

Anais do 2º Congresso  
IberoAmericano de Educação  
Comparada (CIEC) e 7º  
Encontro Internacional da  
Sociedade Brasileira de  
Educação Comparada  
(EISBEC)

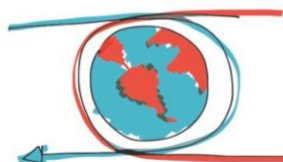
24 A 27 DE MAIO DE 2017 JOÃO PESSOA, PB



*organizadores: Luis Miguel Lázaro Lorente  
Ana Elvira Steinbach Torres  
Luis Enrique Aguilar*

*FE/UNICAMP 2017*

ISBN: 978-85-7713-208-9 (CIEC)  
ISBN: 978-85-7713-209-6 (EISBEC)



*Ficha  
Catalográfica  
CDRom e Versão  
Impressa*

## **Ficha Catalográfica**

---

Copyright © by organizadores, 2017

### ORGANIZAÇÃO - COMITÊ EXECUTIVO

Presidentes

Luis Enrique Aguilar (SBEC)

Norberto Fernández Lamarra (SIBEC)

Coordenação Executiva

Ana Elvira Steinbach Torres (UFPB, Brasil)

Vice-coordenação Executiva

Cristian Pérez Centeno (SIBEC, Argentina)

Luis Miguel Lázaro (SIBEC, Espanha)

Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB, Brasil)

Timothy Ireland (UFPB, Brasil)

Núcleo Editorial

FE/UNICAMP

Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária

13083-970 Campinas - SP

Tel: (19) 3521-5632 E-mail: [bibfe@unicamp.br](mailto:bibfe@unicamp.br)

Tiragem

Impressa

Compilação e Edição: Evelise Dias Antunes / Luis E. Aguilar



**C76a Congresso Ibero-americano de Educação Comparada – CIEC (2. : 2017 : João Pessoa, PB)**

**Anais do [...] / 2º Congresso Ibero-Americano de Educação**

**Comparada (CIEC) e 7º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (EISBEC), de 24 a 27 de maio de 2017 João**

**Pessoa, PB; organizadores: Luis Miguel Lázaro Lorente; Ana Elvira**

**Steinbach Torres; Luis Enrique Aguilar. – Campinas, SP: FE/UNICAMP; Porto Alegre, RS: SBEC, 2017.**

**1 CD-ROM**

**ISBN: 978-85-7713-207-2 (CIEC)**

**ISBN: 978-85-7713-206-5 (EISBEC)**

**Tema: Internacionalizações e a Educação Comparada**

**1. Educação comparada. I. Lorente, Miguel Lázaro Luís (Org.). II.**

**Torres, Ana Elvira Steinbach (Org.). III. Aguilar, Luís Enrique IV. Encontro**

**Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (7. : 2017: João Pessoa, PB). V. Título.**

**20. CDD - 370.195**

**001-17-BFE**

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751



## **Esquema Geral da Organização**

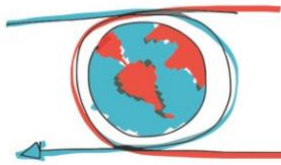
---





## SUMÁRIO

O DESAFIO DE EDUCAR EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE. INOVAÇÃO NAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO LATINO-AMERICANO. ....	16
<i>EL DESAFIO DE EDUCAR EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD. LA INNOVACIÓN EN ESTRATÉGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA ESCUELA MEDIA LATINOAMERICANA.</i> .....	16
O LUGAR DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS NA PESQUISA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO PROJETO UNESCO .....	17
METAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE COMPARADA DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS GLOBAIS NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO E NACIONAL.....	19
<i>METAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS GLOBALES EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO Y NACIONAL</i> .....	19
POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS EM COMUM ENTRE BRASIL E PORTUGAL .....	21
<i>POLÍTICAS DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR: CAMINOS EN COMÚN ENTRE BRASIL Y PORTUGAL</i> .....	21
RELAÇÕES DE PODER, RESISTÊNCIA E INCULCAÇÃO: OLHARES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DIREITO PENAL E PROCESSUAL PENAL BRASILEIRO NA ATUALIDADE.....	23
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA ARGENTINA E DO BRASIL NO SISTEMA DE ACREDITAÇÃO REGIONAL DE CURSOS UNIVERSITÁRIOS DO MERCOSUL (SISTEMA ARCU-SUL).....	26
<i>CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTUACIÓN DE ARGENTINA Y BRASIL EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN REGIONAL DE CARRERAS UNIVERSITARIAS DEL MERCOSUR (SISTEMA ARCU-SUR)</i> .....	26
PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	29
<i>PLANES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN Y EL CONTROL SOBRE LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN</i> .....	29
RESUMO EXPANDIDO .....	29
EDUCAÇÃO MUSICAL SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE COLOMBIA E ESPANHA.....	32



<i>EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE COLOMBIA Y ESPAÑA</i> .....	32
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
<i>LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA</i> .....	35
HOMOAFETIVIDADE EM CENA, ENTRE O AMOR E A ACEITAÇÃO: NUMA PERSPECTIVA PSICANÁLITICA.....	37
<i>HOMOAFETIVIDAD EN ESCENA, ENTRE EL AMOR Y LA ACEPTACIÓN: EN UNA PERSPECTIVA PSICANÁLITICO</i> .....	37
SÍNTESE ANALÍTICA DA AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS.....	39
<i>ANALYTICAL SYNTHESIS OF THE EVALUATION OF A CONTINUED TRAINING EXPERIENCE OF TEACHERS IN EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS</i> .....	39
O IMPACTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	42
<i>EL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL Y EN PORTUGAL</i> .....	42
RUMO A NOVOS FORMATOS DE CONVERGÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NAS REGIÕES DE FRONTEIRAS NO CONE SUL DA AMÉRICA LATINA: AVANÇOS DA PESQUISA.....	44
<i>HACIA NUEVOS FORMATOS DE CONVERGENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS REGIONES DE FRONTERAS DEL CONO SUR DE AMÉRICA LATINA: AVANCES DE INVESTIGACIÓN</i> .....	44
EDUCAÇÃO COMPARADA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÃO NECESSÁRIA E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO.....	48
<i>EDUCACIÓN COMPARADA EN CURSOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES: DISCUSIÓN NECESÁRIA Y POSIBILIDADES EFECTIVAS</i> .....	48
CONHECIMENTO, PESQUISA E INOVAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: QUESTIONAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DAS MATRIZES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS, DE SABERES AFRICANOS E AFRODESCENDENTES.....	51





<i>THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND RESEARCH IN HIGHER EDUCATION: ISSUES AND CONTRIBUTIONS BASED ON ETHNO-RACIAL AND CULTURAL MATRICES AND KNOWLEDGE OF AFRICANS AND AFRODESCENDANTS</i> .....	51
INSTÂNCIAS DO PROCESSO DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA.....	54
<i>LAS INSTANCIAS DE CONTROL DE PROCESOS Y EVALUACIÓN DEL GRADO SUPERIOR DE TECNOLOGÍA EN GESTIÓN PÚBLICA</i> .....	54
A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E A RELAÇÃO COM O CONTROLE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO, ARGENTINO E COLOMBIANO. ....	57
<i>LA DESCENTRALIZACIÓN DEL ESTADO Y LA RELACIÓN CON EL CONTROL Y PARTICIPACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE LOS CASOS BRASILEÑO, ARGENTINO Y COLOMBIANO</i> .....	57
PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TRABALHO DOCENTE EM DIFERENTES MUNICÍPIOS .....	61
<i>PROVA BRASIL: EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DEL CURRÍCULUM Y DEL TRABAJO DOCENTE EN DIFERENTES MUNICÍPIOS</i> .....	61
A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA.....	63
<i>LA ACCION PÚBLICA Y LA FORMACION CONTINUA DE DOCENTES: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA</i> .....	63
ANÁLISE DO DISCURSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR (ENADE): ESTUDO DE CASO DO JORNAL 'FOLHA DE SÃO PAULO' .....	65
RAÇA, GÊNERO, CLASSE E SEXUALIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INTERSECCIONAL .....	70
<i>RAZA, GÉNERO, CLASE Y SEXUALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA: UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS INTERSECCIONAL</i> .....	70
O COLONIALISMO E O IMPERIALISMO REFLETEM-SE NA EDUCAÇÃO ATUAL. ....	74
A ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA. ....	76
CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	79
<i>CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA</i> .....	79



