história da pós-graduação e de seus modelos de regulação/avaliação no Brasil desenvolvem-se em momentos de lenta ou acelerada influência da assimilação da doutrina neoliberal nas políticas educacionais.

Inicialmente, registram-se iniciativas de controle por regulamentação, auditorias ou fiscalização para o reconhecimento de títulos acadêmicos, que poderíamos denominar como Barroso (2005) de regulação burocrática, compreendendo o período do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 até a instituição do primeiro modelo de avaliação em 1976, mas, ainda, valorizando os aspectos normativos, qualitativos e formativos. Posteriormente, as políticas de avaliação têm valorizado a mensuração quantitativa de indicadores de qualidade, a comparação e a classificação em escalas alfabéticas ou numéricas, revestindo-se de um discurso legitimador de maior poder discriminatório, objetividade, confiabilidade e cientificidade, aperfeiçoando os mecanismos de controle e avançando na hierarquização institucional e na promoção de privilégios/premiações.

Esse texto trata dos modelos de avaliação desenvolvidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, pontuando alterações de ênfases nos documentos dos cinco planos editados e problemas e foi construído com base em estudo bibliográfico e documental.

## **Da regulação burocrática ao Sistema Nacional de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação no Brasil**

Sem desconsiderar a relevância dos movimentos de valorização da pesquisa e da formação pós-graduada, ocorridos no território nacional entre os anos 1930 e 1960, tais como a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951, pode-se afirmar que a institucionalidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem início com a Lei nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), quando indica no artigo 69 que as instituições de educação superior podem ministrar cursos de pós-graduação para diplomados no nível de graduação, separando-os da categoria de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Com a imprecisão do conceito de cursos de pós-graduação do artigo 69 da Lei e a necessidade de controle estatal da expansão e funcionamento, o Ministro de Educação solicitou parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) para regulamentar a oferta, sendo sistematizado e aprovado o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que explicitou a base doutrinária e normativa desse nível de formação acadêmica, demarcando concepção, finalidade, graus acadêmicos e formato, bem como indicando um controle normativo, inspirado no modelo norte-americano. Assim, a pós-graduação foi reconhecida como condição relevante do status de instituição universitária e ciclo de estudos regulares posteriores à graduação, subdivididos em dois níveis hierarquizados (mestrado e doutorado, mas sem obrigatoriedade do primeiro para cursar o segundo), que conferem grau acadêmico. Também, foi concebida como instância de formação de professores da educação superior, de criação da ciência e da cultura e de capacitação de técnicos e profissionais de alto nível para o desenvolvimento nacional, sendo de natureza acadêmica e de pesquisa.

Numa perspectiva de regular (regulamentação normativa) a qualidade da oferta dos cursos de pós-graduação, esse Parecer propõe o controle da implantação e desenvolvimento por meio do reconhecimento, “à maneira de *acreditation*”, indicando critérios operacionais e normas: reconhecimento pelo CFE; prerrogativa de universidades e admitida autorização a instituição isolada; duração mínima em anos para mestrado

e doutorado; total de horas por ano letivo; diretrizes de organização curricular ou do programa de estudo; denominação do doutorado por área de conhecimento e denominação por curso para doutorados profissionais ou mestrados. Segundo Zuin e Bianchetti (2015), com a influência norte-americana na vigência do modelo taylorista/fordista de produção capitalista, esse Parecer foi um marco inicial preparatório do produtivismo acadêmico (quantidade sem qualidade), porém pouco perceptível, por não enfatizar quantidade de produtos, mas ficando as questões de produção científica e divulgação inerentes à formação do professor para a educação superior.

Posteriormente, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, afirmou no artigo 24 a legalidade da competência do CFE sobre matérias normativas da pós-graduação, quanto a sua conceituação, organização, credenciamento dos cursos e validade dos títulos no território nacional. Com base no Parecer nº 977/1965 e na Lei nº 5.540/1968, o CFE aprovou o Parecer nº 77/1969 que regulamentava o credenciamento de cursos de mestrado e doutorado, exigindo graduação de qualidade na área de conhecimento, corpo docente com alta qualificação e especialização no campo de estudo e atividade científica, técnica e cultural, articulada com a produção intelectual, proposta curricular, biblioteca e laboratório, condições essas que deveriam ser verificadas por visitas “in loco” (inspeção), realizada por especialistas, antes do credenciamento por este órgão competente com a maioria de votos dos conselheiros e, posterior, homologação pelo Ministro de Educação.(CURY, 2005). Posteriormente, a visita “in loco” também foi exigida para a renovação do credenciamento.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979 (BRASIL, 1975) reafirmava a pretensão de transformar as universidades em centros de produção científica e de criação por meio da eficiência das ações formativas e da prática investigativa permanente em todas as áreas de conhecimento e da cultura. Nele, a pós-graduação foi considerada atividade regular das universidades, devendo ter garantia de financiamento e desenvolvimento equilibrado por região e áreas de conhecimento, valorizando a eficácia e a produtividade. Caberia aos cursos de pós-graduação competências específicas: formação de professores para o magistério universitário; formação de pesquisadores, favorecendo o surgimento de núcleos e centros setoriais e regionais; e formação profissional de alto

nível para atender às demandas de instituições públicas e privadas. A ênfase era o atendimento das demandas das instituições de educação superior, especialmente nas universidades federais, estimuladas por meio do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Ainda, indicava a necessidade de articulação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, do CFE, do MEC, do CNPq e outras agências, subentendendo-se a defesa de planejamento intersetorial e integrado para institucionalizar a pós-graduação.

Ao valorizar a pós-graduação e a ciência como estratégias do desenvolvimento nacional, esse I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) defendia nas suas diretrizes “*eleva* os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, *umentando* o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos[...]”, induzindo um desenvolvimento com eficácia, eficiência e produtividade crescente. Esse Plano considerava a pós-graduação como um sistema de trabalho com medidas de desempenho a nível de curso, de universidade e da União, ou seja: a) a nível de curso, indicava o perfil docente (regime integral, aptidões e plano) e discente (seletivo e com tempo integral), apoio de bolsas, atividades pedagógicas e científicas diversas; b) a nível de universidade, sinalizava para a integração de áreas de conhecimento e níveis de ensino para elevar a qualidade institucional, programas de formação docente, intercâmbios internos e externos, racionalidade administrativa e apoio às atividades científicas e pedagógicas; c) a nível nacional sugeria linhas de apoio às instituições promotoras com recursos financeiros, assessoria e assistência técnica, divulgação e registro de informações, bem como mecanismos de reconhecimento e credenciamento.

Na vigência desse I PNPG e com base em suas diretrizes instituiu-se a rigor o primeiro modelo avaliativo dos cursos de pós-graduação stricto sensu numa articulação com a política de financiamento, ampliando o controle da qualidade para além das medidas de inspeção no credenciamento e reconhecimento, que se desenvolviam com fins regulatórios.

Por sua vez, com a coordenação da Capes, o II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG) 1982-1985 reafirmou os objetivos de formação docente, de pesquisadores e técnicos altamente qualificados com o pressuposto do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural para o progresso econômico do país e de superação de heterogeneidade

regional e institucional, bem como reconhecendo a necessidade de consolidar um sistema universitário e institutos de pesquisa que implicaria em reorganização de estruturas e dinâmicas de universidades, financiamento e condições de trabalho profissional e de infraestrutura. Apesar de reconhecer avanços no desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu, questionava a concepção universal de vínculo ensino e pesquisa, o financiamento e a expansão de cursos.

Nesse sentido, o II PNPG percebia que ensino e pesquisa não se estreitava efetivamente em todas as áreas de conhecimento, registrando-se a presença de modalidades com características diferentes, que nem sempre significaria pouca qualidade. Também, analisava a instabilidade do financiamento, que dependia de recursos extra orçamentários, decorrentes de captação em instituições públicas e outros setores geralmente por meio de projetos, variáveis por reorientações políticas ou por crises econômicas e com prazos limitados. Essa política de financiamento centrava-se na pesquisa da pós-graduação stricto sensu, excluindo docentes da graduação, e repercutia na baixa qualidade de pesquisas, na frágil relevância de problemas estudados e na existência de um quadro de pesquisadores reduzido, oscilante e isolado na instituição de educação superior. Ainda, indicava que a política de financiamento provocou uma expansão quantitativa e dispersa de cursos de pós-graduação stricto sensu (em áreas desatualizadas e com pouco uso de recursos), trazendo problemas para a distribuição de recursos humanos e financeiros, distanciando-se de um padrão de qualidade desejável e dificultando a consolidação de centros de qualidade.

Ao considerar que as avaliações e demandas do mercado não são assimiladas com rapidez pela academia e que esta não realiza ainda um julgamento crítico da qualidade dos cursos de forma institucionalizada, o II PNPG atribuiu às instituições governamentais a responsabilidade pelo direcionamento e controle da qualidade por meio da distribuição seletiva de recursos públicos. O documento sinalizou para dois focos da pós-graduação stricto sensu: formação acadêmica com ênfase na pesquisa básica e formação de profissionais pesquisadores para o sistema produtivo com ênfase na pesquisa aplicada, pressupondo um tratamento diferenciado. Ainda, assumiu como meta a elevação da qualidade do desempenho do sistema como um todo, criando e estimulando condições favoráveis e adotando medidas de acompanhamento e avaliação.

Também, valorizou a modernização gerencial, eficiência, produtividade e eficácia, confiabilidade de informações, definição de critérios de avaliação com a participação da comunidade científica. Esse Plano, por meio de indicação de aperfeiçoamento de instrumentos avaliativos, valorizou a competitividade no período de vigência num contexto de crise econômica e escassez de recursos orçamentários.

Numa perspectiva regulatória, a Resolução nº 05, de 10 de março de 1983, fundamentada na Lei nº 5.540, de 1968 e no Parecer nº 977/1965, no artigo 4º, prescrevia que a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* deveria ser precedida de condições para a “atividade criadora e de pesquisa”, bem como ter disponibilidade de recursos materiais e financeiros adequadas à qualificação e atuação docente nas áreas e linhas de pesquisa integrantes. A criação do curso ocorreria por deliberação do colegiado competente da instituição de educação superior, devendo o início do curso ser comunicado ao órgão competente do Ministério da Educação, que teria a atribuição de acompanhamento e supervisão. A solicitação de credenciamento ao CFE seria examinada após o funcionamento mínimo de dois anos.

Nesse período de governo militar, impôs-se a intervenção do Estado pela via do planejamento de políticas de ajustes para um desenvolvimento econômico dependente do capital internacional, com implicações para a ação educacional e produção científica e tecnológica. Com a influência da teoria do capital humano era justificado o elo entre educação, desenvolvimento e ascensão social, bem como as possibilidades de superação do subdesenvolvimento pela modernização, qualificação de recursos humanos e meritocracia. (FRIGOTTO, 1989). No período pós-milagre econômico em tempos de governo militar no país, com a valorização da ideologia da teoria do Capital Humano para trazer vantagens competitivas para o país, renovou-se formas de controle da qualidade da educação e dos títulos acadêmicos.

Nesse período de governos militares, segundo Saviani (2008), a pós-graduação *stricto sensu* foi elaborando a sua formatação, com forte influência do modelo norte-americano (com valorização de aspectos técnico-operativos), e associada ao projeto nacional de modernização e de desenvolvimento econômico, porém a concretização nas práticas universitárias assimilou a experiência europeia com ênfase na consistência teórica, favorecendo uma síntese satisfatória e fértil.

O III PNPG 1986-1989, articulado ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), reconheceu as contribuições dos planos anteriores para o sistema com a instituição do regime de trabalho em tempo integral nas universidades e o PICD e no âmbito institucional com a implantação e consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação. Enfatizou a necessidade de formação de recursos humanos para a ciência e tecnologia na expectativa do desenvolvimento nacional com autonomia, a institucionalização e aumento de pesquisas nas universidades e a integração da pós-graduação com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre pós-graduação e pesquisa e pressupondo a integração com os demais níveis de ensino e com o setor produtivo. Também, valorizou as universidades como loco privilegiado de formação, de pesquisa científica e cultura, indicando ainda necessidades de aperfeiçoamento de estruturas e dinâmicas.

No entanto, o III PNPG reconheceu dificuldades de institucionalização da pesquisa, entre estas, o financiamento e tempo para atividades-meio com captação e gestão de recursos, estruturas institucionais, prazos de financiamento e de maturação do grupo de pesquisa, instabilidades e prioridades políticas. Mas, percebeu positividade dos programas de manutenção e recuperação de melhorias de cursos e instituições. Nas diretrizes registram-se: estímulo e apoio à produção científica e tecnológica para além dos objetivos de formação; verbas específicas para universidades se consolidarem com centro de pesquisa e de pós-graduação; assegurar recursos em agências de fomento; participação da comunidade científica na elaboração, implementação e avaliação da pós-graduação; estimular a heterogeneidade de concepções e organizações, considerando áreas de conhecimento, instituições e regiões; e garantia de tempo integral para estudante bolsista.

Entre as estratégias desse III PNPG, em ordem de prioridade, destacavam-se: o aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação; a reflexão periódica sobre concepção, finalidades, requisitos e resultados desses cursos; a divulgação de informações sobre o sistema; a integração pesquisa, pós-graduação e graduação; a valorização da pós-graduação lato sensu para atender mercado; a infraestrutura para a pesquisa nas universidades; as relações de cooperação e intercâmbios nacionais e internacionais; a diversidade de financiamento

e avaliação de resultados na pesquisa; a infraestrutura para grupos de pesquisa consolidados e apoio aos emergentes com avaliação; e outros aspectos relacionados a formas de apoio à pesquisa e à formação também encontram-se relacionados.

No período de 1990 a 2004, percebe-se a inexistência de Plano que explicitasse os rumos da política de pós-graduação, do papel do Estado e das formas de operacionalização. Esse intervalo de tempo coincidiu com a extinção da Capes (por aproximadamente um mês, por meio da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990), recriação (Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990), instituição como Fundação Pública (Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992) e reestruturação (em 1995), quando se fortaleceu na atribuição de acompanhamento e avaliação da pós-graduação. No entanto, foi nesse tempo que se instituiu o atual modelo de avaliação da Capes (1998), alterando a escala de classificação, procedimentos e de critérios, incorporando progressivamente sucessivos ajustes. Referindo-se às mudanças ocorridas, Zuin e Bianchetti (2015) destacam a introdução do tempo médio de titulação com a redução de prazos de conclusão (mestrado em dois anos e doutorado em quatro anos) e a prevalência de uma avaliação centrada na “mensuração ou quantificação de ‘produtos’”, provocando o produtivismo acadêmico com consequência para a ciência e os envolvidos com a atividade formativa e científica. Eles consideram que ocorre um processo de naturalização desse modelo avaliativo, que é social e histórico.

O documento do IV PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004) não se efetivou formalmente, mas indicou rumos seguidos em parte pela Capes na política de expansão, avaliação e financiamento. Considerou a necessidade de mudanças no modelo de organização da pós-graduação, com maior flexibilidade para atender às demandas diferentes, mas reconheceu dificuldades criadas pelo modelo rígido de avaliação da qualidade, bem como a necessidade de desenvolvimento de redes para reduzir desequilíbrios regionais e avançar em novas áreas de conhecimento. Também, destacou fragilidades, tais como: expansão sem planejamento; assimetrias regionais, institucionais e de áreas de conhecimento; insuficiente valorização do título de doutor no ingresso docente nas instituições de educação superior e de disponibilidade de recursos financeiros para capacitação; desarticulação de órgãos de fomento; e desencontro dos números de matrícula, titulação e oferta de bolsas. Sugeriu a criação

de novos modelos para atender às necessidades nacionais, corrigindo desigualdades regionais, sem diminuir recursos de grupos consolidados, mas também financiando grupos com potencialidades em regiões menos desenvolvidas.

Esse documento (PNPG 2005-2010) valorizou o progressivo aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação de Programas de Pós-Graduação, adotado no credenciamento e reconhecimento do caráter nacional dos programas e diplomas, e suas contribuições para a política de financiamento de bolsas e da pesquisa científica e tecnológica. Sugeriu programas estratégicos e linhas programáticas para reduzir diferenças regionais, financiado com recursos adicionais, mediante hierarquias de prioridades e operacionalizado com competências disponíveis por diferentes programas, e propôs o estímulo a parcerias e consórcios, mobilidade docente e discente e redes de pesquisa, além de vários indicativos sobre financiamento e gestão de recursos.

Esse documento manteve a avaliação centrada na excelência dos resultados e seus impactos na academia, no sistema produtivo e na sociedade, considerando a área de conhecimento. Quanto aos critérios, esse documento reafirmou a avaliação da qualidade como mecanismo de certificação, de distribuição de bolsas e recursos públicos; a periodicidade da coleta de dados e da sistematização da nota classificatória de cada Programa na escala hierárquica de qualidade do sistema de pós-graduação. Também, considerou o índice de impacto da produção intelectual (visibilidade no campo científico) e o índice de citação (contribuições a novo conhecimento); impacto da produção tecnológica para a economia e sociedade (índices de processos e produtos, transferência de tecnologias); indicadores de inovação e de inserção nacional e internacional; diversificação do modelo de avaliação para atender a diferentes modalidades de programas; início de avaliação qualitativa dos resultados dos programas, incluindo produtos como os livros, patentes e tecnologias e, em especial, no caso dos Mestrados Profissionais o destino dos egressos; maior transparência do sistema, com recomendação de que os programas tenham páginas web com divulgação de conteúdos científicos. Além disso, sinalizou para o fortalecimento de órgãos da Capes na avaliação, autorização e credenciamento de programas de pós-graduação, identificou e reorientou problemas, induziu a expansão do sistema e prioridades de formação e pesquisa. Em síntese, esse documento

(PNPG 2005-2010) caracterizou-se “[...] pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG”. (BRASIL, 2010, p. 15).

O PNPG 2011-2020 valoriza ainda mais a internacionalização e a integração do sistema de pós-graduação com o setor produtivo e a sociedade, bem como das agências de fomento (da União e estaduais) e estimula outras formas de financiamento privado. Aponta para o combate das assimetrias regionais e a revisão dos marcos regulatórios e do sistema de avaliação. Propõe o aperfeiçoamento do modelo de avaliação, mantendo a escala numérica de 1 a 7, a nota três mínima para implantação, a nucleação, a solidariedade e a avaliação de pares. No entanto, propõe ajustes de parâmetros e procedimentos para ampliar metas e evitar distorções (“conservadorismo de grupos”, “acomodação de programas” e “produtivismo”). Assim, registra:

[...] a meta poderá ser aumentar no decênio o número de curso 7. Por seu turno, com respeito aos indicadores da produção, não se deve limitar a levantamentos quantitativos e à sua indexação: [...] a base poderá consistir numa seleção das melhores publicações, puxando o nível para cima. Ademais, poderá ser introduzido o princípio do espaçamento da avaliação para os cursos com conceitos 6 e 7, por exemplo de 3 para 5 anos, conservando a periodicidade trienal para os demais. [...] os cursos 6 e 7, que ocupam o topo do sistema, poderão beneficiar-se de uma desregulamentação parcial em suas atividades, permitindo a busca do novo e de experimentações, com o acompanhamento de avaliadores estrangeiros, ficando o monitoramento mais estrito reservado aos demais programas. (BRASIL, 2010, p. 22).

Em suma, essa sucessão de planos evidencia a forte presença do Estado brasileiro, em conjunturas históricas diferentes, na indução do desenvolvimento científico e da pós-graduação, regulando cursos ou programas, financiando pesquisas, bolsas e outros auxílios, e avaliando ou certificando o nível de qualidade, numa perspectiva crescente de elevação a padrões internacionais e de crédito competitivo no mercado mundial. No entanto, esse controle e desenvolvimento da pós-graduação tem ocorrido com a participação de associações científicas e de pesquisadores que, ao mesmo tempo, legitimam ou transformam modelos de pós-graduação e sua avaliação.

## **Os modelos avaliativos da pós-graduação e relações com a área de Educação**

O sistema de avaliação foi criado em 1976, na vigência do I PNPG, com periodicidade anual, com foco nos cursos (mestrado e doutorado), a serem classificados hierarquicamente em uma escala variável de A (consolidado e maior qualidade), B (consolidado), C (padrão mínimo aceitável), D e E (Insuficiente e Deficiente), resultados conhecidos apenas pelas agências e IES avaliada, com procedimento de avaliação por pares. Esse modelo teve vigência de 1976 a 1996 com alguns ajustes durante esse período, recebendo nos últimos anos várias críticas, com argumentos da existência de um frágil poder discriminatório da escala avaliativa, sem evidências das diferenças de cursos.

O Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, referente ao I e II PNPG, sustentava-se num referencial de qualidade orientada para a estrutura e funcionamento dos cursos. (BRASIL, 1998b). Pode-se dizer que ainda não havia uma nítida separação do modelo de regulação burocrática, incluindo aspectos normativos e de desempenho na apreciação dos avaliadores. Nessa perspectiva, registra-se no III PNPG 1986-1989 que o desempenho dos cursos era apreciado por um conjunto de indicadores quantitativos e critérios qualitativos, definidos e aperfeiçoados pelas Comissões de Consultores, com algumas especificidades por áreas de conhecimento, com base em relatórios anuais encaminhados pelos cursos à Capes e outros decorrentes de visitas in loco por avaliadores externos (por pares). Trazia o reconhecimento de que esse processo avaliativo induziu por meio de recomendações melhorias por parte dos cursos na estrutura curricular, nas linhas de pesquisa e produção intelectual, no perfil docente (titulação, atuação e tempo de dedicação) e qualidade da produção discente (teses/dissertações), no entanto, admitia grande heterogeneidade na mesma área e subárea de conhecimento e contextos institucionais em termos de desempenho acadêmico-científico, formação de pesquisadores, relação orientador/orientandos, seleção e evasão de estudantes e tempo de titulação.

Em relação a esses três planos de pós-graduação, Kuenzer e Moraes (2009) analisa que o primeiro teve a centralidade no ensino com oferta de programas de bolsa e apoio para admissão de professores para esse nível de formação, mas o acompanhamento revelou currículos

extensos e fragmentados, tempos longos de duração, tardio ingresso na pesquisa e frágil estudo de natureza teórica; o segundo aperfeiçoou a avaliação e os formulários de dados, buscou a informatização, criou comissões de especialistas por área de conhecimento e instituiu visitas in loco, envolvendo a comunidade científica; e o terceiro plano valorizou a pesquisa como estratégia para autonomia nacional e integrou a pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia, mas não rompeu com a tradição centrada na docência, seguindo-se nos anos 1990 certo consenso sobre a necessidade de outro modelo de avaliação.

Com o resultado do ciclo avaliativo de 1994 e registro do aumento de cursos com conceitos A e B, houveram questionamentos sobre o afrouxamento dos critérios avaliativos e a perda de sentido do modelo avaliativo (classificatório e vinculado ao financiamento).

A partir da avaliação do biênio 1996-1997, realizada em 1998, desenvolve-se um segundo modelo de avaliação que mudou a escala alfabética (A a E) de classificação de conceitos dos cursos por outra escala numérica variável de 7 a 1 em ordem decrescente de qualidade, sendo sete (o topo) e seis o padrão internacional e o conceito três o mínimo aceitável para permanência e ingresso no sistema de pós-graduação. Esse modelo se institui na ausência de um Plano Nacional de Pós-Graduação e pós-reestruturação da Capes, relacionando-se com o movimento de Reforma do Estado, fundamentado na doutrina neoliberal e com um restrito espaço público de debate.

De acordo com Oliveira e Fonseca (2010), o planejamento estatal da pós-graduação e o seu modelo de avaliação desde 1976 já antecipava a reforma do Estado, consolidada nos anos 1990, porque a qualidade progressivamente medida por resultados e índices reproduziu o controle da eficiência e eficácia do setor privado e induziu formatos diferenciados de cursos e aproximação com o setor produtivo.

Esse modelo de avaliação, adotado em 1998, além da escala de avaliação, instituiu outras mudanças: na concepção e direcionamento das políticas de pós-graduação, tendo a avaliação o foco no programa e não mais nos cursos (mestrado e doutorado); ênfase na organicidade de linhas de pesquisa, proposta de curso, estrutura curricular e produção científica, afirmando a finalidade de ser loco de ciência e tecnologia e de formação de pesquisadores; centralidade na avaliação de produtos (produção bibliográfica e publicação) e valorização do padrão internacional

de qualidade por áreas de conhecimento. (HORTA; MORAES, 2005; KUENZER; MORAES, 2009). Mas, manteve a avaliação por pares com a homologação do Conselho Técnico Consultivo.

Esse segundo modelo de avaliação vai se aperfeiçoando com as referências do documento do IV PNPG e do V PNPG. O texto deste último Plano sinaliza para a correção de problemas, tais como, a prevalência de critérios e procedimentos das ciências exatas e naturais, o uso de critérios acadêmicos para as áreas profissionais e o tempo curto entre os períodos avaliativos. Analisa a existência de dois tipos institucionais: as universidades humboldtianas (no topo), servindo de modelo e padrão internacional, e as outras instituições com menor missão acadêmica e próxima ao mercado, e com base nesse pressuposto indica a necessidade de mais de um sistema avaliativo. Assim, recomenda um intervalo maior do período avaliativo para programas 7 e 6, sem prejuízo de prestígio e financiamento e acompanhamento em tempos menores para os demais programas, permitindo crivos de qualidade mediante escolha de melhores produções para submissão ao processo avaliativo.

Esse V PNPG faz cinco recomendações para o aperfeiçoamento do processo avaliativo: a) definir período maior para avaliação de programas com conceito 7 e 6, permanecendo trienal para os demais; b) ter parâmetros de comparação com programas internacionais sem cota estabelecida para classificação nos níveis de excelência e aplicados em programas de nível 7 a 5; c) elaborar parâmetros de avaliação para programas não-acadêmicos; d) considerar a possibilidade de uso de critérios avaliativos (em especial, no caso de mestrados) que contemplem assimetrias de desenvolvimento regional; e) apontar na avaliação de mestrados sua natureza acadêmica ou profissional; f) adotar parâmetros na avaliação de programas de natureza aplicada que induzam parcerias não acadêmicas, a geração de tecnologias e formação profissional. (BRASIL, 2010).

Esses aperfeiçoamentos no modelo avaliativo de 1998 podem significar a transição da primeira para a segunda fase do Estado-avaliador, identificadas por Afonso (2013). Admitindo a coexistência das duas fases, ele percebe que na primeira a avaliação torna-se o eixo estruturante de reformas na gestão pública com ainda forte autonomia do Estado nacional sobre a formulação de políticas, introduzindo mecanismos de prestação de contas e responsabilização de instituições e profissionais,

enquanto a segunda fase aprofunda as relações entre o nacional e o internacional, buscando um sistema de indicadores avaliativos que favoreça a comparação internacional, priorizando a regulação pelo conhecimento.

Vários autores têm se manifestado questionando esse modelo de avaliação da Capes em vigência. Souza e Pereira (2002) analisa que a qualidade é dependente da produção científica e tecnológica e reveste-se de alto poder discriminatório com implicações em resultados que acentuam as distorções regionais, considerando a concentração de cientistas e periódicos científicos em determinadas regiões. Bianchetti (2009), apesar de admitir a necessidade de avaliação, problematiza o processo e as estratégias adotadas na prática de forma verticalizada, centralizada e padronizada, com predomínio de aspectos quantitativos, impostos para realidades diversas na área de conhecimento e entre áreas científicas com perfis epistemológicos distintos e diferentes contextos histórico-geográficos. Kuenzer e Moraes (2009) reconhecem a positiva centralidade na pesquisa e o Qualis de periódico como forma de qualificar a produção intelectual, proposta pela Capes, no entanto relacionam aspectos negativos, tais como, a predominância quantitativa sobre dados passíveis de mensuração sem apreender a qualidade, provocando o produtivismo, as coautorias, os ensaios e coletâneas, o aluno idealizado e a redução do tempo de titulação.

Em suma, os últimos movimentos de revisão de procedimentos, buscam aumentar o poder discriminatório das categorias, indicadores e critérios avaliativos para classificar e hierarquizar a posição do programa na área de conhecimento e, ao mesmo tempo, considerar esses resultados para punir ou premiar. As discussões atuais centralizam-se no aprofundamento de diferenciações por meio de especificação de indicadores de inserção internacional e de impacto da produção intelectual e respectivos pesos no resultado avaliativo.

## **Considerações finais**

Neste texto, realizou-se uma retrospectiva histórica dos planos de pós-graduação para apreender os modelos avaliativos adotados e suas alterações em diferentes conjunturas nacionais. Assim, percebeu-se que a política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constrói-se histórica-

mente com forte participação do Estado e com a academia, conquistando a legitimidade da formatação e dos mecanismos de controle, apesar da convergência de vários críticos.

As políticas de expansão, acompanhamento e regulação assumem formas burocráticas e pós-burocrática (BARROSO, 2005), vinculando avaliação ao financiamento público e produzem a competitividade, a exclusão social e o aprofundamento de desigualdades institucionais e regionais. Com a vigência do modelo de avaliação de 1998, os movimentos de aperfeiçoamento de indicadores, critérios e pesos induzem a diferenciação institucional (universidade de pesquisa básica e instituições de pesquisa aplicada), fortalecem a medição quantitativa sem apreensão de qualidade e não democratizam a produção, e a socialização da ciência. Tem contribuído para a intensificação do trabalho docente, a fragilidade da formação científica e a diminuição da qualidade da produção intelectual. Em conexão, percebe-se no território federativo uma crescente assimetria entre as regiões no âmbito da formação de docentes pesquisadores, da produção e socialização científica, bem como do uso e impacto da ciência na fundamentação de políticas locais e práticas sociais. Nesse modelo, não há possibilidade de uma avaliação formativa, qualitativa e democrática.

Não se pode desconsiderar que a avaliação não envolve apenas questões teóricas e técnicas, mas, também, tem uma dimensão política e ética, pressupondo conhecer, verificar, atribuir significados ou valores e tomar decisões para a melhoria da instituição/programa ou sistema numa perspectiva de superação de fragilidades, desenvolvimento de potencialidades e de inclusão social.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.) dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação. Campinas, Autores Associados, 2009. p. 15-99.

BRASIL. CFE. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. CNPG. **I PNPG**: Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979). Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. CAPES. **II PNPG**: Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. **Infocapes**, Brasília, v.6, n.2, p. 24-29, abr. jun. 1998a. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **III PNPG**: Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. **Infocapes**, Brasília, v.6, n.3, p. 17-26, jul. set. 1998b. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info3\\_98.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info3_98.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: Capes, 2004. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. v. 1. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-

social capitalista. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-51.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SOUZA, José Paulo de; PEREIRA, Laércio Barbosa. Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 159-166, jan. 2002.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.) **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, Autores Associados, 2009. p. 177-205.

ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do 'publique, apareça ou pereça: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015.

# Expansão e inserção social da Pós-Graduação no Brasil: análise da Região Nordeste

Edineide Jazine  
Luciana Rodrigues Ferreira

## A Pós-Graduação do Brasil: avaliação e a inserção social como critério de avaliação

A Educação Superior no Brasil como sistema nacional abrange cursos de graduação e pós-graduação ao nível de *lato e stricto sensu*. O primeiro compreende os programas de especialização, e ainda os cursos de *Master Business Administration* (MBA), com duração mínima de 360 horas. Os cursos de *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado, conforme designa ao Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A pós-graduação no conjunto das políticas de educação superior tem feito parte das agendas das políticas educacionais globalizadas abrange e articula diferentes processos relacionados a uma maior competência e desempenho do sistema de educação superior e dos seus integrantes (técnicos, docentes e discentes).

As políticas internacionais pós Consenso de Washington, o neoliberalismo, o processo de globalização e a minimização das responsabilidades do Estado promovem a mercadorização da educação superior e

novas regulamentações do mercado comercial e financeiro ao implantarem um Estado regulador, no processo de Reforma do Aparelho Estatal, em que as políticas públicas para a educação devem ter o foco da eficiência sob a noção de competência pautada na ideia de mérito acadêmico, de *performatividade*, de *accountability*. É, nesse sentido, que as universidades ao atender a dimensão da responsabilidade social passam a incorporar medidas que conduzem a produtividade dos resultados, o que a descaracteriza enquanto *locus* da crítica e do conhecimento e a torna, apenas, mais uma instituição no conjunto do sistema universitário.

O Estado como regulador dos gastos públicos e da funcionalidade da eficiência administrativa adota a avaliação como uma estratégia de controle em que o modelo avaliativo é: descritivo e não problematiza a realidade institucional dos Programas de Pós-graduação; prioriza a quantificação e não possui critérios claros de natureza qualitativa.

No conjunto das políticas de regulação, o controle das políticas educativas foi sendo tomado das mãos dos países subdesenvolvidos, passando para as organizações internacionais representante dos países ricos. Na América Latina, o Banco Mundial tem se utilizado de duas estratégias para lidar com as questões de acesso e expansão da educação: o fim da gratuidade das universidades públicas e a implantação do sistema compensatório de bolsas. Tais medidas são conduzidas pelos interesses das políticas de ajustes estrutural dos organismos internacionais de financiamento e acordos multilaterais (Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional) que flexibiliza a governabilidade em um conjunto de reforma modernizadora, que se caracteriza pelo processo de articulação com a produção de conhecimentos; o exercício profissional e da cidadania; a consonância com tendência globalizada da ampliação da oferta educacional e do conhecimento, ao mesmo tempo, que conjuga os interesses econômicos nacionais e internacionais.