PARTICIPACIÓN EN REDES DE CONOCIMIENTO: REFLEXIONES DESDE EL SUR. ....	82
<i>PARTICIPAÇÃO EM REDES DE CONHECIMENTO: REFLEXIONES DESDE O SUL. ....</i>	<i>82</i>
EVASÃO ESCOLAR – BOAS PRÁTICAS PARA MINIZAR O FENÔMENO .....	85
<i>DESERCIÓN ESCOLAR – BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MINIZAR FENÓMENO .....</i>	<i>85</i>
EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU EDUCAÇÃO PARA A VIDA: DIALOGANDO COM ADORNO "EDUCAÇÃO PARA QUÊ?" .....	88
<i>EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO O EDUCACIÓN PARA LA VIDA: DIÁLOGO CON ADORNO "¿POR LO QUE LA EDUCACIÓN?" .....</i>	<i>88</i>
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS ESTADOS BRASILEIROS: DAS POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO AOS INCENTIVOS FINANCEIROS.....	91
<i>EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA EN LOS ESTADOS DE BRASIL: LAS POLÍTICAS DE COOPERACIÓN Y LOS INCENTIVOS FINANCIEROS .....</i>	<i>91</i>
REFLEXÕES SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR PISICOPEDAGÓGICO .....	94
<i>REFLEXIONES SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA PISICOPEDAGÓGICA .....</i>	<i>94</i>
UM JEITO DE FAZER ALFABETIZAÇÃO: O CASO DA ESCOLA ZÉ PEÃO .....	98
SEM TÍTULO .....	100
OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DOS MOOCS NO BRASIL: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES (2013-2016).....	102
<i>LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE MOOCS EN BRASIL: LA PRODUCCIÓN ACADÉMICAS EN EL EL BANCO DE DISERTACIONES Y TESIS DEL CAPES (2013-2016).....</i>	<i>102</i>
ESCOLA MODERNA X EDUCAÇÃO INDÍGENA: CRÍTICA ROMÂNTICA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	105
<i>ESCUELA MODERNA X EDUCACIÓN INDÍGENA: CRÍTICA ROMÁNTICA A LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA.....</i>	<i>105</i>
POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA REDUÇÃO DE ALUNOS NA ESCOLA BÁSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: OS CASOS DE ARACAJU E DO PORTO .....	107





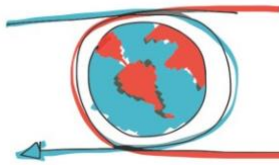
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – A OPÇÃO GEOPOLÍTICA DA INTEGRAÇÃO REGIONAL NOS CASOS DA UNILA E DA UNILAB.....	110
<i>INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – LA OPCIÓN GEOPOLÍTICA DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL EN LOS CASOS DE UNILA E UNILAB.....</i>	<i>110</i>
EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DO ALUNADO JOVEM E ADULTO QUE ABANDONA/SE EVADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.....	114
<i>LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LA JUVENTUD Y ALUMNADO ADULTO QUE ABANDONA/EVADE DE CURSOS DE GRADUACIÓN DE UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA PARAÍBA.....</i>	<i>114</i>
ESTUDO COMPARADO BRASIL E CUBA: REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO.....	117
<i>ESTUDIO COMPARADO BRASIL Y CUBA: REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO.....</i>	<i>117</i>
PRÁTICA PEDAGÓGICAS NOS PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS DE RETENÇÃO ESTUDANTIL.....	119
<i>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL.....</i>	<i>119</i>
CIDADANIA E ACADÊMICOS GLOBAIS.....	121
<i>CIUDADANÍA GLOBAL Y PROFESORES UNIVERSITARIOS.....</i>	<i>121</i>
GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA ARGENTINA E NO BRASIL.....	123
<i>EL GÉNERO Y LA ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA EDUCACIÓN: LOS MARCOS JURÍDICOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN ARGENTINA Y BRASIL.....</i>	<i>123</i>
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DA LITERATURA (2011 – 2016).....	126
<i>FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA (2011 - 2016).....</i>	<i>126</i>
INTERNACIONALIZAÇÃO FORÇADA: RETORNO DE MIGRANTES MEXICANOS NA ERA DA TRUMP.....	131
<i>INTERNACIONALIZACIÓN FORZADA: RETORNO DE MIGRANTES MEXICANOS EN LA ERA DE TRUMP.....</i>	<i>131</i>



ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA TENDÊNCIA CONTEMPORÂNEA .....	133
<i>ADULTOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA TENDENCIA CONTEMPORÁNEA .....</i>	<i>133</i>
ANÁLISE COMPARADA DAS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS EM UNIVERSIDADES CANADENSES ....	135
<i>ANÁLISIS COMPARADA DE LAS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS EN LAS UNIVERSIDADES CANADIENSES .....</i>	<i>135</i>
EDUCAÇÃO COMPARADA ÉTNICO-RACIAL: UMA LEITURA AFROCÊNTRICA EM PAULO FREIRE A PARTIR DAS CARTAS À GUINÉ BISSAU. ....	139
A EDUCAÇÃO DE NEGRO E DE AFROS-DESCENDENTES: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS. ....	145
VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	147
<i>VYGOTSKY EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL.....</i>	<i>147</i>
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: O LEGADO LINGUÍSTICO.....	150
AVALIANDO O IDEPB: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA PARAÍBA .....	152
<i>EVALUANDO EL IDEPB: PERCEPCIÓN DE LAS PROFESSORAS SOBRE EL SISTEMA ESTATAL DE EVALUACIÓN DE PARAÍBA .....</i>	<i>152</i>
OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO: COM A PERNA NO MUNDO .....	154
<i>INSTITUTOS DE FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y INTERNACIONALIZACIÓN: COM LA PIERNA EN EL MUNDO.....</i>	<i>154</i>
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL, RÚSSIA E CHINA: RUMO À INOVAÇÃO OU À MASSIFICAÇÃO? .....	157
<i>EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL, RUSIA Y CHINA: HACIA LA INNOVACIÓN O LA MASIFICACIÓN?.....</i>	<i>157</i>
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO NUM PROCESSO REFLEXIVO.....	160
<i>LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFATIL Y FORMACIÓN EN SERVICIO EN UM PROCESSO REFLEXIVO.....</i>	<i>160</i>
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE DOCENCIA E PESQUISA EM UNIVERSIDADES PAULISTAS E CATALAS .....	163



<i>POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN UNIVERSIDADES PAULISTAS Y CATALANAS.....</i>	163
A QUALIDADE COMO QUESTÃO CENTRAL DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	166
<i>LA CALIDAD COMO EL TEMA CENTRAL DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN .....</i>	166
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC).....	174
<i>INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA UNIVERSIDAD DE FEDERAL DE ABC (UFABC)...</i>	174
ESTUDANTE-REPÓRTER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO MUNDO DIGITAL .....	177
<i>EL ESTUDIANTE COMO REPORTERO: RETOS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN EL MUNDO DIGITAL.....</i>	177
A INVISIBILIDADE DO PERFIL EDUCACIONAL NA PROVA BRASIL.....	181
<i>LA INVISIBILIDAD DEL PERFIL EDUCACIONAL EN LA PRUEVA BRASIL...</i>	181
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE E DA FALÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O CASO DO CHILE E DO HAITÍ....	186
<i>LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. LA QUIEBRA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LOS CASOS DE CHILE Y HAITÍ.....</i>	186
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC E AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	189
<i>FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ABC Y LAS DIRECTRICES INTERNACIONALES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</i>	189
EVASÃO ESCOLAR - COMO SE CONSTRÓI O FENÔMENO .....	194
<i>DESERCIÓN ESCOLAR - CÓMO CONSTRUIR EL FENÓMENO .....</i>	194
AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ESTUDO COMPARADO ENTRE RIO GRANDE DO SUL/ BRASIL E CÓRDOBA/ARGENTINA.....	196
<i>AMPLIACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE RIO GRANDE .....</i>	196



CORRELATOS DO CONTEXTO ESCOLAR E BULLYING: EVIDÊNCIAS EM UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	199
<i>RELACIONADOS DE ACOSO Y CONTEXTO: PRUEBAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL .....</i>	<i>199</i>
A JORNADA ESCOLAR AMPLIADA: COMPARAÇÃO ENTRE ARGENTINA E BRASIL .....	201
<i>LA JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA: COMPARACIÓN ENTRE ARGENTINA Y BRASIL .....</i>	<i>201</i>
REFLEXÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, O ALUNO E O CONTEXTO ESCOLAR.....	205
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUCIONAIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	207
<i>LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES EN SUPERIOR TIPO DE EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSTITUCIONAL UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA .....</i>	<i>207</i>
A PROGRAMAÇÃO E A EXECUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL NO GOVERNO DILMA.....	210
<i>PROGRAMACIÓN Y APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL EM EL GOBIERNO DILMA.....</i>	<i>210</i>
ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA NOS ANOS DE 1990 A 2016 .....	212
RECONHECIMENTOS E VALIDAÇÕES DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM PERSPECTIVA COMPARADA: UNIÃO EUROPEIA E BRASIL .....	215
A GESTÃO DAS TIC NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DADOS DO RELATÓRIO TIC EDUCAÇÃO 2015 E A REALIDADE DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA-RS .....	218
<i>LA GESTIÓN DE LAS TIC EN LA ESCUELA PÚBLICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DATOS DEL INFORME TIC EDUCACIÓN 2015 Y LA REALIDAD DE ESCUELAS DE NIVEL FUNDAMENTAL DE SANTA MARÍA-RS .....</i>	<i>218</i>
O SURDO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE PENSAM OS SURDOS E O QUE DIZEM OS PROFESSORES? .....	222
<i>EL SURDO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ¿QUÉ PENSAN LOS SURDOS Y QUÉ DICEN LOS PROFESORES?.....</i>	<i>222</i>