E nesse conjunto que situamos aspectos das transformações político-econômicas do Brasil, orientada pelas relações econômicas internacionais que interfere na trajetória histórica da política de Pós-Graduação no Brasil, por meio do papel da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, principalmente na última

---

<sup>1</sup> Criada pelo Decreto n. 29.741, em 11 de julho de 1951, como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tinha o objetivo

década, a partir dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

Na perspectiva de ampliação do processo de modernização da agência, inicia sob a presidência de Abílio Afonso Baeta Neves<sup>2</sup>, de 1995 a 2003, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso novas ações que alterariam todo o contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Ferreira (2015), destaca que dentre as mudanças mais significativa no período de gestão de Baeta Neves, está a nova sistematização no sistema nacional de avaliação, implementada a partir de 1998, pela Portaria n. 1.418, de 23 de dezembro de 1998, que visava à “[...] necessidade de aprimorar a classificação dos cursos de mestrado e doutorado, segundo o padrão de qualidade que possuem” (CAPES, 1998, p. 9), orientados por critérios de produção e internacionalização, introduziram a escala numérica de 1 a 7 consolidado por avaliações trienais, o que também permitiu uma maior diferenciação entre os programas.

Vale ressaltar que para organização de critérios internacionais de produção acadêmica, técnica e científica o governo autorizou a criação de “comissões internacionais”, que vieram “[...] ao país para analisar os cursos que, em sua avaliação, tiveram a nota máxima.” (DIMENSTEIN; ROSSETTI, 1998, s/p). Os Documentos de Área no site da CAPES, dispõem no tópico “VI” intitulado de “considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional” e dentre outros aspectos, definem como a área irá avaliar a questão da maior internacionalização dos Programas de Pós-Graduação e estabelecem que para as notas 6 e 7 devem prezar pela qualidade internacional.

O direcionamento para consolidação da forma produtiva na avaliação do trabalho docente ganhou maior aprimoramento, expansão e força para a internacionalização no governo de Lula da Silva,

---

de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (MEC; CAPES, 2001, p. 3).

<sup>2</sup> O professor Baeta Neves, graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (1972), e com doutorado em Ciência Política, na *Westfälische Wilhelms Universität - Münster*, Alemanha, (1981), antes de assumir a gestão da CAPES, dirigiu, entre 1993 a 1994, o Programa de Captação das Instituições Federais de Ensino Superior, em negociação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que negociou empréstimos à agência, em áreas de interesse de mercado, desde a década de 1960.

quando assume, em 2004, após duas rápidas gestões<sup>3</sup>, o presidente que passaria 11 anos na gestão da agência, o professor Jorge Almeida Guimarães. (FERREIRA; CHAVES, 2015, p. 4).

O modelo econômico adotado por Cardoso com a reforma do Estado foi refinado nos governos de Lula da Silva, uma vez que esse governo defendia que a economia brasileira precisava se constituir em um excelente destino para o capital estrangeiro com investimento externo direto no país. Constata-se o aprofundamento da reforma do Estado no que se refere à política de pesquisa por meio de instrumentos normatizados, com destaque a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País” (BRASIL, 2004, p. 1).

Como relação à inserção social, como quesito de avaliação esta foi apresentada como uma “novidade na ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” pelo Diretor de Avaliação da CAPES Renato Janine Ribeiro. O quesito insere-se no conjunto dos itens Proposta do Programa (recorte acadêmico e curricular e compromisso com o desenvolvimento) passa a indicar a responsabilidade social da Pós-graduação com a ciência e a sociedade, o que indica avaliar o impacto da produção do conhecimento e da formação em alto nível na sociedade.

Essa inovação é muito importante, porque significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país e, por que não? Sobretudo se pensarmos em termos de ecologia e meio ambiente, o mundo (RIBEIRO, 2007, p. 01).

O conteúdo do documento inserção social<sup>4</sup> apresentado por Janine Ribeiro (2007) sobrepõe a ideia de que a Pós-Graduação deve voltar-se exclusivamente para a pesquisa e a produção do conhecimento em que “os docentes sejam pesquisadores de qualidade” (RIBEIRO, 2007,

---

<sup>3</sup> Assumem, respectivamente, em um período de pouco mais de um ano, Carlos Roberto Jamil Cury (no início de 2003), e Marcel Bursztyn (entre 2003 – 2004). (CAPES, 2014b, s/p).

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf). Acesso em: 02/08/2016.

p. 01). Ao associar a formação de alto nível a partir da pesquisa em uma perspectiva de inovação indica o a responsabilidade social da Pós-Graduação com a ciência e com o país. Embora não estabeleça critérios a priori de avaliação desse quesito, indicando a autonomia das áreas do conhecimento fixa percentuais para a avaliação e elabora indicadores, a considerar: 1. Impacto tecnológico/econômico – os avanços produtivos gerados por técnicas e conhecimentos que possam favorecer o desempenho econômico; 2. Impacto educacional – a formação para o ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino; 3. Impacto propriamente social – a formação de recursos humanos para a gestão pública e o uso dos recursos da ciência e do conhecimento; 4. Impacto cultural – formação de recursos humanos e políticas para a ampliando o acesso à cultura, às artes e ao conhecimento. E, por último o documento reconhecer a Extensão Universitária como uma dimensão que articula a pesquisa com a formação de alunos já graduados, assegura a qualidade do ensino superior. E alerta que não seja pulverizada. “Não é isso o que interessa no novo quesito, embora tenhamos o maior respeito pelas atividades de extensão. O que se está valorizando é uma extensão de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade” (RIBEIRO, 2007, p. 03).

Com essa perspectiva de extensão associada à pesquisa e ao ensino a Pós-Graduação passa a ter a função de interseção entre a universidade e sociedade ou elo para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma ação retroalimentadora da produção do conhecimento, alargando assim o papel da Pós-Graduação e sua responsabilidade social. Nesse interim, o que se questiona são as condições de realização da efetivação dessa responsabilidade social que envolve a tecnologia, a inovação na produção do conhecimento e formação, o impacto social como transformação social e cultural tendo que, ao mesmo tempo atender os indicadores de qualidade? E, medir a relação de proximidade que se estabelece entre a inserção social e a qualidade da pós-graduação?

Boufleue (2009) considera uma redundância o entendimento que a pós-graduação é de qualidade porque possui inserção social, ou o contrário, não é de qualidade porque possui pouca ou nenhuma inserção social, a partir do princípio que a produção do conhecimento na pós-graduação deve contemplar a inovação (pesquisa) a formação (ensino)

e transformação da realidade (extensão), entende ser plausível pensar a inserção social inerente ao próprio fazer da pós-graduação.

Todavia, a se considerar os interesses dos organismos internacionais ao proporem um modelo mercantilista de educação superior; o contexto político de reformas de aprimoramento do Estado regulador e as proposições de internacionalização da educação em que a pós-graduação é a estratégia de mobilidade busca-se analisar a expansão da Pós-graduação no Brasil e no Nordeste brasileiro, bem como o impacto na formação de alto nível de qualificação profissional, buscando apreender como o quesito inserção social é avaliado nos relatórios da área de Educação, ao considerar a expansão do sistema e o argumento da promoção da qualidade.

### **Expansão da Pós-Graduação no Brasil e Nordeste**

O relatório oficial de governo intitulado de “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” (BRASIL; MEC, 2012, p. 6), cujo objetivo foi dar conhecimento a respeito dos resultados da expansão demonstra que nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal representados pelo “Expansão I” (2003 a 2006) que “[...] teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni 2007 a 2012)<sup>5</sup>, contribuíram para maior expansão da educação superior no Brasil – graduação e pós-graduação, conforme se observa na Tabela abaixo:

---

<sup>5</sup> O Programa foi criado pelo Decreto n. 6.096/2007, que resultou na consolidação de uma política nacional de expansão nas IFES. (BRASIL; MEC, 2012).

**Tabela 1** - Brasil - Evolução da Educação Superior das IFES - matrícula, funções docentes, técnicos administrativos e pós-graduação, 2010 – 2014<sup>6</sup>

Ano	Matrículas - Graduação				Total de alunos Pós-Graduação		Função Docente (em exercício)			
	Presencial		EaD		M+MP+D <sup>1</sup>		Graduação		Pós-Graduação	
2007	615.542	Δ%	25.552	Δ%	93.446	Δ%	59.156	Δ%	26.988	Δ%
2008	643.101	4,5	55.218	116,1	102.046	9,2	61.783	4,4	29.095	7,8
2009	752.847	17,1	86.550	56,7	111.803	9,6	72.228	16,9	31.475	8,2
2010	833.934	10,8	104.722	21,0	121.902	9,0	78.608	8,8	34.155	8,5
2011	927.086	11,2	105.850	1,1	135.541	11,2	84.408	7,4	38.544	12,9
2012	985.202	6,3	102.211	-3,4	148.130	9,3	90.416	7,1	41.711	8,2
2013	1.045.507	6,1	92.344	-9,7	161.429	9,0	95.194	5,3	46.676	11,9
2014	1.083.586	3,6	96.482	4,5	172.179	6,7	101.768	6,9	50.096	7,3
2010/ 2014 Δ%	76,0	...	277,6		84,3	...	72,0	...	85,6	...

Fontes: INEP (2010-2014); GEOCAPES (1998-2013). FERREIRA (2016, p.23).

Os dados da Tabela 1 apresentam as contradições históricas da educação pública superior no país, e demonstram os índices de maior expansão entre 2008 -2009, como resultado da implementação do Reuni no governo Lula da Silva. No que se refere a número de matrículas, a expansão mais significativa está na Educação a Distância (EaD), entretanto, observa-se a crescente queda nas matrículas a partir de 2011 no governo de Dilma Roussef. O mesmo ocorre nas matrículas presenciais que após o período de vigência do Programa Reuni, apresenta uma tímida evolução de 6,3; 6,1; e 3,6% entre 2012 a 2014, respectivamente.

Em relação ao número de professores, observa-se um crescimento contínuo, especialmente na pós-graduação com maior credenciamento de professores, resultado da contratação de novos doutores pelo Reuni que permitiu a expansão e implementação de novos Programas. A pesquisa de Ferreira (2015), sobre “*O trabalho do Professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*”, demonstra os dados desta afirmação, quando afirma que “cerca de

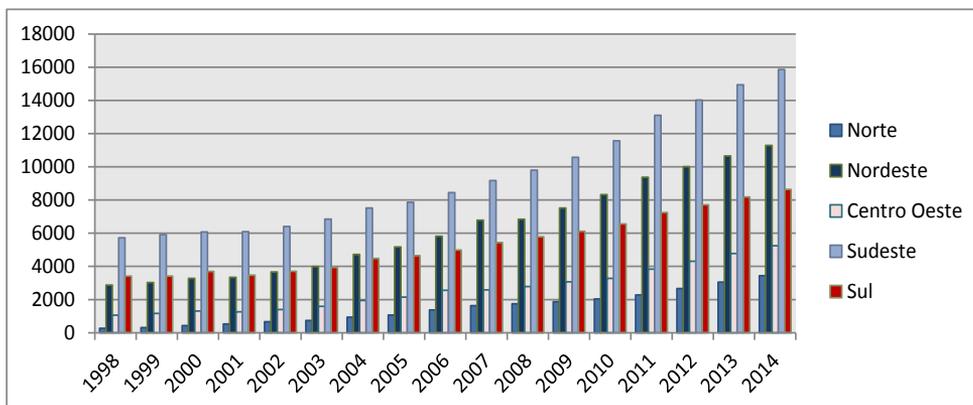
<sup>6</sup> Corresponde a soma dos discentes matriculados e titulados, nos cursos de Mestrado (M), Mestrado Profissional (MP) e Doutorado (D) em IES Públicas Federais. Trabalhou-se com dados do Geocapes, por status jurídico.

68% dos professores declararam ter entrado na universidade pelo REUNI. Os outros 32% estão entre os que não sabiam dizer nada sobre a vaga que preencheram, ou os que foram de concursos de vagas remanescentes, de aposentadoria, de vaga para a EaD” (FERREIRA, 2015, p. 145).

Para Silva Júnior *et al.* (2014, p. 114), o sistema de avaliação da pós-graduação submete “o professor-pesquisador a uma série de novas exigências”, relacionando a qualidade do Programa de Pós-Graduação à critérios de financiamento de pesquisas voltado, dentre outros aspectos, a produção científica, a inserção social e a internacionalização, fato que consolida o chamado *produtivismo acadêmico*, assim denominado, no estudo sobre *Trabalho intensificado nas federais* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

No cenário nacional, a pós-graduação demonstra historicamente acentuadas assimetrias regionais, mesmo com todo o processo de expansão da pós-graduação que historicamente, na oferta conforme *status* jurídico, o setor público se destaca, sendo este responsável por 83,5% da oferta de Cursos (57% federal; 26% estadual e 0,5% municipal), contra 16,5% privada (GEOCAPES, 2015). Ao analisar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), identifica-se um deslocamento docente para diversas regiões do país, o que resulta em significativa disparidade regional, que se apresenta no Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1** - Evolução no número de Docentes do Sistema Nacional de Pós-Graduação, *stricto sensu*, das Universidades Federais – por região – 1998 a 2014.



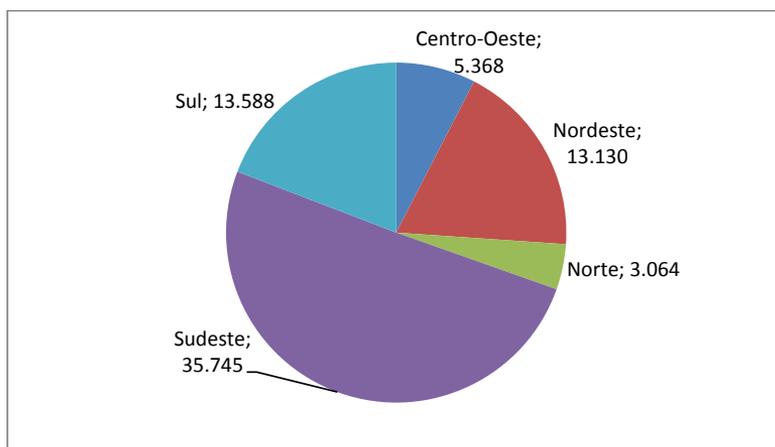
Fonte: GEOCAPES

A região Norte permanece como a região com menor expressão na pós-graduação, pois embora apresente o maior percentual de evolução, cerca de mil por cento, parte-se de uma base muito baixa, com apenas 273 docentes, em 1998. A região Sudeste possui o maior número de docentes do país, sendo também a região mais populosa, concentrando 42% da população brasileira (IBGE, 2014), por ter maior número de programas e Docentes, é também a região com o maior percentual de doutores (47,6%) e conseqüentemente de cursos e programas.

Silva Júnior *et al* (2014) destaca que as instituições universitárias da região sudeste, especialmente as universidades públicas estaduais, acompanharam a racionalidade da Reforma do Estado, com mercantilização destas instituições de forma acentuada, especialmente por meio de novas relações entre Estado-Mercado com destaque para o papel das agências estaduais de fomento à pesquisa, ou pelo que o autor chama de 'seqüestro do fundo público' pelo Capital, com histórico de qualidade e investimento pelo Estado em pesquisas direcionadas ao ambiente produtivo e tecnológico.

Importa destacar que embora as disparidades tenham atenuado com expansão da educação superior em todas as regiões do país, a região Sudeste, ainda, obtém mais que o dobro de professores da região Norte e Centro-Oeste, e cerca de 80% mais professores que a região Sul. A Região Nordeste é segunda região mais populosa do país com 27,7% (IBGE, 2014) e possui 18,9% dos doutores brasileiros (CNPq, 2015). Na atuação docente na pós-graduação apresenta crescimento significativo ao longo de uma década, sendo, a partir de 2006 – 2007 (Cf. Gráfico 1), a segunda maior em número de Professores em instituições públicas, pois ao computar dados de pesquisadores, vinculados à pós-graduação, público e privado, a configuração é outra:

**Gráfico 2 - Brasil - Distribuição de Docentes Permanentes na Pós-Graduação, público e privado, por Região, 2015.**



Fonte: Geocapes.

No panorama geral da formação *stricto sensu*, público e privado, o movimento de expansão docente no Nordeste está muito próximo dos números de professores pesquisadores da região Sul. Mas vale ressaltar que quando se contabiliza os dados público e privado a região Sul apresenta a segunda maior oferta de cursos e ampliação de docentes.

Em relação a distribuição docente nos estados do Nordeste, os dados demonstram as disparidades micro-regionais, toma-se como exemplo, apenas professores permanentes:

**Tabela 2 – Região Nordeste - Distribuição de Docentes Permanentes. Estados do Nordeste, 2010 – 2015.**

ANO	AL	Δ (%)	BA	Δ (%)	CE	Δ (%)	MA	Δ (%)	PB	Δ (%)
2011	368	18,7	2.168	15,0	1.432	7,7	329	22,3	1.249	11,5
2012	433	17,7	2.324	7,2	1.514	5,7	416	26,4	1.352	8,2
2013	477	10,2	2.587	11,3	1.472	-2,8	462	11,1	1.422	5,2
2014	492	3,1	2.750	6,3	1.581	7,4	509	10,2	1.531	7,7
2015	518	5,3	2.884	4,9	1.675	5,9	545	7,1	1.640	7,1
2010/ 2015 Δ%	67,1	...	52,9	...	25,9	...	102,6	...	46,4	...

ANO	PE	Δ (%)	PI	Δ (%)	RN	Δ (%)	SE	Δ (%)
2011	1.983	12,4	348	38,1	1.022	16,8	535	31,4
2012	2.046	3,2	421	21,0	1.075	5,2	613	14,6
2013	2.387	16,7	444	5,5	1.636	52,2	653	6,5
2014	2.426	1,6	473	6,5	1.838	12,3	700	7,2
2015	2.700	11,3	519	9,7	1.955	6,4	694	-0,9
2010/ 2015 Δ%	53,1	...	106,0	...	123,4	...	70,5	...

Fonte: GEOCAPES. Banco de Dados em Excel.

Os dados expostos mostram a assimetria regional no Brasil, como a principal característica nas políticas científicas do país, a qual reverbera nos estados da região nordeste, sendo esta, a região brasileira com maior número de Estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe). Observa-se que três Estados do nordeste, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, são responsáveis por 58% dos professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação. O estado com maior expansão após o governo de Lula da Silva foi o Rio Grande do Norte (123,4%) e Piauí com 106%. O

Estado do Ceará apresenta a menor evolução (25,9%), mas os Estados com menor número de professores são os Estado de Alagoas e do Maranhão, representando 4%, cada um, de todos os professores da região nordeste.

Estudos como o de Chaves (2008), Silva Júnior (2011), Ferreira (2015), mostram que a pós-graduação e a produção de conhecimento Brasil, tornam-se central nas políticas de financiamento da educação superior, que se consolidam em dimensão cada vez mais próximas do setor produtivo, amparada por documentos, regulações e critérios que se desdobram em planejamentos nacionais, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), e produzem a emergência de novas relações entre pós-graduação, sociedade e mercado:

Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. [...]. A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade. (MEC; CAPES, 2004, p. 63).

Essa relação, entre setor empresarial e pós-graduação, produz a mediação para áreas prioritárias de pesquisa, que por sua vez, correspondem a necessidade econômica local, regional e nacional. Neste sentido, pode-se inferir que as disparidades regionais, apresentadas sobre a região nordeste, são resultados de metas pactuadas para o *upgrade* de investimento em determinada área, de determinado Estado, com o discurso em prol do desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, e inserção social.

O *V Plano Nacional de Pós- Graduação – PNPG 2011-2020* que acompanha as demandas sociais e econômicas nacionais contempla as questões de avaliação da pós-graduação ressalta que o financiamento e as pesquisas, por meio de editais, o que exige, de professores e alunos, maior trabalho e produção, mais projetos financiados e mais investimento laboral para a internacionalização (CAPES, 2010, p. 277).

Vale realçar que, embora a produção de conhecimento seja de natureza imaterial, o trabalho de produção, o sentido desta e o financia-

mento, parecem estar regulados pelo tempo e financiamento de mercado, indissociados do setor produtivo. Nesse sentido é possível observar na Tabela 3, a expansão da produção científica da região nordeste:

**Tabela 3** – Nordeste - Número de produções, por indicadores da produção científica dos pesquisadores doutores – e por Quadriênio. 1998 - 2010<sup>78</sup>

Tipo de produção		Quad. 98-01	Quad. 00-03	Quad. 03-06	Quad. 05-08	Quad. 07-10	Δ (%) 1998-2010
Região Nordeste	<b>Produção bibliográfica</b>						
	Número de autores	4.952	7.017	9.011	10.840	13.918	181,1
	Artigos nacionais (1)	12.027	22.666	30.100	37.966	52.371	335,4
	Artigos internacionais (2)	10.839	13.353	22.564	27.386	37.753	248,3
	Trabalhos completos em anais	20.902	31.982	46.337	53.990	66.915	220,1
	Livros	1.363	1.932	2.542	3.130	4.176	206,4
	Capítulos de livros	4.758	8.104	13.274	18.214	24.754	420,3
	<b>Produção técnica</b>						
	Número de autores	2.561	4.039	6.597	9.145	12.552	390,1
	Softwares	459	632	753	679	856	86,5
	Produtos	357	557	754	698	1.231	244,8
	Processos	183	360	669	723	1.005	449,2

FONTE: CNPq. Indicadores (2016).

**Notas:** Não há dupla contagem no número de produções, exceto nos trabalhos de co-autorias entre os participantes dos grupos; Região geográfica da instituição que abriga o grupo.

Os dados permitem expor dois movimentos que associam a produção e o papel da pós-graduação para a sociedade. O primeiro movimento refere-se à expansão da produção científica, cuja evolução quadrienal está associada à expansão no número de docentes, à novos Programas e as influências dos novos critérios de avaliação dos cursos, implemen-

<sup>7</sup> Publicados em português, em Revistas técnico-científicas e Periódicos especializados (inclui aqueles sem informação sobre o idioma);

<sup>8</sup> Publicados em outro idioma que não o português, em Revistas técnico-científicas e Periódicos especializados.

tado em 1998, na qual a produção docente passa a ser um elemento central de avaliação, vale observar que em todos os itens a expansão foi mais de 180%, com exceção da produção de *softwares*, que cresceu 86%, mas é uma área muito específica. O segundo movimento está relacionado ao papel social da pós-graduação, o qual se apresenta no V PNPG (2011-2020) com o desafio de ampliar neste período a

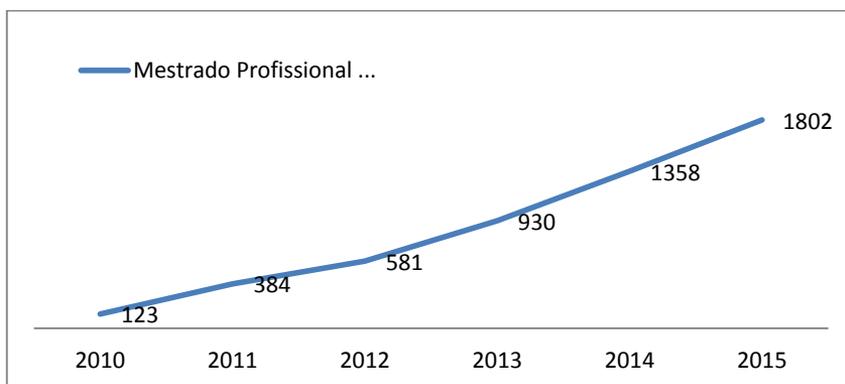
[...] solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo”, especialmente pela “ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado” (CAPES, 2010, p. 16).

Dado ao movimento que se formam em torno do processo de expansão da educação superior, e em específico da pós-graduação é possível afirmar que a pós-graduação constitui-se uma demanda do capital e reforma-se, assim como o Estado, para favorecer a integração entre produção do conhecimento e mercado, neste caso, do ensino de pós-graduação a busca de uma estreita relação entre o setor empresarial e a sociedade. Todavia, ao se tomar o quesito inserção social é preciso analisar a partir dos indicadores de avaliação que o compõem como este vem sendo avaliado na área da educação, no conjunto da expansão dos cursos de pós-graduação e do impacto social. Nesse sentido, qual a perspectiva que se apresenta na avaliação do quesito inserção social?

### **A Inserção Social como quesito de avaliação na área da Educação**

Os programas de Educação no Brasil expandiram em 394%, entre 1998-2015 (GEOCAPES, 1998; 2015), apresentando, neste período, o momento de menor crescimento está a partir de 2010, quando passa a crescer na média de 8% ao ano. Nos últimos cinco anos o mestrado profissional foi o que mais se destacou, com crescimento de 1.365% entre 2010 e 2015, cujo Gráfico, apresenta-se abaixo:

### Gráfico 3 – Brasil - Distribuição de Discentes Matriculados no Mestrado Profissional em Programas de Pós-Graduação na área de Educação. 2015



Fonte: Geocapes. Planilha do Excel.

Pode-se inferir que a profissionalização também chegou a área da Educação, especialmente pautada no discurso sobre a prática e a intervenção nos ambientes educacionais, foco desta modalidade de oferta. Neste sentido cabe destacar a inserção social como um dos critérios de avaliação da pós-graduação no que tange a premissa do compromisso da pós-graduação com a transformação da realidade social, o que demanda responsabilidade social à produção do conhecimento e a ciência.

O comprometimento da produção do conhecimento e da ciência se desdobram nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, e na política de atuação do próprio governo brasileiro. O IV PNPG (2005-2010), lançado em dezembro de 2004 estabelece a necessidade de ser feita uma avaliação da pós-graduação que preze pela inserção da ciência no mercado, como se pode constatar no trecho a seguir destacado:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. [...]. A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que

indica uma maior inserção do Programa na sociedade. (CAPES, 2004, p. 63).

O V PNPGE consolida e expande a política que há quase duas décadas se intensifica, numa tentativa de mudar a cultura universitária, especialmente, pelo “[...] aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.” (CAPES, 2010a, p. 37). O documento demonstra a necessidade de uma avaliação mais intensificada, com ênfase: no empreendedorismo do trabalho do professor; na necessidade da ampliação da política de cooperação internacional e internacionalização dos Programas com formação de alunos no exterior; no trabalho da ciência e da formação de mestres e doutores para as empresas; e, no trabalho de aperfeiçoamento dos professores da educação básica, correspondendo aos indicadores de inserção social, apontados por Renato Janine Ribeiro.

Arlindo Philippi Jr, o então Diretor de Avaliação da CAPES ao analisar os dados de 2003 a 2013 do Sistema Nacional de Pós-Graduação indica que o número de alunos matriculados aumentou em cerca de 108 mil. Em 2003, foram 35 mil alunos titulados mestres e doutores e, em 2013, 66 mil. E ao considerar as avaliações dos triênios 2007, 2010 e 2013, indica que o número de programas de pós-graduação no Brasil cresceu 45%, com destaque para os cursos de doutorados. Em 2003, formaram-se 15.500 doutores e, em dezembro de 2014, este número ultrapassou a casa dos 17 mil. Todavia, acrescenta a necessidade de redução das assimetrias regionais em relação aos cursos de pós-graduação no país, pois embora as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentem um aumento maior do que 60% no número de cursos de pós-graduação. A região Sudeste – a maior e mais consolidada – também continua em ascensão, com um aumento de 32% (CAPELHUCHNIK, 2015)<sup>9</sup>.

O fato das disparidades regionais, também, pode ser contatado no Relatório da Avaliação Trienal 2013 da área de Educação que teve como coordenadora a Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, ao indicar que em junho de 2013, houve o registro de 205 cursos de Pós-Graduação, sendo 120 Mestrado Acadêmico, 62 de doutorado e 23 de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=7146&edicao=1244>. Acesso em: 10/07/2016.

Mestrado Profissional. O relatório ao comparar a expansão dos cursos na área nos triênios 2004 -2006; 2007-2009 e 2010-2012 em que se constata uma ampliação em todas as regiões, como maior expressividade na região Nordeste, mas não chega a modificar o perfil da área “que continua a manter a região sudeste com o maior número de cursos credenciados” (CAPES, 2013, p. 02) e ainda, buscando caracterizar o perfil da área “mantém o predomínio de cursos de pós-graduação em instituições públicas em todo o Brasil” no setor Federal de ensino. O respectivo relatório Trienal 2013, quanto a modalidade indica a ampliação dos mestrados profissionais e a ampliação dos cursos de doutorado, embora prevaleça o número maior de cursos de Mestrado com 69%, os cursos de doutorado com 22% e os Mestrado Profissionais com 9% no período de 2010 -2012.

A avaliação do triênio 2013 dos Programas de Educação pela área indicou “uma ampliação quantitativa superior à tendência que vinha sendo apresentada nos triênios passados”. O Relatório assinala que “houve melhoria qualitativa, que pode ser inferida principalmente, pela ampliação de programas de alto desempenho com bom nível de internacionalização” (CAPES, 2013, p. 4).

Com relação ao quesito inserção social o relatório não terce comentários, embora presente “Requisitos e orientações para propostas de cursos novos” para os Programas de Pós-graduação. O relatório apresenta a ficha de avaliação diferenciada para a avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado (acadêmico) e Mestrado Profissional no triênio 2010-2012 em que o quesito de número 5 Inserção social consta com 15% do total de pontos da avaliação para os cursos acadêmicos e 20% do total de pontos da avaliação para os Mestrados Profissionais.

Os respectivos 15% são distribuídos em: 1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa (55%) - em que devem constar para o Mestrado a Produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, e para o Doutorado solicita-se a participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros; 2. Integração e cooperação com outros Programas e Centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa com vistas ao desenvolvimento da pesquisa

e da Pós-Graduação (30%) – integração e a cooperação com outros Programas/instituições, valorizando as de maior duração e impacto; 3 Visibilidade ou transparência dada pelo Programa à sua atuação (15% - refere-se a informações acerca da estrutura do Programa e sua funcionalidade e se valoriza o acesso digital à produção do mesmo. Para o Mestrado Profissional esse item possui o valor de 20% do quantitativo da avaliação desse triênio, e para além dos itens já citados para os cursos acadêmicos, nesta Ficha de Avaliação, conta mais um indicador para avaliação qual seja: Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionadas à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico (CAPES, 2013).

Dos indicadores de avaliação do item, o que se pode inferir é que as discriminações não indicam a possibilidade de inferência sobre a qualidade dos cursos, seja Mestrado ou Doutorado, ou mesmo do seu produto, o conhecimento. E, são pouco prováveis de indicação para medir o impacto social dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Há de se debruçar sobre as peculiaridades de cada Programa e sua inserção social em contexto diferente para que se possa reconhecer o impacto social da sua ação formadora, de pesquisa e produção do conhecimento. Todavia, a inserção social como promoção da qualidade dos Programas de Pós-Graduação, como argumentou Ribeiro ao propor o quesito, vem se confundido com a internacionalização de suas ações, seja ao nível de formação ou mesmo de constituição de redes e parcerias institucionais.

Destarte, não podemos deixar de perceber a relevância do item no que refere-se a impulsionar os Programas de Pós-Graduação a mostrarem “sua cara”; a buscar parcerias institucionais e, em rede e/ou mesmo divulgar o resultado de sua ação a partir de eventos. Ao considerar a especificidade do produto da Educação, a formação, que se constitui a longo prazo é possível afirmar que a expansão da Pós-Graduação e a formação de alto nível contribui para a consolidação da Educação como Ciência e para a qualidade da oferta do ensino, tanto superior como básico.

## Algumas considerações conclusivas

Numa análise mais global, a atual situação de crise econômica brasileira afetou também a produção de pesquisas e investimento na Pós-Graduação, uma vez que a mesma está atrelada as políticas econômicas do país. A exemplo disso, no início do mês de julho de 2015, foi anunciado pelo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, o corte “47% dos recursos destinados às universidades federais” para o ajuste fiscal que também reduz os recursos da Capes, na qual a Pós-Graduação teria um “contingenciamento de 75% dos recursos destinados ao Proap<sup>10</sup> e ao custeio do Proex” (UFRJ, 2015). Fato que deixou toda a comunidade acadêmica apreensiva em relação à manutenção dos Programas, que, em médio e longo prazo, tornará inviável a proposta de uma maior expansão e metas do atual PNPG.

Ter-se-ia que adotar uma política de produção com menos recursos, e um investimento na publicação online e cursos de Pós-Graduação a distância para manter Programas, o que traria consequências drásticas para a qualidade da pós-graduação e para o trabalho do professor, ainda mais intensificado, tendo, cada vez mais, que captar recursos, inclusive privados, para a produção de conhecimento.

Nessa perspectiva a inclusão do item inserção social, no que estar exposto em sua discriminação na forma da avaliação não nos permite perceber o impacto social dos Programas de Pós-Graduação em Educação junto à sociedade, o que torna esse item um “estranho no ninho” no conjunto da Ficha de Avaliação do Triênio 2010-2012, em função da busca de quantificar a inserção social do Programa pela participação do docente em redes de pesquisas e organizações acadêmicas; eventos realizados; formação de professores para o ensino básico; produtos e boa comunicação a partir das tecnologias, o que podemos caracterizar como ações inerente a própria natureza da pós-graduação e à história de cada Programa e/ou linha de pesquisa.

Nesses termos, é possível inferir que o quesito inserção social tenha o propósito de estimular os Programas de Pós-Graduação em Educação ao alcance de patamares mais altos de internacionalização; tornar o pro-

---

<sup>10</sup> Nota das autoras do texto. Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

duto do conhecimento dessa área aplicável ao mercado educacional; consolidar as disparidades regionais e microrregionais em um processo de classificação de instituições, cursos, docentes e discentes; acompanhar o processo de expansão da educação superior em atendimento as demandas de formação do mercado educacional. Nesses termos, talvez a avaliação deva voltar-se para si mesma, se refazer em suas quantificações e ser mais propositiva de ação, como enseja a própria concepção que emerge a criação do respectivo item de avaliação.

Todavia, em tempos sombrios de crise política e econômica, novos rumos devem ser pensados a Pós-Graduação brasileira e talvez o quesito inserção social apresente-se mais explicitado em seus interesses e perspectivas, da dança no convés.

## Referencias

CAPELHUCHNIK, Laura Himmelstein. Número de programas de Pós-Graduação no Brasil cresce 45%. **Aun USP**. Universidade de São Paulo, no: 48 - Edição Nº: 94 – Educação, 08/10/2015. Acesso em: Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=7146&edicao=1244>. Acesso em: 03/06/2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *CNPq - Número de doutores por habitantes segundo região e unidade da federação - 2000-2014*. Brasília: CNPq, 2015. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/f381542e-4a82-4318-a0e1-d1449eabb54c>. Acesso em 20 jun, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Capes completa 65 anos*. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7969-capes-completa-65-anos>. Acesso em: 20 jun, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)*. Anexos. Brasília: MEC/CAPES, dez. 2004, p. 115-171.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional De Pós-Graduação – V PNPG (2011-2020)*. Volume 1. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Capes. 2010b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional De Pós-Graduação – V PNPG (2011-2020)*. Volume 2. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Capes. 2010a

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. *Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 11 jan. 99, Seção 1, p. 14.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Relatório de Avaliação Trienal 2010 – 2012. Trienal 2013*. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3> Acesso em: 08/07/2016.

DIMENSTEIN, G., ROSSETTI, F. País tem só 23 pós de nível internacional. *Jornal Folha de São Paulo*. Cotidiano. Educação. 16 ago. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff16089801.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FERREIRA, L. R.; CHAVES, V. L. J. A Pós-Graduação no Brasil: interfaces entre o financiamento e a expansão. *Anais. Forum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua Portuguesa*, Forges, Coimbra, Portugal, nov. 2015. Disponível em: [http://www.aforges.org/conferencia5/CD/3.governo\\_organizacao\\_financiamento\\_das\\_instituicoes\\_de\\_ensino\\_superior/6%20Luciana%20Ferreira%20et%20al\\_A%20Pos-Graduacao%20no%20Brasil.pdf](http://www.aforges.org/conferencia5/CD/3.governo_organizacao_financiamento_das_instituicoes_de_ensino_superior/6%20Luciana%20Ferreira%20et%20al_A%20Pos-Graduacao%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 27 mai, 2016.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. *O trabalho do Professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade

Federal de São Carlos, SP, 2015.

GEOCAPES. *Distribuição de discentes de Pós-Graduação no Brasil - 2004 a 2013. Visão Analítica. Planilha do Excel por Titulação e Total, 1998 - 2015.* Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>. Acesso em: 27 jan, 2014.

GEOCAPES. *Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil - 2014. Visão Analítica. Planilha do Excel. 1998-2015.* Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em: 27 mar, 2016.

GEOCAPES. *Investimento da Capes em Bolsas e fomento (valores em R\$ mil)- 2014. Gráfico. 2015.* Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em: 16 mar, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.* [online]. IBGE, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 27 jun, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2000 a 2013.* Brasília: INEP, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2013.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2013.zip). Acesso em: 12 nov, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012.* Relatório da Comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12386&itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&itemid=)>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPg (2011-2020).* Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010.

NEVES, Abílio Afonso Baeta. Depoimentos. *Infocapes - Boletim In-*

*formativo da CAPES*, Brasília, v. 10, n. 4, p. 5-15, out./dez. 2002. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10\\_4\\_2002.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_4_2002.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. *Inserção social*. [site oficial]. 2007. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf)

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo econômico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho do Professor nas Federais: estranhamento e significados*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Brasil. 2011.

SILVA JÚNIOR, J.R et al. *Trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação: o caso da região Sudeste*. Relatório Científico Final. São Carlos, SP: FAPESP, Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH), Abril, 2014.



# **Internacionalização da Pós-graduação no Nordeste: concepções, diretrizes e financiamento**

Alda Maria Duarte Araújo Castro

## **O processo de internacionalização da educação superior no contexto da globalização: concepções e estratégias**

A configuração assumida pelo processo de internacionalização no atual cenário do capitalismo mundial é complexa e multifacetada. Não se pode dizer que é um fenômeno novo, mas, para compreendê-lo na atualidade, urge situá-lo no contexto do desenvolvimento do capitalismo, marcado pela intensificação do processo de globalização e pelo aumento de demandas por produção de conhecimento científico, como exigência para que os países possam se inserir de forma competitiva em contexto global. A globalização caracteriza um fenômeno que vem sendo materializado pelo capitalismo desde a sua origem; ela é, portanto, um traço imanente ao modo de organização e produção capitalista. Entretanto, ao longo dos tempos, ela vem se modificando e assumindo novas características, articuladas com as transformações em curso na sociedade capitalista. Para Ianni (1999, p. ), a globalização,

[...] expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações.

A globalização intensifica a interdependência mundial nos níveis econômicos, político, cultural e social, caracterizando, assim, uma crescente transnacionalização dos sistemas de produção, possibilitando a constituição de organizações supranacionais, de âmbito global ou regional, governamental ou não. No entanto, é essencial entender que, no contexto das relações globalizadas, os países de maior poder econômico e político exercem uma hegemonia em todos os campos (econômico, político, cultural, educacional), de modo que os países em desenvolvimento se inserem, de forma subordinada, nessa nova dinâmica.

Portanto, a divisão mundial do trabalho tem definido formas e estratégias de internacionalização para os diferentes países. É evidente que a forma como os países se inserem nesse movimento está relacionada, entre outros fatores, com a sua capacidade de investimento em ciência e tecnologia (produção de conhecimento científico e de sua aplicação tecnológica) e também com a formação de pesquisadores/cientistas que se realiza, notadamente, em cursos de formação pós-graduada. Nesse cenário, novas necessidades formativas são exigidas para os cidadãos que necessitam, cada vez mais, de níveis elevados de educação para atuar no mundo sem fronteiras e focado no conhecimento. Essa temática passa a ser central nos estudos e debates ocorridos na atualidade e põe em evidência que a internacionalização da educação superior deve ser concebida de forma ampliada e compreender, além da cooperação técnica, a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa.

O debate sobre a internacionalização da educação superior começa a se intensificar a partir da década de 2000, consubstanciado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação que têm possibilitado o surgimento de novas formas de educação, além dos limites dos países. Na contemporaneidade, a internacionalização da educação superior tem sido definida por Knight (2005, s/p), como um “[...] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global sobre os objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma

universidade ou de um sistema de ensino superior”.

Essa definição é questionada por Hawawini (2011), para quem esse conceito, apesar de captar os passos iniciais, necessários para que uma instituição se torne internacional, é ainda bastante restritiva, visto que enfatiza a capacidade de uma instituição se introduzir em uma dimensão internacional já existente. Ademais, evidencia um modo de operação, no qual devem estar inseridos, o corpo discente, o currículo, ou ensino, professores e atividades de pesquisa.

Essa definição, no entender de Hawawini (2011), não captura a essência de um processo cujo objetivo final deve ser a integração da instituição na rede de conhecimento e aprendizagem global emergente em vez de integrar uma dimensão internacional no cenário institucional existente, deixando de lado dimensões importantes do processo de internacionalização, ou seja “integrar a instituição numa rede de conhecimentos e de aprendizagem global ao invés de integrar uma dimensão internacional num cenário já existente” (p.5).

Na visão do autor, o processo de internacionalização, além desses aspectos, deveria enfatizar também a capacidade de uma instituição se tornar parte integrante de um sistema mundial de conhecimento, no qual possa não só se beneficiar, mas também contribuir com as instituições parceiras, deixando claro que a internacionalização deve se constituir um processo de mão dupla. Assim, as instituições passam a perceber não apenas como receptoras e beneficiárias, mas que exerçam também um papel ativo, contribuindo com sua parte para o desenvolvimento do conhecimento e dos níveis de formação e aprendizagem. Dessa forma, propõe uma definição mais ampla do fenômeno “A internacionalização das instituições de ensino superior é o processo de integração da instituição e seus principais interessados - seus alunos, professores e funcionários - em um mundo globalizado”. Essa definição extrapola as dimensões particulares de ensino, pesquisa e serviço. É necessária uma mudança nas estruturas existentes, nos modos de operação, e nas mentalidades para que a instituição possa participar e contribuir para a formação da rede de conhecimento e aprendizagem global emergente.

A tendência de internacionalização tem impulsionado as instituições de educação superior em todo o mundo, embora possa questionar alguns dos seus objetivos e motivações. Segundo autores como Knight (2005), Mesquita e Castilho (2014), Hawawini (2011), entre es-

sas motivações, estariam fatores: acadêmicos (o entendimento de que a educação e a investigação devem ser globais; econômicos (em última análise, impulsionado por uma necessidade de fazer encontrar novas fontes de receitas e crescimento); políticos (impulsionado por um desejo de influenciar líderes de opinião e reforçar a posição política do país da instituição de origem); religiosos (desejo de disseminar uma crença de uma organização religiosa em particular).

Estudos realizados por Hawawini apontam cinco modelos de internacionalização que não são excludentes e podem ser praticados pelas instituições em busca da internacionalização. São eles: a) o modelo de importação, caracterizado pela captação de estudantes, professores e funcionários de todo o mundo para o campus de uma instituição ou para um país, com o maior número possível de nacionalidades, representadas nos seus programas, na faculdade, administração e corpo diretivo; b) o modelo de exportação – quando as instituições ou países enviam seus estudantes ao estrangeiro mediante acordos de intercâmbio com instituições de ensino superior estrangeira, ou oferecem programas no exterior; c) acadêmicos Joint-Ventures<sup>1</sup> começam com programas de intercâmbio para estudantes de cursos de graduação ou de pós-graduação no qual os alunos têm a possibilidade de passar algum tempo em uma instituição estrangeira, e, eventualmente, esse procedimento pode evoluir para empreendimentos acadêmicos ou curriculares em que instituições localizadas em diferentes países concebem e executam programas conjuntos, com os estudantes podendo receber dupla titulação, um grau coassinado único ou dois graus separados, um de cada um dos instituições envolvidas no programa conjunto; d) parcerias acadêmicas, alianças e consórcios – quando duas ou mais instituições de ensino superior formam parcerias internacionais mais amplas, comprometendo-se a colaborar em diversas iniciativas (intercâmbio de estudantes e docentes, programas conjuntos, de pesquisa do corpo docente; e) campi no estrangeiro – significa um avanço no processo de internacionalização, é quando a instituição estende sua presença física para o exterior com professores e funcionários temporários ou permanentes, fixados no local.

O Brasil se insere no processo de internacionalização de forma

---

<sup>1</sup> **Joint Venture** é uma expressão de origem inglesa, que significa a união de duas ou mais empresas já existentes com o objetivo de iniciar ou realizar uma atividade econômica comum, por um determinado período de tempo e visando, entre outras motivações, ao lucro.

periférica pela sua própria condição de país em processo de desenvolvimento e pela jovialidade do seu sistema de ensino superior. Os seus primeiros indícios de internacionalização estão situados entre os anos de 1930 e 1950, tendo como objetivo a consolidação das primeiras instituições emergentes do ensino superior, sobretudo voltadas para Programas de Cooperação Acadêmica internacional com ênfase na acolhida de professores visitantes. Para Lima e Contel (2011), é possível assegurar que, desde essa época até os dias atuais, o processo de internacionalização sofreu sucessivas modificações, provocadas por fatores externos ligados à natureza política econômica e a fatores internos, como heterogeneidade do sistema, descontinuidade políticas entre os governos e de recursos financeiros disponíveis para financiar a internacionalização.

Os autores ainda classificam o período da internacionalização da década de 1960 a 1970, como período reformista, quando as motivações seriam de natureza política e acadêmica, tendo como objetivo a reestruturação e adequação do ensino superior ao modelo educacional vigente; nesse período, há uma influência muito forte dos Estados Unidos e dos organismos internacionais. Para Knight (2008), nos anos 1960, os termos mais utilizados eram a cooperação internacional, relações internacionais e educação internacional; esses termos compreendiam as seguintes atividades: projetos de desenvolvimento, estudantes estrangeiros e acordos culturais.

A consolidação da internacionalização no Brasil só vai se materializar na década de 1980 a 1990, e seria motivada por dimensões de cunho acadêmico e mercadológico. Na base de sustentação, estariam a expansão e a consolidação da Pós-Graduação *stricto-sensu*, incremento da pesquisa de ponta e em áreas estratégicas. A partir dos anos 1980, e, principalmente, nos anos 1990, a internacionalização do ensino superior se acentuou “alicerçada na criação de um mercado internacional do ensino e na crescente globalização das políticas educacionais” (RAMOS, 2009, p. 20). Nessas décadas, conforme Contel e Lima (2011), houve uma expansão da internacionalização do ensino superior no Brasil a partir de articulações entre os Ministérios da Educação (MEC), Relações Exteriores (MRE) e Ciência e Tecnologia (CIT).

A década de 2000, segundo Lima e Contel (2011), seria considerada o período de diversificação da internacionalização, motivado por fatores acadêmicos, econômicos e mercadológicos, sendo caracte-

rísticas dessa fase: a inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, incremento das pesquisas de ponta e a captação de estudantes estrangeiros e contratação de professores visitantes. É possível evidenciar que há uma grande mudança marcada por novas características para a internacionalização do ensino superior, compreendendo uma série de atividades mais amplas, como o crescente número de estudantes, professores e pesquisadores realizando mobilidade acadêmica; maior interesse em temas internacionais e pesquisa colaborativa; aumento do número de cursos, programas, entre outros.

Conforme Knight (2008), na primeira metade do século 21, a internacionalização passou a ser marcada pelo crescimento das parcerias institucionais, pautadas em relação de benefícios mútuos e colaboração. Passou-se a atribuir mais na mobilidade acadêmica, que envolve estudantes, pesquisas e programas que atravessam fronteiras. Ademais, nessa época, foi intensificada uma maior orientação para as atividades comerciais e orientadas para o mercado.

Dessa forma, têm-se a clareza de que a internacionalização é um processo que resulta não apenas dos esforços das instituições de ensino superior, mas também é decorrente das novas demandas suscitadas por esse nível de ensino. Importante ressaltar que a internacionalização do ensino superior compreende estratégias, que ocorrem de maneiras distintas nas instituições, considerando que algumas se centram mais na mobilidade, outras em acordos de cooperação e redes. Assim, se entende que a internacionalização do ensino superior deve ir além da mercantilização do ensino e pressupor a cooperação acadêmica, científica e tecnológica.

### **A internacionalização da Pós-Graduação brasileira nos Planos Nacionais de Pós-Graduação**

As primeiras reflexões para a instalação da Pós-Graduação no Brasil devem-se às ideias de Anísio Teixeira em 1930. O amparo legal para a criação da Pós-Graduação pode ser encontrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei estabeleceu que, nas instituições de educação superior, poderiam ser ministrados cursos de graduação bem como de Pós-Graduação (art. 69, item b), apesar de a lei não detalhar como essa

Pós-Graduação deveria ser organizada e quais seus objetivos. Somente com a aprovação do Parecer n. 977/1965, pelo então Conselho Federal de Educação (Parecer Sucupira) é que se pode dizer que a Pós-Graduação foi institucionalizada no Brasil. O Parecer reconheceu as primeiras experiências nacionais de Pós-Graduação como um novo segmento de ensino em nível superior, estabelecendo o formato organizacional de Pós-Graduação brasileira, dividido em dois níveis: o mestrado e o doutorado.

O caráter regulador da Pós-Graduação vai se materializar na instituição Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada nos anos 1950 com o objetivo de capacitar o pessoal de ensino superior. Posteriormente, segundo Silva Júnior e Catani (2011), a Capes viria a se constituir em agência de avaliação e de regulação da Pós-Graduação, com o objetivo de organizar não somente os programas mediante seu modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, assim, uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira.

Com base nas necessidades imediatas da pós-graduação brasileira, a CAPES ganha atribuições e meios orçamentários para intervir de maneira efetiva na qualificação dos profissionais de pós-graduação brasileiros em universidades públicas (BRASIL, 2013). A Capes assumiu, também, a função de elaborar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), com a finalidade de orientar as atividades desse segmento da educação superior brasileira, bem como avaliá-la.

Desde a criação da Capes até os dias atuais, foram elaborados 06 (seis) planos de Pós-Graduação, embora o IV PNPG (1998 a 2002) não tenha passado de um projeto, visto que “uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediram que o documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação” (SANTOS, 2006, p. 37).

Concernente ao I PNPG (1975-1979), a principal preocupação era a expansão da Pós-Graduação; dessa forma, “estabeleceu como prioridade a capacitação de docentes para instituições de educação superior e a integração das atividades de pós-graduação dentro do próprio sistema universitário” (MANCEBO, 2008, p. 174). Assim, visava minimizar as lacunas do quadro docente das instituições em nível superior,

visto que, antes, isso só poderia ser feito em instituições estrangeiras, o que dificultava a formação e a restringia a poucos docentes,

O II PNPG (1982-1985) tinha como preocupação a adequação do sistema de Pós-Graduação brasileiro ao atual contexto de avanço das tecnologias de comunicação e informação, em prol de um melhor desenvolvimento do setor produtivo nacional por meio do desdobramento da ciência e da tecnologia. Era evidente, pois, a preocupação com a qualidade da educação superior e da pós-graduação, baseada no princípio da “eficiência e na confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação” (BRASIL, 1982, p. 13).

O III PNPG (1986-1989) trouxe inovações e tinha como objetivo a “institucionalização da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e sua integração no sistema nacional de ciência e tecnologia” (MANCIBO, 2008, p. 174). Para tanto, atribuiu ênfase à produção do conhecimento para a promoção do desenvolvimento nacional e para isso, foi preciso privilegiar a formação docente bem como qualificar o sistema de Pós-Graduação, institucionalizando-a como segmento público e promovido, necessariamente, por meio da prática da pesquisa em instituições de caráter universitário.

O V PNPG (2005-2010) já apresentava indícios da necessidade de reestruturar a Pós-Graduação para atender às exigências da sociedade “do conhecimento” e era evidente o reconhecimento da educação como fator estratégico para o desenvolvimento do País. Nesse sentido, é textual, no documento elaborado, que o sistema educacional

[...] é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2004, p. 8).

Como uma das propostas de diretrizes a se seguir no período de 2005 a 2010, a Capes, estabelece, entre outras, “políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior”.

Nesse sentido, o intercâmbio de alunos e professores deve ser institucionalizado, podendo as IES, inclusive, captar recursos junto às agências de fomento internacionais. O intercâmbio acadêmico é proposto pelo V PNPG (2005-2010), sobretudo, para a “ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras”, ou seja, em consonância com diretrizes mais gerais, fora do contexto nacional, propõe uma modalidade de mobilidade acadêmica que visa à cooperação internacional com o objetivo de diminuir, quem sabe sanar, as diferenças entre nossas instituições, as quais, em sua maioria, encontram-se fora dos *rankings* das melhores do mundo.

O V PNPG privilegia duas modalidades de cooperação internacional: os programas de intercâmbio de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país e o apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores (BRASIL, 2004). O Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) ainda no item que trata das modalidades de cooperação internacional, menciona a mobilidade estudantil em nível de graduação como forma de preparar esses estudantes para um futuro ingresso na Pós-Graduação, ou seja, além da Iniciação Científica, ofertada em âmbito nacional, fomenta-se a formação graduada no exterior. Por fim, o mesmo item elenca como último ponto, mas não menos importante, que a cooperação internacional seja capaz de promover “[...] parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum” (BRASIL, 2004, p. 62).

O VI PNPG (2011-2020) evidencia uma preocupação em favorecer a integração do ensino de Pós-Graduação com o setor empresarial e a sociedade. Em relação ao plano anterior, a sua principal novidade é a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos; esse processo deverá dar origem a um conjunto de programas e ações de governo em termos de políticas públicas. Um dos eixos do novo Plano é a organização de uma Agenda Nacional de Pesquisa, em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham. É evidente, também, o estreitamento das parcerias entre as universidades, o Estado e as empresas, modelo chamado no Plano de “tríplice hélice”, considerado o modelo ideal para o desenvolvimento

de uma Agenda Nacional de Pesquisa com a participação de todas as agências de fomento quer sejam no âmbito federal quer sejam no âmbito estadual.

Constata-se, portanto, que diretrizes como a da internacionalização e a adequação da educação superior ao mercado apresentam-se como objetivos claros à Pós-Graduação, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico do país bem como o aumento do seu poder de competitividade na esfera mundial. A mobilidade acadêmica e estudantil, como uma das dimensões da Pós-Graduação ganha destaque, principalmente, aquelas realizadas em países do centro do capitalismo global e em áreas estratégicas, pela possibilidade de gerar um retorno econômico para o Brasil.

### **A internacionalização na Pós-graduação no Nordeste: bolsas, destinos e financiamento**

Na atualidade, o contexto global tem redefinido os caminhos da Pós-Graduação, tendo em vista a centralidade do conhecimento, passando a se constituir em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de *expertise* e para a formação de quadros de qualidade para responder aos desafios impostos pelo projeto de desenvolvimento do País, tornando-se, assim, uma área estratégica para que os países se integrem de forma mais competitiva no cenário global. Isso tem demandado do País definição de políticas públicas para induzir os processos de internacionalização para responder às prioridades estabelecidas pelo Estado.

A Capes destaca-se, nesse processo, como uma das agências, de proposição, acompanhamento e regulação das políticas de internacionalização no País, no âmbito da Pós-Graduação. As diretrizes propostas por essas agências estiveram em grande medida articuladas com as diretrizes maiores, advindas das Leis e Decretos nacionais da década de 1990. As ações de internacionalização evoluíram de acordos bilaterais existentes na Pós-Graduação para incorporar, em seu desenvolvimento, a concessão de bolsas para a realização de estudos no exterior, programas de Cooperação internacional com ênfase na vinda de professores e alunos estrangeiros para efetivar estudos nas universidades brasileiras, criação de universidades públicas federais comprometidas com a integração regional, entre outras.

Para melhor evidenciar a forma como foi se configurando a expansão da internacionalização no âmbito da Capes, foram elaborados quadros estatísticos tomando como referência o período de 2002 a 2014. Os dados priorizaram: a) a distribuição de bolsas de Pós-Graduação nas diferentes regiões do País; b) a escolha dos países para a realização da mobilidade estudantil; c) a distribuição de bolsas pelos estados do Nordeste; d) os custos da mobilidade por meio de concessão de bolsas para o exterior.

O quadro 01 permite visualizar como foram distribuídas as Bolsas para o exterior por região do País.

**Quadro 01: Concessão de Bolsas de Pós-Graduação no Brasil por Região (2002-2014)**

ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	TOTAL
<b>2002</b>	409	2.814	906	14.960	4.329	23.418
<b>2003</b>	809	3.780	1.399	15.929	5.443	27.360
<b>2004</b>	875	3.976	1.382	16.108	5.506	27.847
<b>2005</b>	898	3.873	1.388	16.157	5.580	27.896
<b>2006</b>	1.032	4.798	1.839	18.219	6.311	32.199
<b>2007</b>	1.301	5.084	1.853	17.553	6.279	32.070
<b>2008</b>	1.804	7.015	2.381	22.830	8.275	42.305
<b>2009</b>	2.392	9.249	3.077	22.702	9.733	47.153
<b>2010</b>	2.915	11.723	4.062	26.940	12.467	58.107
<b>2011</b>	3.461	14.704	5.418	33.176	15.312	72.071
<b>2012</b>	3.319	15.378	5.947	36.461	16.799	77.904
<b>2013</b>	3.525	16.373	6.591	41.255	19.934	87.678
<b>2014</b>	4.423	19.928	8.401	49.135	23.904	105.791
<b>TOTAL</b>	27.163	118.695	44.644	331.425	139.872	661.799

Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>

A série estatística permite visualizar que, no período de 2002 a 2014, a concessão de bolsas para o exterior experimentou um crescimento muito significativo. Nesse período, foram concedidas pela Capes 661.799 bolsas para a Pós-Graduação, distribuídas pelas cinco regiões brasileiras. A região que mais se beneficiou foi a região Sudeste com 331.425 (50,07%); em seguida, a região Sul com 139.872 (21,13%),

depois, a região Nordeste com 118.695 (17,93%), a região Centro-Oeste com 44.644, correspondendo a ( 6,74%) e, por último a região Norte com, apenas, 27.163 (4,10%) das bolsas ofertadas. Considerando, juntas as regiões Sudeste e Sul, nota-se que elas foram beneficiadas com 71,20% de todas as bolsas concedidas no País. Ou seja, a internacionalização tomando como referência a mobilidade acadêmica ocorre, preponderantemente, nas regiões mais desenvolvidas do País o que confirma e sedimenta as diferenças e assimetria regionais. Essa é uma situação que não é recente; segundo Maciel (2015, p. 21), essa assimetria é motivada pelo desenvolvimento de fatores econômicos e produtivos nas regiões Sul e Sudeste e se reproduz, de forma mais acentuada, na expansão do sistema de Pós-Graduação.

Percebe-se, pela análise do quadro 01, que há uma tendência de crescimento constante no número de bolsa. Essa expansão está associada ao impacto de uma agenda internacional de política científica, que atribui ênfase na questão da escassez de recursos humanos qualificados, demandando, portanto, das agências competentes políticas públicas que induzam a internacionalização, tendo como objetivo responder adequadamente, às exigências da sociedade “do conhecimento” necessitando, evidentemente, por isso formar massa crítica, desenvolver patentes e inovações para se inserir no mercado competitivo e globalizado.

Discutindo as questões de concentração regional da Pós-Graduação, Sguissard (2009) afirma que ela ocorre, principalmente, no setor público, em especial no doutorado, e, nesse cenário, ocupam lugar relevante as universidades estaduais, entre elas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ou seja, a expansão do acesso ao nível mais alto de qualificação universitária (doutorado), no Brasil, concentra-se em instituições públicas de São Paulo, acarretando grandes disparidades entre os estados e a oferta de melhor qualificação, visto que os estados menos expressivos apresentam mais dificuldade de ofertar vagas de doutorado em suas instituições superiores.

O combate às assimetrias deve exigir uma ação conjunta de vários órgãos de governo envolvidos. Segundo o VI PNPG a ênfase para essa modificação será realizada por meio da prioridade às mesorregiões em detrimento das macrorregiões. Essa é uma preocupação que está presente também no PNE (2014-2024), pois, no que se refere à educação

superior, o objetivo fundamental será a expansão diferenciada do sistema de Pós-Graduação balizada por critérios de qualidade acadêmica, pautada pela necessária diminuição dos desequilíbrios regionais.

Outro fator importante a ser considerado na mobilidade da Pós-Graduação são os países escolhidos pelos estudantes brasileiros para a realização de seus estudos. O quadro 2 permite visualizar como se dá a mobilidade estudantil na Pós-Graduação considerando os cinco primeiros destinos procurados pelos estudantes brasileiros para efetivar seus estudos no exterior.

**Quadro 2 – Cinco primeiros países de Acolhimento de estudantes de Pós-Graduação brasileiros no Exterior (2002-2013)**

ANO	CINCO PRIMEIROS PAÍSES DE ACOLHIMENTO										TOTAL
	1° destino		2° destino		3° destino		4° destino		5° destino		
<b>2002</b>	EUA	725	FRA	644	GER	252	UK	245	ESP	151	2.017
<b>2004</b>	EUA	814	FRA	664	GER	345	UK	279	ESP	223	2.325
<b>2006</b>	EUA	981	FRA	894	GER	486	ES	324	POT	322	3.007
<b>2008</b>	FRA	1.084	EUA	872	GER	435	POT	402	ESP	345	3.138
<b>2010</b>	FRA	1.502	EUA	1.023	POT	644	GER	452	ESP	380	4.001
<b>2012</b>	EUA	3.716	FRA	2.639	POR	951	ES	529	ITA	444	8.279
<b>2013</b>	EUA	8.263	FRA	3.834	GER	2.581	POT	2.031	AUS	1.369	18.078
<b>TOTAL</b>	17.085		10.570		5.694		4.262		3.234		40.845

Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>

No período considerado de 2002 a 2013, os dados revelam que os países que se destacam como primeiro e segundo destinos dos estudantes brasileiros, são os Estados Unidos e a França. Embora possa se constatar a primazia dos Estados Unidos na primeira posição como primeiro destinatário, nos anos de 2002, 2004 e 2006, 2012 e 2013, esse foi o país mais procurado pelos estudantes brasileiros. A França aparece na primeira posição apenas nos anos de 2008 e 2010. Essa situação se inverte quando se verifica o segundo destino procurado pelos estudantes brasileiros, nesse caso a França aparece como primeira colocada. Os dois países juntos receberam 67,72% dos estudantes brasileiros. Na terceira posição, têm-se a Alemanha e Portugal, sendo que, na maioria dos anos, a primazia é da Alemanha. A quarta posição é

bastante variada e começam a surgir novos países como Reino Unido, Espanha, e no 5º destino aparecem países como Itália e Austrália.

A escolha dos estudantes brasileiros como primeira opção pelos Estados Unidos e França é uma tendência mundial. Pesquisas realizadas por Castro e Cabral Neto (2012) mostravam que, no processo de mobilidade estudantil, em escala mundial as regiões da América do Norte e Europa Ocidental eram as que mais recebiam estudantes e que, no ano de 2008, essa região deteve 62,1% do total de alunos em mobilidade estudantil que era de 2.965.840. Segundo Lima e Maranhão (2009), são reconhecidos pelo poder de atração e acolhimento acadêmico de estudantes, além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos, e apresentam, ainda, como vantagens: a) contribuir para ampliar a rede mundial de influência cultural e política; b) selecionar os melhores cérebros; c) beneficiar-se de mão de obra especializada; d) promover transferência de tecnologia; e) criar um ambiente de aprendizagem multicultural; e f) enfrentar a imigração não controlada.

Para Castro e Cabral Neto (2012, p. ), é preciso levar em consideração que o processo de mobilidade estudantil gera dividendos econômicos, uma vez que a atração dos estudantes internacionais também pode ser entendida como um comércio que gera divisas para os países que os recebem. Para os autores, essas divisas são extremamente variadas, compreendendo

as taxas de inscrições e anuidades que os estudantes têm que pagar nos países receptores, despesas com transporte, habitação, alimentação, saúde e lazer que são custeadas ou por suas famílias ou por bolsas de estudos, na maioria das vezes, provenientes dos países de origem desses estudantes.

Portanto, esse é um processo bastante lucrativo para os países que estão no centro do capitalismo global, com universidades mais estruturadas e bem classificadas em *rankings* mundiais e mantêm um sistema bastante atrativo para os estudantes de Pós-Graduação. Importa, também no estudo da dinâmica da mobilidade estudantil, investigar como as bolsas de mobilidade são distribuídas dentro das regiões brasileiras. Nesse caso especificamente, têm-se, como exemplo, a distribuição das bolsas na região Nordeste.

### Quadro 03: Distribuição de Bolsas de Pós-Graduação por Estado do Nordeste

ESTADO	ANO								
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	Total
Alagoas	62	82	139	233	289	396	627	827	2.655
Bahia	394	500	662	962	1.348	2.196	2.775	3.317	12.154
Ceará	339	452	573	719	1.077	1.866	2.396	3.213	10.635
Maranhão	30	65	189	203	432	693	491	662	2.765
Paraíba	555	518	693	721	1.116	2.175	2.870	3.171	11.819
Pernambuco	643	818	1.006	1.155	1.522	2.070	2.911	3.942	14.067
Piauí	8	20	163	145	258	428	596	1.029	2.647
Rio Grande do Norte	270	343	451	524	762	1.431	2.014	2.602	8.397
Sergipe	8	16	100	136	211	468	698	1.165	2.802
TOTAL	2.309	2.814	3.976	4.798	7.015	11.723	15.378	19.928	67.941

Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>

Considerando a série de dois em dois anos, pode-se perceber que o número de bolsas concedidas aos estados do Nordeste foi muito pequeno. Em alguns estados, a concessão de bolsas, nos anos de 2000, foi quase insignificante. Por exemplo, os estados de Sergipe e do Piauí receberam, apenas, 8 bolsas cada um representando (0,34%) do total geral de bolsas da região que foi de 2.309. Os maiores beneficiários foram os Estados de Pernambuco com 643 bolsas (27,84%) e a Paraíba com 555, o equivalente a (24,03%) bolsas e o Estado da Bahia com 394 (17,06%) bolsas. Ao analisar os dados de 2014, verifica-se que a supremacia desses estados ainda continua, o estado de Pernambuco foi beneficiado com 14.067 (20,70%) bolsas; a Bahia com 12.154 (17,88%) bolsas e a Paraíba com 11.809 bolsas (17,38%).