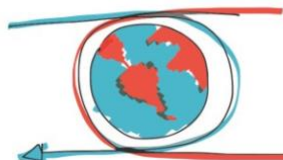
A QUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	227
AS HUMANIDADES EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: O <i>MODUS OPERANDI</i> DE DUAS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS .....	230
FORMAÇÃO DE CIDADANIA: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA .....	232
<i>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA RESOLVER CONFLICTOS EM LA ESCUELA.....</i>	<i>232</i>
ESTUDO COMPARATIVO QUANTO A PRIVATIZAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS E O RETORNO À ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: AÇÕES DE DOIS MUNICÍPIOS DE MÉDIO PORTE DA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS.....	234
<i>ESTUDIO COMPARATIVO EN CUENTO A PRIVATIZACIÓN DE ACCIONES EDUCACIONALES Y LO RETORNO LA ASMINISTRACIÓN PÚBLICA: ACCIONES DE DOS MUNICIPIOS DE MESO PORTE DE LA REGIÓN DEL VALE DO RIO DOS SINOS/RS. ....</i>	<i>234</i>
A MODA ENQUANTO CATEGORIA DE ESTUDO E ÁREA DO CONHECIMENTO NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	236
<i>LA MODA COMO UNA CATEGORÍA DE ESTUDIO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO EN BRASIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO CON OTRAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO .....</i>	<i>236</i>
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM DESAFIO EM CONSTRUÇÃO .....	240
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE INTERNACIONLIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: O CASO DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS.....	242
<i>LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EM EL CONTEXTO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DE BRASIL: EL CASO DE IDIOMAS SIN FRONTERAS .....</i>	<i>242</i>
A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS .....	244
<i>LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS BRASILEÑAS.....</i>	<i>244</i>





ANÁLISE DOS MODELOS DIFERENTES DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR COM BASE NA DISTRIBUIÇÃO FONTES PÚBLICAS E PRIVADAS; ARGENTINA, CHILE E MÉXICO.....	248
<i>ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES MODELOS DE FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BASE A LA DISTRIBUCIÓN DE FUENTES PÚBLICAS Y PRIVADAS; ARGENTINA, CHILE Y MÉXICO .....</i>	<i>248</i>
IGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO EM ABERTO .....	251
<i>IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PREGUNTA ABIERTA .....</i>	<i>251</i>
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DOS RANKINGS.....	253
<i>EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS ALLÁ DE LOS RANKINGS .....</i>	<i>253</i>
ESTUDOS SOBRE EVASÃO EM GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA .....	255
<i>ESTUDIOS SOBRE EVASIÓN EN GRADUACIÓN TECNOLÓGICA .....</i>	<i>255</i>
A CONCEPÇÃO DE LEITURA FREIREANA EM PAISES IBERO-AMERICANO .....	258
<i>LECTURA EN DISEÑO DE CAMPO FREIREANO IBEROAMERICANO.....</i>	<i>258</i>
PIBID: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA PELA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS.....	261
<i>PIBID: REFLEXIONES ACERCA DE LO PROGRAMA POR LA PERSPECTIVA DE LOS BECARIOS.....</i>	<i>261</i>
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DISCUSSÃO DE MODELOS DE ANÁLISE PARA COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS .....	263
<i>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: MODELOS DE ANÁLISIS PARA LAS COMPARACIONES INTERNACIONALES. ....</i>	<i>263</i>
<i>ENSEÑANZA DE LENGUAS, CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD: PERSPECTIVAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS.....</i>	<i>266</i>
ENSINO DE LÍNGUAS, CIDADANÍA E INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS MEXICANO .....	266





## Grupos de Trabalho

---

### **CARTOGRAFIAS**

- Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida nas Realidades da Ibero-América
- Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano
- Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação
- Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas Realidades de Ibero-América
- Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Ibero-América
- Imperialismos, Colonialismos e Pós-colonialismos na Educação
- Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América
- Práticas Educativas Escolares e Não Escolares em Perspectiva Ibero-americana
- Redes Internacionais de Conhecimento
- Práticas Educativas e Leituras Comparadas do Legado de Paulo Freire na Ibero-América

### **ESPAÇOS**

- Educação Infantil: Realidades de Ibero-América
- Educação Básica em Ibero-América
- Educação Superior em Ibero-América
- Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-América
- Especial Programa Gira Mundo

### **SUJEITOS**

- Pessoas com Deficiência e Educação Especial
- Igualdade de Gênero, Educação e Diversidade
- Povos Originários em América Latina e a Educação
- Imigrantes em Ibero-América e a Educação



## Resumos

---

*GT – CARTOGRAFIAS: Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Ibero-américa*

**O desafio de educar em contextos de desigualdade. Inovação nas estratégias de inclusão educacionais para o ensino médio latino-americano.**

**El desafío de educar en contextos de desigualdad. La innovación en estrategias de inclusión educativa para la escuela media latinoamericana.**

*García, Pablo Daniel, UNTREF, Buenos Aires, Argentina*

### RESUMO EXPANDIDO

El presente artículo da cuenta de los resultados preliminares de una investigación en desarrollo basada de un estudio cualitativo sobre las estrategias de inclusión educativa que desarrollan las escuelas de nivel medio de Latinoamérica. Hoy en día, el derecho a la educación es una proposición difícil de cuestionar. Desde que la declaración de los Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea de las Naciones Unidas, se replica en una amplia cantidad de normas y leyes en todo el mundo sin embargo queda un gran trabajo pendiente para que estas declaraciones tengan un impacto pleno en la realidad. La situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación es la exclusión educativa (ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas en segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, aprendizajes poco significativos, repitencias múltiples que llevan al abandono y deserción temprana, entre otros) y su impacto en la trayectoria educativa de los estudiantes. A partir de considerar los retos pendientes en relación a la concreción plena del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes latinoamericanos, la investigación se propone analizar la innovación en lo que respecta a estrategias desarrolladas en escuelas secundarias de la región que trabajan en contextos de vulnerabilidad para lograr no solamente que los jóvenes accedan a la educación secundaria sino también para que no deserten, aprendan y concluyan el ciclo. Se exponen los avances de un trabajo de investigación que implicó un viaje de 150 días por 39 escuelas secundarias sudamericanas de Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay, Ecuador y Uruguay. La metodología para el abordaje del campo fue cualitativa a partir de técnicas tales como las entrevistas y la observación en instituciones educativas de nivel medio elegidas por estar ubicadas en contextos urbano marginales. El foco del trabajo estará puesto en describir y analizar las estrategias innovadoras que se desarrollan en las escuelas latino-americanas para lograr una experiencia escolar inclusiva. La puesta en marcha de esta investigación supuso un largo viaje, recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica, para llegar a las escuelas que día a día, rodeadas de múltiples pobreza, imaginan y crean un mundo más justo, donde el derecho a la educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad. Se presentan los resultados preliminares de la investigación que se encuentra aún en desarrollo en el marco de mi tesis doctoral.



**PALAVRAS-CHAVE:** Escuela secundaria / Políticas educativas / gestión escolar / Latinoamérica / derecho a la educación.

## **O lugar das crianças e de suas infâncias na pesquisa sobre relações raciais no Projeto UNESCO**

### Questão de pesquisa

Este texto apresenta dados coletados durante a realização da pesquisa de pós-doutoramento intitulada: *Relações Étnico-Raciais no Brasil: a pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO* que consistiu no desenvolvimento de uma investigação qualitativa de cunho teórico cujo objetivo foi o de repertoriar as pesquisas sobre criança e infância realizadas no programa de pesquisa da UNESCO aplicado no Brasil conhecido por “Projeto UNESCO sobre relações raciais”, realizado em parceria com a Revista Anhembi de São Paulo entre 1950 e 1953. A análise partiu, primeiramente, dos resultados de duas pesquisas realizadas no referido projeto, a primeira realizada por Virgínia Leone Bicudo (1955) “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a côr dos seus colegas*” e, a segunda, de Aniela Meyer Ginsberg (1955) “*Pesquisas sôbre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de côr*”.

### Objetivo

Nesta proposta objetiva-se apresentar os aspectos que enquadram a pesquisa, pois embora as pesquisas do Projeto UNESCO apresentassem certa regularidade, seja pelos temas abordados ou pelos diálogos que empreenderam, permaneceram ocultas no momento de divulgação dos dados. As pesquisas por serem realizadas em um projeto eminentemente de pesquisa sociológica, como a realizada por Virgínia Bicudo por sua formação sociológica, merecem ser questionadas sobre a ausência nas citações bibliográficas seja do pensamento sociológico brasileiro, uma vez que é consenso que o Projeto UNESCO é considerado um marco na institucionalização das ciências sociais no Brasil (MAIO, 1997; BASTIDE, 1957). Percebe-se aí que em tal marco as pesquisas sobre a socialização da criança estiveram presentes. Ao contrário de outros autores e textos publicados à época, mesmo nas pesquisas contemporâneas sobre as crianças e suas infâncias no momento de traçar um panorama histórico e bibliográfico as pesquisas e, principalmente as falas dos participantes das pesquisas permanecem em certo ostracismo.

### Procedimentos

A investigação constituiu-se em um estudo qualitativo, de caráter exploratório a fim de integrar a análise das interlocuções dos estudos sobre a criança e a infância realizados no Projeto UNESCO. Não se tratou, de realizar uma história do Projeto UNESCO, mas de configurá-lo como objeto aqui delimitado pelo papel que a pesquisa sobre a criança e a infância ocupa em suas dimensões, históricas, temporais, nas continuidades e rupturas. Por não se tratar de uma trajetória cronológica pretende-se atribuir às pesquisas uma temporalidade que atua no presente, por isto trata-se de uma genealogia. Pretendeu-se configurar uma atmosfera ainda pouco explorada e captar os elementos que compõem o pensamento sociológico sobre as crianças e suas infâncias. Portanto, deu-se foco não apenas ao enunciado dos textos, mas na recomposição de modo não anacrônico a uma temporalidade que emoldura um conjunto de ideias que reverberam no debate proposto pelas autoras no interior do Projeto UNESCO.