É importante verificar que, ao longo da série histórica, esse crescimento foi sempre ascendente para todos os estados da região. No entanto, se constata um grande crescimento em estados como Sergipe, Piauí, Alagoas e Maranhão, mostrando que há uma tendência das atuais políticas de Pós-Graduação em reduzir essa disparidade intrarregião e beneficiar com um maior número de bolsas estados com programa mais novos e ainda em consolidação. Essa tendência de reduzir as assimetrias está prevista no último PNPG e pode ser constatada também, nos

recursos destinados aos estados nordestinos para o financiamento da internacionalização no que se refere à modalidade estudantil.

À semelhança do que se constata nas regiões Sudeste e Sul que despontam como polos econômicos e, como tal, concentram maior número de instituições de educação superior e de Programa de Pós-Graduação, essa mesma assimetria se verifica entre os estados da região Nordeste. Os Estados de Pernambuco e da Bahia sempre sobressaíram como polo na região tanto econômico como cultural e suas universidades são as mais antigas da região em comparação com as universidades do Maranhão, Piauí, Sergipe e Alagoas que possuem universidades mais novas, criadas na década de 1960 com programas de Pós-Graduação, na maioria, das vezes em consolidação. É possível visualizar, ainda nos dados, um bloco intermediário de estados como o Ceará e o Rio Grande do Norte que apresentam um grande crescimento do número de bolsas sem, contudo, ultrapassar os estados que, historicamente, têm se apresentado como maiores beneficiados.

O quadro 4 é elucidativo de como a Capes distribui os recursos financeiros entre os estados da Região para o financiamento das bolsas no exterior.

**Quadro 4 – Investimento em Bolsas e Fomento por Estados do Nordeste (valores em R\$ mil)**

ANO	ESTADO				
	AL	BA	CE	MA	PB
<b>2002</b>	2.031,99	11.598,70	9.401,39	2.024,14	10.734,70
<b>2004</b>	2.074,39	12.523,23	11.869,12	2.645,30	11.840,76
<b>2006</b>	3.794,88	17.488,80	14.062,59	3.604,86	12.252,78
<b>2008</b>	4.484,53	21.808,49	20.618,11	5.778,42	18.968,15
<b>2010</b>	9.246,20	46.693,72	43.070,34	8.216,95	41.370,96
<b>2012</b>	14.022,20	66.363,67	65.776,79	12.593,87	59.262,45
<b>TOTAL</b>	35.654,19	110.179,31	164.776,79	31.623,54	34.863,54
<b>Δ% 2002-2012</b>	590%	472%	600%	522%	452%

ESTADO					
ANO	PE	PI	RN	SE	TOTAL
<b>2002</b>	16.376,94	1.565,09	7.037,50	1.148,87	61.919,32
<b>2004</b>	19.152,94	2.033,25	8.701,21	1.678,87	72.519,08
<b>2006</b>	21.986,46	2.840,83	9.638,30	2.764,27	88.433,77
<b>2008</b>	33.718,02	4.666,25	16.870,55	3.614,17	130.526,69
<b>2010</b>	53.536,84	8.290,36	35.053,44	9.890,67	255.369,48
<b>2012</b>	78.607,35	11.490,61	48.940,72	19.545,40	376.603,06
<b>TOTAL</b>	30.886,39	30.886,39	126.241,72	38.642,25	985.371,40
<b>Δ% 2002-2012</b>	380%	634%	595%	1.601%	508%

O quadro 4 permite visualizar os investimentos em bolsas e fomento da Capes, nos Estados do Nordeste. No ano de 2002, o estado de Pernambuco recebeu um investimento para financiar a Pós-Graduação no exterior de R\$ 16.376,94, seguido dos estados da Bahia (R\$ 11.598,70) e Paraíba (10.734,70). Os Estados que menos recursos receberam foram: Sergipe (1.148,87), Piauí (R\$1.565,09), seguido do Maranhão (R\$ 2.024,14). Nos anos seguintes (2004; 2006; 2008; 2010 e 2012), os Estados de Pernambuco e da Bahia continuam na liderança na quantidade dos recursos recebidos. O Ceará recebeu 600% dos recursos distribuídos e o Rio Grande do Norte 595% o que significa uma posição intermediária.

Ao analisar os percentuais totais de crescimento, constata-se que os estados como Pernambuco (380%) Bahia (472%) e Paraíba (452%), que, inicialmente, eram os maiores beneficiários, foram os que menos receberam investimentos, enquanto o estado de Sergipe que, em 2002, apenas despontava com um número insignificante de bolsas concedidas, chega, ao final do ano de 2014, como o Estado que mais recebeu investimento no período com um percentual de investimento de 1.601%, seguido pelo estado do Piauí com um crescimento do investimento de 634% e Alagoas com 590%. A inversão dessa tendência de financiamento pode indicar que há uma preocupação do governo em distribuir, de forma mais equitativa, as bolsas de mobilidade acadêmica, contribuindo, dessa forma, para consolidar os Programa de Pós-Graduação dos estados com maiores problemas econômicos e menores índices sociais.

Os dados analisados revelam que nem todas as regiões e os estados do País se inserem nesse processo nas mesmas condições de igualdade, situação essa que pode aprofundar, cada vez mais, a distância, entre os polos de desenvolvimento. Esse fenômeno acontece, também, entre as instituições que se voltam para a pesquisa, com financiamento garantido, aquelas vocacionadas, essencialmente, para o ensino, tornando-se, assim, instrumentais e sem condições de competir no mercado educacional.

### **Considerações finais**

A internacionalização vem ganhando espaço como uma das tendências mais importantes das políticas para a educação superior. No Brasil, em uma perspectiva inicial de cooperação internacional, de estabelecimento de laços para o desenvolvimento solidário da pesquisa e da Pós-Graduação no país, a internacionalização vem assumido uma nova configuração mais mercantil, impulsionada pelo contexto de globalização e das políticas neoliberais. No conjunto de elaboração e de decisão das políticas públicas para o campo da educação superior, a internacionalização conquistou um significativo espaço, de modo a suscitar expressivos e polêmicos debates quanto a sua natureza, causas e consequências. Sabe-se que, na atualidade, esse é um dos caminhos para que as universidades possam competir em níveis de igualdade com outras instituições de educação superior, tanto nacionais quanto internacionais. A mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores possibilita intensificar as trocas de conhecimentos e o estabelecimento de laços transnacionais entre as instituições e os países, contribuindo para uma intensificação do processo de globalização.

A existência nos Planos Nacionais de Pós-Graduação de metas para instituir a internacionalização indica que há uma conscientização por parte dos planejadores de que as instituições públicas sem o devido aporte financeiro não conseguirão atingir os objetivos da internacionalização. Ainda é evidente, nas diretrizes dos PNGS, que a mobilidade estudantil, no exterior, é uma estratégia para o desenvolvimento da pesquisa nacional e para a formação de recursos humanos. A política de internacionalização, no Brasil, tem-se configurado a partir do incentivo financeiro com a oferta de bolsas para a mobilidade de estudantes e

docentes.

No período estudado, pode-se observar que a Pós-Graduação brasileira vem se sedimentando e, nos últimos anos, de forma planejada e articulada com as diretrizes dos organismos internacionais que vêm, na mobilidade estudantil, uma forma de intercambiar a produção de conhecimentos, contribuindo, assim para que os países em desenvolvimento se insiram no mercado globalizado. O Brasil vem seguindo essa tendência, na medida em que os órgãos de fomento, como a Capes, têm induzido por meio de financiamento direto a mobilidade acadêmica o que pode ser constatado no crescimento do número de bolsas concedidas.

Tomando como referência os dados da mobilidade em Programas de Pós Graduação no País, com financiamento da Capes, percebe-se alguns avanços, haja visto que, nos anos em estudo (2002 a 2014), houve um crescimento do número de bolsas embora não tenha sido distribuídas equitativamente entre as regiões, havendo uma priorização das regiões Sudeste e Sul. Internamente entre os estados da região Nordeste a primazia é do estado de Pernambuco que sempre recebeu o maior número de bolsas no período estudado. Percebe-se, também, que, nos últimos anos, há um crescimento percentual de estados que, até então, pouco tinham participado no financiamento das bolsas, o que demonstra uma preocupação do governo em reduzir as disparidades regionais. Não obstante, esse crescimento, muito ainda precisa ser feito para que o país possa concorrer com outros países que muito têm investido fortemente na mobilidade estudantil.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (1975). **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

\_\_\_\_\_, (1982). **II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

\_\_\_\_\_, (1986). **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

\_\_\_\_\_, (2004). **V Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES.

\_\_\_\_\_, (2005). **VI Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES.

OECD - Higher Education to 2030. Volume 2. **GLOBALISATION**. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, 2009.

CASTRO, A. M.; Cabral Neto, A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa. v 21, p. 69 a 96.

CASTRO, A. M.D. A.; Silva, J. S. (2015). Internacionalização da educação superior no BRASIL: algumas análises do Programa Ciência sem Fronteiras. **XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**. Belém.

HAWAWINI, G.. **The internationalization of Higher Education Institutions: a critical review and a radical proposal**. (2011)  
Disponível em: <http://www.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cmf?did=48726>.

IANNI, O. (2005). **A sociedade global**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2008. Canadá. Disponível em: <<https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>>. Acesso em: Jul. 2015.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista Avaliação*. Sorocaba, São Paulo, v.14, n.3, p. 583-610, nov. 2009.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli.

**Internacionalização da educação superior, nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento.** São Paulo: Alameda, 2011.

MACIEL, Antonio Carlos. Pós-Graduação em Educação no Brasil: desenvolvimento, desigualdade e diversidade. IN: CASTRO, Alda M. D. Araújo; FRANÇA, Magna (orgs.). **Pós-Graduação e a produção do conhecimento:** a educação nas regiões Norte e Nordeste. EDUFRN, 2015.

MANCEBO, Deise. Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional.** Belém: EDUFPA, 2008, p. 171 a 187.

MESQUITA, Anabela; CASTILHO, Olímpio. **Os desafios da internacionalização do ensino superior – um caso de estudo.** p. 35-51. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Jacob. (Org.) Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização. 1ª ed. Lisboa: Educa e autores, 2014.

RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. **Perfil e Motivações dos estudantes Participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG.** 2009. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, J. V. **Educação Superior:** cenário, impasses e propostas. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 157-181.



# Educação Superior e Internacionalização: Concepções, Estratégias e Financiamento

Luisa Cerdeira

## O Ensino Superior: os problemas e tendências

Nas últimas décadas, a Educação Superior conheceu uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa. Dados da UNESCO mostram que, a nível mundial, o número de estudantes no Ensino Superior cresceu de 65 milhões, em 1991, para 79 milhões em 2000 e próximo dos 151 milhões em 2010. Em 2030, prevê-se que se possa atingir as 400 milhões de matrículas.

As sociedades em termos mundiais têm vindo a sofrer profundas mudanças com o processo da globalização económica, apontando para uma crescente centralidade dos sistemas de ensino superior, que foram ganhando um papel relevante para as estratégias de cada país no mercado global. A globalização económica aumentou a competição internacional e a necessidade de investir nas novas tecnologias e possuir uma mão-de-obra preparada e aberta à inovação.

O Relatório *Tertiary Education for the Knowledge Society* da OCDE (2008, 233) defendia que: “*Tertiary education creates educa-*

*tional externalities to the benefit of society as whole in the form of economic growth, social cohesion and citizenship values and, as a result, should be financed by public money at least in part.”*

A forma como esse crescimento tem ocorrido em torno do globo é diversa, consoante as regiões. Nos países desenvolvidos registou-se um crescimento acelerado das matrículas e do alargamento da idade escolar, numa perspectiva de formação ao longo da vida, ao mesmo tempo que num certo número de países industrializados diminuía a *cohort*e dos graduados do ensino secundário.

Vejam no contexto internacional, e de acordo com os dados da UNESCO, como se comportam alguns países no que toca à evolução taxa bruta de escolarização no ensino superior para os últimos quinze anos. Se atendermos ao caso do Brasil, constatamos que ainda apresenta valores modestos, sobretudo quando comparamos com alguns dos países europeus, ou com os Estados Unidos da América, mas até mesmo com países como a Argentina e Chile e China (que fez uma evolução notável passando de uma taxa de 6,5% em 1999 para 39,4% em 2014).

**Quadro 1 – Taxa bruta de Escolarização do Ensino Superior entre 1999 e 2014 (%)**

	1999	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Argentina	48,0	53,2	63,8	73,9	77,5	79,0	80,0	..
Austrália	67,3	67,0	72,3	80,9	83,5	85,4	86,6	..
Brasil	16,1	..	26,0	..	43,5	45,2	46,4	..
Chile	37,3	37,1	50,0	69,7	75,0	79,4	83,8	86,6
China	6,5	7,7	19,3	23,9	24,9	27,2	30,2	39,4
Cuba	20,6	22,4	62,9	97,1	82,5	64,5	49,4	41,0
França	54,1	54,4	55,4	57,1	58,0	60,0	62,1	64,4
Alemanha	..	..	..	..	..	..	61,1	65,5
Índia	..	9,5	10,7	17,9	22,9	24,4	23,9	..
Indonésia	14,7	14,9	17,3	24,2	26,5	30,7	31,3	31,1
Itália	48,3	49,4	64,1	66,2	66,2	65,0	63,5	..
Portugal	45,1	48,1	55,5	65,7	68,5	68,6	66,2	65,6
México	17,9	19,1	23,1	26,2	27,0	28,3	29,2	29,9
Países Baixos	50,3	53,0	59,8	65,2	77,6	78,5	..	..
Noruega	66,4	69,3	78,6	72,9	73,1	73,3	76,1	76,8
República da Coreia	73,9	78,4	90,3	99,7	99,5	97,1	95,3	..
Federação Russa	51,9	55,8	72,6	..	76,5	76,1	78,0	78,7
Suécia	63,6	67,1	82,0	74,7	73,9	69,6	63,4	62,4
Reino Unido	60,2	58,5	59,0	59,1	59,0	59,2	56,9	56,5
Estados Unidos da America	72,2	68,1	82,1	94,2	96,3	94,8	88,8	86,7

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO. Institute of Statistics. Education. Dados extraídos em 2016?/07/25

Todavia, o modelo de crescimento e expansão do sistema de ensino superior em termos mundiais é muito diferenciado. Por um lado temos a tradição europeia, onde na maioria dos países o crescimento se deu sobretudo com o contributo das instituições de ensino superior públicas, por outro lado as experiências na América Latina e alguns países asiáticos, onde a expansão se fez à custa do crescimento das instituições privadas. Assinale-se que o caso dos Estados Unidos da América segue a tradição europeia, sendo sobretudo o sistema público quem reúne a maioria das inscrições, enquanto em países como o Brasil, Chile, República da Coreia ou Japão, o subsector do ensino privado é significativamente maioritário.

**Quadro 2 – Peso das Matrículas no Ensino Superior em Instituições Privadas (%) entre 1999 e 2014**

País	1999	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Argentina	..	..	..	27,1	25,7	26,0	26,2	..
Austrália	0,3	0,3	1,5	7,5	8,8	8,9	8,5	8,5
Áustria	6,6	..	12,8	16,3	..	..	15,8	16,5
Brasil	63,1	65,4	71,8	72,7	72,1	71,4	..	..
Chile	..	72,4	..	81,9	83,7	84,4	84,4	84,5
China	..	..	..	..	..	..	15,5	13,3
Finlândia	11,5	10,8	10,4	18,8	25,6	25,8	27,8	29,2
França	13,7	14,5	16,4	19,7	20,1	20,5	20,8	20,8
Alemanha	..	..	..	..	..	..	7,9	8,3
Índia	..	..	..	..	..	..	53,9	..
Indonésia	..	..	60,5	58,2	61,7	66,2	67,1	66,9
Japão	78,6	77,5	79,7	78,6	78,7	78,7	78,7	..
Noruega	..	..	..	14,2	14,5	14,8	16,5	15,6
Portugal	33,1	31,8	25,9	23,4	22,3	20,2	18,1	16,7
República da Coreia	80,3	80,6	80,1	80,7	80,7	80,8	80,7	..
Federação Russa	..	..	12,2	..	14,7	13,7	13,1	13,6
Espanha	..	12,3	13,3	14,8	14,7	15,2	16,3	17,2
Suécia	6,1	6,3	7,5	8,7	8,8	8,8	8,9	9,0
Suíça	18,6	19,6	19,4	17,4	17,0	18,1	17,9	18,1
Estados Unidos da América	29,1	26,3	24,8	27,5	27,9	28,0	27,8	27,5

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO. Institute of Statistics. Education. Dados extraídos em 2016/07/25.

Quando procuramos “olhar” para o que poderá ser o futuro, no que toca à educação e o ensino superior, impõe-se que tenhamos uma visão da previsão das tendências demográficas no contexto mundial e, também aqui encontramos situações díspares. Certos países desenvolvidos experienciam um envelhecimento da população, como é o caso de alguns países europeus (na Europa Ocidental os casos extremos de Espanha e Portugal; na Europa de Leste, o caso dos países da ex-URSS), ou de alguns países asiáticos pertencentes à OCDE (Coreia do Sul e Japão). De acordo com os dados da *Eurostat*, na Europa, em 2013, a população com mais de 65 anos representava cerca de 30% da população entre os 15-64 anos, esperando-se que no ano 2050 esse valor se possa aproximar dos 50% (European Commission. *Education and Training. Monitor 2014* pg.13).

Esses países que apresentam um envelhecimento acentuado da sua população tenderão a ter uma maior pressão sobre as decisões governamentais, priorizando as áreas da saúde e do sistema de pensões e, conseqüentemente, diminuindo a disponibilidade para aumentar os recursos para a educação e o ensino superior.

Uma outra vertente a destacar, em particular na Europa, é a do reconhecimento da importância da “Formação ao Longo da Vida”. A União Europeia adoptou a Estratégia Lisboa, <sup>1</sup> com a qual pretende tornar a Europa numa economia baseada no conhecimento. Neste contexto, o reconhecimento da importância da Formação ao Longo da Vida é uma peça crucial para os principais países industrializados, mas também nos países em vias de desenvolvimento e/ou emergentes (de acordo com a OCDE 2009, na China um dos principais desafios será elevar o baixo nível médio de habilitações da população activa onde, em 2001 apenas 6% da população com idades entre os 25-34 anos detinha um grau superior enquanto que a média da OCDE era, nessa data, já de 27%).

Neste âmbito de tornar a Europa como uma economia baseada no conhecimento e, também, mais inclusiva, a “Estratégia Europa 2020” definiu para o Ensino Superior os seguintes objectivos:

---

<sup>1</sup> Em 2000, no Conselho Europeu de Lisboa, foi definida uma estratégia para a UE que tem como objectivo tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social.

- Reduzir as taxas de abandono escolar para níveis abaixo dos 10%
- Aumentar para pelo menos 40% a percentagem da população na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior.

Consequência da evolução demográfica e da relevância da formação ao longo da vida, prevê-se uma profunda alteração no desenho da arquitectura do sistema de ensino superior. De acordo com a OCDE (2009), até ao presente as instituições de ensino superior, de uma forma geral, apresentam uma pirâmide, com uma base constituída por um grupo onde se encontra a grande maioria dos estudantes dos cursos de graduação, depois um outro grupo menor de cursos de mestrado ou de pós-graduação e finalmente no vértice do triângulo os cursos de doutoramento. No futuro, esta pirâmide deverá inverter-se, com o grupo mais alargado e representativo ligado à formação contínua, sendo que as instituições se deverão preparar para esse futuro.

Para a realização dos objectivos enunciados para a educação e ensino superior há que considerar os recursos que cada país afecta para a concretização desses desígnios. Obviamente que as políticas públicas de afectação dos recursos deverão ter em linha de conta o próprio nível de desenvolvimento e riqueza do país (quase sempre usando-se como indicador o Produto Interno Bruto – PIB), a dimensão da coorte da população em idade escolar e, ainda, o nível de qualificações já atingido pela população activa do país. Assim, um dos indicadores habitualmente usados é o peso da despesa com as instituições de ensino como percentagem no PIB.

Observando os dados mais recentes publicados pela OCDE (2015) relativamente a este indicador concluímos que há uma tendência de crescimento, tendo-se vindo a afectar progressivamente mais riqueza para a educação e o ensino superior. Todavia, destacamos em relação ao subsector do ensino superior, o caso do Estados Unidos da América, que não obstante ter já um nível elevado de qualificações no contexto mundial, se destaca com valores bem mais expressivos de investimento neste nível de ensino do que a média europeia, da OCDE, de Portugal e do Brasil (ver Quadro3).

### Quadro 3 – Tendências da Despesa em Instituições de Educação como % do PIB por nível de ensino entre 2000 e 2015

	Primário, Secundário e Pós-Secundário não Superior						Terciário					
	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012
OCDE average	3,5	3,6	3,6	3,8	3,6	3,7	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5	1,5
EU21 average	3,3	3,5	3,5	3,7	3,5	3,6	1,1	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4
Portugal	3,7	3,6	3,3	3,7	3,6	4,5	0,9	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3
Brasil	2,4	3,2	4,1	4,3	4,4	4,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9
EUA	3,6	3,6	3,9	3,8	3,7	3,6	2,1	2,3	2,5	2,6	2,7	2,8

Fonte: Elaborado a partir de OECD (2015). Education at Glance 2015, Indicador B.2.2

Este investimento importante dos Estados Unidos da América no seu ensino superior poderá explicar a capacidade da economia americana em termos de inovação tecnológica e de capacidade estratégica para atrair os melhores “cérebros” da comunidade académica e científica.

### Os desafios e o contexto da internacionalização no ensino superior

Nas últimas décadas acentuou-se a importância da internacionalização das instituições de ensino superior, ganhando esta dimensão uma nova centralidade. São muitas as razões que justificam esta relevância, podendo-se apontar algumas:

- Aumento explosivo da procura da Educação Superior;
- Percepção por parte dos estudantes de que estudar numa instituição de ensino superior (IES) prestigiada a nível mundial é uma vantagem;
- Políticas nacionais activas de promoção de mobilidade dentro duma região geográfica (por exemplo no espaço europeu EU/ ERASMUS);

- Esforços governamentais para apoiar os estudantes em certas áreas científicas que estão em grande crescimento no país de origem e que são necessárias;
- Marketing dos países e Instituições de Ensino Superior para atrair estudantes fora do país/zona;
- Os países mais pequenos querem tirar vantagem de receber e enviar alunos, captando imigrantes com altas competências;
- A situação de crise e austeridade nalguns países abrandou o ritmo da mobilidade dos estudantes, mas possuir uma experiência internacional dá uma vantagem competitiva para entrar no mundo do trabalho.

A importância da dimensão da internacionalização é assinalada por muitos analistas, como é o caso de Nóvoa (2013) quando perspectiva a internacionalização num movimento de “Discutir dentro – Olhar fora – Assumir compromissos – Voltar dentro”. E, esse “Olhar fora” é actualmente fundamental para a realização daquilo que Naomar Filho e Seabra Santos (2012) chamam a “Quarta Dimensão da Universidade”.

De acordo com a OCDE e UNESCO (*Institute for Statistics*) ter-se-á passado de cerca de 800.000 estudantes inscritos fora do seu país de origem em 1975 para 4,5 milhões em 2012. Desde 1990 que se regista um crescimento anual de 6% no número de estudantes inscritos fora do seu país, superior ao nível registado nas inscrições globais no ensino superior.

Se observarmos a evolução e a distribuição do número de estudantes estrangeiros podemos verificar que é sobretudo a Europa, com 48% do total dos estudantes, seguida da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) que concentram o maior número deste contingente. Assinala-se a fraca capacidade de atracção que a América Latina evidencia, onde apenas 2% dos estudantes inscritos em 2012 eram estrangeiros (ver Quadro 4).

## Quadro 4 – Estudantes Estrangeiros Inscritos no Ensino Superior por Região

Estudantes Estrangeiros inscritos nestes destinos	2000	2005	2012	Var % 2012-2000	2000 Peso%	2005 Peso%	2012 Peso%
África	100.031	108.765	196.568	97%	5%	4%	4%
Ásia	334.562	458.377	806.281	141%	16%	15%	18%
Europa	935.879	1.388.027	2.160.874	131%	45%	47%	48%
América do Norte	569.640	738.401	961.967	69%	27%	25%	21%
América Latina & Caraíbas	28.945	37.114	71.468	147%	1%	1%	2%
Oceania	118.646	251.904	330.886	179%	6%	8%	7%
<b>Mundo</b>	<b>2.087.702</b>	<b>2.982.588</b>	<b>4.528.044</b>	<b>117%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
OECD	1.604.601	2.373.011	3.415.975	113%	77%	80%	75%
Países da União Europeia	822.025	1.201.503	1.822.330	122%	39%	40%	40%
dos quais dos países a EU21	792.411	1.174.107	1.779.998	125%	38%	39%	39%
Países do G20	1.730.913	2.485.330	3.712.641	114%	83%	83%	82%

Fonte: Elaborado a partir de Education at Glance 2014, Table C 4.26

Interessa esclarecer que a noção de estudante estrangeiro não deve ser identificada com a de estudante internacional. Assim, no conceito de “estudante estrangeiro” devemos incluir os estudantes que não são cidadãos dos países onde estão inscritos, mas que podem ser residentes de longo termo, ou já nasceram nesse país. Por sua vez, um “estudante internacional” ou “estudante em Mobilidade” será um estudante que se desloca do seu país de origem para outro com o propósito de estudar.

De acordo com a OCDE (2014, p.243), a Austrália, o Canadá, a França, a Alemanha, o Reino Unido e os Estados Unidos recebem mais de 50% de todos os estudantes estrangeiros de todo o mundo. Por sua vez, os estudantes internacionais representam 10% ou mais das matrículas no ensino superior na Austrália, Áustria, Luxemburgo, Nova Zelândia, Suíça e Reino Unido. Os estudantes internacionais também representam mais de 30% das matrículas em programas de pós-graduação avançada na Austrália, Bélgica, Luxemburgo, Países Baixos, Nova Zelândia, Suíça e Reino Unido.

Em relação aos estudantes em mobilidade (internacionais) podemos ver a origem e o destino dos principais fluxos apresentados no quadro 5 (UNESCO, *Global Flow of Tertiary-Level Students*). A região da Ásia Central é a região com mais alunos a estudar no ensino superior

fora do seu país de origem. Por sua vez, observa-se que as regiões da Ásia do Sul e Oeste (com 1% dos estudantes estudando no estrangeiro), a América Latina e Caraíbas (0,9%) e a América do Norte (Estados Unidos e Canadá) (0,5%), apresentam valores modestos de estudantes a estudar no estrangeiro.

**Quadro 5 – Estudantes em Mobilidade por país de origem e de destino (2013)**

ORIGEM - Top 10 dos Países de Origem dos Estudantes em Mobilidade	DESTINO - Top 10 dos Países de Destino (países de acolhimento)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• China (712,157 a estudar no Estrangeiro)</li> <li>• Índia (181,872)</li> <li>• Alemanha (119,123)</li> <li>• República da Coreia (116,942)</li> <li>• França (84,059)</li> <li>• Arábia Saudita (73,548)</li> <li>• Estados Unidos da América (60,292)</li> <li>• Malásia (56,260)</li> <li>• Vietnã (53,546)</li> <li>• Nigéria (52,066)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estados Unidos da América (19% dos estudantes em mobilidade)</li> <li>• United Kingdom (10%)</li> <li>• Austrália (6%)</li> <li>• França (6)</li> <li>• Germany (5%)</li> <li>• Russian Federation (3%)</li> <li>• Japan (3%)</li> <li>• Canada (3%)</li> <li>• China (2%)</li> <li>• Italy (2%) -</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institute for Statistics*, consultada a 2016/07 <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

De destacar que nos últimos anos, têm emergido países que estavam fora deste processo de acolhimento de estudantes internacionais e que vêm ganhando protagonismo, como são os casos do Canadá (3%), Japão (3%), Federação Russa (3%) e China (2%).

De acordo com OCDE (2013/05. *Education Indicators Infocus* 14), os estudantes internacionais vão prioritariamente para os países de língua inglesa para estudar e, sobretudo, inscrevem-se nos cursos de ciências sociais, gestão/administração e direito. (30% do total das áreas).

Por outro lado, os estudantes internacionais inscrevem-se cada vez mais nos níveis mais elevados do ensino superior do que no passado (mestrado e doutoramentos). Segundo a OCDE (2016/02. *Education Indicators Infocus* 39) os estudantes internacionais representavam 11% dos estudantes inscritos nos cursos de mestrado ou equivalentes nos países pertencentes à OCDE, ou seja o dobro do valor do que acontece nos cursos de graduação. Simultaneamente, verifica-se que enquanto nos cursos de graduação e de mestrado a preferência dos estudantes vai para as ciências sociais e humanidades, nos programas doutorais as preferências dos estudantes internacionais vão para o campo das ciências (ciências, matemática e computação), engenharia (engenharia, manufactura e construção) ou agricultura (agricultura e veterinária).

Os estudos da OCDE (2016, p.4) evidenciam que os estudantes internacionais de doutoramento tendem a escolher os países que investem recursos substanciais em Investigação&Desenvolvimento (I&D) nas instituições de ensino superior, onde nalguns desses países “mais do que metade dos inscritos num programa doutoral em ciências, engenharia ou agricultura são estudantes internacionais.”.

A despesa em I&D nas instituições de ensino superior constitui um factor de atracção para os estudantes de mestrado e doutoramento, dado que potencia a qualidade da formação e investigação das universidades desses países, bem como aumenta a sua capacidade em investigação e visibilidade internacional.

Esta realidade leva-nos a ter de colocar a questão de que a internacionalização e a vinda de um número expressivo de estudantes internacionais e sobretudo para os cursos mais avançados e em áreas como as ciências, engenharia, potencia e favorece o aparecimento do fenómeno de “*brain drain*” ou “fuga de cérebros”, com os países de acolhimento a absorverem na sua economia os profissionais, técnicos e investigadores após estes terminarem os seus estudos. Estima-se que um quarto dos estudantes internacionais nos países da OCDE ficam no país que os acolheu num curso de ensino superior, seja de graduação, seja a nível de mestrado e de doutoramento (OCDE 2011).

Neste contexto, a internacionalização é não só importante para as instituições de ensino superior, como para os Governos. De acordo com Hénard F., Diamond L., Roseveare D. (2012), pode-se sintetizar do seguinte modo esses interesses:

## Quadro 6 – Razões do interesse da Internacionalização do Ensino Superior

Instituições de Ensino Superior	Governos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar a visibilidade nacional e internacional</li> <li>▪ Ultrapassar fraquezas da instituição, através de parcerias estratégicas</li> <li>▪ Alargar a comunidade académica através de actividades de <i>benchmark</i></li> <li>▪ Mobilizar os recursos intelectuais internos</li> <li>▪ Adicionar aprendizagens importantes e contemporâneas às aprendizagens dos estudantes</li> <li>▪ Desenvolver e fortalecer os grupos de investigação/pesquisa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver os sistemas universitários num contexto mais global e aberto</li> <li>▪ Obter uma mão-de-obra qualificada, com uma visão alargada e com competências multiculturais</li> <li>▪ Usar o financiamento do Ensino Superior Público para promover a participação na Economia do Conhecimento</li> <li>▪ Beneficiar da venda de serviços educativos”</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de Hénard F., Diamond L., Roseveare D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*.

A mobilidade de estudantes é habitualmente a dimensão mais analisada e visível mas, como é salientado por Hénard, Diamond, Roseveare (2012), a internacionalização deve ser perspectivada de uma forma mais complexa e multifacetada. Por exemplo, um dos aspectos a reter de acordo com estes autores, é o que se pode chamar a “internacionalização em casa”, que se trata de incorporar as dimensões culturais e internacionais no próprio sistema de ensino superior do país, mesmo sem haver saída dos estudantes e dos docentes (no currículo, no ensino, na investigação/pesquisa e nas actividades extra-curriculares)

Outra das formas mais recentes de internacionalização dos sistemas de ensino superior é o lançamento de um número muito grande de programas/cursos e instituições com intervenção e dimensão internacional. De acordo com Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), países como o Qatar, Singapura e os Emiratos Árabes tem desenvolvido as

suas políticas nacionais de ensino superior baseadas na internacionalização. Muitos deles convidaram universidades estrangeiras de grande prestígio para estabelecerem campus locais, expandindo dessa forma o acesso ao ensino superior e associando-se a universidades de renome. Contudo, este modelo já se mostra mais difícil de prosseguir quando se trata de países pobres ou com menores recursos.

De facto, estes mesmos autores demonstraram que nas últimas décadas outras formas de internacionalização ou cooperação se desenvolveram: a celebração de parcerias e protocolos entre instituições de outros países, de forma a poder oferecer graus e diversos tipos de cursos e programas; desenvolvimento de projectos de investigação e pesquisa. Outras formas e estratégias de internacionalização, muitas delas colocando problemas de seriedade e de qualidade, foram surgindo na cena internacional, como os “*branch campus*”, os programas académicos “*off-shore*” e acordos de “*franchisado*”.

Numa leitura mais crítica encontramos Altbach (2013) que, na obra *The State of Higher Education 2013* (capítulo 8), põe o “dedo na ferida”, mostrando quanto os “países exportadores de cérebros” “oferecem” a custo zero aos países receptores, numa mobilidade que se realiza dos países em desenvolvimento ou semiperiféricos para os países desenvolvidos. Nesse artigo, e de forma contundente, Altbach argumenta evidenciando o elevadíssimo montante que países como os Estados Unidos da América recebem através dos estudantes internacionais da Índia e da China que vêm estudar para as universidades americanas e que depois ficam nos Estados Unidos.

Este aspecto merece especial atenção, dado que esse fenómeno ocorre em muitas outras regiões, com consequências gravosas do ponto de vista económico e social. É o caso dos países africanos e do sul da Europa (por exemplo, Portugal que na última década tem sofrido desta “nova emigração qualificada”) que têm vindo a perder muitos dos seus diplomados para os países mais desenvolvidos.

Esta dimensão “mais comercial” tem de ser analisada e discutida, sendo muito patente nalguns exemplos de países que apostaram na internacionalização como se fosse sobretudo uma “indústria de exportação”. A título de exemplo menciona-se a informação dada por O’Malley (2016), que num artigo sobre a internacionalização da educação na Austrália transcreve uma afirmação do Ministro do Turismo na Edu-

cação Internacional (a designação do cargo ministerial já em si é bem revelador desta visão “mercantilista” da Educação), o Senador Richard Colbeck que dizia *“International Education is already one of our top two services exports, along with tourism, and is one of the five key super-growth sectors that will support our transition economy into the next decade.”* De facto, em 2015 a Austrália recebia perto de 585.846 estudantes internacionais (26,6% estudantes chineses; 11,2% de estudantes indianos; e 4,6% de estudantes do Vietnam) e preparava-se para ver esse número continuar a crescer.

No entanto, a dimensão da internacionalização é actualmente incontornável, sendo que a criação do ambiente propício à internacionalização requer que nas instituições seja possível fomentar um ambiente atractivo à cooperação. Segundo Pedrosa (2013), os actores críticos para essa envolvente são os membros das comunidades académicas, as instituições e os geradores de contextos e oportunidades. Essa cooperação internacional pode tomar muitas formas: projectos conjuntos de pós-graduação Mestrados, Doutoramentos; Criação de redes de infraestruturas (institucionais, regionais, internacionais); criação de redes para desenvolver investigação em domínios específicos (astrofísica, física nuclear, desenvolvimento humano, educação, ambiente, gestão do ensino superior, etc.); criação de redes para internacionalizar.

Contudo, a cooperação e a mobilidade de estudantes e pessoal académico só será de facto frutuosa e com possibilidades de crescimento, se houver um clima de confiança entre as instituições e os seus dirigentes. Esse processo de confiança mútua para ser incentivado tem que assentar numa presunção mútua de qualidade e controlo de qualidade da educação e investigação das instituições.

Dessa forma, e usando o exemplo da construção do espaço de ensino superior europeu, nomeadamente num dos seus programas mais bem-sucedidos de mobilidade, o Programa ERASMUS (mobilidade de estudantes, docentes e não docentes), vê-se que é crucial a existência de um mecanismo ágil, mas sério, de reconhecimento de graus, o que obriga à existência de instrumentos de avaliação e acreditação reconhecidos e actuantes. Consequentemente, a qualidade e o controlo dos mecanismos que asseguram essa qualidade, pela confiança que podem e devem transmitir, é uma condição de partida para o sucesso na cooperação.

O objectivo da qualidade tem sido uma preocupação permanente

das universidades desde a sua fundação na Idade Média. Como Neave (1998) destaca, a qualidade sendo inicialmente uma preocupação quase exclusiva dos acadêmicos, tornou-se progressivamente uma questão de interesse público nos anos 80 e 90. Segundo Scott (2012), a procura da melhoria e a instalação de um clima favorável nas instituições de ensino superior revela-se muito importante por duas principais razões: primeiro, por ser um catalisador essencial para o debate sobre os objetivos do ensino superior como um todo; em segundo lugar, por a qualidade ser um instrumento fundamental para a modernização das próprias instituições.

Neste enquadramento, cabe à regulação pública definir políticas de regulação e enquadramento que respondam à possível perda de confiança nas instituições de ensino superior e no seu “produto” final (cursos e diplomados), sobretudo num contexto de forte pressão para a “eficácia” e “eficiência” de que sofre a gestão das instituições.

Com este desiderato, no Espaço de Ensino Superior Europeu foram definidos Padrões e Directrizes para a Garantia de Qualidade e foi criada uma agência ENQA<sup>2</sup>, que representa o conjunto das Agências de Qualidade de cada país, tendo assumido um papel central no campo da garantia da qualidade e do reconhecimento mútuo dos graus na Europa.

No contexto europeu e no campo da avaliação tem-se assistido a uma mudança no enquadramento dos sistemas de garantia da qualidade, passando progressivamente para regimes de acreditação com a implementação de sistemas de qualidade a ser baseadas em acreditação, em vez de avaliação de qualidade (Amaral, 2012). Assim, de acordo com Machado-Taylor (2013), em países como a Holanda, Bélgica (Zona da Flandres) e Portugal a tendência vai no sentido de substituir as agências de avaliação de qualidade, ‘propriedade’ de universidades ou de organizações que representam universidades, por agências de acreditação independentes. Na Dinamarca e Noruega passou-se, por sua vez, de agências com base em auditorias de qualidade para agências com base na acreditação.

---

<sup>2</sup> Em 2000 foi desenvolvida a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* e em 2004 criada a ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

## Nota Final

Em termos finais, podemos vislumbrar diversas tendências e tensões no desenvolvimento do ensino superior em termos internacionais e são muitos os desafios que o ensino superior enfrenta no mundo.

Como Coaldrake (2013) aponta há diversos desafios que passam pela sustentabilidade do financiamento para as universidades (instituições de ensino superior), a garantia de uma melhor distribuição dos recursos e actividades das instituições, o desenvolvimento de um sistema de garantia da qualidade e regulação da educação superior e da investigação, a gestão da internacionalização do ensino superior, e o lidar com novas formas de oferta de ensino superior. Ou seja, são muitas as questões em aberto e emergentes que colocam novos desafios aos governos e às instituições de ensino superior:

Como atingir a Excelência?

- Investigação e Educação?
- Diferenciação?

Como desenvolver a Dimensão Externa?

- Oportunidades para a cooperação inter-regional e internacional
- Como cooperar e atrair estudantes e docentes?

Temos de acentuar que a Cooperação e a Internacionalização exigem que exista confiança e necessariamente sistemas de garantia da qualidade (Acreditação e Avaliação), com mecanismos flexíveis e seguros de validação de graus e com políticas activas de fomento da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por fim, queremos salientar que a internacionalização não está isenta de perigos e de interesses menos nobres, com algumas autoridades académicas preocupadas com procedimentos menos éticos, nomeadamente com o uso de agentes comerciais para o recrutamento de estudantes internacionais e a possibilidade de fraudes e corrupção neste campo, como Wit (2016) denuncia quando afirma: “*The competition for international students is becoming more intense, more commercial and more frequently outsourced, with an increasing risk of corruption.*”

## Referências

Altbach, P. G. (2013). The world is not flat: the brain drain and higher education in the 21st century. In *The State of Higher Education 2013* (ch 8). OECD Higher Education Programme (IMHE).

Altbach (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In *The Road to Academic Excellence The Making of World-Class Research Universities*. Editores: Philip G. Altbach and Jamil Salmi. Washington: Banco Mundial 2011. pp. 11-29

Altbach, P. G., Reisberg L., Rumble L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. European Journal of Education, 39(4), 429-441.

Amaral, A. (2012). In Neave, G., *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe – The Prince and His Pleasure*. Chippenham and Eastbourne, Palgrave McMillan, pp. ix-xiii

Beine, M., Docquier, F. & Rapoport, H., (2008). Brain Drain and Human Capital Formation in Developing Countries: Winners and Losers. *The Economic Journal*, 118(528), 631-652.

BRADRAMO, *Brain Drain and Academic Mobility from Portugal to Europe / Êxodo de competências e mobilidade académica de Portugal para a Europa*. . <http://www.bradramo.pt/>

Coaldrake P. (2013). *The State of Higher Education 2013*. p.17. OECD Higher Education Programme (IMHE).

Cerdeira, L. (2014). A Internacionalização e Cooperação no Ensino Superior: Os Países de Língua Portuguesa e o caso de Portugal. In Cabrito B., Castro A., Cerdeira L. e Jacob V. (Orgs.). *Os Desafios da Expansão da Educação em Países de Língua Portuguesa: Financiamento e Internacionalização* (pp. 97-114). EDUCA, Novembro de 2014. ISBN: 978-989-8272-20-1.

Cerdeira, L., Patrocínio, T, Cabrito, B. , Machado, L., Brites, R. (2013). “Higher Education Cost-Sharing Policy: The Portuguese Case”. Chapter 6 in *Higher Education. Recent Trends, Emerging Issues and Future Outlook, Education in a Competitive and Globalization World*. (pp.131-147). Nova Science Publishers, Larry Smith Editor, New York. (pp.131-147). ISBN 978-1-62618-834-1. ISBN 978-1-62618-841-9 (ebook).

European Comission. Education and Training. Monitor 2014.

[http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf)

Filho N.A., Santos F.S. (2012). *A Quarta Missão da Universidade*. Imprensa Universidade de Coimbra, ISBN 9789892602684.

Hénard F., Diamond L., Roseveare D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. OECD Higher Education Programme IMHE. 2012. OCDE, *Better Policies For Better Lives*.

Machado-Taylor (2013). *Tendências em sistemas de avaliação do ensino superior: perspectivas da europa*. 3.<sup>a</sup> Conferência FORGES. Dez. 2013.

Neave, G. (1998). *The Evaluative State Reconsidered*. *European Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 265–284.

Nóvoa A. (2013). “Os Desafios da Educação Superior”, 3.<sup>a</sup> Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Recife, 4 Dezembro de 2013.

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma História do Futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, 2009.

OECD (2008). *Higher Education For Sustainable Development*. Final Report of International Action Research Project.

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Volume 1.

OECD (2009). *Higher Education to 2030, Volume 2, Globalization*. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD (2011). *International Migration Outlook 2011*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2014). *Education at Glance 2014*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2015). *Education at Glance 2015*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2016). EDUCATION INDICATORS. INFOCUS 39, The internationalisation of doctoral and master's studies. February 2016. OECD Publishing, Paris

O'Malley B. (2016). Australia. Report finds extra value in international education. Issue N° 411. *University World News*.

<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160429123013480>

Pedrosa J. (2013). Cooperação interuniversitária na investigação e na pós-graduação. XXIII AULP. UFMG, Belo Horizonte, 11 de Junho de 2013.

Scott, 2012 in Curaj, A.; Scott, P. Vlascenau, L. Wilson, L. (2012) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Springer.

UNESCO, Institut for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>

Wit Hans (2016). Internationalisation should be ethical and for all. Issue N.º 422. *University World News*. [http://www.universityworldnews.com/topic.php?topic=World\\_Blog](http://www.universityworldnews.com/topic.php?topic=World_Blog)

World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.

## Práticas educativas e culturais de jovens privados de liberdade

Lia Machado Fiuza Fialho

O ensaio em tela versa sobre algumas práticas culturais e “educativas” de jovens em conflito com a lei, que se encontram em regime de privação de liberdade por cumprimento de medida socioeducativa<sup>1</sup> de internação<sup>2</sup> por prática de ato infracional<sup>3</sup>. Essa temática, por vezes invisibilizada ou relegada aos porões da memória, vem ganhando noto-

<sup>1</sup> Medida socioeducativa é uma determinação legal imposta pelo juiz da infância e da juventude ao adolescente que comprovadamente comete um ato infracional, visando a ressocializá-lo por sua conduta antissocial.

<sup>2</sup> A medida socioeducativa de internação é a mais severa dentre as seis existentes - advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação - consiste na privação de liberdade e no controle de ir e vir do adolescente, vinculando-o a um estabelecimento especializado, próprio para essa finalidade, e exclusivo para adolescentes, observando os critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Não comporta prazo determinado, mas deve ser aplicada em um período mínimo de seis meses e máximo de três anos, podendo ser reavaliada a cada seis meses mediante decisão fundamentada. É norteada por três princípios básicos - o da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

<sup>3</sup> Segundo o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se ato infracional, a conduta que para o maior é descrita como crime ou contravenção penal, o ato contrário à lei praticado por jovens de 12 a 18 anos incompletos.

riedade no bojo das discussões políticas no Brasil, na medida em que a violência na juventude se alarga, o Estado se apresenta inoperante e a sociedade clama por segurança.

Ante a problemática da violência envolvendo a juventude e o “fracasso” do sistema socioeducativo (FIALHO, 2015) no que concerne ao trabalho educativo e socializador em primazia ao caráter punitivo (SINASE, 2006), cabe questionar: Que práticas culturais e educativas permeiam o contexto socioeducativo em instituições privativas de liberdade para jovens em conflito com a lei? Tal inquietação originou o objetivo do estudo em relato: discutir as questões relativas à educação e práticas culturais - considerando os aspectos sociais, culturais e identitários - que perpassam a escolarização e socioeducação em instituições privativa de liberdade para jovens em conflito com a lei. Tal escopo permitiu explicitar criticamente as diferentes concepções subjacentes a socioeducação e debater sobre as relações e tensões existente entre as manifestações da diversidade cultural presente nos espaços socioeducativos na interface com as orientações legais.

A pesquisa que possibilita suporte para a discussão foi realizada em Fortaleza-CE, no Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA), com sete jovens institucionalizados em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. O CEPA foi escolhido como lócus para investigação por ser a única instituição na cidade de Fortaleza que atendia jovens de 16 e 17 anos para o cumprimento de medida de internação. No que concerne a seleção dos participantes do estudo, levou-se em consideração os critérios que seguem: ter cumprido no mínimo seis meses da medida socioeducativa, para que já fosse possível conhecer a rotina da instituição, bem como as práticas educativas e culturais disseminadas; não estar próximo de finalizar a medida, para que as entrevistas não fossem interrompidas; e concordar em participar da pesquisa e assinar o termo de consentimento. Atendidos esses aspectos, a seleção foi aleatória, priorizando um jovem de cada bloco de dormitórios. Os sete jovens receberam nomes fictícios – Pedro, João, José, Paulo, Gabriel, Felipe e Mateus – para a preservação de suas identidades.

Como o CEPA possui sete dormitórios, esse foi o número de jovens envolvidos diretamente com a pesquisa. Esta se efetivou por meio da metodologia da história oral temática (JOUTARD, 2000; FERREIRA, 2000) que utiliza a entrevista semiestruturada como técnica de co-

leta de dados. As narrativas orais foram gravadas, transcritas na íntegra, validadas por meio da técnica geradora de discurso (FLICK, 2009) e textualizadas para subsidiar a discussão pertinente á contemplação do objetivo proposto.

Escolheu-se tal percurso metodológico haja vista a necessidade e a possibilidade de se ouvir os sujeitos envolvidos em seu decurso de socioeducação, captar suas experiências e perceber as especificidades ao problema examinado. Afinal, a história oral representa uma abordagem pouco convencional de pesquisa, mas propicia uma visão mais criteriosa e fidedigna sobre a temática, pois “[...] como metodologia e técnica de investigação, propicia [...] recuperação da narração suscita e (re)constrói memórias que estimulam análises e discussões sobre situações individuais e coletivas [...]” (MESQUITA, FONSECA, 2006, p.334).

Ouvir os envolvidos no processo de “ressocialização”, registrando e divulgando outra visão acerca das vivências pessoais e coletivas, configurou-se viável, pois permitiu fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado, bem como a possibilidade de compreender práticas culturais e educativas no contexto da internação. Le Goff destaca: “Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica [...]” (2003, p.471). Entretanto, essa tarefa, no caso da rememoração juvenil em conflito com a lei, torna-se peculiar, porque o passado e o presente se entrelaçam de tal maneira que relembrar o vivido é também refletir o agora.

## Desenvolvimento

A primeira inquietação se deu em torno de compreender como se efetivava as práticas de educação formal<sup>4</sup>, por meio da escolarização, desenvolvidas no CEPA. Importa salientar que na Carta Magna brasileira, há diversos artigos que enfatizam a educação como direito, dentre eles o art. 6º, que enquadra a educação como direito social no seguinte texto: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a

<sup>4</sup> Considera-se educação formal aquela que consiste em conhecimentos transmitidos intencionalmente, com sistematização, predominantemente em instituições apropriadas para essa finalidade, como, por exemplo, as escolas (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006).

segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa constituição.”

O direito de educação formal nas instituições privadas de liberdade foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nesse documento, a décima sétima meta prevê a implantação, em todos os estabelecimentos que atendam jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, inclusive assegurando outras metas relacionadas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação a distância.

O PNE considera que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo, previsto na legislação internacional e brasileira, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do interno e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A privação de liberdade, em suma, deveria acarretar a perda dos direitos civis e políticos, mas não deveria suspender àqueles relacionados “ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.” (BRASIL, 2010, p.13).

O constatado no que diz respeito à educação formal no CEPA é que não há uma escola dentro da instituição, os alunos são matriculados por meio de convenio com uma escola externa, mas não usufruem de sua estrutura material ou imaterial. Os jovens possuem apenas duas horas de escolarização, quando há professoras, com profissionais pedagógicas que não se sentem preparadas para atuar no contexto de socioeducação tampouco com a EJA dos anos mais adiantados.

Observa-se que os jovens não visualizam crescimento profissional por intermédio da escolarização. O estímulo à escolarização e a análise crítica acerca da importância do conhecimento formal também são rechaçadas, mesmo que inconscientemente, pela dinâmica institucional, na medida em que inviabilizam o desenvolvimento de uma proposta educacional de qualidade que se apresente como positiva e essencial no desenvolvimento dos jovens sob suas perspectivas.

Dayrel (2007) desenvolveu um estudo sobre as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, e parece que se assiste a uma crise

da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. Se em situação regular de escolarização já se presencia a falta de interesse, consciência crítica e envolvimento com o aprendizado curricular, na situação de privação de liberdade, na qual os jovens apresentam defasagem e inúmeras outras dificuldades, a situação se agrava ainda mais, tornando a escola vazia de significado para eles.

Ao contrário da escolarização, ao trabalho era atribuída importância singular. A falta de objetivos de vida que possuíssem a escolarização como ponte e as necessidades iminentes de consumo de bens essenciais e supérfluos fazem com que o trabalho afigure foco de destaque no discurso dos jovens. Em sua maioria, os jovens dizem que já exerceram atividades profissionais informais iniciadas concomitantemente com a escolarização e interrompidas pelas práticas de atos infracionais ou pela apreensão após o ato ilegal cometido. Dos cinco jovens que exerciam atividades profissionais, três trabalhavam com o comércio, sendo dois na venda de CDs e DVDs piratas e um na venda de produtos paisagísticos; e dois ajudando os familiares nas suas respectivas profissões, de agropecuário e estilista de moda. Em todos os casos, os jovens ganhavam menos de meio salário mínimo, o que demonstra o baixo nível de complexidade nas atividades e sua desvalorização. Eles alegavam, contudo, que trabalhavam porque assim desejavam e o interesse em exercer tal atividade consistia em poder obter dinheiro próprio para gastar com objetos de desejo de consumo e lazer.

Considerando a LDB Nº 9394/96, que prevê como finalidade da educação formal: o preparo para a cidadania e prosseguimento nos estudos futuros e formação para o trabalho, a profissionalização passa a ser responsabilidade da educação. E, concebendo a medida socioeducativa como “ressocializadora”, a capacitação profissional torna-se, na concepção de muitos, basilar para que o jovem possa adentrar o mercado de trabalho regular e não mais se envolver com a prática de atos ilícitos. Nessa vertente, o SINASE reforça a necessidade de formação profissional nos seguintes termos:

Oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no

mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho. (2006, p. 64).

O intuito é despertar no jovem o gosto pelo trabalho, com a realização de uma atividade com a qual possua interesse ou afinidade, e possibilitar a compreensão de que um trabalho formal regular oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização; contudo, mais uma vez, o que é postulado não é efetivado na prática. No CEPA, constatarem-se duas maneiras distintas de profissionalização. Uma consistia na possibilidade de ingresso no emprego formal em uma fábrica denominada Metal Mecânica, que mantinha parceria com o Centro, e oferecia vagas de trabalho no próprio espaço da instituição, com atividade fim de confeccionar peças de metal para fornos e fogões. A outra era ofertada mediante oficinas profissionalizantes, que visavam a desenvolver habilidades manuais para confecção de rodos, vassouras, produtos químicos, objetos de palha, caixas customizadas e panos decorados.

Eram cinco oficinas profissionalizantes: vassouraria, saniante, vime, tecelagem, artesanato. Pôde-se concluir, no entanto, que a profissionalização no CEPA mais se associa à oficina de artes manuais do que a um curso técnico profissionalizante. A precária profissionalização não leva em consideração as necessidades do mercado, de maneira que, ao sair da Instituição, o jovem possui grande dificuldade de ingresso no trabalho formal, isso quando há interesse da parte deles de procurá-lo e regularizar a vida profissional. E, ao contrário da direção norteadora dada pelo SINASE, não há, nesse ambiente socioeducativo, situações pertinentes que propiciem reflexões críticas acerca das atividades laborais, o que as torna ainda mais descontextualizadas e obsoletas. Somando-se a falta de escolaridade e de formação profissional de qualidade com certificação, ao sair da internação, o jovem depara o alto índice de desemprego, e ainda conta com o estigma de ser “delinquentes”, infrator e perigoso - situação que impossibilita o ingresso em profissões valorizadas, frustrando sonhos e ambições (EDUARDO, EGRY, 2010).

Os processos educativos, por meio da escolarização ou profissionalização não auferiam práticas culturais significativas; as questões políticas, experiências prévias e o protagonismo juvenil eram relegados ao plano inferior de importância, quase invisibilizados. As práticas culturais

na socioeducação estavam permeadas por relações de poder (FOUCAULT, 2009) que exaltavam foco na violência.

Apesar de o foco do estudo não ter sido avaliar a vivência e maus tratos ou sua relação com a violência praticada, como fizeram Schmitt *et al* (2006), tornou-se inviável omitir essa questão do presente ensaio, haja vista que todos os jovens comentavam acerca da vivência de violências físicas, seja de maneira direta, como vítima, ou indireta, na condição de telespectador, considerando essas experiências significativas em suas vidas e diretivas no que concerne ao delineamento de ações e comportamentos que constituíam uma verdadeira “cultura do medo”.

Como as agressões físicas vivenciadas e verbalizadas, foram, na sua totalidade, praticadas por policiais ou pelos instrutores do CEPA, e se fizeram constantes no depoimento de todos os entrevistados, considerou-se pertinente comentá-las, pois, dentre os sete jovens, quatro afirmaram ter sofrido violência física e três, que não foram agredidos, relatam ter assistido pelo menos a uma cena de agressão praticada com seus colegas. Segundo os internos, tais vivências expressavam como eram as “práticas educativas” ensejadas pelos instrutores (profissionais que passavam a maior parte do tempo em contato com os jovens) e, consecutivamente, o modelo de comportamento desejado. Este instituído por meio de jogos de forças (NIETCHE, 2009) entre os jovens ou estes e os instrutores.

Sem exceções, nos relatos dos internos apareceram as agressões como acontecimentos significativos em suas vidas. Os que enfrentaram tal violência contam com indignação e detalhes o sofrimento, e os que não vivenciaram na pele a dor da peia narram os casos parcialmente presenciados, vangloriando-se de conseguir em escapar do absurdo. A cultura da violência e poder como mecanismo de barganha originou um código de ética disseminado entre os jovens em conflito com a lei.

Soa conflitante falar em código de ética elaborado pelos jovens em conflito com a lei do CEPA, porquanto eles já se encontram internados justamente porque burlaram regras sociais instituídas, normas éticas, agindo de maneira incoerente para com o bom convívio em sociedade. Mesmo, porém, infringindo as determinações legais e considerando-as letras mortas e, por vezes, obsoletas, eles conseguem elaborar as próprias normas, constituindo uma legislação costumeira, com linguagem específica, para um “universo à parte” do contexto glo-

bal. Tal aspecto, no entanto, evidencia a cultura implícita no contexto da socioeducação.

São estipuladas ações permitidas e proibidas no “microsistema da conflitade com a lei”. Há, entre os jovens, uma série de práticas julgadas válidas, apesar de a lei pregar o contrário, e outras consideradas inválidas e até imperdoáveis, mesmo que as normas instituídas não as condenem. Curioso, também, além do fato de “infratores” elaborarem diretrizes de condutas, é o fato de que eles traçam as regras com um linguajar próprio, instituído e difundido por esse grupo e muitas vezes somente compreendido por quem convive com este. Os jovens em conflito com a lei, rapidamente, explicam o que é aceito, aceito com admiração ou condenado por seus pares. Como exemplo, segue algumas práticas: a) aceitas – roubar, assaltar, matar inimigos, usar drogas, pichar, agredir fisicamente um rival [...]; b) aceitas com admiração – matar policial, realizar grandes assaltos, comandar um ponto de venda de drogas, liderar rebelião e motins [...]; c) condenadas – bater em mulher, matar mulher (exceto que exerça atividade profissional de policial ou promotora, ou considerada uma traidora), delatar um colega, estuprar, matar criança, desrespeitar a mãe [...]

A fala de um jovem comprova o exposto:

*A gente não perdoa duzentão porque tem tanta mulher no mundo, e o cara vai estuprar! Também não perdoa mata anjo porque é covardia, mas é raro. Mata bela depende, se for ciúme por exemplo, tem tanta mulher vai matar por ciúme! Mas se for porque quis levar para o cheiro do queijo (emboscada), aí tudo bem. Matar dez homem pode, mas mulher não pode não. (FELIPE).*

Ao mesmo tempo em que se permite extinguir a vida de quantos homens se façam necessário sem que haja motivo plausível, “um dos atos mais desconsiderados, quase inaceitável dentro dessa lógica é o estupro ou morte de mulheres e crianças.” (BEZERRA, 2009, p.45). As regras supracitadas são respeitadas e aceitas por todos; aqueles que discordarem, violando-as, passam por um julgamento silencioso, mas significativamente rígido, em que a punição é efetivada com o suplício do corpo, martírio ou pena de morte. Tudo é realizado de maneira velada, sem que o “réu” tome conhecimento, e o carrasco ainda recebe as glórias, os aplausos e a admiração entre seus pares (FOUCAULT,

2009).

O código de ética também estabelece o que é ou deixa de ser aceito desde o momento em que se ingressa em um Centro socioeducativo de internação, ou seja, o que pode ou não ser feito no interior dos estabelecimentos de internação. Algumas determinações são alteradas de uma instituição para outra de acordo com a rotina e as condições de estada e fiscalização destas, mas grande parte permanece inalterada. Dentre a regra mais difundida instituída pelos instrutores está a proibição de fazer barulho nos dormitórios utilizando a grade: *“Chutar grade aqui dá muita peia, só pode chutar se tiver acontecendo alguma coisa grave, mas se for por qualquer coisa é peia.”* (MATEUS); *“Só pode chutar grade se tiver alguém doente, aí é sal. O coordenador chega e a gente explica que o cara tá passando mal e precisa ir ao hospital. Se tiver agitando só para fazer bagunça eles recolhe e se continuar bagunçando vai pra tranca.”* (FELIPE). Com efeito, o contraditório é a pessoa que deveria estar ali para fazer acontecer o cumprimento de normas, ser, também, aquele que as descumpre.

No lugar das normas socialmente instituídas e também regularmente aprovadas pela legislação escrita estarem sendo difundidas, debatidas, questionadas, ou estudadas, elas parecem não existir. Mais se aprende acerca das regras de comportamento desse “subgrupo” e das repassadas pelos profissionais da instituição do que acerca da legislação vigente no País. E, o pior, as regras, sejam impostas pelos instrutores ou jovens, não são analisadas e avaliadas em conjunto, não se enseja uma reflexão acerca dessas nuances, impossibilitando autonomia e protagonismo juvenil voltado à adoção de uma conduta consoante ao bom convívio social.

Sem espaço para o diálogo, para a negociação e mediação de conflitos, motins e rebeliões se tornam mais frequentes, por serem considerados, pelos jovens internos, mecanismos ou possibilidades de se fazer ouvir. No interior do CEPa, os jovens, de maneira clara, explicam a diferença entre esses termos sem hesitação: *“motim é diferente de rebelião, rebelião envolve a casa toda é grande, o motim é isolado, é só em um dormitório ou em um bloco.”* (JOSÉ). Na concepção dos jovens, o motim difere da rebelião porque o primeiro envolve uma quantidade menor de indivíduos no levante, e o segundo possui uma conotação mais ampla, englobando um grupo mais numeroso na realização

do tumulto. No que diz respeito à violência, em ambos os casos ela é utilizada, da maneira mais impactante possível, com as ferramentas que conseguem adquirir.

As rebeliões e motins foram citados pelos jovens porque essa é a maneira com a qual eles conseguem reivindicar “conquistas”, tentar impor suas vontades e se fazer ouvir. Essas ações são deflagradas pelos jovens privados de liberdade, geralmente, por dois motivos: descumprimento, por parte de um interno, do código de ética por eles instituído; lutar por melhorias e questionar situações indesejadas vivenciadas. Vale esclarecer que por vezes eles planejam uma ação articulada, na qual utilizam um interno marcado como refém, já que sua vida foi condenada ao fim, para pressionar e rebelar a casa, como explica Felipe:

Só tem rebelião se os elemento querer. Tem que o bloco 1, o bloco 2, o bloco 3, o bloco 4 e o bloco 5 aceitar. Se um não quiser não rola não. Na rebelião a gente pega um adolescente, porque mata um duzentão e não apanham muito não. Mas se pegar um orientador tem que aguentar o rebordose.

Analisando as falas dos jovens, é possível tecer algumas considerações: quando verbaliza que “a casa está mais vazia, acho que ninguém vai querer rebelião não”, ele explica que se as condições de acomodação, atendimento, dentre outras estão insuportáveis, a maneira de reclamar e se fazer ouvir se dá na propagação de uma rebelião; ou quando o jovem relata que “os instrutor tão batendo demais, batem por qualquer besteira, aí nego se revolta e faz uma besteira”, nesse caso, ele anuncia a possibilidade de um motim para questionar a forma de tratamento recebida.

Por intermédio de motins e rebeliões organizadas, utilizados de maneira tática e estratégica, os jovens vão tentando impor suas crenças, vontades e regras em um embate de forças de poder constante que instituem uma cultura constante de jogos de força e poder. Uma maneira de minimizar o desejo dos jovens em planejar e realizar essas ações seria permitir o diálogo entre os profissionais e internos, assegurar uma gestão mais participativa e democrática, aberta a negociações, com relações mais horizontais. Manter o medo, temor, verticalidade nas decisões, distanciamento dos jovens, acentua a insatisfação desse público, e muitas coisas simples que poderiam ser solucionadas com a abertura

para o diálogo permanecem como ranço na visão dos jovens.

## Conclusão

O capítulo partiu da inquietação: que práticas culturais e educativas permeiam o contexto socioeducativo em instituições privativas de liberdade para jovens em conflito com a lei? Em consonância, objetivou-se discutir as questões relativas à educação e práticas culturais que perpassam a escolarização e socioeducação em instituições privativa de liberdade para jovens em conflito com a lei.

Os resultados apontaram que a privação de liberdade na socioeducação, que se efetiva com base na necessidade de elaboração de respostas aos impasses no âmbito da violência entre os sujeitos em desenvolvimento, é questionada, porque não supera a preponderância do caráter punitivo em detrimento do socioeducador, utiliza práticas institucionais inapropriadas ou insipientes e não consegue minimizar e, nem tampouco, solucionar os problemas a que se propõe. Desenvolve-se uma cultura de medo, fortemente imbricada com disputa de poder, que não colabora para assimilação de boas práticas sociais tampouco fomenta o protagonismo juvenil, reverberando em um código de ética interno dissonante das normas instituídas e na elaboração de motins e rebeliões.