O corpus analítico determinado pelos documentos e efetivamente os textos das pesquisas do Projeto UNESCO, permite expor algumas das rupturas e continuidades que as pesquisas agregam para o debate contemporâneo acerca das crianças e suas infâncias. Utilizou-se uma metodologia construída com aportes da genealogia para realizar uma leitura do modo como as pesquisas sobre infância e as questões étnico-raciais adentraram no Projeto

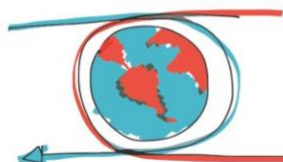
UNESCO. Em conformidade com os objetivos propostos e a fim de dar cumprimento aos mesmos, se formulou a seguinte sequência de intenções que esta proposta de pós-doutoramento pretendeu:

- Compilar e examinar, em perspectiva genealógica, as pesquisas realizadas em consonância com as diretrizes gerais expostas no Projeto UNESCO a fim de diagramar o lugar dado às pesquisas sobre os temas da criança e da infância.
- Identificar quais autores e perspectivas teóricas fundamentaram as pesquisas sobre as crianças e suas infâncias realizadas no âmbito do Projeto UNESCO.

#### Síntese dos resultados e/ou discussões

O levantamento bibliográfico da pesquisa sobre criança e infância no referido período possibilitou-nos capturar o movimento das ideias que anteciparam o pensamento sobre relações étnico-raciais e infância no Brasil. Neste sentido, objetivou-se mapear e construir uma genealogia das pesquisas que trataram sobre a criança e suas infâncias no interior dos estudos que compuseram o Projeto UNESCO. Corrobora-se que a contribuição, a partir da hipótese aqui delineada é de que a área da infância no Brasil em sua genealogia constrói-se concomitante ao debate sobre a temática racial. Ou seja, pelo debate empreendido a fim de mapear e compreender o modo como as relações sociais brasileiras foram atravessadas pela temática racial é que se insere de modo específico os aspectos que demarcavam o processo de socialização infantil. Em outras palavras, afirma-se a hipótese de que o que se tem configurado como sociologia da infância no Brasil, possui uma gênese iniciada em um dos maiores empreendimentos de pesquisa sociológica no Brasil. Empreendimento este que possui um caráter transnacional não apenas pela figura de uma Organização transnacional ditando suas diretrizes, mas pela participação de pesquisadores estrangeiros que sintonizaram em contexto internacional os debates sociológicos mais avançados em termos de relações raciais.

Esta pesquisa ao repertoriar essas impressões faz uma inflexão temporal apresentando não apenas a atualidade do tema, mas pelas questões que colocam na contemporaneidade, além de contribuir para o entendimento de como o campo da infância se constitui no Brasil.



*GT - Políticas Global e Agenda Mundial para a Educação*

**METAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE COMPARADA DA  
INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS GLOBAIS NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO E  
NACIONAL**

**METAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE  
INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS GLOBALES EN EL CONTEXTO  
IBEROAMERICANO Y NACIONAL**

*Jucemara Antunes, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul,  
Brasil*

*Luis Miguel Lazaro Lorente, Universidade de Valência (UV), Valência, Espanha Sonia  
Marli Righi Aita, Universidade de Valência (UV), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil*

19

**RESUMO EXPANDIDO**

O presente trabalho justifica-se em virtude das contínuas discussões sobre a temática que envolve os estudos realizados acerca das políticas públicas educacionais que se traduzem a partir de acordos e metas para a Educação Básica (EB) a nível macro (global e Ibero-Americano) e micro (nacional). Tal estudo faz parte do processo de discussões realizadas pelos pesquisadores e tem como objetivo geral analisar as influências que as políticas globais exercem na elaboração das propostas para a EB no cenário Ibero-Americano e nacional. Para tanto, considerar-se-á no contexto global, as conferências e fóruns da Educação para Todos; no contexto Ibero-Americano as "Metas educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários" e no contexto nacional o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 instituído pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014). Para alcançar os objetivos propostos no referido trabalho utilizar-se-á a abordagem qualitativa e a pesquisa documental tendo a Educação Comparada (EC) como perspectiva teórica. Considera-se para o estudo que: a Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT) realizada Jomtien (Tailândia) em 1990 torna-se o marco das discussões em educação; que no ano de 2000 no Fórum Mundial de EPT, em Dakar, propõe as metas e estratégias para a educação no mundo, assim como avaliação do alcance das mesmas nos países signatários, ratificando em seus conjunto que a Educação consiste na estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social, em especial, nos países em desenvolvimento e posteriormente, em 19 de maio de 2008 em El Salvador, a aprovação das metas educativas para 2021, pelos Ministros da Educação, no qual estas representam um compromisso de todos países Ibero-Americanos tendo como possibilidade algumas outras repercussões para a área da educação.





Nesse sentido, as análises dos dados revelaram os esforços empreendidos pelos países, a fim de alcançar as propostas estabelecidas para a educação, no contexto Ibero-Americanos. A Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) assume a partir das Metas educativas para 2021 dedicar-se para que todos os países atinjam os objetivos estabelecidos para a Educação desde 1990. Esse ideário busca conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, ou seja, conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Nessa mesma perspectiva de proposta, apresenta-se, no cenário brasileiro, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) resultante de um amplo processo de debate com a sociedade. Desta forma ao comparar a influência entre os documentos legais oriundos dos acordos e metas estabelecidos no cenário global, Iberoamericano e nacional para educação, observou-se que apesar dos esforços empreendidos nos distintos contextos, ainda existem grandes desafios para que as metas sejam atingidas na sua totalidade, exigindo mecanismos de acompanhamento em cada país para a implementação das referidas propostas relacionadas com a EB, afim de que, estas possam ser, efetivamente, implementadas no sentido de que crianças e jovens menos favorecidos tenham garantidos os direitos a uma educação de qualidade.

O estudo apresenta limites próprios de uma pesquisa que está em constante atualização e necessitando ser frequentemente revisada afim de que se possa aprofundar teoricamente sobre a temática abordada. Sendo assim estas discussões não se esgotam aqui, mas apresentam-se nesse momento como possibilidade para novas discussões acerca da educação. Acredita-se que as orientações contidas nos documentos apresentados no estudo estão próximas, relacionadas e traduzem os anseios pelas necessárias transformações, em educação, nos países envolvidos, porém, que existe ainda uma distância entre o instituído teoricamente da possibilidade de implementação no contexto da prática, uma vez que, cada país encontra-se num processo distinto de compreensão dos princípios e bases destas propostas o que dificulta sua aplicação na prática.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com as discussões sobre as políticas públicas educacionais, bem como, as influências que as políticas globais exercem nos diferentes contextos educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas educacionais. Políticas globais. Educação Básica. Educação comparada.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de Junho de 2014.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **Metas Educativas 2021:** La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Bravo Murillo, Madrid, España, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.





GT – Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação

**POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS EM COMUM ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

**POLÍTICAS DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR: CAMINOS EN COMÚN ENTRE BRASIL Y PORTUGAL**

*Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho, Doutoranda do PPG em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil*

*Silvia Alicia Martínez, Professora do PPG em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil*

21

RESUMO EXPANDIDO

Sob uma perspectiva sócio-histórica da educação comparada, a oferta da alimentação escolar em diferentes países seria comparável e justificável como um dos prismas utilizados na tentativa de “identificar as razões de ordem social, econômica ou cultural que explicam as formas de organização do ensino adotadas” (NÓVOA, 2009, p.39) principalmente, no que se refere à educação nutricional.

As políticas de alimentação escolar são de grande importância no âmbito da educação, tanto como promotoras de uma consciência sobre hábitos alimentares saudáveis, como complemento alimentar favorável à saúde e à aprendizagem infantil (BRASIL, 2009). Quando se pensa na comparação entre realidades sociais, principalmente no eixo da educação, é necessário “procurar compreender de que forma os discursos fazem parte dos poderes que unem e dividem os homens e as sociedades” tentando identificar nos dados observados “como eles desencadeiam situações de dependência e lógicas de discriminação, de que forma constroem maneiras de pensar e agir” (NÓVOA, 2009, p. 52) que podem os particularizar e, ao mesmo tempo, os unir.

Há que ressaltar que a análise documental preliminar das legislações oficiais referentes à trajetória das políticas de alimentação escolar dos dois países focalizados neste estudo mostrou haver convergências instigantes no que se refere ao entendimento da refeição oferecida na escola.

Este estudo tem caráter qualitativo e as bases metodológicas objetivam utilizar fundamentalmente os dados históricos (ARÓSTEGUI, 2006) por meio da análise documental digital (disponibilizada pelos governos na internet) e física das regulações das políticas de alimentação escolar (legislações, documentos oficiais nos sites governamentais, das cartilhas elaboradas com a intenção de melhorar a qualidade nutricional da alimentação escolar, entre outras diretrizes) relativas aos países em estudo.



A análise comparada da trajetória das políticas de alimentação escolar se concentra do início do século XX até o início do Século XXI, quando do desenvolvimento da oferta de refeições escolares. Além destes registros regulamentadores governamentais é fundamental para o entendimento das razões das semelhanças e diferenças encontradas, a análise de publicações da Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministérios da Educação e da Saúde (no Brasil), Organização das Nações Unidas (FAO/ONU) e da União Europeia e Conselho Europeu, que possam discorrer, direta ou indiretamente, sobre os movimentos das políticas de alimentação escolar (PAE), inclusive as posições tomadas nos países em relação ao subsídio financeiro das refeições servidas.

A ideia de uma regulação transnacional que possa ter influenciado as semelhanças nas mudanças das diretrizes das PAE brasileira e portuguesa é embasada no fato de que uma série de “normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação” (BARROSO, 2006, p.44) podem ser tomadas pelos gestores e especialistas nacionais como uma legitimação, influenciando as decisões locais. Supõe-se que possam ser identificadas as influências de organismos internacionais na trajetória das políticas de alimentação escolar nos países em estudo.

A pesquisa preliminar aponta para pelo menos quatro pontos de convergência entre as políticas de alimentação escolar do Brasil e de Portugal. São eles: o papel da alimentação escolar como desmotivador da evasão de alunos; o uso desta política como reforço ideológico no período ditatorial; a promoção de uma alimentação saudável por parte da comunidade escolar por meio da educação nutricional; e, o aspecto mais recente, a melhoria da qualidade nutricional das refeições<sup>1</sup> a fim de que possa ajudar a conter o vertiginoso crescimento da obesidade mundial nas últimas décadas, em especial na infância (WHO, 2015).

A pesquisa ainda está em fase inicial, sendo necessário o aprofundamento das análises documentais e as observações no campo, quando serão visitadas escolas dos países estudados.

Tem-se a intenção de que a comparação das políticas de alimentação escolar possa influenciar o debate acadêmico e social no sentido de contribuir para a melhoria da operacionalização da alimentação escolar e da efetivação da educação nutricional no sentido de sensibilizar os educandos no entendimento da importância, para toda a sociedade, de uma alimentação saudável como promotora de uma melhor qualidade de vida e bem-estar físico e emocional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educativas. Alimentação escolar. Educação Comparada. Brasil e Portugal.

#### REFERÊNCIAS:

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006. BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação:** espaço, dinâmicas e actores. Coimbra, 2006

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D.B.; MARTÍNEZ, S.A.(orgs.) **Educação comparada:** rotas de além-mar. São Paulo: EJR Xamã editora, 2009. p. 23-62.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO, **relatório** disponível em <http://www.who.int/endchildhood-obesity/facts/en/> Acesso em 01 de novembro de 2015.



*GT- Espaços: Educação Superior em Ibero-América*

**RELAÇÕES DE PODER, RESISTÊNCIA E INCULCAÇÃO: OLHARES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DIREITO PENAL E PROCESSUAL PENAL BRASILEIRO NA ATUALIDADE**

*Mari Cristina de Fretas Fagundes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.*

*Ana Clara Correa Henning, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.*

*Maria Cecília Lorea Leite, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil*

23

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** Objetiva-se com esta proposta problematizar os processos de “inculcação”; “resistências” e “recontextualização” nas disciplinas de direito penal e processual penal em tempos de medo líquido por meio de referencial teórico pósestruturalista, buscando pensar as práticas pedagógicas no ensino superior, utilizando aportes da literatura especializada brasileira e estrangeira.

Entre os inúmeros embates de forças existentes na contemporaneidade, algumas verdades emergem e são sedimentadas enquanto tais. Subjetivam sujeitos e criam novas subjetividades (FOUCAULT, 1997). Um dos “campos” com significativa força para a criação de verdades é o campo jurídico (BOURDIEU, 2012a). Há uma “ciência” própria para a formulação de suas enunciações, seus discursos e produção de saberes. Em tempos de medo líquido (BAUMAN, 2008), onde há um aumento significativo das violências, conflitualidades e punições, questionar a (in)efetividade do sistema jurídico penal têm, assim, tomado força.

Especialmente, o sistema de justiça criminal, passa a ser questionado como um possível amenizador das conflitualidades, seja em virtude da sua tradição em criar respostas imediatas para a resolução desses conflitos, imputando uma “paz” social imediata – e provisória –, seja com a formulação de novos dispositivos criminalizadores, ou ainda aumentando penas, criando novos estabelecimentos prisionais, etc (AZEVEDO, 2009). Há, portanto, relações de poder e saber em determinado “espaçotempo” para que algo possa ser dito (ALVES, 2014).

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Em tempos de medo líquido, enunciações em salas de aula (ou fora dela) como “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos para humanos direitos” são recorrentes. Elege-se, assim, sujeitos como mais perigosos do que outros, direitos e garantias como passíveis de inobservância em alguns casos, atores políticos como “salvadores” da segurança nacional, embora direitos e garantias sejam vilipendiados através de suas ações. Como pontua Michel Misse (2008), há uma “incriminação” antes do processo de “criminação”, construindo-se, com isso, uma “sujeição criminal”, ou seja, aponta-se o autor do crime, antes de averiguar a prática delitiva.

A ciência jurídica, jungida pela lógica da neutralidade e imparcialidade, produz discursos nos subjetivando enquanto sujeitos, estabelecendo uma lógica de afastabilidade e verdade em suas práticas, especialmente nos processos de “inculcação” de ensino-aprendizagem (BOURDIEU, 2012b). Em tempos de medo líquido, cabe-nos indagar como ocorrem esses processos de inculcação e resistência nas práticas pedagógicas do direito penal e processual penal?



Esse questionamento se faz potente porque embora existam diretrizes curriculares (BRASIL, 2002) que direcionam o ensino superior, sendo o conhecimento algo produzido constantemente em sala de aula e fora dela, é possível que discursos punitivistas e garantistas se recontextualizem (BERNSTEIN, 1998) no conteúdo desenvolvido entre o/a docente e os/as alunas para além do estabelecido institucionalmente - há uma exterioridade discursiva que atravessa a produção do conhecimento para além do pré-estabelecido.

**ORIGINALIDADE:** Diante do aqui exposto, o que se procura trazer são

questionamentos às possíveis relações de poder e às relações de controle (BERNSTEIN; SOLOMON, 1999) estabelecidas em sala de aula. Em que pese o direito se autodenomine como um campo do saber “neutro”, constroem-se resistências nas relações sociais, produzindo novos olhares às temáticas jurídicas, especialmente quando o assunto em voga alcança o campo da segurança pública.

Notamos um crescente número de estudos voltados para as prisões, judiciário, polícias e seus agentes como protagonistas na segurança pública e um pequeno, para não dizer inexistente, debate quanto às práticas pedagógicas voltadas para essa área. Entretanto, a grande maioria dos agentes públicos possui graduação em Direito. Logo, os processos de “inculcação”, “resistência” e “recontextualização” podem ser cruciais na sua formação, o que demonstra a originalidade e relevância do tema proposto, especialmente quando se leva em conta o alcance do estudo bibliográfico, trazendo discussões provenientes de autores nacionais e estrangeiros.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino jurídico; Recontextualização; Inculcação; Resistência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens e Currículos. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (Org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Sulina, Porto Alegre, 2014. p. 241-258.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. Justiça Penal e segurança pública no Brasil: causas e consequências da demanda punitiva. **Revista brasileira de segurança pública**. Ano 3. Mar/abr, 2009. P. 94/113.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, Control Simbólico e Identidad**. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_; SOLOMON, , Joseph. Pedagogy, Identity and Constrution of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**. London, v. 20, n. 02, p. 265-280. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2012b.



BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares**. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acessado em: 12 de agosto de 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. **Revista Civitas**, v. 8, n 3. Porto Alegre, 2008. p. 371-385





*GT – Educação Superior em Ibero-américa*

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA ARGENTINA E DO BRASIL NO SISTEMA DE ACREDITAÇÃO REGIONAL DE CURSOS UNIVERSITÁRIOS DO MERCOSUL (SISTEMA ARCU-SUL)**

**CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTUACIÓN DE ARGENTINA Y BRASIL EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN REGIONAL DE CARRERAS UNIVERSITARIAS DEL MERCOSUR (SISTEMA ARCU-SUR)**

*Gabriella de Camargo Hizume, Unioeste/USP, Francisco Beltrão/São Paulo, PR/SP, Brasil*

26

RESUMO EXPANDIDO

JUSTIFICATIVA:

Tendo em vista que o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema Arcu-Sul) foi criado pela Decisão n. 17 do Conselho Mercado Comum em 2008 com o fim de fomentar a qualidade dos cursos de graduação e, futuramente, facilitar a circulação de profissionais graduados no bloco, esta pesquisa teve como motivação a verificação de como se deu a atuação de alguns dos Estados participantes em seu processo de desenvolvimento e implementação.

O Sistema Arcu-Sul consiste em outorga de acreditação, isto é, de certificação de qualidade, aos cursos de graduação que demonstraram alcançar, satisfatoriamente, os indicadores de qualidade previamente estabelecidos para cada área por expertos dos Estados participantes do processo de acreditação regional. Basicamente, é constituído por dois processos avaliativos: a autoavaliação, feita pela Instituição a qual o curso pertence, e a visita do Comitê de Pares. Estes processos são coordenados e executados em território nacional por órgãos denominados Agências Nacionais de Acreditação (ANA), que são indicados por cada Estado. As normas de funcionamento do Sistema e a outorga da acreditação em si competem à rede formada pelas ANAS, a chamada Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), vinculada institucionalmente ao Setor Educacional do Mercosul (SEM).

A gestão nacional do processo e, especialmente, a atuação das ANAs, abrem margem para discrepâncias na implementação do Sistema de Estado para Estado.