O crescimento das estatísticas envolvendo jovens no conflito com a lei, os altos índices de reincidência infracional, bem como a maneira como se efetivam as ações no interior dos centros socioeducativos, testemunham o fato de que as estratégias sociopedagógicas não surtem o efeito esperado. A escolarização e profissionalização no CEPA não enseja práticas educativas e formativas significativas, e é em torno da violência e dos mecanismos de poder que se delineiam os comportamentos fomentados na privação de liberdade. Como afirma Aginsky e Capitão (2008): “diante da inconsistência de um sistema socioeducativo eficaz, sofrimento e isolamento, através de formas assistencialistas de atenção que se atualizam na produção social da passividade e desresponsabilização”.

Torna-se necessário mobilizar a juventude para participação nas políticas públicas, mas, principalmente, fortalecer e legitimar a condição dos jovens como agentes que são capazes de identificar os problemas

que os cercam, de participar da elaboração de propostas e projetos que os insiram e de implantar ações concretas e pertinentes para a melhoria das condições de sua vida e de sua comunidade. Não se concebe mais a visão reducionista, que concebe o jovem unicamente como problema social e acredita que o aumento da repressão e o fortalecimento de instituições de controle vão sanar os conflitos sociais e a violência juvenil, deixando de lado a análise dos problemas sociais mais profundos e complexos que os envolvem. Inclusive, Frezza, Maraschin e Santos (2009) discutiram sobre as concepções de juventude que se expressam nas políticas públicas para jovens no Brasil. Concluíram que “os discursos de educação, cidadania, inclusão, entre outros, operam, principalmente, para legitimar programas de políticas públicas.” (p.1).

A implementação de programas educativos e preventivos de qualidade para jovens, dentro e fora dos centros socioeducativos, torna-se uma necessidade urgente porque, por meio desses, se aumenta a probabilidade do público que cumpre medida socioeducativa por atos infracionais diminuir o risco de continuar com as mesmas condutas indesejadas socialmente, e, em particular, que estas ganhem maior gravidade na idade adulta (SANABRIA, RODRIGUÉZ, 2009).

## **Referências**

AGUINSKY, B; CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v.11, n.2, jul./dez., 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802008000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802008000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 10 out. 2011.

BEZERRA, R. Códigos de honra: um estudo sobre adolescentes privados de liberdade em Fortaleza – CE. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1 e 2, n. 56-58, 2008/2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 1990.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - *PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.** Brasília-DF: CONADA, 2006.

DARYELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out., 2007, p. 1105-1128.

EDUARDO, L. P; EGRY, E. Y. Estatuto da criança e do adolescente: a visão dos trabalhadores sobre sua prática. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n.1, mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2012.

FERREIRA, M. M. **História do tempo presente:** desafios. Cultura Vozes (94). Petrópolis: Vozes, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 37. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

FREZZA, M; MARASCHIN, C; SANTOS, N. S. Juventudes como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.3, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000300004&script=sci_arttext). Acessado em: 10 de outubro de 2010.

JOUTARD, P. Desafios à história oral para o século XXI. In: FERREIRA, M. M; FERNANDES, T. M; ALBERTI, V. (Orgs.).

**História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LE GOFF, J. **História e memória.** 5.ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MESQUITA, I. M; FONSECA, S. G. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

MESQUITA, I. M; FONSECA, S. G. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.

SANABRIA, A. M; RODRÍGUEZ, A. F. U. Conductas antisociales y delectivas em adolescentes infractores y no infractores. **Pensamiento Psicológico**, v.6, n.13, p. 203- 218. 2009.

SCHMITT, R; PINTO, T. P; GOMES, K. M. Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.33, n.6. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832006000600002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832006000600002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2010.

## Ocupações nas escolas: a juventude como sujeitos de uma outra escola

Orlandil de Lima Moreira

“Esse é um movimento autônomo da galera das escolas secundaristas. Concordo com essa ocupação, porque é necessária. Estamos vivendo isso em outros estados. Os estudantes precisam estar abertos a essa luta que abrimos também para os pais e para a comunidade, pois o apoio deles é necessário.”  
(Estudante, 17 anos, Fortaleza).

Pensar sobre a escola pública hoje requer outros olhares, tendo em vista as narrativas que vêm sendo construídas sobre essa instituição, em sua maioria marcada por um discurso da crise e da falta de interesse dos alunos pela escola. Vários aspectos são levantados sobre a crise dessa instituição, desde a forma como está organizada a sua eficiência em relação à aprendizagem e à relação com os alunos, sendo este último um dos fatores que dificulta o diálogo da escola com os educandos, em especial, os adolescentes e jovens, o que distancia as culturas juvenis da cultura escolar. Como analisa Abramovay e Castro (2003) essa realidade

de distanciamento tem gerado uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola, ao mesmo tempo em que nega as culturas trazidas pelos jovens de outros espaços sociais.

As ocupações das escolas desenvolvidas pelos estudantes nos últimos tempos, denominadas como “primavera dos secundaristas” ou “primavera dos estudantes”, parece indicar que os jovens estudantes estão atentos à situação em que está sendo colocada a escola pública, com escolas sem as condições mínimas para o seu funcionamento, ensino descontextualizado da realidade e das culturas juvenis, ameaça de privatização das escolas etc. Os últimos acontecimentos de ocupações por parte dos estudantes revelam um profundo sentimento de pertencimento à escola, quando ocupam suas dependências para defender o direito à educação e exigir outro modelo de escola, que tenha condições de infraestrutura adequadas ao seu funcionamento e que seja mais democrático e participativo.

Frente a esse cenário vivenciado nas escolas, somado às políticas educacionais inclinadas para a privatização, através de iniciativas diversas por parte do poder público, muitas vezes de forma sutil e disfarçada, a exemplo das medidas políticas e administrativas tomadas pelos governos dos estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso, que vão na direção da privatização, às quais os estudantes têm resistido e protestado contra tais medidas. Situação que desencadeou as ações de ocupação das escolas em oito estados brasileiros, iniciando pelo estado de São Paulo e se estendendo para o Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso e Ceará.

Nesse movimento, os estudantes têm se colocado como protagonistas através de diversas ações que vêm sendo desenvolvidas no interior das escolas e nas ruas. Ação de mobilização estudantil que tem como objetivo barrar o processo de sucateamento das escolas e chamar a atenção da sociedade para o caminho que está sendo desenhado para as escolas públicas, através dos processos de privatização.

O objetivo do presente artigo é analisar o processo de ocupação das escolas, buscando perceber o lugar da juventude na luta pela educação pública e a construção de uma escola que considere a juventude como sujeito de direitos, capaz de contribuir com a construção de uma outra escola.

O artigo elegeu como metodologia a pesquisa documental, com

coleta de dados em jornais e *blogs* na internet. A partir das informações coletadas em reportagens, artigos e entrevistas, foi feita uma análise interpretativa dos fatos, buscando perceber quais as motivações das ocupações, as principais reivindicações apresentadas pelo movimento e o protagonismo juvenil nas ações de ocupação das escolas públicas e mobilizações de rua.

## Juventude e participação política

A temática da participação política tem se apresentado como um debate bastante polêmico e instigante nos trabalhos que tratam de analisar o papel da juventude na sociedade, tendo em vista as diferentes interpretações sobre as formas de participação vivenciadas pela juventude na contemporaneidade. Alguns posicionamentos desses trabalhos são marcados por uma perspectiva de descrédito da política, pelo fim das utopias etc., ideais que podem não ajudar a pensar os processos participativos em que os/as jovens estão inseridos na atualidade, dentro de um contexto de participação política em que novos sujeitos e espaços vão sendo constituídos.

Tendo como referência a realidade brasileira, nos anos 40 do século XX aconteceram avanços importantes na história da participação política da juventude, a exemplo da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, organização representada pelos estudantes universitários, os quais articulavam e mobilizavam protestos e reivindicações sociais e políticas, postura que prevalece até os dias atuais.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por forte participação política de jovens oriundos/as das camadas médias e alta da sociedade ligadas, principalmente, nos movimentos estudantis: mobilizações que tiveram grande visibilidade na sociedade pelo seu potencial crítico aos valores vigentes; participação que, segundo Gilioli e Catani (2008), obteve uma maior atenção da sociedade por seus protagonistas pertencerem a segmentos sociais reconhecidos pelas esferas do poder, em detrimento dos/as jovens que pertenciam às camadas populares que, embora sendo importantes nas rebeliões existentes na época, acabaram sendo esquecidos/as. Tal constatação pode ser verificada também nos estudos de Abramo (2005), quando destaca que a visibilidade da juventude no Brasil, nesse período dos anos 1960, foi reduzida aos/às jovens

com níveis de escolaridade elevados e pertencentes às classes médias. Nesse sentido, a participação política da juventude teve como espaço os movimentos estudantis, de contracultura ou os ligados aos partidos políticos de esquerda.

Nas décadas de 1970 e 1980, essa realidade começa a apresentar mudanças. Novos/as atores/atrizes juvenis passam a ocupar o cenário político, agora não apenas os/as jovens de classes médias. Nesse momento, jovens das classes populares entram em cena, trazendo novas demandas sociais e políticas para a agenda pública. A afirmação de Abramo (2003, p. 39) reflete nessa direção:

Mas também pelo aparecimento de novos atores juvenis, em grande parte dos setores populares, que vieram a público, principalmente por meio de expressões ligadas a um estilo cultural, colocar questões que os afetam e preocupam diferentes daquelas colocadas pelas gerações precedentes, e para as quais não havia nem mesmo formulações elaboradas no plano da política.

Com o processo de redemocratização do Brasil, iniciado nos anos de 1980, ampliam-se as formas de participação na sociedade, período em que passa a acontecer um maior engajamento de jovens em espaços de participação, desenvolvendo ações reivindicativas por direitos. Tais mudanças têm despertado grandes expectativas políticas e culturais no cenário político brasileiro.

Nesse período, ganham amplitude os movimentos multi-identitários e culturais, adquirindo relevância os canais de participação na música, como o *hip-hop*, o *rap*, expressões culturais que possuem um caráter de protesto social sobre as condições de vida das populações de periferias, em especial dos/as jovens. Movimentos que as/os levam a desenvolver ações contra o uso do álcool, das drogas e o combate à violência, situações que acabam por incidir diretamente na vida dos/as jovens.

Nesse período emergem, também, os movimentos anarco-libertários que possuem raízes nas tradições do século XIX, muito presentes em algumas regiões do Brasil, assim como os movimentos de rua como o *break*, a prática do grafite, que são atividades que têm conseguido, neste século, aglutinar mais jovens do que os movimentos políticos tradicionais (GONH, 2010).

O florescimento de movimentos sociais e culturais - feminismo, ambientalismo, defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais etc. [...] - tiveram um importante papel na conformação da sociedade atual, reagindo de múltiplas formas contra o uso arbitrário da autoridade, se revoltaram contra a injustiça e procuraram a liberdade necessária para a experimentação pessoal. Em sua luta, questionaram as bases profundas da sociedade e rejeitaram os valores estabelecidos, prepararam o cenário para uma ruptura fundamental na sociedade. (CASTELLS, 1996, *apud* GONH, 2010, p. 90).

Nesse contexto de pluralidade de atores/atrizes em espaços juvenis, a participação política dessa parcela da sociedade ganha contornos que ultrapassam as formas tradicionais de pensar a ação política da juventude. Aqui, é importante observar que não há uma homogeneidade de atitudes, pensamentos ou vontades em meio às organizações juvenis. Assim como na década de 1960, nem todos os jovens se encaixavam na condição de “revolucionários”, pois muitos mantinham uma posição tradicional. Da mesma forma acontece hoje: nem todos os/as jovens são alienados/as, consumistas ou delinquentes; há muitos/as jovens que se interessam pela política, que participam de espaços que possibilitam novas sociabilidades, que são críticos e atuantes em diversas esferas da sociedade (GILIOLI; CATANI, 2008).

A participação política passa a ser pensada não mais centrada em uma atividade eminentemente institucionalizada ou formalizada, a exemplo da atuação em partidos políticos ou sindicatos. Os movimentos sociais trazem uma roupagem mais dinâmica e plural para a cena pública com novos arranjos organizativos e temáticos. São novas formas e canais de participação da juventude na sociedade atual, necessitando, portanto, pensar a política como uma ação cotidiana que perpassa as relações sociais, que vai além das relações e espaços institucionalizados.

Vai se configurando na sociedade uma participação juvenil com um caráter mais difuso e fragmentado, sem necessariamente se orientar por referenciais de grandes ideologias, com uma organização menos centralizada, visto que os processos organizativos vão se conformando de modo mais disperso. A afirmação de Machado (2003, p. 24) reflete nessa perspectiva:

Nos novos espaços pelos quais os jovens buscam agir na sociedade, a cultura (ou as 'manifestações culturais') passa a ser o principal elemento motivador. A utilização de linguagens alternativas para expressar seus anseios aponta tanto para uma tentativa de 'inovação estética', quanto para uma busca pela criação de canais próprios para expressar suas 'vozes', seus 'discursos'.

Nesse sentido, são construídas novas formas de sociabilidade e espaços de participação com um perfil ativo e propositivo, de articulações com as diversas esferas da sociedade, atuando não mais de forma isolada, mas em redes, possibilitando debates, interlocuções e reflexões. Dessa forma, fomentam-se bases para que se gestem uma sociedade mais participativa, preocupada e interessada em novas demandas políticas e sociais.

É a partir dessa perspectiva que compreendemos a participação política juvenil na contemporaneidade. Visão que pode ser referenciada pela análise de Sposito e Carrano (2003) quando afirmam que a participação política não é um tema desinteressante para os jovens, tendo em vista ser representativo o número de jovens que participam de algum grupo local, conforme demonstra pesquisa da Fundação Perseu Abramo. As ocupações das escolas iniciadas em 2015 estendendo-se até 2016 revela esta realidade.

Dados de pesquisa da UNESCO sobre juventude também reforçam essa perspectiva, quando revelam que 27,3% dos jovens brasileiros participam ou já participaram de alguma organização associativa, o que representa em termos absolutos aproximadamente 13 milhões de jovens distribuídos por ONGs, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos, ecológicos, sindicatos, agremiações esportivas, grupos de dança, música e congêneres (CASTRO, [s.d.]).

Aqui, portanto, envereda-se por uma compreensão política que questione a noção de participação política, entendida apenas como uma ação de envolvimento em espaços instituídos e tradicionais da política, a exemplo dos partidos políticos e sindicatos e movimentos estudantis.

Considera-se que as formas de associativismo que vão sendo construídas nas esferas participativas locais indicam outras formas de sociabilidades juvenis que vão emergindo na sociedade, a exemplo dos grupos associativos locais de diversas naturezas, além dos fóruns, redes temáticas, movimentos de redes, os quais agregam e articulam diferen-

tes demandas e movimentos, tais como: movimentos de moradia, de jovens, de mulheres, de negros, artísticos culturais etc. (GOHN, 2010). Dessa forma, vão se abrindo novos horizontes para se compreender os contextos de cada momento histórico, sem olhar o presente apenas com o referencial de momentos históricos passados.

## **O cenário de ocupações das escolas**

As ocupações das escolas a partir de 2015 trazem para a esfera pública novos sujeitos políticos em defesa da escola pública, visibilizando para a sociedade e para o Estado a negação do direito à educação de que vêm sendo vítimas os/as adolescentes e os/as jovens brasileiros/as, como define o artigo 205 da Constituição de 1988, que assegura a educação como “direito de todos”.

O processo de ocupação teve início no estado de São Paulo, começando pelas cidades de Diadema e São Paulo, e logo se expandiu para outros municípios do interior do estado. Motivados pela proposta de reorganização das escolas apresentada pelo governador do estado Geraldo Alckmin, os estudantes secundaristas expressaram o seu descontentamento com a política educacional do governo, desenvolvendo um movimento de ocupação das escolas. O objetivo da ação foi barrar a concretização da política de reorganização das escolas, que tinha como uma das principais consequências o fechamento de 90 escolas em todo o estado de São Paulo, além de representar, segundo depoimentos dos alunos e dos professores, uma política de privatização da educação pública.

As ocupações tiveram início no dia 9 de novembro de 2015, pela escola estadual Fernão Dias e a escola estadual Diadema, localizadas da capital paulista e no município de Diadema, respectivamente. Nesse dia, teve início um novo momento da história da juventude estudantil em defesa da escola pública. No decorrer da semana outras escolas foram ocupadas, intensificando-se assim o movimento de ocupação pelos estudantes, chegando a um total de mais de 200 escolas ocupadas no estado.

Em 2016 o movimento de ocupação foi retomado, agora pelos estudantes das escolas técnicas estaduais que também reivindicavam

melhorias nas condições de infraestrutura para o funcionamento das escolas e melhor qualidade da merenda escolar, representando uma segunda etapa do movimento de ocupação iniciado em 2015.

A mobilização teve uma repercussão nacional, tendo em vista o cenário vivido pelo país, repleto de mobilizações políticas motivadas pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, quando diversos setores da sociedade se posicionavam nas ruas a favor ou contra o processo de impedimento da presidenta.

Com a repercussão nacional que ganhou o movimento dos estudantes de São Paulo, somada às condições de sucateamento das escolas públicas e à ameaça de realização de políticas de privatização das escolas públicas, os estudantes secundaristas do estado de Goiás acompanharam os estudantes paulistas, dando início ao processo de ocupação das escolas, tendo como motivação a proposta do governador Marconi Perillo de terceirizar a gestão das escolas para Organizações Sociais, medida que, segundo os estudantes, vai na direção da privatização das escolas. Um segundo motivo foi a proposta de militarização das escolas, que transferia a administração das escolas para a Polícia Militar.

O estado de Goiás foi o segundo estado a ter as escolas ocupadas por estudantes. O movimento teve início no dia 9 de dezembro de 2015, com ocupações em escolas da capital, iniciando pelo colégio José Carlos de Almeida, localizado em Goiânia, e se estendendo para outras de cidades do interior do estado, chegando a 28 escolas em diferentes cidades. Além de ocuparem as escolas os estudantes acamparam na Secretaria Estadual de Educação e fizeram manifestações de rua, como ressalta o manifesto feito pelos alunos, denunciando a situação em que se encontram as escolas públicas do estado.

Estamos indignados com a falta de democracia por parte do Governo Estadual que apresentou edital que institui a terceirização de diversas escolas sem consultar qualquer setor da sociedade civil, interessados nos rumos da administração escolar, os coletivos e instituições do Movimento Estudantil, os trabalhadores da educação e qualquer outro interessado nos rumos da educação de Goiás. É notável que o Governo do Estado atue por interesse próprio e não visando o bem-estar da sociedade civil como um todo. (MANIFESTO dos estudantes secundaristas em luta, 2016, [s.p.]).

No estado de Minas Gerais, os estudantes também entraram no movimento de ocupação de escolas. Logo que tiveram notícias do movimento nas escolas de São Paulo resolveram também entrar na mobilização estudantil que ganhara repercussão nacional. Vivenciando condições de precariedade nas escolas semelhantes às de outros estados que já tinham iniciado o movimento de ocupação, no dia 24 de novembro de 2015, os estudantes da escola Instituto de Educação de Minas Gerais resolveram se solidarizar aos estudantes de São Paulo e protestar contra as promessas de reforma da escola. Movimento que foi realizado pelos alunos da escola organizados no Grêmio Estudantil, com o apoio da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Belo Horizonte (AMES–BH).

O estado seguinte a desenvolver ocupação de escolas foi o Rio de Janeiro, tendo como referência as já em curso em outros estados, em especial no estado de São Paulo, além da motivação da greve dos professores da rede pública estadual que estava em curso. A primeira escola ocupada foi no 21 de março de 2016. Inicialmente, o movimento chegou a realizar seis ocupações de escolas por dia, mas logo foi desacelerando, chegando a ocupar cerca de 40 escolas durante o período de ocupação. Dentre as motivações apresentadas pelos alunos para o início do movimento estão: falta de condições materiais para o funcionamento nas escolas, precarização da infraestrutura das escolas, somada também à necessidade de uma “escola mais livre e democrática”, e que não seja baseada em um modelo de ensino meritocrático, o qual submete os alunos e professores a avaliações, apenas para medir desempenho e bonificar as escolas. Como relata um aluno de escolas do Rio de Janeiro, colocando-se contrário a esse modelo: “É um sistema meritocrático. Queremos que o dinheiro seja distribuído de maneira igual, democraticamente, entre as escolas. Todas têm carências”.

As reivindicações dos alunos não se restringem apenas a questões estruturais de melhorias para o funcionamento da escola, aspectos fundamentais para uma educação de qualidade; expandem-se também no sentido de reivindicar um novo modelo de escola e a defesa de uma educação pública e gratuita que contemple a ampliação de saberes no contexto escolar. A análise realizada por Caio Zinet, do Centro de Referência em Educação Integral (2016, [s.p.]) destaca bem esta questão:

Os jovens ativistas estão fazendo História não só pelas conquistas políticas e pelo engajamento, mas principalmente porque forçaram uma reconfiguração do espaço escolar. Mostram que, ao contrário do que considera o senso comum, eles têm interesse em aprender, mas em um colégio no qual seus desejos e autonomia sejam respeitados dentro de um processo de ensino-aprendizagem que ultrapasse as paredes da sala de aula e os muros da escola, e que também leve em consideração saberes não tradicionais.

No estado do Ceará as ocupações iniciaram no dia 28 de abril de 2016, período em que os professores da rede estadual estavam em greve. O movimento foi iniciado por escolas da capital do estado, mas se estendeu para outras cidades do interior, a exemplo de Juazeiro do Norte. Em uma semana de mobilização foram ocupadas dez escolas. Durante o período de realização do movimento 54 escolas foram ocupadas em todo o estado.

As reivindicações apresentadas pelos estudantes versaram sobre as condições da qualidade da educação, aumento de verbas para a merenda escolar e uma melhor qualidade na alimentação, passe livre para os estudantes nos transportes públicos, revogação da portaria de lotação (PL 1169/15) que prevê redução de carga horária e quantidade de professores lotados nas escolas e a inclusão dos estudos sobre questões de gênero no currículo escolar.

Dando prosseguimento às ações de ocupação pelo Brasil afora, em 11 de maio de 2016 foi a vez dos estudantes do Rio Grande do Sul. As ocupações ocorreram simultaneamente com a greve dos professores da rede pública estadual. A primeira escola a ser ocupada foi o colégio estadual Júlio de Castilhos localizado no município de Porto Alegre. Os estudantes apresentaram como reivindicações a melhoria da infraestrutura das escolas, manutenção dos laboratórios e bibliotecas e melhores condições de trabalho para os professores, além de exigirem o fim do PL44/16 que prevê o avanço da privatização do ensino público através da ingerência de fundações privadas na administração das escolas.

O movimento iniciou as primeiras ocupações com estudantes não ligados organicamente às organizações estudantis; só depois das primeiras ocupações é que a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre (UMEP) entraram para reforçar e ampliar o movimento de

ocupação para outras escolas. O movimento chegou a registrar a ocupação de cerca de 150 escolas localizadas em várias cidades do estado.

No estado do Paraná, as ocupações das escolas iniciaram no dia 18 de maio de 2016. Os estudantes secundaristas, protagonistas do movimento de ocupações das escolas, reivindicam melhores condições para a educação pública do estado; em especial, exigiam a entrega da merenda escolar de forma regular e melhoria da qualidade dos alimentos, além de rigor e conclusão da CPI “Quadro negro” que investiga o desvio de recursos da educação em mais R\$ 24 milhões, que seriam destinados à construção e reformas de escolas. As ocupações foram realizadas na capital do estado e em cidades do interior, a exemplo da cidade de Maringá. O movimento tem a participação das organizações estudantis do estado, como grêmios escolares e a União Paranaense de Estudantes Secundaristas (UPES).

Seguindo a mobilização estudantil em curso nos estados brasileiros, os estudantes de Mato Grosso também decidiram fazer ocupações de escolas, engrossando a “primavera secundarista”. O movimento iniciou no dia 22 de maio de 2016, quando mais de 100 alunos ocuparam a escola estadual Elmaz Gattas Monteiro localizada em Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá. Os estudantes reivindicavam com a ação de ocupação das escolas a revogação do edital do projeto Parcerias Público-Privadas (PPP) na gestão das escolas, que segundo os estudantes aponta para a privatização da educação no estado, exigiam a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar os desvios de recursos da educação e se posicionavam contra a intervenção autoritária do governo nas escolas.

### **Uma outra escola é possível**

A participação das juventudes nas mobilizações de junho de 2013 foi um momento de forte participação juvenil nos diversos protestos ocorridos no Brasil nesse período, indicando para a sociedade brasileira uma insatisfação com a política institucional. As reivindicações trazidas nos cartazes foi um sinal importante no sentido de se pensar sobre a crise da democracia representativa (MOREIRA; SANTIAGO, 2013; NOGUEIRA, 2013). Apesar das análises divergentes acerca dessa questão, não podemos desconhecer a realidade que tem sido evidenciada em ou-

tros momentos e espaços. Um aspecto importante desse processo foi o protagonismo da juventude, em especial dos estudantes, através do movimento passe livre, desenvolvendo as primeiras iniciativas de mobilização contra o aumento das passagens de ônibus urbanos em São Paulo, que depois recebeu o apoio de outras organizações e segmentos sociais, trazendo outras demandas e objetivos diferenciados ao movimento.

O processo de ocupações das escolas iniciado em São Paulo pelos estudantes secundaristas, mais uma vez evidencia o protagonismo da juventude, colocando em xeque duas questões que aparecem sempre nas análises sobre a juventude. Uma primeira diz respeito à acomodação política dos jovens, a sua não atração pela participação na política. A segunda, a falta de interesse da juventude pela escola, com a não valorização da formação escolar.

Em relação ao primeiro aspecto, o movimento de ocupação das escolas tem revelado uma intensa participação dos jovens, o que nos aponta elementos importantes para repensar as análises sobre a participação política dos atores políticos juvenis. As ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas revelam a obrigação de desmistificarmos a visão de que os jovens são despolitizados e acomodados. Depoimento de um jovem secundarista do Ceará expresso no jornal *Tribuna do Ceará* demonstra outra perspectiva: “um pouco dessa imagem (acomodação), mas é um ponto de vista emancipado. Tem gente que é mais afastado das questões políticas, mas boa parte da juventude é consciente e vem se conscientizando cada vez mais”.

A fala do estudante demonstra uma visão que coloca em questão as análises sobre a não participação política da juventude, quando destaca a consciência política dos/as jovens. Nesse contexto, outro elemento que se evidencia nos estudos sobre a juventude das escolas públicas é a sua falta de capacidade política e, conseqüentemente, a sua pouca politização e sua indisciplina, não se constituindo como sujeitos políticos capazes de protagonizar mobilizações políticas. A reflexão feita por Débora Mazza (2016, [s.p.]) acerca das ocupações destaca a visão que os meios de comunicação têm sobre as escolas públicas e seus estudantes, ao se surpreenderem com o movimento de ocupações das escolas.

A análise feita pelo CENPEC (2016, [s.p.]) acerca das ocupações também ressalta esta visão equivocada em relação aos jovens e à escola pública: “Em uma sociedade na qual os alunos de escola pública

costumam ser vistos como indisciplinados, apáticos ou despolitizados, as ocupações dos estudantes secundaristas demonstram exatamente o oposto”.

O movimento de ocupação das escolas no Brasil, além de desmistificar a não participação política da juventude, traz à tona questionamentos aos processos políticos tradicionais e institucionais, quando os jovens desenvolvem ações políticas com novas características, a partir de questões do cotidiano, com relações horizontais e democráticas, sem uma hierarquização. Trazem para o debate cotidiano das ocupações questões sobre o feminismo, tendo em vista a forte participação das jovens mulheres como lideranças no movimento. Dessa forma, abre-se a possibilidade de romper com uma cultura de desigualdades nas relações de gênero a partir do cotidiano das ocupações, como revela a estudante de São Paulo: “no começo um menino disse que a gente tinha que limpar, que na casa dele era assim, hoje entrei na cozinha e ele tava lá, limpando com seu rodinho”.

O processo democrático aparece no cotidiano das ocupações, em praticamente todas: as decisões são tomadas em assembleias com participação direta dos estudantes, sem uma hierarquia predominando nas relações, diferentemente do ambiente escolar formal, que não possibilita o protagonismo dos/as jovens estudantes nos processos decisórios internos às escolas.

A partir desse processo, diversas atividades são realizadas, resultados das demandas colocadas em assembleias, a exemplo de oficinas para discussão de temas diversos, *shows* de cantores, atividades culturais etc., o que demonstra a capacidade de autogestão dos estudantes.

O segundo aspecto que também merece outro olhar, tendo em vista o comportamento e atitudes que os estudantes têm demonstrado acerca da sua relação com a escola, indo às ruas para defender a educação pública, tornando-se atores políticos nesse processo. As reivindicações apresentadas pelo movimento dos estudantes expressam o sentimento de pertencimento à escola, quando apresentam reivindicações que dizem respeito ao cotidiano da escola, espaço onde eles convivem uma parte significativa do seu tempo, como destaca a expressão: **“Não fechem minha escola.”** O movimento de ocupação revelou para a sociedade, através de sua ação política, uma imagem contrária difundida pelos meios de comunicação de massa “que apresentam a escola pública

como uma instituição sucateada, violenta, frequentada por alunos desinteressados e desmotivados...” (MAZZA, 2016, [s.p.]).

Basicamente, três eixos de reivindicações foram apresentados aos poderes públicos nos oito estados com escolas ocupadas, o que demonstra mais o seu protagonismo e sua relação de compromisso e pertencimento com a escola: o primeiro eixo que diz respeito à luta contra a privatização da escola pública, expressa nas reivindicações contra o fechamento das escolas em São Paulo, contra a gestão das escolas por Organizações Sociais em Goiás e a Parceria Público-Privada (PPP) para a gestão das escolas públicas no Mato Grosso etc. O segundo eixo tem relação com a precarização das escolas, com uma diversidade de reivindicações, com destaque para a questão da merenda escolar, as condições de funcionamento e a falta de equipamentos e infraestrutura nas unidades escolares. Por último, o eixo relacionado ao conteúdo curricular e à gestão das escolas, como reivindicações acerca da inclusão de conteúdo sobre a questão de gênero, democratização da gestão escolar etc.

Portanto, as demandas apresentadas estão na direção de um compromisso com a escola, com a construção de uma outra escola. A análise realizada pelo CENPEC (2016, [s.p.]) revela o protagonismo dos jovens e o seu interesse pela escola, demonstrando, assim, o anúncio de uma nova escola desejada pelos estudantes.

Os alunos se apropriam das escolas a partir da necessidade de transformar e criar estratégias de luta, e de fazerem ouvir suas vozes, antes completamente desconsideradas na discussão sobre políticas públicas educacionais. Ao inaugurarem esta nova convivência na escola, vislumbram novas possibilidades educativas.

Ao buscar fazer ouvir suas vozes, os jovens estudantes secundaristas não ficaram apenas no interior da escola, lançaram mão de outras estratégias e ações políticas, levando suas demandas para a esfera pública, quando foram às ruas, com a realização de marchas, aulas públicas, cobrança ao poder legislativo para investigação de recursos públicos através de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), ocupações das câmaras municipais, secretarias estaduais de educação etc. Dessa forma, deram visibilidade às suas ações e demandas para o conjunto da sociedade e dos poderes públicos, revelando, assim, o protagonismo da

juventude na luta por uma escola pública e uma nova proposta de escola que poderá surgir desse movimento.

## Considerações finais

O movimento de ocupação de escolas desencadeado em novembro de 2015 em São Paulo e estendido para outros estados apresenta um significado importante para a luta pela escola pública no Brasil, com a ocupação de mais de 500 escolas em oito estados, com o envolvimento direto dos estudantes secundaristas, sujeitos implicados diretamente com as condições das escolas públicas.

A participação dos jovens secundaristas representa um momento para se repensar a participação política da juventude, por trazer para o cenário público novas formas de inserção política dos/as jovens. Comportamento político que entra em descompasso com as formas tradicionais de fazer política e com a visão que os meios de comunicações e alguns analistas políticos têm sobre as escolas públicas e os seus sujeitos, em especial os estudantes. Os jovens estudantes, com a realização das ocupações se colocaram como sujeitos políticos, exercendo o seu protagonismo na luta por uma escola pública.

As ocupações revelaram o pertencimento dos estudantes à escola pública, na medida em que expressaram através de suas reivindicações o interesse pela melhoria do ambiente escolar, desde as condições materiais à defesa de um ambiente mais saudável e democrático capaz de proporcionar uma melhor convivência coletiva.

A realização desse movimento histórico no Brasil coloca de forma visível a problemática vivenciada pela escola pública, com destaque para a dificuldade de uma prática de gestão democrática que respeite a voz e a participação dos alunos, o que demonstra a dificuldade de incorporação e respeito à cultura juvenil, com a inclusão de outros saberes, além do saber escolar já tradicional na escola. As oficinas e atividades desenvolvidas durante as ocupações com uma diversidade de conteúdos ausentes do currículo escolar expressam a insatisfação dos alunos e anunciam uma outra escola que considere a formação integral dos sujeitos no processo educativo escolar.