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

O trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a atuação da Argentina e do Brasil no Sistema Arcu-Sul. Para escolher os Estados que seriam objeto de estudo, considerou-se aqueles, dentre os Estados-membros fundadores do bloco, que apresentam maior experiência no campo da avaliação de cursos de graduação. Assim, procedeu-se à análise tanto das normas regionais como das nacionais para verificar suas convergências e divergências; ainda, foram utilizadas entrevistas realizadas com pessoas que participaram da elaboração ou implementação do processo do Sistema Arcu-Sul nestes dois países.





A abordagem do tema se deu a partir da análise dos modelos de educação nas escalas nacionais e regional, buscando-se distinguir suas características e peculiaridades, envolvendo seus papéis, propósitos e resultados, além de sua interface. Considerou-se, com base em Dale (2009), que: 1) modelos regionais e nacionais de educação não possuem relação hierárquica necessariamente; 2) modelos de educação não se difundem em diferentes escalas; 3) modelos regionais de educação não se constituem como versões amplificadas de modelos nacionais; e 4) modelos educacionais em diferentes escalas não se baseiam em concepções idênticas sobre o que consiste a educação, seus objetivos e propósitos, ou ainda, que possam ser mensuradas com facilidade.

#### ACHADOS:

No estudo, pode-se observar, primeiramente, que: a) enquanto na Argentina a acreditação de cursos de graduação foi instaurada por meio da Lei Nacional de Educação Superior (Lei n. 24.521 de 1995 - LES) e converge com a proposta do Sistema Arcu-Sul, no Brasil não há ainda instituto correlato, apenas a avaliação de cursos de graduação e não a sua acreditação; este fato pode ter dificultado a compreensão das finalidades do processo de acreditação regional, corroborando para tanto que nos primeiros documentos oficiais, o termo acreditação era traduzido como credenciamento, que corresponde a instituto diverso, isto é, a ato autorizativo para o funcionamento de Instituições de Ensino Superior, de acordo com as normas educacionais brasileiras; b) a representação da delegação brasileira nas discussões sobre o Sistema Arcu-Sul apresentou maior variação de representantes do que a argentina, o que pode ter contribuído para a dificuldade de sua implementação no país; c) até a presente data, o Brasil não possui órgão responsável pela execução nacional dos procedimentos avaliativos do processo de acreditação regional de acordo com as prescrições regionais; foram adaptados órgãos nacionais que exercem funções correlatas na área da avaliação educacional; diferentemente, com a LES, a Argentina criou a *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (Coneau), que se adequa perfeitamente ao modelo regional; d) no período que se negociava o processo de acreditação regional, o Brasil passou por inúmeras reformas educacionais internas, dando prioridade às questões nacionais. A sinergia entre estes fatores pode se apresentar como uma possível explicação para o fato de a Argentina já contar com outorga de creditações em 2009 e a primeira brasileira acreditação brasileira ser expedida apenas em 2013.

#### LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):

Esta pesquisa tem sua continuidade no monitoramento do Sistema Arcu-Sul, haja vista que está em curso a aplicação de seu segundo ciclo. Foram acrescentados mais três cursos (economia, geologia e farmácia) aos sete do Sistema (agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharia, odontologia, medicina e veterinária). Esta nova edição conta também com a participação do Equador, além de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia e Venezuela.

#### IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):

#### IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):

Este trabalho deriva da dissertação de mestrado "A implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul: um estudo sobre as Agências



Nacionais de Acreditação da Argentina e do Brasil”, defendida por G. C. Hizume no Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP) em 2013, que contou com o financiamento da FAPESP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acreditação. Sistema Arcu-Sul. Educação Superior. Mercosul.

#### REFERÊNCIAS:

ARGENTINA. *Ley Nacional de Educación Superior n. 24.521 (LES)*, de 20 de julho de 1995.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

HIZUME, G. de C. A implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos

*Universitários do Mercosul: um estudo sobre as Agências Nacionais de Acreditação da Argentina e do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, 264 p.



GT – Políticas globais e agenda mundial para a educação

**PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

**PLANES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN Y EL CONTROLE SOBRE LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

*Da Silva Tormes, Diego Dartagnan*  
*Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil*  
[diegotormes2@gmail.com](mailto:diegotormes2@gmail.com)

29

**RESUMO EXPANDIDO**

JUSTIFICATIVA:

O presente artigo traz algumas reflexões realizadas a partir da pesquisa para a dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) que foi realizada com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. O presente artigo busca analisar como as metas e/ou estratégias propostas nos Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios que instituíram seus Sistemas Municipais de Ensino (SME), na região da associação dos municípios da região central do Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS) abordam o financiamento da educação local e o controle institucional, exercido através de conselhos, dos recursos públicos destinados à educação local

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

Especial atenção deu-se às metas número 19 e 20, que, quando análogas às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), tratam, respectivamente, da gestão democrática e do financiamento da educação. Espera-se, com essa pesquisa, compreender como os municípios analisados pretendem estruturar mecanismos de controle e de gestão democrática, a partir dos PME, vinculados com o financiamento da educação básica local. A metodologia adotada baseia-se na perspectiva da educação comparada entre sistemas e políticas públicas municipais, de acordo com os pressupostos de Rui (2010) e de Bray e Kay (2010), entre outros, acerca da comparação entre políticas e sistemas educacionais. Utilizase, além da revisão bibliográfica e consulta a leis locais, os conceitos de gestão democrática abordados por Werlle (2008), Batista (2013) e os estudos sobre financiamento e controle de Farenzena (2015) e Davies (2015).

ACHADOS:

Em linhas gerais pode-se perceber que os municípios analisados seguiram, na sua maioria, as orientações nacionais para a construção do Planos Municipais de Educação, a tal ponto de terem estratégias idênticas às do Plano Nacional de Educação, ainda que essas não fossem de competência dos municípios. Percebeu-se ainda que, nas metas analisadas (19 e 20), há menção a mecanismos de controle e participação social. Esses são citados como elementos para a efetivação dos PME e ainda, mencionam nominalmente conselhos já existentes bem como a necessidade de formação continuada para esses colegiados.



#### LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:

Cabe destacar que a presente pesquisa selecionou alguns municípios do Rio Grande do Sul, estado brasileiro que conta com 49 municípios, em sua maioria de pequeno porte. Foi escolhida a região da AMCENTRO/RS por ser a principal área de abrangência geográfica da UFSM. Considerando esses limitadores, é possível pensar que a mesma linha de análise e pesquisa possa ser expandida para outras regiões, municípios ou mesmo estender tal análise sobre os Planos Estaduais de Educação.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

Muito tem-se debatido, na última década, sobre a necessidade de municípios e estados brasileiros construírem seus planos de educação, adotando-os como uma agenda de trabalho para o desenvolvimento da educação na próxima década. Mas que agendas são essas? Há aproximações ou distanciamentos? Que conceitos trazem sobre controle social e institucional, gestão democrática e sobre financiamento da educação? A que ponto se desenvolve a autonomia dos municípios para produzir e compreender uma agenda dessa magnitude? Estabelecer um estudo comparado dos municípios em questão possibilita questionar sobre os limites da compreensão dos municípios quanto a sua autonomia sobre conceitos básicos sobre gestão democrática e de políticas educacionais no Brasil. Houve construção do PME, mas o que eles contêm nem sempre é executável, ou ainda mera repetição do PNE o que, ao nosso ver, pode apontar para possível fragilidade de autonomia dos municípios, pelos menos dentro do lócus analisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Plano Municipal de Educação. Financiamento. Controle. Gestão democrática

#### REFERÊNCIAS

ANDRADA, J.B.T.A. (2012) Federação. In. C.L.F. Castro e C.R.B. Gontijo (Eds.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena. EdUFMG.

BATISTA. Neusa Chaves. Políticas Públicas para a Gestão democrática da Educação Básica: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Pacto Editorial, 2013.

BRAY.Mark. ADAMSON. Bob. MASON. Mark. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 03 mar. 2016.  
\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 01 mar. 2017.



FERREIRA, A.G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Vol. 31, pp. 124-138.

DAVIES. Nicholas. Aplicação das verbas A da educação: controle estatal ou social? **Faz Ciência**. V. 12, n. 16. Francisco Beltrão. 2010. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7436>. Acesso em: 30 nov. 2015.

FARENZENA. Nalú. Controle Institucional em políticas federais de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 26, n. 2. 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19716/11487> >. Acesso em: 26 nov. 2015.

2015.

RUI. Yang. La comparación de políticas. In. BRAY.Mark. ADAMSON. Bob. MASON. Mark.

Educación comparada: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010.

VIEIRA. Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão. Brasília: Líber Livro, 2009.

WERLE. F. O. C. THUM. A. B.. ANDRADE. A. C. **O Sistema Municipal de Ensino e suas Implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, n. 1, p.79-109. Jan. /abri. 2008.



GT – Educação Superior em Ibero-américa

## **Educação Musical Superior: um Estudo Comparado entre Colombia e Espanha**

### **Educación Musical Superior: un Estudio Comparado entre Colombia y España**

*Borja MATEU-LUJÁN, Universitat de València, València, España*  
*Cristina PULIDO MONTES, Universitat de València, València, España*

32

#### *RESUMEN EXPANDIDO*

#### ANTECEDENTES:

En España la Educación Musical Superior no ha conseguido integrarse dentro de las instituciones universitarias, aunque al terminar los estudios superiores de música el alumno recibe un título homologable a uno universitario. Este sistema se repite en la mayoría de los países europeos, a excepción de Alemania, en el que existe una universidad dedicada exclusivamente al estudio de las artes en todas sus especialidades ya sean teóricas o prácticas.

Debido a las características especiales de la Educación Artística y en concreto de la Educación Musical, los países han ido proponiendo medidas especiales para integrar los estudios musicales superiores dentro de los diferentes Sistemas Educativos. Sin embargo, en la mayoría de los países europeos, la Educación Musical Superior ha quedado fuera de los estudios universitarios. El único estudio musical que ha podido trascender a la universidad ha sido el estudio teórico y reflexivo de la música: la musicología y últimamente la musicoterapia. El propósito de este trabajo es comparar los diferentes estudios superiores de música entre Colombia y España, para comprobar cuáles son las soluciones que han propuesto para la integración de la música en la Educación Superior en otro país no perteneciente al continente europeo.

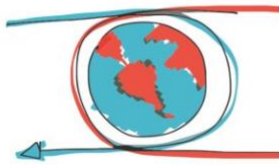
#### DISEÑO/METODOLOGÍA/ENFOQUE:

La metodología utilizada en este texto es la Educación Comparada. “La finalidad de la Educación Comparada es conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos, y todos los elementos que en ellos confluyen, para poder elaborar soluciones a los problemas existentes y establecer metas para la mejora de los distintos sistemas educativos”. (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle, 2016, p. 46). Para el desarrollo de esta metodología utilizaremos fuentes primarias extraídas de los planes de estudio de los principales conservatorios y universidades de cada país que sean relevantes en ofrecer estudios superiores de música.

#### RESULTADOS:

A diferencia de España, la Educación Musical Superior en Colombia forma parte de la enseñanza universitaria y esto es lo realmente importante, puesto que, en Colombia los alumnos cuando finalizan los estudios reciben un título universitario mientras que en España reciben un título homologable al título universitario, pero no igual. Esto provoca, por ejemplo, que los alumnos no puedan convalidar créditos con otras carreras, aunque sean la misma asignatura.





Otro aspecto importante es que tanto en Colombia como en España las características especiales de la Educación Musical han sido utilizadas en su propio detrimento. Es decir, la inclusión de la Educación Musical Superior en la universidad requiere una nueva forma de organización que dé cabida, entre otras cosas, a las clases individuales de práctica instrumental. Esta posiblemente podría aportar muchos beneficios, pero de momento se ha rechazado por ser diferente.

En ninguno de los dos países existen programas de doctorado específicos de música, a pesar que en Colombia la Educación Musical Superior se encuentra dentro del sistema universitario. Por tanto, las personas que están interesados en continuar sus estudios musicales deberán realizar el doctorado en otra universidad, y en un tema relacionado con la música, pero no estrictamente musical en la mayoría de casos.

Como vemos, en Colombia la Educación Superior Musical ha ido un paso más adelante que en España y ha logrado entrar en el ámbito universitario. Aunque todavía necesitan avanzar más, para poder equipararse al resto de áreas de estudio, lo cierto es que podemos tomar este ejemplo como referencia para España, para que finalmente la Educación Musical Superior en España logre convertirse en un Estudio Universitario.

#### IMPLICACIONES SOCIALES:

La profesión de músico en España no presenta el mismo valor social que otras profesiones, debido en gran parte, a la no pertenencia a los estudios universitarios. Aunque existen movimientos sociales que intentan incluir los estudios musicales prácticos dentro del sistema universitario, hasta el momento no lo han conseguido. Con este trabajo se pretende mostrar otras realidades, que sí han logrado incluir los estudios musicales prácticos dentro del sistema educativo universitario atendiendo a las características especiales de la música.

#### ¿CUÁL ES EL VALOR O QUE TIENE DE ORIGINAL EL ARTÍCULO?

Este artículo está relacionado con la Tesis Doctoral que actualmente estoy realizando: Estudio comparado de la Educación Musical en los Sistemas Educativos Europeos de Alemania, Reino Unido, Países Bajos, Austria y España. El objetivo es comparar los resultados obtenidos hasta el momento con otro país que se encuentre fuera del continente europeo para así observar y analizar otras realidades.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Musical. Educación Superior. Educación Comparada.

#### REFERENCIAS:

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.

Carreño, G. (2016). Formación musical universitaria: ¿necesidad para el empleo público? *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2(2), 80-91.

Escobar, J. S. O. (2015). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1).



Gracia, Á. Z. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y "performativa". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 95-122.

Soler, R. N. C., & Quiles, O. L. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Educación XX1*, 16(2).

Subirats, M. A. (2005). La educación musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 39-52.

Tovar, P. J. H. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *magistro*, 2(3), 55-64.

#### **WEBGRAFÍA:**

Escola Superior de Música de Catalunya (España) <http://www.esmuc.cat/>

Facultad de las artes: Conservatorio de música (Universidad Nacional de Colombia) <http://www.facartes.unal.edu.co/fa/departamentos/conservatorio-musica/>



GT – Educação Básica em Ibero-América

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA**

*Debora Cristina Jeffrey, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil*  
*Sandra Fernandes Leite, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil*

35

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** A educação integral no Brasil enquanto política nacional tem se configurado como uma proposição e iniciativa de caráter pedagógico, que objetiva favorecer a ampliação da jornada escolar, bem como a formação integral de crianças e jovens da educação básica. O marco legal que fundamenta a proposta de educação integral (Portaria Interministerial n. 17 de 24/04/2007 e Decreto n. 7.083 de 27/01/2010) estabelece que o Programa Mais Educação seja reconhecido como uma medida indutora para a adesão de estados, municípios e Distrito Federal à política de educação integral no país. Mediante essa perspectiva, o estudo objetiva identificar e analisar as proposições de educação integral presentes no arcabouço de 19 normativas federais que orientam a referida política, tendo em vista sua efetividade e melhoria da qualidade de ensino na educação básica.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** A análise proposta pauta-se na análise documental, com base nos pressupostos destacados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) que compreendem que os documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis e por isso, deve-se destacar a racionalidade que os informa, bem como as vicissitudes e jogos políticos que as configuram. Neste sentido, o critério de análise a ser apresentado baseia-se na proposta de Parente (2016) que propõe a construção de tipologias de políticas de educação em tempo integral, com ênfase na abrangência, normatização, formulação, identificação do estabelecimento de relações intersetoriais e argumento da política.

**ACHADOS:** Identifica-se, a partir do estudo a abrangência nacional da proposta, uma normatização que pauta-se na intersectorialidade, participação da sociedade civil organizada e em uma concepção de educação integral que visa a melhoria da qualidade de ensino cujo argumento apresenta certa dualidade, ao legitimar um discurso vinculado às propostas pedagógicas contra-hegemônicas (histórico- crítica), mas com orientações pragmáticas que têm vinculação à propostas pedagógicas hegemônicas (libera/social democracia). Este fato, contribui para a diversidade de interpretações normativas e projetos educacionais entre os entes federados que nem sempre se articulam às proposições do Governo Federal.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** Considerando que a pesquisa refere-se a uma análise documental, entende-se a sua limitação quanto à abrangência do enfoque, já que representa uma delimitação temporal e normativa contemporânea, sem que se destaque os elementos históricos anteriores ou a identificação de experiências específicas de educação integral no Brasil e no contexto ibero-americano.



**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):** A pesquisa poderá contribuir para os estudos referentes à temática da educação de tempo integral e suas implicações políticas e pedagógicas na educação básica, com base nos pressupostos jurídico e normativo. **IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** O estudo poderá auxiliar na identificação da concepção de educação integral vigente, apontando elementos críticos que poderão ser utilizados por gestores da educação diante da formulação de propostas de educação integral, bem como aos professores da educação básica, no que se refere o entendimento da iniciativa.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** O estudo inova na problematização da educação integral, com base no arcabouço jurídico e normativo que orientam a organização e funcionamento da medida na educação básica..

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Legislação. Educação Básica. Qualidade de Ensino.

#### REFERÊNCIAS

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. *Roteiro*, v.41, n.3, p. 563-586, set./dez. 2016.

SHIROMA, E; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para a análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005.



GT – Igualdade de Gênero, Educação e Diversidade

**HOMOAFETIVIDADE EM CENA, ENTRE O AMOR E A ACEITAÇÃO: NUMA PERSPECTIVA PSICANÁLÍTICA.**

**HOMOAFETIVIDAD EN ESCENA, ENTRE EL AMOR Y LA ACEPTACIÓN: EN UNA PERSPECTIVA PSICANÁLITICO.**

*Widigiane Pereira dos Santos Fernandes, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil*

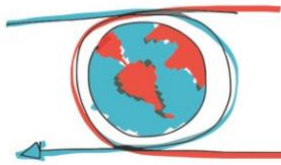
37

Em meio a tantas transformações sociais, eis que o homem enquanto ser social também passou a ser concebido a partir de novos parâmetros. Neste sentido, a família que antes era vista pela triangulação Mãe (mulher), Pai (homem) e filhos (meninos e meninas), que tinham padrões e estereótipos definidos e cristalizados socialmente, passou a ter outros contextos e parâmetros. Dessa forma, atualmente, o contexto de família passa a ser discutido entre várias esferas: sociais, educacionais e até legislativas, pois há legislações que concebem e buscam normatizar a família, não apenas a partir da tríade (Homem, mulher e filhos), mas a partir dos conceitos que estipulam a homoafetividade<sup>2</sup>, ou seja, casais do mesmo sexo constituindo a família, partindo da adoção de crianças que passam a ser regularizadas pela lei, e até mesmo por casamentos, intitulados como uniões homoafetivas.