## Referências

ABRAMO, Helena Wandel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: \_\_\_\_\_; BRANCO, Pedro M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

\_\_\_\_\_. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000069.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CASTRO, M. G. **Juventude e Participação**: Perfil e Debate. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

ESCOLAS ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação. **Instituto Humanitas da UNISINOS (Blog)**. 03/05/2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/554477-escolas-ocupadas-ja-sao-65-no-rio-e-estado-enfrenta-impasse-na-negociacao>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GILIOLI, R. de S. P.; CATANI, A. M. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, N. F. **Do matadouro ao nascedouro**: a criação de novos espaços de participação juvenil. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, 2003.

MANIFESTO dos estudantes secundaristas em luta. **Página do facebook secundaristas em luta**. 2016. Disponível em: <[https://www.facebook.com/secundaristasnalutago/info/?tab=page\\_info](https://www.facebook.com/secundaristasnalutago/info/?tab=page_info)>.

Acesso em: 22 jun. 2016.

MAZZA, Débora. **Notas sobre o movimento de ocupação das escolas em São Paulo**. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/notas-sobre-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-estaduais-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

MOREIRA, Orlandil de Lima; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. Vem pra rua: os protestos de junho. In: SOUSA, Cidoval Morais de. **Jornadas de junho: repercussões e leituras**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **As ruas e a democracia: ensaios sobre o Brasil contemporâneo**. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira (FAP); Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

O QUE as ocupações dizem sobre a escola (e o mundo) que os jovens querem. **CENPEC (Blog)**, 23/05/2016. Disponível em: <[http://www.brasilpost.com.br/cenpec/o-que-as-ocupacoes-dizem-\\_b\\_10106494.html](http://www.brasilpost.com.br/cenpec/o-que-as-ocupacoes-dizem-_b_10106494.html)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. São Paulo: Autores Associados, set./out./nov./dez. 2003.

WELMA *Jéssica*. Onda de ocupações de escolas no Ceará indica politização de jovens. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 06 de maio 2016. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/onda-de-ocupacoes-de-escolas-de-fortaleza-indica-politizacao-de-jovens/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

ZINET, Caio. Escolas ocupadas mostram que outra educação é possível e necessária. **Centro de Referência em Educação Integral (Blog)**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/escolas-ocupadas-mostram-que-outra-educacao-e-possivel-e-necessaria/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.



# Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da educação básica

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco

## Para início de conversa

A discussão aqui apresentada nasceu do projeto de pesquisa-formação<sup>1</sup> *Diversidade, docência e Pesquisa na Educação Básica* oriundo das experiências com o Programa de Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID<sup>2</sup>, envolvendo estudantes dos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Este estudo busca pensar acerca de outros modos de produzir a docência no cotidiano escolar a partir do tripé diversidade/diferença/direitos humanos como elemento desafiador/ fundador da ação docente.

Esta oportunidade em escrever este texto reforçou o compromisso

<sup>1</sup> A pesquisa-formação tem sua origem na Pesquisa-ação que busca não apenas interpretar o mundo, mas também transformá-lo por meio do imbricamento entre prática-teoria-prática. Os eixos formação e experiência atravessam a pesquisa, visando ressignificar as ações e interpretações sobre o fenômeno social estudado.

<sup>2</sup> O PIBID foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N°. 6755/2009, através da Portaria N° 7.219/2010 (BRASIL, 2010).

que tenho com esta temática, compartilhando muitos destes achados e reflexões apresentados no processo de produção através da vinculada deste projeto ao Grupo de Pesquisa Docência, narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC e Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED. O DIVERSO vem produzindo suas pesquisas dando ênfase às discussões sobre políticas de formação docente e diversidade na educação básica.

Buscamos aqui compreender a Diversidade que atravessa o fazer cotidiano dos professores(as) através do encontro com as *artes de fazer*<sup>3</sup> dos(as) futuros(as) docentes produzidas na interface entre a igualdade e a diferença presentes na escola que se configuram na relação entre a *cultura escolar* e a *cultura da escola* (FORQUIN, 1993). No caso específico de pensar o cotidiano escolar como produtor de conhecimento na formação e atuação dos docentes buscamos refletir acerca de outros modos de fazer a docência, rompendo com modelos homogeneizantes de práticas pedagógicas em que a cultura e os saberes produzidos pelos diferentes sujeitos que compõem este espaço, na maioria das vezes, são desconsiderados.

Este estudo traz o cotidiano das práticas docentes de Bolsistas de Iniciação à Docência - ID em escolas públicas, no município de Salvador, através de um projeto de pesquisa-formação baseado no trabalho com a aprendizagem experiencial<sup>4</sup>, em uma parceria colaborativa universidade-escola, a partir dos diferentes espaços e tempos de formação construídos em contextos de diversidade. Neste sentido, as relações estabelecidas com o Outro na escola foram fundantes para pensar o processo de formação do(as) professores(as), as quais foram relatadas no memorial de formação que serviu como um dos dispositivos de pesquisa.

O texto parte de algumas noções acerca da diversidade na educação tomando-a como um campo político de produção das diferenças na escola a partir das relações que são estabelecidas com o Outro na formação docente. No segundo momento, apresenta o espaço inter-

---

<sup>3</sup> As artes de fazer são compreendidas aqui como “uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1994, p.42)

<sup>4</sup> Segundo Josso (2002), a aprendizagem experiencial reúne três dimensões existenciais para a formação docente: conhecimento de si (consciência de ser psicossomático ou *homo economicus*), conhecimento sobre o fazer (consciência do *homo faber*) e a reflexão sobre este processo (consciência do *homo sapien*).

valar/híbrido/fronteiriço do cotidiano escolar, concebendo-o como um *entre-lugar* na formação a partir dos estudos interculturais que serviram de base para a fundação teórico-metodológica das intervenções feitas no espaço escolar. Por fim, o estudo aponta alguns dos desafios que a experiência de formação trouxe para a docência, sobretudo na articulação da igualdade e diferença no cotidiano escolar, como prática mobilizadora da educação para os direitos humanos.

## De que lugar falamos de Diversidade e Educação<sup>5</sup>?

A diversidade é concebida aqui como um campo político que não se inscreve no essencialismo cultural que a toma como algo dado, pré-existente aos processos sociais, mas sim como uma construção histórica, social e cultural das diferenças (GOMES, 2008). Assim, a discussão pautada aqui acerca da relação entre diversidade e educação parte da orientação que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (1997) prevê para o trabalho nas escolas inspirado “[...] em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, 2007, p.16).

Neste texto, falamos especificamente da diversidade que se constitui na relação entre cultura e escola, sendo esta constituída por espaços de fronteira entre um modelo institucional produzido a partir da homogeneização e fixidez das identidades e as artes de fazer dos(das) sujeitos que compõem o cotidiano fluído e híbrido da escola. A centralidade desta discussão parte da concepção que “cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros” (VELHO, 1994, p.63). Ao falarmos da diversidade na educação circunscrevemo-la a partir de uma rede de significações que atravessa o fazer cotidiano dos(as) professores(as) na relação entre a *cultura escolar* e a *cultura da escola*. Neste sentido, partimos das discussões propostas por Forquin (1993, p.167)<sup>6</sup> ao situar a *Cultura Escolar* como um “[...] conjunto

<sup>5</sup> Abordo também esta questão, juntamente com NUNEZ e FERNADEZ, no artigo Diversidade na Educação Básica: políticas de sentido para a formação docente, publicado na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, em 2016, na qual discutimos os usos da diversidade na educação.

<sup>6</sup> Esta discussão também é inspirada nos trabalhos realizados por Candau (2013) através do GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura.

de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Neste caso, há uma necessidade de apagamento das fronteiras, das diferenças que singularizam os(as) sujeitos, transformando-os em estrangeiros por não se ajustarem ao padrão estabelecido pela *cultura escolar*. Assim, é atribuída a alteridade uma dimensão de estranheza, os outros na escola resultado dos coletivos diversos são os estranhos, à margem dos ritos e rituais da escola.

No trato específico da formação docente, a *cultura escolar* imposta e produzida na escola desafia cotidianamente o(a) docente a lidar com o Outro, estabelecendo uma relação direta com a identidade e a alteridade, em que o sujeito é ele/ela e a relação com o Outro. Um dos posicionamentos que aparece mais frequente nas relações entre educação e cultura é a negação do Outro. Ao pensar a questão do outro, Todorov (1993), na obra *A conquista da América*, traz três eixos para discutir a relação com a alteridade, diante da ação do colonizador sobre os índios: 1) o outro é bom ou mal em que se estabelece um julgamento de valor, a partir de uma visão dicotômica sobre os sujeitos; 2) identifico-me com o outro – ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro; 3) neutralidade ou indiferença ao outro.

As três visões sobre o Outro apresentadas nesta obra traduzem muito dos processos que a escola vive em seu cotidiano. Os significados produzidos por determinados grupos sociais são tomados como referência cultural para pensar o conhecimento, os saberes, o fazer pedagógico, retirando a possibilidade do trato do hibridismo das identidades, das ambivalências presentes nas relações sociais. O que se tornou Outro, estranho ou diferente na escola passa pela tradição que reifica o mesmo, expresso na padronização, nos modelos, na homogeneização construídos pela *cultura da escola*. Classificar, normalizar e segregar os sujeitos fazem parte de uma cultura institucional em que a “mesmidade” torna-se elemento fundador da prática e da formação docente.

Neste aspecto, o processo de normalização na escola estabeleceu-se deste o início da formação de professores no Brasil com a criação das Escolas Normais, através do da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530/1946 - que regulamentou nacionalmente uma uniformidade na formação docente, estabelecida pela concepção

de normalização, a qual regulou os aspectos cotidianos do ensino, estabelecendo uma identidade essencialista para o(a)docente. Normalizar significou fixar uma identidade como a norma, em relação às quais as outras são avaliadas como desviante. Esta regulação normativa definiu quem pertencia aos padrões estabelecidos para a docência e quem era o outro, diferente, fora dos limites discursivos e normativos. O efeito de sentido presente nesta proposta se traduz na necessidade de formar os(as) docentes para trabalhar a partir de padrões e classificações binárias, pelos quais buscavam o apagamento das diferenças que singularizam os estudantes e os tornarem “normais”.

Candau (1997) ao tratar da relação entre diversidade cultural e educação apresenta quatro perspectivas básicas que sustentaram a proposta de formação docente, sendo: i) *assimilação* – baseada no paradigma estrutural-funcionista, cuja função do(a) professor (a) estava voltada para a transmissão de conteúdos marcados pelos valores culturais dominantes. Situam-se, neste contexto, os programas compensatórios dos anos 1970 e 1980 cuja visão da diferença apoiava-se na ideia de desvio ou atraso; ii) *reprodução* – baseada na abordagem crítico-reprodutivista da educação, em que o(a) professor(a) é tomado como um agente reprodutor(a) das desigualdades socioculturais na escola; iii) *aceitação* - vincula-se às abordagens fenomenológica e simbólico-interacionista, em que os significados atribuídos às experiências são percebidas como norteadoras das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, criando estratégias para aceitação/tolerância cultural. iv) *conscientização cultural* - insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação, buscando contextualizar as diferenças culturais em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais, buscando estratégias para a formação docente para lidar com os preconceitos e a legitimação dos discursos silenciados na escola.

Nesta última abordagem apresentada pela autora, situamos o lugar da *cultura da Escola*, situando-a como o “mundo social” da escola “[...] que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” (FORQUIN, 1993, p.167). Neste contexto, ao lidar com as diferenças produzidas pela *cultura da escola*, nos defrontamos com as identidades fronteiriças delineadas pelos deslocamentos culturais construídos pela relação estabelecida com o outro da/na escola, e o outro de si mesmo

que nasce do terceiro-espço/ espaço intervalar, em que as diferenças são negociadas e os símbolos da *cultura escolar* perdem sua fixidez, deslocando os sentidos produzidos. Para isto, a existência da fronteira cultural é entendida como espaço intervalar na relação com o Outro, um espaço de intervenção. Neste sentido, “a diferença cultural nos confronta com saberes e práticas que existem lado a lado que [...] tem que ser negociado em vez de se negado” (BHABHA, 1998, p.228).

É neste espaço de intervenção construído na relação entre tensão, negociação e tradução cultural que situamos a Pesquisa-formação *Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica*, desenvolvida em escolas públicas em Salvador. Nesta pesquisa o cotidiano é concebido como um *entre-lugar* da formação dos bolsistas de iniciação à docência, no qual a diversidade atravessa as práticas pedagógicas a partir da articulação entre igualdade e diferença percebidas e vivenciadas na escola.

### **Cotidiano escolar: *entre-lugar* da formação docente**

Segundo o Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos, no que concerne à Educação Básica, a escola deve ser [...] um espaço social privilegiado onde se define a ação institucional pedagógica e a prática e a vivência dos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p.31) na perspectiva da promoção da equidade e da valorização da diversidade. Neste sentido, tomamos o cotidiano escolar como o grande cenário da formação docente, concebendo-o como um *espaço*<sup>7</sup> híbrido e fronteiriço constituído por pertencimentos e diferenças culturais, uma vez que este não se traduz como algo estático e sim como um movimento construído a partir de uma rede de significações em que se situa entre a cultura escolar e a cultura da escola.

Em relação a este aspecto, a formação docente é pensada aqui como prática ambivalente que inclui o mesmo e o Outro, desterritorializando os sujeitos na fluidez das fronteiras das culturas presentes na escola. Assim, o cotidiano escolar é concebido aqui como o *entre-lugar* da formação docente - situando-o a partir da relação entre a Universidade e a Educação Básica, a *cultura escolar* e a *cultura da escola* - construído

---

<sup>7</sup> Compreendemos o espaço como um lugar praticado a partir dos estudos de Certeau (1994).

na negociação de sentidos produzidos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Neste ponto da discussão, é importante pensar a formação docente a partir de um reinscrição de novos signos na rede de significações<sup>8</sup> construídas pela *cultura escolar*, levando em consideração a densidade e a complexidade dos sentidos produzidos pelos sujeitos que ressignificam a cultura e a escola. Trata-se de trazer à tona a tradução cultural proposta por Bhabha(1998, p.313) que alude para a dupla inscrição da cultura e da linguagem nos processos de significação, definindo-a como “[...] a natureza performativa da comunicação cultural. É antes a linguagem *in actu* (enunciação, posicionalidade) do que a linguagem *in situ* (énoncé, ou proposicionalidade)”.

É neste sentido que fundamentamos esta pesquisa nos Estudos Interculturais para pensar a formação docente a partir do atravessamento das culturas em que a prática educativa deixa de ser binária, polarizada, classificatória para deslocar-se discursivamente a partir de processo de desconstrução e negociação de sentidos. Isso implica em pensar em outras formas de significar o mundo, a educação, o conhecimento, uma vez que o significado é instável “[...]ele procura o fechamento (a identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença). [...] Existem sempre significados complementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgem e subvertem nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis “(HALL, 1999, p. 41).

Fleuri (2000) apresenta a proposta de Educação Intercultural como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem produzidas no espaço institucionalizado da escola, na qual se baseia na construção de relações recíprocas entre diferentes grupos identitários, ou seja,

[...] uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de

<sup>8</sup> A significação é entendida não apenas como uma questão da linguagem, mas como representação da diferença pela cultural (BHABHA, 1998)

sujeitos ou de exclusão – são questionados e, até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. (FLEURI, 2000, p.78)

A proposta de trabalho com a Pesquisa-formação na educação básica partiu do princípio que era necessário pensar quem era o Outro da formação e da ação pedagógica. Os(as) bolsistas perceberam ao longo da formação que era necessário deslocar-se, migrar, cruzar fronteiras, estabelecer novos territórios discursivos e identitários para desenvolver o trabalho a partir das diferenças culturais na escola. Esta ação da desconstrução de significações fixas e naturalizadas pelo caráter monocultura e etnocêntrico presente na escola e nas políticas públicas tornou-se um dos desafios que atravessou todo o processo da pesquisa, sobretudo, os espaços de formação na Universidade. Todos(as) envolvidos(as) no projeto, professores(as) universitários(as), professores(as) da educação básica e bolsistas ID foram desafiados a pensar e questionar as visões essencialistas, preconceituosas que tinham acerca dos temas propostos para estudo e intervenção. Neste contexto, buscamos no campo da formação docente desconstruir “[...]as formas de preconceito e violações de direitos no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 33), com vistas a construção de outra rede significações refratária às violações do princípio da alteridade.

A cada dia da formação nos deparávamos no grupo com ações, posicionamentos que denunciavam o quanto tínhamos de nos deslocar no *entre-lugar* do cotidiano da formação para poder lidar com as políticas de diferença que nos convocavam para serem fortalecidas na escola. A partir de histórias de vida-formação foi possível observar mais de perto como os(as) bolsistas estavam se reconfigurando neste cenário da formação, como nos mostra Henrique<sup>9</sup> ao tratar da discussão de gênero na escola:

Aos poucos fui percebendo como ainda está enraizado as relações patriarcais dentro da sala de aula. Nos primeiros dias de discussões alguns meninos não gostavam muito da ideia, e saíam da sala, se negavam a participar, e quando se tratava de discutir sobre a homossexualidade os discursos eram muitas vezes de ódio [...].

---

<sup>9</sup> Em atendimento às normas do Comitê de Ética, os nomes dos(as) bolsistas ID são fictícios preservando-os(as) da identificação nominal.

Engraçado como neste momento passamos a nos olhar também sobre estas questões. No ambiente do qual morei minha vida toda há também uma relação muito patriarcal onde as mulheres tomam lugares muito inferiores em relação ao trabalho, no âmbito familiar, e em todo processo cultural desse lugar. Quando ainda estudava no ensino médio não percebia essas relações mesmo já dentro delas. Sempre estudei em escolas públicas, e só pra frisar, não me lembro de ter tido uma só aula que discutiu sobre o tema de gênero. Entre os meninos, meus amigos, a conversa era sempre pra vê quem namorava mais. Dentro de casa os pais assumiam com muita facilidade o ódio que tem dos meninos que se relacionam com meninos. Na infância e adolescência, vi de perto alguns colegas que apanhavam quando pequeno por seus pais acharem seus jeitos afeminados. Um em especial apanhou várias vezes por colocar um de seus bonecos em cima do outro. A naturalização dessas relações se dá por todas as formas. Nas escolas nunca são discutidos esses assuntos. Gênero sempre foi, nos ambientes dos quais estudei, palavra para deboche. Pouco discutida, sempre mal interpretada. [...] Pouca expansão tinha sobre outras culturas para entender isso como processo cultural, e acabava internalizando de forma naturalizada todas essas relações. Quando ingressei na universidade tive um choque de realidade.

Henrique nos mostra a cultura do ódio presente na escola a partir da naturalização dos discursos no processo de construção das mentalidades. Na narrativa, o bolsista traz o elemento fundador de preconceitos, estereótipos e discriminações realizados na escola que é a naturalização. Tornar natural a identidade essencializada em modelos, padrões únicos apresentados por determinados grupos sociais que delimitam o que está dentro e o que está fora do padrão identitário aceito (de) marca o lugar da homogeneização que historicamente caracteriza a cultura escolar. O estereótipo é construído aqui para marcar a identidade cultural, fixando o sujeito em um modelo, para identificar características negativas sobre aqueles(as) que se quer excluir.

Os trechos da narrativa do bolsista ID ilustram o processo ambivalente de constituição do sujeito professor(a) que vive o momento de iniciação na profissão ao se deparar com os limites impostos pelas fronteiras com outras identidades que lhe constitui. Em sua narrativa, o bolsista apresenta como as questões de gênero e sexualidade foram inseridas na sua vida, em seu contexto de formação escolar e familiar. As dificuldades em negociar os sentidos do discurso estão atravessadas na história de vida do bolsista, as quais o marcam bastante no momento

de intervenção na escola. Como nos diz Bhabha (1998), a fronteira é onde algo começa a surgir, um espaço residual onde se desenvolve um excedente, algo que não estava lá ante do encontro. A representação da docência para o bolsista Henrique vai se transformando com o passar do tempo, uma vez que ele apreende outros sentidos produzidos no *entre-lugar* do cotidiano escolar, passando a significar a *cultura da escola* a partir de outras identidades culturais que se movem no espaço praticado da escola. Identidades distintas foram construídas nesse deslocamento: umas que se afirmam pelas semelhanças nas quais, contraditoriamente, vivem situações nunca vividas antes; outras que se afirmam pela diferença, mesmo mantendo conhecimentos tão marcados pela tradição dos pais, da escola, da comunidade em que viveu. A partir de leituras, discussões, aprofundamento sobre os eixos temáticos relações étnico-raciais, gênero/ sexualidade e geração e, sobretudo, ouvindo os(as) estudantes na escola e os (as) bolsistas em formação foi iniciado um processo de deslocamento das posições ocupadas ao longo do processo de formação. Percebemos nesta experiência em lidarmos com os próprios preconceitos presentes no grupo de atuação na pesquisa e nos reflexos nas ações na escola que era necessário um movimento tradutório das identidades, em alguns casos, um fortalecimento da condição de força em relação estreita com o modelo (im)posto que reifica a imagem do Outro no cotidiano escolar e na Universidade. Ou seja, precisávamos conhecer o Outro com quem estaríamos trabalhando nas escolas, ouvi os(as) estudantes, suas histórias, suas trajetórias, suas reivindicações. As referências culturais dos grupos sociais envolvidos na e com a formação passam a compor um mosaico que é utilizado na compreensão do hibridismo cultural presente na prática pedagógica. Assim,

Em relação a este aspecto, procuramos articular a igualdade e a diferença - desafio apresentado por Candau (2008) ao apresentar a proposta para uma educação intercultural, fundamentada na educação para os direitos humanos – pautando o trabalho no reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e prática e sua articulação com o direito a educação. Para a autora o desafio para a formação docente no trabalho com a diversidade na escola está em não afirmar um pólo e negar o outro, mas em articulá-los. Não temos como negar que este era também um grande desafio para nós. Como lidar com a formação docente destes bolsistas com um grupo tão heterogêneo? Um projeto de pesquisa-formação interdisciplinar que envolvia cursos

de licenciatura diferentes que estava ali para se reinscreverem em outra formação. As diferenças estavam sempre presentes nas discussões, nos embates, nas tensões dos encontros e desencontros da formação na Universidade. Nada diferente quando chegávamos à escola: um grupo lidava com jovens no ensino médio e o outro com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A intervenção era construída sempre na relação entre tensão – desconstrução – tradução.

O cotidiano escolar nos mostrava outras teorias, atualizava o que estávamos estudando. Os(as) bolsistas eram surpreendidos com as desconstruções e os deslocamentos que precisavam fazer e que nem sempre estavam preparados para isto. Quando estávamos discutindo o texto *As ciladas da diferença* (PIERUCCI, 1999) e nos deparamos com a questão “Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Pudemos observar como a reinvenção à diferença estava presente no grupo materializada no desejo dos diferentes terem direito à igualdade de oportunidades, assim como no direito à afirmação da diferença. Com o objetivo de instaurar a cultura dos direitos humanos na escola, o Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos ressalta a importância da introdução dos conteúdos relativos à educação em direitos humanos “[...] nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação nas redes de ensino” (BRASIL, 2007, p. 33), como condição para incorporação da transversalidade deste tema na prática docente. A partir destas premissas as discussões voltadas para a diversidade presente no cotidiano escolar eram construídas a partir da relação com as políticas de diferença que atravessam a escola em busca dos direitos humanos.

Sales apresenta como a relação entre igualdade e diferença foi sendo construída em seu trabalho na busca pela constituição dos direitos humanos, neste caso específico, nos direitos da mulher.

Após quase três meses ter trabalhado a Lei Maria da Penha – Lei 11.340/2006 com os alunos do 5º ano, me deparei com uma situação bastante desafiadora quando uma aluna me chama, perguntando-me o seguinte: ‘Pró, me ajude! Qual o órgão que posso procurar para denunciar meu colega que me xingou de piranha?’ Confesso que de imediato, levei um susto e fiquei sem resposta, mas depois tive gozo em saber que nossas aulas estavam fazendo efeito, que está havendo aprendizado.

A partir destas experiências de mobilização da relação diversidade/diferença/direitos humanos que o trabalho com os(as) bolsistas vem sendo desenvolvido na Educação básica. Percebemos a cada dia que não basta apenas investir na formação dos(as) docentes em pensamentos críticos teóricos, mas inserir cada vez mais os sujeitos que compõem a escola e a docência a partir de suas narrativas contestadoras e interven-toras da realidade, tornando-os protagonistas também da formação.

## **Concluindo**

É necessário pensar a relação diversidade/formação docente considerando que estamos diante de um cenário que se abre para novas posturas diante das diferenças e dos direitos humanos. Os(as) futuros(as) docentes precisam estar preparados(as) para esta realidade, ressignificando suas práticas e garantindo no cotidiano das escolas o direito às diferenças, desconstruindo práticas cristalizadas que fortalecem o caráter padronizador, homogeneizante, monocultural e etnocêntrico da educação. Este é um dos grandes desafios para a Universidade, desconstruindo suas próprias certezas e reconfigurando as suas formas de produção de conhecimento diante da realidade escolar.

Ao narrar suas experiências com a diversidade cultural na relação com a educação básica, os bolsistas de Iniciação à Docência – ID refletem acerca do saber-fazer em um cotidiano que fica para alguns no *entre-lugar* que repolitiza a formação docente a partir da reflexão acerca das narrativas que trazem a realidade vivida pelos(as) estudantes e pelos(as) próprios(as) bolsistas. É no espaço praticado da docência que os (as) bolsistas conseguem se aproximar mais das diferenças que são vividas e produzidas na própria escola, uma vez que a construção teórico-crítica apresentada pela Universidade para a formação não dá conta sozinha desta intervenção. As tensões produzidas entre a teoria e a história narrada pelos sujeitos marcam o processo da formação em movimento no cotidiano escolar. O que foi possível perceber de forma mais acentuada é que a diversidade cultural que atravessa a escola é na maioria das vezes sucumbida pelo currículo, pelo material didático, pelas ações pedagógicas, pelo planejamento, entre outras. Em contrapartida, a diversidade coexiste a partir do pertencimento de seus sujeitos e na reivindicação pelo direito à diferença que atravessa os outros sentidos

produzidos na escola. Foi na tensão- negociação-tradução entre estes diferentes posicionamentos na escola que a pesquisa-formação apresentada se inscreveu para compreender e intervir nesta realidade.

Com isto, o trabalho desenvolvido nos aponta que a formação docente é um espaço-tempo de negociação cultural, o qual é desafiado a reinscrever suas redes de significações e, conseqüentemente, de atuação na Universidade e na Educação Básica para produzir outras políticas de sentido no cotidiano da escola, no que se refere às diferenças e aos direitos humanos reivindicados pelos sujeitos envolvidos. Para isto, é necessário mobilizar outros modos de fazer a docência a partir da inscrição das narrativas dos coletivos envolvidos nas práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas na escola.

## Referências

BRASIL. *Decreto n. 7.219 de 24/06/2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: fev. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <[www.2.camara.leg.br](http://www.2.camara.leg.br)>. Acesso em: 11 de julho de 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da cultural*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.), *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.37, jan/abr. 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo os processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.67-81.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas das diferenças*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Rios, NUÑEZ, Joana Maria Leôncio e FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.25, n.45, p.101-112, jan/abr. 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologias das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

# Formação Docente para a Diversidade: algumas aproximações e problematizações

Suzana Maria Barrios Luis

Num contexto de muitas mudanças sociais, de grande mobilidade e imigração intra e internacional, de economias globalizadas e questionamentos sobre a imposição de valores sociais, políticos, culturais, religiosos e ambientais, a problemática da diversidade e dos direitos humanos tem sido cada vez mais presentes no debate social e educativo.

Neste trabalho, iremos discutir o papel da educação no contexto da diversidade e dos direitos humanos, apresentando algumas necessidades que estas premissas trazem para a formação docente.

Inicialmente, discutiremos a questão da diversidade articulada à noção de direitos humanos como premissa para uma educação como prática social pública comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Em seguida, discutiremos a natureza da função docente e as implicações para uma formação, particularmente a inicial, que problematize e prepare o professor para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não só *conviva*, mas *viva* a diversidade.

## **Educar num contexto de diversidade: direito? necessidade?**

Discutir a questão da diversidade no campo da Educação e, consequentemente, no âmbito da formação docente, remete-nos inicialmente, ainda que pareça óbvio, ao(s) significado(s) do termo educar.

A palavra Educar tem origem no latim: *E-ducere* significa conduzir para fora. Esse significado, longe de encerrar a amplitude de uma prática social tão complexa, apresenta alguns subsídios para compreendê-la e discuti-la.

Que sentidos pode ter uma prática social que pretenda “conduzir para fora”? Essa acepção apresenta uma metáfora bastante promissora, mais do que propriamente um sentido, na medida em que o sujeito da educação, ao ser conduzido para fora, possa distanciar-se do lugar em que está, ou seja, ocupe um outro lugar no mundo e, sobretudo, para que possa conduzir-se a si mesmo. Mas que lugar mesmo seria esse outro para o qual o sujeito é conduzido e se conduz? Ao nosso ver, *conduzir para fora* pode ser compreendido em dois sentidos diferentes, mas complementares, que passamos a discutir agora.

De um lado, se pensarmos que a Escola como a entendemos hoje nasce de uma necessidade de preservação cultural, assim como de construção e incorporação de novas práticas sociais, trata-se de socializar os sujeitos em sua cultura em seus diversos aspectos e no sentido de busca pelo respeito à vida e à dignidade de cada pessoa. Na verdade, uma contribuição importante da educação é a de colaborar para a disseminação de valores e práticas culturais numa perspectiva de pluralidade e respeito à diversidade. Quanto a isso, vale destacar uma reflexão de Moreira e Silva Júnior (2016), ao discutirem a necessidade de transgressão do currículo escolar:

Nos currículos, argumentamos, há que se evitar guetos, restritos aos artefatos culturais familiares ao aluno. Há que se evitar que se passe da valorização de padrões hegemônicos para a celebração de padrões minoritários. Trata-se de garantir ao aluno o direito de escolher sua identidade. Trata-se de impedir que o estado ou a tribo acabe por retirar do estudante essa liberdade de escolha e essa responsabilidade. Trata-se de alargar horizontes, oferecer perspectivas. (p.52)

Na visão desses autores, a Educação, por meio do currículo escolar, tem o papel de *conduzir para fora* a partir do alargamento de horizontes e do reconhecimento de novas práticas culturais, percebendo a diversidade como um valor humano e social.

De outro lado, *conduzir para fora* não se trata, necessariamente, de apenas tornar-se, pela Educação, em sujeito diferente (o que explicaria ser conduzido para *fora*), mas de tornar-se um sujeito (com autonomia e capacidade crítica) e de tal maneira conhecer e conhecer-se que não mais necessitaria da Educação, ou seja, não necessitaria ser conduzido, mas passaria a conduzir-se.

Se levada a cabo, essa acepção remete a uma premissa dialética da educação, em que ser conduzido, embora pareça - e seja, também - estar submetido a outro(s), a regras, a preceitos definido por outros, é, talvez, um dos poucos meios para conseguir superar essa condição. Nesse sentido, a Educação - e nisto está talvez o paradoxo mais belo da humanidade - conduz os sujeitos, submetendo-os a tempos, espaços, práticas, para que os mesmos sejam capazes de constituírem seus próprios modos, tempos e espaços. Essa é uma possibilidade dada a um processo efetivamente de *Educação*, amplo e que não se inicia e nem termina na escola, o qual se difere fundamentalmente da *Instrução*.

Embora parte do processo educativo escolar, a instrução restringe-se à transmissão de conhecimentos, enquanto a educação pressupõe uma formação em termos de práticas e valores humanos, sociais, culturais, políticos e epistemológicos que podem envolver, inclusive, uma reflexão acerca dos significados que os próprios conhecimentos (acessíveis por meio da instrução) têm para a humanidade. A educação não é algo que possa ser transferido a alguém, pois pressupõe a aceitação, a participação e uma busca por parte de cada sujeito que dela participa. A Educação também pressupõe a partilha, posto que seu propósito é tornar públicos seus conhecimentos, saberes e práticas, não algo exclusivo de seus profissionais, possibilitando que ela mesma seja objeto de análise e questionamento.

Deixando clara essa diferença em relação à instrução, qual então é o propósito da Educação?

Se é que podemos afirmar que há algo que seja universal, uma dessas poucas coisas é o direito à Educação, ainda que possamos ter distintas concepções do que esta prática social deva ser e a quem deva

ser atribuído seu papel. O direito pleno à Educação está na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI (UNIC, 2009). Embora, diretamente, não aborde muito acerca desse direito, essa Declaração trata de diversos aspectos que podem nos ajudar a pensar os propósitos da Educação.

Em seus artigos XVIII e XIX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos refere-se à liberdade de pensamento e de expressão e opinião; o artigo XVII trata do direito de usufruir do progresso científico, das artes e participar da vida cultural (UNIC, 2009) Esses aspectos mencionados são elementos importantes para uma educação que possa garantir (conduzir) uma formação pessoal ampla e significativa e para o convívio social.

Numa interessante discussão sobre a evolução histórico-filosófica da compreensão do que é a pessoa humana e, portanto, sua dignidade, que culminou (e não cessa de existir) com a criação da Declaração dos Direitos Humanos, Fábio Konder Comparato (2003) problematiza a relação entre direitos humanos e direitos fundamentais, bem como a normatização e a valoração desses em sistemas jurídicos estatais. Sua problematização parte da preocupação com a efetiva garantia e respeito aos direitos humanos, como fruto da compreensão de que é algo inerente à concepção atual do que é o ser humano, para além dos estados nacionais e da necessidade de normatização necessária, em nível local, para tal garantia.

Sem entrarmos no âmbito da discussão jurídica, embora compreendendo que um sistema normativo seja fundamental para a garantia de quaisquer direitos, consideramos que a natureza dos aspectos presentes na Declaração dos Direitos Humanos estão além da normatividade e implicam na formação e no desenvolvimento das pessoas, tarefa para os quais a Educação tem papel fundamental.

Se a Educação tem como premissa ajudar os sujeitos a serem capazes de reconhecerem sua realidade, sua cultura, a cultura do outro e, mais do que isso, refletir e assumir posturas diante delas, então pode e deve dialogar e construir práticas de convívio social baseadas no respeito à dignidade humana, sendo o próprio ato educativo uma prática de dignificação das pessoas.

Numa outra perspectiva àquela apontada por Comparato, Boaventura Sousa Santos (1997) procura argumentar acerca da necessidade de

uma transformação cosmopolita<sup>1</sup> dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva intercultural, e não universalizante desses direitos. Para esse fim, ele considera cinco premissas: uma primeira é a superação do “falso debate universalismo X relativismo cultural, pois considera que toda cultura é relativa, mas o relativismo cultural como atitude filosófica seria incorreto, assim como o fato de todas as culturas aspirarem a aspectos universalistas não justifica o universalismo enquanto atitude filosófica, sendo necessário, portanto, combater tanto o relativismo quanto o universalismo cultural. A segunda premissa considera que todas as culturas desenvolvem a noção de dignidade humana, mas nem todas nos termos dos direitos humanos, daí a necessidade de encontrarmos quais seriam as preocupações isomórficas em diferentes culturas. A terceira premissa é a de que todas as culturas têm uma incompletude em relação ao que entendem sobre dignidade humana, razão pela qual “aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos.” (SANTOS, 1997, p.19) A quarta premissa é que todas as culturas têm versões - ora mais alargadas, ora mais restritas - acerca da dignidade humana. Por último, a quinta premissa considera que todas as culturas dividem as pessoas e os grupos sociais considerando dois princípios: o princípio da igualdade (hierarquias entre unidades homogêneas - estratos socioeconômicos, por exemplo) e o princípio da diferença (hierarquias entre identidades e diferenças consideradas únicas - como raça, etnia, sexo, etc.).

Essas premissas sustentam a perspectiva de que um diálogo intercultural envolvendo diferentes povos, nações, enfim, diferentes culturas, pode elucidar o que é possível ser comum a todos aquilo que os direitos humanos chamam de dignidade humana. Segundo ele mesmo afirma,

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, nesse

---

<sup>1</sup> Esse conceito Santos discute quando trata da globalização e a transformação cosmopolita seria, para ele, uma globalização “de baixo para cima” ou contra-hegemônica, quando redes de movimentos, organizações, associações em diversos campos oriundos da periferia do sistema mundial estão em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas. (SANTOS, 1997)

sentido, não podem ser obtidas através da canibalização cultural. Requerem um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica. (SANTOS, 1997, p. 23)

Essa preocupação quanto à “canibalização cultural” é tanto mais importante quando as questões relacionadas à diversidade estão em jogo, pois pressupõem a necessidade de lidarmos com a pluralidade numa dimensão duplamente desafiadora: o convívio com as diferenças no seio de cada cultura (com seus processos de hierarquização, diferenciação e desigualdades) e o convívio entre culturas diferentes, sobretudo, como o próprio Boaventura Santos (1997) demarca, entre o ocidente e os povos de outras culturas.

Nesse sentido, situamos a importância de uma educação que promova o diálogo intercultural, na medida em que a própria ideia de diversidade o pressupõe, sem que isso signifique a introdução direta dos temas presentes na Declaração dos Direitos Humanos nos currículos escolares, mas, sobretudo, a partir da pluralidade (de gênero, cultural, étnico-racial, religiosa, sexual, etc.) desses currículos, da valorização de diferentes perspectivas e da dignidade humana nos processos de ensinar e aprender. Certamente, sendo território de disputas, como o próprio contexto social e como a própria significação de diversidade remete, um currículo assim compreendido representará a correlação de forças entre culturas, etnias, classes sociais, gêneros, geopolíticas, religiões, mas não mais silenciará essa pluralidade.

A questão que apontamos no subtítulo deste texto já começa a ser respondida, visto que a ideia de diversidade compreende a **necessidade** de termos diferenças, já que as sociedades estão em constante mudança e evolução, tanto em termos geopolíticos (campo/cidade, diferentes nações), quanto em termos culturais, com novas formas das pessoas viverem, se identificarem e se relacionarem. Além de necessidade, a diversidade se consubstancia no **direito** à diferença quando esta não se coloca como atributo da desigualdade de umas pessoas em relação a outras (CARRARA, 2009). Tanto em um caso (necessidade), como no outro (direito), a educação pode ter um papel significativo na construção dessa compreensão da diversidade, tendo em vista o que já discutimos.

No tocante à definição de políticas educacionais que promovam no Brasil uma Educação comprometida com os direitos humanos e o res-

peito à diversidade, embora tenhamos avançado na promulgação de leis e na definição de alguns programas no que tange à história da educação afrobrasileira, à educação inclusiva/especial, à educação indígena, campesina e quilombola, alguns retrocessos se destacam. Dentre esses retrocessos, destaca-se sobretudo os embates em torno do que viria a ser promulgado na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Apesar das conferências nacionais e dos debates em níveis regional e local terem apontado e defendido estratégias e metas que definiam claramente políticas públicas de desenvolvimento de práticas educativas capazes de promoverem a discussão e a abertura para o trato pedagógico sobre a diversidade em seus mais diferentes modos (étnico-raciais, gênero, sexualidade, indígenas, quilombolas, campestinos, dentre outros), as questões referentes à diversidade sexual e de gênero não foram mantidas no PNE. No entanto, felizmente, duas diretrizes do PNE (BRASIL, 2014) dão subsídios à abordagem da diversidade: a de número “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e a de número “X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

A possibilidade desses preceitos/diretrizes se concretizarem depende de algumas condições importantes, dentre as quais destaca-se uma em especial: o caráter público da Educação, condição *sine qua non* para uma Educação que forme sujeitos capazes de conviver com a diversidade. Para além de definir o financiamento da Educação, embora isso seja de fundamental importância, o que nos interessa nesse momento é afirmar o caráter público que toda educação formal tem, inclusive, sendo ela pública ou privada.

A noção de educação como uma prática pública nos é cara no sentido de apresentar as condições - do respeito ao interesse de todos(as) (público), de pluralidade de ideias, de liberdade de expressão, de possibilidade do contraditório - que, em tese, podemos esperar da esfera pública, aspectos nem sempre garantidos na esfera privada. Desse modo, compreendemos que somente no seio de uma educação efetivamente de caráter público a diversidade pode ser tanto conteúdo quanto uma prática social e educativa, ou seja, mais que um objeto de estudo, seja um referencial para as posturas desenvolvidas pelos sujeitos.

O espaço pedagógico escolar público é privilegiado como espaço de construção da autonomia, do fortalecimento do poder dos sujeitos na diversidade, através de uma postura ético-crítica do professor, que não se julga neutra e menos ainda impõe opções político-ideológicas ou epistemológicas. Freire (2000), ao longo de sua trajetória, destacou essa postura, que é ao mesmo tempo ética, política e epistemológica, afirmando exatamente que, sendo construídas as bases da autonomia no processo educativo entre professores e alunos, não há por que assumir uma falsa neutralidade ou impor opções, mas o professor deve assumir suas próprias opções como forma de respeito ao próprio aluno.

Assim, apresentadas aqui algumas noções e premissas que problematizam a diversidade sob a perspectiva dos direitos humanos, e respondendo à indagação inicial, o enfrentamento da diversidade no âmbito da educação é tanto um direito - pela defesa das diferenças, pelo respeito e valorização de novas e diversas configurações e maneiras de ser, quanto uma necessidade, para que todas as pessoas tenham a oportunidade de se desenvolver por meio da experiência dialética da identidade/diferença, universal/local, heteronomia/autonomia.

### **O que esperar da formação docente para diversidade baseada nos direitos humanos?**

Para discutirmos, ainda que brevemente, o papel e a importância da formação para uma prática educativa para a diversidade é necessário, antes, situarmo-nos acerca da natureza dessa função social que compreende a docência, considerando algumas questões que já abordamos anteriormente.

De início, é interessante entendermos que a noção de docência vem se modificando, em função de novas necessidades sociais e educativas, a partir da forma como o trabalho pedagógico da escola vem configurando e é configurado pelas práticas desenvolvidas pelos professores, bem como pela posição social assumida e condições de profissionalidade<sup>2</sup> destes.

---

<sup>2</sup> Para uma reflexão acerca dos processos que constituem a profissionalidade, a profissionalização e o professionismo docente, ver MONTEIRO, A. R. **Profissão Docente**; profissionalização e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

No Brasil, um marco importante para as mudanças acerca da visão de professor, no contexto de diversas reformas educacionais, é representado pelo texto da LDB 9394/96, quando o professor passa a ser referido como profissional da *educação* e não do *ensino*. Essa mudança sinaliza claramente uma visão mais ampla da educação e da docência para a qual ensinar não se resume a instruir, com novas indissociáveis funções atribuídas às escolas e aos professores, especialmente no que se refere à relação com a sociedade.

Aliado a isso, a atividade de ensino passa a ser vista de forma mais ampla, tendo os últimos 40 anos produzido uma gama de perspectivas teóricas que, em geral e mesmo que sob concepções muito diversas e até contraditórias, situam a docência como ação complexa. As políticas de avaliação em larga escala, voltadas para o controle, a regulação e o ranqueamento de escolas, docentes e alunos, impõem novas exigências e condições de exercício da docência, marcando de forma decisiva a prática dos professores. As mudanças culturais (inclusive relativas à diversidade), sociais, econômicas e políticas e suas implicações no que dizem respeito à finalidade da escola também tem se constituído em fator de mudança para a docência.

Nas reformas educativas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação. (SHIROMA & OLINDA, 2004, p. 526-7)

Nesse sentido, a dinâmica que tem se mostrado nas duas últimas décadas compõe um mosaico muito inquietante, posto que representativo disso que as autoras chamam de alargamento-restrição:

a) as funções docentes se ampliam para além do ensino/instrução, mas se “restringem”<sup>3</sup> ao âmbito da escola, enquanto assistimos ao inten-

<sup>3</sup> Apesar dessa afirmação, ressaltamos que compreendemos o ethos escolar como algo bastante complexo e mutidimensional, o que exige do professor uma capacida-

so debate sobre curso de Pedagogia (na Universidade, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão) *versus* Curso Normal Superior (nos institutos superiores de educação, com base no saber-fazer);

b) o professor vai sendo cada vez mais chamado a uma postura de reflexão, seus saberes são amplamente debatidos, espera-se que o professor desenvolva um saber autônomo, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) incorporam o debate e são elaboradas a partir da noção de competências e numa perspectiva pragmática da prática docente;

c) há um intenso debate acerca de uma concepção de educação escolar como formação ampla e crítica, que busque a cidadania, com a escola e os professores sendo desafiados a participarem e a atuarem de forma mais orgânica na sociedade, enquanto esses sujeitos são cada vez mais precarizados, com baixos salários, desvalorização social e uma organização do trabalho pedagógico exaustiva, sem estudo, planejamento e análise coletiva;

d) os currículos escolares passam a ser amplamente debatidos, novas concepções são discutidas com base nas transformações culturais e na compreensão da necessidade de uma perspectiva multicultural e crítica da escola, enquanto continuamos a alijar os professores desse debate e da definição das políticas curriculares, assim como a produção editorial de livros didáticos pouco incorpora essa nova perspectiva;

e) a escola e os professores são fortemente questionados por suas práticas pedagógicas autoritárias, pelas avaliações sem diálogo e negociação, enquanto são subjugados por uma política de alargamento da avaliação externa (reguladora e classificatória) assumida pelo Estado Avaliador e pela restrição do Estado Provedor das políticas sociais;

f) novas proposições são postas no sentido de contribuir para uma educação mais plural e democrática, reconhecendo os postulados da diversidade (de gênero, étnico-racial, religiosa, sexual, cultural, etc.), enquanto os cursos de licenciatura e Pedagogia restringem a abordagem de fundamentos (políticos, filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos) da educação, a partir dos quais o futuro professor poderia ter melhores subsídios para discutir os pressupostos de uma educação para a diversidade; e

---

de ampla de conhecimento e atuação.

g) uma grande expansão de cursos de formação de professores na Pedagogia e demais licenciaturas é empreendida, sobretudo nos anos 2000, mas isso ocorre predominantemente por meio de faculdades isoladas privadas, que chegam, pela modalidade EaD, a cada recanto do Brasil, enquanto as universidades públicas, mesmo com a expansão, estão sendo cada vez mais precarizadas.

Enfim, essa dinâmica de alargamento-restrição das políticas educacionais dá-se em diversos outros âmbitos e aspectos também, e todos estão relacionados de alguma maneira à docência, à imagem pessoal e social que o professor tem, às condições de desenvolvimento de seu trabalho educativo e às concepções de formação em vigor.

Nesse sentido, e com o propósito de subsidiar nossas próximas considerações acerca de uma formação docente que possibilite aos professores um maior questionamento e enfrentamento das problemáticas que elencamos acima, concordamos com Roldão (2007), quando discute as características do saber docente: **natureza compósita**, visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em ações e, como nós entendemos, em novas ideias também; **capacidade analítica**, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir; **natureza mobilizadora e interrogativa**, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da ação, por meio da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento; **meta-análise**, visto que tal conhecimento, compósito e questionante, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes, ou seja requer postura, distanciamento e autocrítica em uma postura reflexiva; **comunicabilidade e circulação**, garantidores da regulação, do uso e da desconstrução e reconstrução de um saber passível de sistematização e inovação, devendo estar sob a responsabilidade do professorado esse processo. Essas características demonstram que a docência constitui-se como uma ação complexa, intelectual, analítica, crítica e propositora.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de uma formação docente que supere a epistemologia da prática (visão pragmática da ação e do pensar docentes), que vem norteando, com base nas diretrizes curriculares nacionais definidas em 2002 (BRASIL, 2002), a formação de professores no Brasil. Defendemos uma formação e prática docente

baseada na **Epistemologia da Práxis**, que pressupõe uma concepção reflexiva, de indissociabilidade e simultaneidade entre teoria e prática, embora com separação dialética entre ambas. Na epistemologia da práxis há uma consciência da ação orientada por uma teoria e uma consciência dessa orientação, sendo essa a premissa de uma reflexividade que supera a visão empirista defendida pela corrente que vem sendo chamada de professor reflexivo (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Em outro trabalho (LUIS, 2007), defendemos que a reflexividade do docente pode ser vista sob três dimensões: a) o seu caráter epistemológico, que obedece a diferenciadas lógicas (finalidades, saberes, práticas, necessidades) e diferentes níveis de aprofundamento teórico-metodológico, tendo como premissa a indissociabilidade entre teoria e prática; b) o seu caráter sociopolítico, que diz respeito ao fortalecimento socioprofissional dos professores e de sua autonomia pedagógica e c) o seu caráter pessoal-profissional, que pressupõe o envolvimento e compromisso pessoal do professor com sua prática pedagógica, assim como em relação ao papel da educação e seus valores culturais, éticos, políticos e sociais, como é o caso da própria questão dos direitos humanos e da diversidade. Essas três dimensões, articuladamente, dão conta de uma reflexividade em favor do desenvolvimento intelectual, pessoal e social do docente, que pode ser estimulada e vivenciada desde a formação inicial do professor.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015) tratam, em vários de seus artigos e na definição de perfil e de finalidades, sobre a importância de uma formação docente baseada nos princípios éticos de justiça e inclusão social e da “valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (Art. 3º - § 5º). Essa diversidade diz respeito aos mais diversos aspectos, inclusive propondo que a formação seja baseada em “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Art.12º).

Considerando nossas preocupações inicialmente apresentadas nessa parte do texto e as premissas acerca do saber docente, da epistemologia da práxis, da reflexividade em sua tridimensionalidade e das atuais DCN para a formação de professores, passamos a destacar algu-

mas reflexões sobre o papel da formação docente para uma educação baseada na diversidade.

Mais do que definir os *conteúdos* da formação docente, como já o faz as DCN (BRASIL, 2015), e numa perspectiva mais ampla do que vinha norteando tal formação (BRASIL, 2002), faz-se necessário que os processos formativos desafiem o futuro professor e o professor em exercício a questionarem a realidade e a si próprios no que tange ao trato com a diversidade. Sobretudo, é fundamental ao (futuro) docente questionar como a escola, especialmente por meio de suas práticas curriculares, tem lidado com essa questão historicamente e como vem construindo ou pode construir novas experiências educativas que tenham a diversidade como princípio.

Para que isso seja possível, indicamos duas condições importantes e complementares: a primeira é uma retomada da importância dos fundamentos da educação, baseados nas chamadas ciências da educação (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Política e Psicologia), sem que isso signifique uma nova centralidade da teoria ou uma perspectiva idealista, bem como a separação entre teoria e prática. Qualquer formação docente que busque uma educação como a que situamos na primeira parte desse texto e que tenha compromisso com a emancipação e, portanto, implique em professores como sujeitos históricos, autônomos e críticos, não pode se furtar de uma reflexão profunda acerca das suas finalidades e da análise de suas implicações culturais, ético-filosóficas, sociopolíticas e psicoafetivas para as pessoas e à sociedade.

A segunda condição é que a pesquisa, apoiada por uma base teórica consistente nos fundamentos da educação, tenha um papel estrutural nos processos de formação docente, pois pode ser uma forma privilegiada de conhecer a escola e suas finalidades, concepções e práticas educativas. Por meio da pesquisa - crítica, interrogativa, propulsora de saberes e práticas, os futuros professores podem desenvolver uma cultura formativa que os ajude a analisar e questionar as práticas pedagógicas escolares e as posturas assumidas pelos sujeitos educativos, sobretudo a si mesmos, suas concepções e práticas.

Nossa preocupação básica é refletir como é possível formar professores para atuarem numa Educação baseada na diversidade e direitos humanos se os próprios não forem capazes de analisar os processos sociais, históricos e culturais que nos colocam diante de toda forma de

discriminação, da desigualdade de condições e de tratamento. Candau alerta para essa questão, quando afirma que

não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político – filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. (CANDAU, 2013, p. 63)

Isso chama a atenção para a compreensão de uma formação que, mais do que transmitir concepções e estratégias metodológicas, significa a construção de *ethos* educativo, que apreenda um conjunto de características que constituiriam a docência, aquilo que pode ser compreendido pela sociologia das profissões como profissionalismo. Mais do que a ideia de uma formação com conteúdos específicos quanto à diversidade e direitos humanos, necessitamos desafiar o futuro professor e o professor em exercício a questionar a realidade na sua dinâmica de desigualdades e silenciamentos dessa problemática.

A educação para a diversidade será impossível se os próprios docentes não forem signatários dessa perspectiva, se não forem capazes de não só compreenderem teórico-metodologicamente a problemática, mas defenderem e vivenciarem seus princípios. Assim, espera-se uma formação que possibilite ao professor uma prática educativa que não só promova o convívio com a diferença e a diversidade (de gênero, cultural, étnica, sexual, religiosa, etc.), mas que promova um processo de emancipação dos sujeitos a partir de suas identidades. Não se trata de *tolerar* a diversidade como o inevitável, mas, antes, o desenvolvimento de uma educação na qual convivam e defendam-se diferentes perspectivas e identidades.

Nesse sentido, nada mais relevante do que pensar a própria formação docente, embora saibamos não ser a única variável a ser considerada quando estamos discutindo o papel da Educação e a problemática da diversidade e dos direitos humanos. Justamente essa multidimensionalidade de variáveis reforça a perspectiva que defendemos de formação, posto que esta deve possibilitar conhecimentos aprofundados, saberes, formas de pensar e experiências diversificadas e investigativas para que o professor não só tome consciência, mas exerça seu poder, ainda que

não exclusivo, em todas as dimensões que constituem a complexidade educativa.

Uma dessas dimensões, por exemplo, é o currículo da/na escola, pensado sobretudo nesse contexto, pois quando se tenta tirar da escola o debate sobre as questões da diversidade, isso também concorre com a hegemonia de um currículo unidimensional, que valoriza uma única perspectiva e transforma as diferenças em desigualdades. Tratar dessas questões pressupõe um professor que seja capaz de ser sujeito e autor de suas práticas pedagógicas, curriculares e políticas, tomando como base uma formação inicial e permanente sólida em seus fundamentos, provocativa em sua capacidade crítico-analítica e humanizadora em seus preceitos éticos.

### **Considerações Finais**

Tratar da problemática da diversidade e dos direitos humanos no âmbito da formação docente e da educação como um todo nos aponta o duplo de desafio de definir concepções para os cursos que formam os professores e de articular uma proposta tão plural e aberta quanto a de educação para a diversidade a uma proposta tão pretensamente normativa quanto a dos direitos humanos. Assim, vimos que essa articulação é possível a partir do diálogo intercultural para chegarmos aos elementos comuns a todas as culturas no que pese ao respeito à dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, vimos também que a Educação, compreendida como espaço público (da busca do bem comum ao tempo que permite o contraditório) e processo amplo de desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos sujeitos, pode ser promissora no enfrentamento desse desafio, sendo ela mesma um direito humano fundamental, se concebida como tal.

Sendo os docentes atores fundamentais do processo educativo, suas concepções e práticas, seu papel social e, por conseguinte, sua formação são aspectos centrais no debate sobre a Educação para a diversidade e os direitos humanos, visto que empreender tal tarefa exige muito mais do que um professor técnico, exige muito mais do que a mera instrução. Assim, também exige que a formação docente seja

ela mesma concebida para dignificar os professores, compreendendo-os como sujeitos epistemológicos, sociais, históricos, políticos, culturais, baseados numa fundamentação sólida e no desenvolvimento da capacidade de pensar, analisar, pesquisar, propor e avaliar a prática educativa e a si mesmo na condição de educador.

Esse é o maior de todos os desafios, tendo em vista a histórica desvalorização da docência e sua crescente perda de poder epistemológico e político, além de uma degradação da Escola Pública. Maior desafio ainda por se tratar de uma formação que tem aumentado em termos de carga horária, mas que pouco tem conseguido elevar o conhecimento e a capacidade de desenvolver uma prática pedagógica relevante para os alunos, sobretudo para aqueles que têm vivido a diferença como atributo da desigualdade.

Enfim, cabe perguntar até que ponto os docentes podem ser um corpo profissional sensível e atuante no campo da luta contra a discriminação e a exclusão social, portanto, desenvolvendo um *ethos* pedagógico aberto à diversidade, ou se, desprovidos de condições de desenvolvimento da capacidade crítico-analítica, tenderão à manutenção do *status quo* social em que as diferenças são tratadas como desigualdades.

## Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. Lei Nº. 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

CARRARA, S. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: BARRETO, A.; ARAUJO, I; PEREIRA, M. E. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

COMPARATO, F. K. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: Saraiva, 2003.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. UNIC/Rio/009, janeiro, 2009.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. 10 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2000.

LUIS, S. M. B. Um (con)texto de reflexão acerca das práticas de escrita das professoras sobre a avaliação. Escrevendo a Avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MONTEIRO, A. R. **Profissão Docente**; profissionalização e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**.

Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, jun 1997.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alda Maria Duarte Araújo Castro**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1977), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de formação de professores, educação a distância e da educação superior. Atualmente exerce a função de Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

### **Antonia Almeida Silva**

Doutora em Educação (USP, 2007), professora Titular do Departamento de Educação da UEFS, onde atua na área de política educacional tanto na graduação quanto na pós-graduação. É integrante do grupo de pesquisa CEDE/UEFS, o qual desenvolve atividades em articulação com o HISTEDBa e o HISTEDBR. Desde 2010 vem desenvolvendo pesquisas sobre a produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil, com ênfase nas produções das pós-graduações.

### **Edineide Jezine**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Pa-

raíba (1997), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (CAPES/FCT), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). Professora Associada III da Universidade Federal da Paraíba como atuação no ensino, pesquisa e extensão, na Graduação e Pós-graduação. Fez parte da Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE/CYTED). Foi Membro titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB e, atualmente é Chefe do Departamento de Educação do Campo. É membro efetivo da Rede de Pesquisa Universitas/Br - sub-projeto 5 Acesso e Permanência e da pesquisa OBEDUC/Capes &quot;Políticas da Expansão da Educação Superior&quot;. Faz parte do Conselho de Redação da Revista Lusófona de Educação (Lisboa). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior e Sociedade e a pesquisa Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais - Edital Universal 14/2014.

### **Edvaldo Souza Couto**

Possui pós-doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Educação (UNICAMP), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É professor Associado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Departamento de Educação II. É professor permanente no programa de pós-graduação em Educação e um dos coordenadores do GEC: Grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. É bolsista do CNPq (PQ 2). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Comunicação e Tecnologias e também na área de Filosofia, com ênfase em Estética Contemporânea: Escola de Frankfurt ( Benjamin e Adorno) e Simondon.

### **Francisco Antonio Machado Araujo**

Doutorando em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI), Graduado em Pedagogia (ISEPRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor de História da

Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>.

Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: [chiquinhophb@gmail.com](mailto:chiquinhophb@gmail.com)

### **Ivana Maria Lopes Ibiapina**

Pós-doutora-PUC-SP, Doutora em Educação-UFRN, Mestra em Educação – UFPI, Graduada em Pedagogia-UFPI, Graduada em Ciências Econômicas – UFPI, Professora do PPGEd-UFPI. Professora da Graduação em Pedagogia da UFPI. Coordenadora da base de pesquisa FORMAR. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4705191E4>.

Teresina – Piauí – Brasil. E-mail: [ivanaibiapina@ufpi.edu.br](mailto:ivanaibiapina@ufpi.edu.br).

### **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED. Líder do DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade e pesquisadora do grupo de pesquisa (Auto)biografia, formação e história oral(GRAFHO). Sócio e membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED. Autora dos livros *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidade e discursos na escola*, *Profissão docente na roça*, *Docência na Educação Básica e Políticas, práticas e formação na Educação Básica*.

### **Jefferson Mainardes**

É licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutor (PhD) pelo UCL - Institute of Education (2004). É professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Desde de agosto de 2015 é Honorary Senior Research Associate do UCL/Institute of Education (Londres). Possui

Bolsa de Produtividade em Pesquisa - CNPq. Atualmente, é co-director da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe e editor de Língua Portuguesa da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. É também editor da Revista Práxis Educativa (UEPG). De 2013 a 2015 foi representante da ANPEd no GT de Ciências Humanas e Sociais da CONEP. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional e políticas para a Educação Básica.

### **João Batista Carvalho Nunes**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC – Espanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Computação Aplicada da UECE. Líder do grupo de pesquisa Laboratório de Analítica, Tecnologia Educacional e *Software* Livre (LATES). E-mail: joao.nunes@uece.br.

### **Josania Lima Portela Carvalhêdo**

Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Piauí (1990), MESTRADO EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal do Ceará (2000) e DOUTORADO EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal do Ceará (2005). Desde 17/10/1995 é professora da Universidade Federal do Piauí, do Centro de Ciências da Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE - e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd. Estuda os seguintes temas: FORMAÇÃO, TRABALHO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, GESTÃO ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA. Possui experiência na área da Educação Básica e Superior, na docência, supervisão escolar e gestão.

### **Lia Machado Fiuza Fialho**

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (2001), Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela Universidade Federal do Ceará (2004), Especialista em Psicologia da Educação pela Faculdade Latino Americana de Educação (2007), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2011), Mestre em Saúde

Coletiva pela Universidade de Fortaleza (2006), Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012), Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Assessora de Direção do Centro de Educação (UECE). Editora chefe da coleção Práticas Educativas (EdUECE). Editora chefe da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PEDAGOGIA/UECE). Conselheira de Centro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história oral, memória, práticas educativas, juventudes (em conflito com a lei) e formação de professores.

### **Luciana Rodrigues Ferreira**

Doutora em Educação, linha de Estado, Política e Formação Humana, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia também pela UFPA. Atualmente faz estágio pós-doutoral na UFPA com pesquisa voltada a Política Educacional na Pós-Graduação e a efetividade na Gestão Pública. No âmbito da Pesquisa, participa de três Grupos de Pesquisa orientados para o estudo da Economia Política da Educação, da Educação Superior e do Desenvolvimento Social. Seu trabalho integra a Rede Nacional de Pesquisadores &quot;Universitas/BR&quot; desde 2007. Como Servidora da Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA), desenvolve atividades orientadas para a Administração Pública e os Projetos de Formação para o Trabalho.

### **Lucinete Marques Lima**

Possui graduação em Pedagogia/UFMA, Mestrado em Educação/UFPA e Doutorado em Educação/UNESP-Marília. Professora da Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, com vínculo no Departamento de Educação I. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Básica e Superior. Representa a UFMA no Fórum Estadual de Educação.

### **Luisa Cerdeira**

Doutora em Ciências da Educação, Especialidade Políticas e Organização do Sistema Educativo, pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, com Distinção e Louvor por unanimidade do júri (2009); Mestre em Educação, variante de Administração Escolar, Universidade de Évora, com a classificação de Muito Bom (1999); Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desde 2010.

### **Maria de Fátima Gomes da Silva**

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2004). Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2008-2011). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. Professora adjunta IIIIF da Universidade de Pernambuco. Docente permanente do Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Faculdade de Ciências da Administração - FCAP-UPE. Coordenadora do subprojeto Pibid de Pedagogia- *Campus* Mata Norte. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional e do Grupo de Pesquisas: O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação atuando, principalmente, nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores; práticas pedagógicas; educação e interdisciplinaridade e formação de pessoas para o desenvolvimento local sustentável.

### **Maria Vilani Cosme de Carvalho**

Tem pós-doutorado (2011), doutorado (2004) e mestrado (1997) em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora-pesquisadora da Universidade Federal do Piauí, na categoria associado, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro de Ciências da Educação, atuando na área de Educação, em especial com a Psicologia da Educação. Tem estudado e publicado sobre temáticas relativas à dimensão subjetiva da educação, como: os processos constitutivos da (trans)formação huma-

na, os processos de construção da identidade do educador, os processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e atividade docente, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica.

### **Marli André**

Ph.D em Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, USA.. É Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e desde fevereiro de 2000 integra o Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC SP. No segundo semestre de 2013 assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC SP. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente.

### **Nelson de Luca Pretto**

Licenciado em Física (UFBA, 1977), Mestre em Educação (UFBA, 1984) e Doutor em Comunicação (USP, 1994). Professor Titular da Faculdade de Educação da UFBA, bolsista do CNPq, conselheiro da SBPC (2015/2019) ex-secretário regional na Bahia da SBPC (2011/2015). Membro da Academia de Ciências da Bahia. Foi titular do Conselho Estadual de Cultura do Estado da Bahia no período 2007/2011. Foi Assessor do Reitor da UFBA (1995/1996) e Diretor da Faculdade de Educação da UFBA por dois mandatos (2000/2008). Editor da "Revista entreideias: educação, cultura e sociedade" (antiga Revista da Faced). [Por favor, até aqui é o suficiente para leitura de currículo em evento] Realizou pós doutoramentos nas Universidade Trent de Nottingham/Inglaterra (2008/2009) e na Universidade de Londres/Goldsmiths College, ambos com apoio da CAPES. Membro do conselho editorial e consultor ad hoc de diversas revistas acadêmicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: internet, educação e cibercultura, informática educativa, tecnologia educacional, software livre, acesso aberto e educação a distância.

### **Orlandil de Lima Moreira**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1984), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professor associado III da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Sociologia e Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, Educação Integral, juventude, movimentos sociais, poder local e participação cidadã.

### **Suzana Maria Barrios Luis**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) E Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em FORMAÇÃO DE PROFESSORES e AVALIAÇÃO ESCOLAR, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissão docente, avaliação escolar, didática e pedagogia. De fevereiro de 2009 a fevereiro de 2013, foi Coordenadora Institucional do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pela UFAL. Atualmente, desenvolve a pesquisa Formação e Construção da Identidade Docente: o papel do PIBID-UFAL. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU/UFAL.

### **Tania Maria Hetkowski**

Pós-doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA), Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI/RS), Especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Graduada em Pedagogia (Séries Iniciais) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/SC). Professora DE da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA), Coordenadora do Programação Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) e atuando no

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PP-GEduC/uneb). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Pesquisadora nas áreas de Práticas Pedagógicas, Educação Cartográfica, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Geotecnologia e Jogos Digitais.