O tema explorado se encontra no livro infantil **Olívia tem dois papais** e trata da homoafetividade como um novo caminho para a adoção. Sabemos que do ponto de vista, histórico é um avanço no que tange aos direitos, do homem/mulher o quanto cidadãos, porém no que tange à sociedade há um embate, pois se trata de quebras de padrões, que até então estavam cristalizados, e que agora passam a ser questionados por uma parte da sociedade causando assim dois polos. Os que buscam se colocar socialmente, garantindo os seus direitos, e conservando os costumes tradicionais da antiga tríade sejam mantidos como verdades absolutas. Assim, pretendemos desconstruir uma imagem da família tradicional, diante de um conceito estabelecido para os alunos do EJA<sup>3</sup>, entidades filantrópicas e escolas, nesse embate que alicerçamos as nossas inquietudes e questionamentos. Dessa forma, aliaremos a leitura do livro, contextualizando com a psicanálise, que tem como objetivo discutir a questão de gênero, diversidade, igualdade e suas expressões na literatura, apesar do tema tão conflitante esperamos que a seguinte pesquisa possa gerar conhecimento e minimizar o preconceito para com os homoparetais.

Estaremos com o olhar voltado para este livro **Olívia tem dois papais** que se apropria de uma temática que gera angústia e conflitos, tendo muito a nos dizer e também a questionar: Quais conceitos de família deveriam seguir? Será que a família é apenas rótulos? E, finalmente, enquadrados a nossa preocupação sobre os filhos dos casais homoafetivos. Qual o papel dessas crianças nesse novo conceito de família? Como fazer com que essas crianças não sejam rotuladas, sendo vítimas de (pré) conceitos? Pensando em trazer respostas para estes dilemas e, buscando inseri-los em um universo de igualdade que optamos por trabalhar a partir da Literatura infantil tratando o assunto desde situações corriqueiras até o conceito multifacetado de família, mostrando que a família não é apenas um rótulo.

Conforme buscamos respostas a esses questionamentos encontramos na lei subsídio para determinar que essas crianças não sofram abusos de ordem moral ou psicológica.



Analisar **Olívia tem dois papais** abre espaços de reflexão sobre a homossexualidade e suas ligações afetivas, familiares, as alegrias e angústias, todavia, confirma um convite ao pensamento crítico, à questão da adoção no Brasil e no mundo, as necessidades das crianças que se enxergam em um ambiente diferente do que as rodeia, e questões de cunho emocional e psíquico, além das questões morais, tão debatidas pelos meios sociais em que circulam. A história do livro/paradidático segue com perguntas a nível tão infantil e inocente que é difícil sentir antipatia com o tema.

A autora explorou a vivência de uma garotinha com dois pais que trabalham em diferentes ramos e que se revezam nos cuidados com essa filha e contribuem para que a personagem entenda as relações familiares envolvidas.

A integração no currículo escolar de leituras que previnam implicações emocionais como bullying, preconceito racial e diversidade de gênero, além, de urgente se faz essencial para uma educação voltada à qualidade na formação de cidadãos conscientes, empáticos com as realidades do mundo. O livro/paradidático **Olívia tem dois papais** resgata a noção de família que cuida, educa e mostra naturalidade em perguntas corriqueiras entre pais e filhos. Esses livros renegados ao esquecimento nas prateleiras do país por falta de incentivo para educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Gênero. Adoção Homoafetiva. Família. Psicanálise.

---

<sup>2</sup> O termo homoafetividade foi cunhado pela jurista Maria Berenice Dias, em torno de argumentos como: "não é possível falar em homossexualidade sem falar em afeto" e "as uniões de pessoas do mesmo sexo nada mais são do que vínculos de afetividade". Os neologismos união homoafetiva e homoafetividade surgem na obra União homossexual: o preconceito e a justiça.

<sup>3</sup> Educação de Jovens e Adultos.





GT – Formação de Professores nas realidades de Ibéro-América

**SÍNTESE ANALÍTICA DA AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS**

**ANALYTICAL SYNTHESIS OF THE EVALUATION OF A CONTINUED TRAINING EXPERIENCE OF TEACHERS IN EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS**

39

*Tatiane Cosentino Rodrigues, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*  
*Fabiana Luci de Oliveira, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*  
*Ana Cristina Juvenal da Cruz, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*

RESUMO EXPANDIDO

O presente trabalho descreve e analisa o processo de avaliação da experiência de formação continuada com professores de redes públicas de dezessete municípios do interior do Estado de São Paulo, realizada no âmbito do projeto de extensão “Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais”, resultado de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC nº. 1.34.000189/2006-32) entre a Universidade Federal de São Carlos e o Ministério Público Federal.

Os dezessete municípios fazem parte de três regiões administrativas: Araraquara, Campinas e Ribeirão Preto. Entre eles, quatro são considerados municípios de pequeno porte I (até 20 mil habitantes, de acordo com classificação do IBGE<sup>4</sup>); outros quatro, de pequeno porte II (mais de 20 mil até 50 mil habitantes); dois são de médio porte (acima de 50 mil até 100 mil habitantes) e cinco, de grande porte (acima de 100 mil até 900 mil habitantes).

Os professores da rede pública de educação infantil, ensino fundamental e médio desses municípios, incluindo os gestores e coordenadores pedagógicos, foram convidados a participar do curso, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos acerca de temas relativos à história e a cultura da África e dos afrobrasileiros, pesquisando e construindo estratégias para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

O curso trouxe como proposta fazer conhecer e estimular a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. De acordo com o disposto no artigo 2º, parágrafo 1º dessas diretrizes,

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

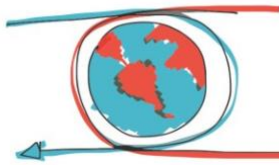


# 2° CIEC & 7° EISBEC

INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017

---

<sup>4</sup> O IBGE (Censo 2010) classifica os municípios de acordo com o porte populacional, sendo considerados municípios de Pequeno Porte I, aqueles com até 20.000 habitantes; Pequeno Porte II, de 20.001 a 50.000 habitantes; Médio Porte, entre 50.001 a 100.000 habitantes; Grande Porte, entre 101.000 e 900.000 habitantes; e Metrôpoles, correspondendo a municípios com mais de 900.000 habitantes. Dados disponíveis em <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/558.pdf>. Acesso em 30/10/2016.



A avaliação foi planejada com o objetivo de verificar a efetividade e o alcance da experiência de formação, considerando em que medida os objetivos do curso foram contemplados, assim como a percepção dos cursistas acerca do formato e da organização do curso e do material didático utilizado no processo de formação. Com isso, reunimos informações voltadas a subsidiar o aprimoramento de experiências de formação continuada em educação das relações étnico-raciais.

Trabalhamos em duas etapas: a de diagnóstico (antes do início da formação) e a de avaliação (após o término da formação).

No que se refere ao diagnóstico, convidamos os participantes do curso, como atividade do primeiro encontro, a responderem um questionário com 76 perguntas, buscando mapear o conhecimento e a compreensão que esses profissionais tinham das relações étnico-raciais, considerando informações acerca das percepções, valores, hábitos e atitudes com relação à temática das relações étnico-raciais, assim como sua visão sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 na escola pública em que trabalhavam no momento de realização do curso.

Os resultados obtidos permitem a análise de cinco blocos temáticos: (a) perfil demográfico e socioeconômico, (b) trajetória profissional, (c) percepções acerca das relações étnico-raciais e do racismo, (d) relações étnico-raciais na escola, (e) percepção de relatos discriminatórios vivenciados em sala de aula.

No total, 2.192 participantes responderam voluntariamente ao questionário da etapa de diagnóstico, sendo 657 no primeiro ano (2014) e 1.535 no segundo (2015).

Uma vez que a rede pública de educação infantil, ensino fundamental e médio nos 17 municípios compreendidos pelo curso é composta por 14.430 docentes, conseguimos mapear as percepções de 15% da rede no momento imediatamente anterior à formação (considerando os cursistas que responderam ao questionário diagnóstico).

Os resultados obtidos na avaliação, considerando, tanto a dimensão dos ganhos quantitativos e qualitativos da aquisição de conteúdos e metodologias para lidar com a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, quanto a dimensão de formato e estrutura organizacional do curso de formação ajudam a pensar caminhos para a formação de professores em contextos étnico-racialmente diversos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores, relações étnico-raciais, avaliação, diversidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira. Brasília: MEC, 2005.



*GT Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-américa*

## **O IMPACTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM PORTUGAL**

### **EL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL Y EN PORTUGAL**

*Zoraia Aguiar Bittencourt, UFFS, Erechim, RS, Brasil*

42

#### RESUMO EXPANDIDO

A implementação da agenda neoliberal combinada com o que se denomina globalização acarretou uma grande alteração na correlação de forças entre poderes nacionais e organizações multilaterais, ou seja, realocizou certos atores internacionais em uma posição de maior força do que atores e mesmo Estados nacionais. O presente trabalho apresenta uma análise de duas políticas educacionais presentes nas escolas públicas do Brasil e de Portugal que emergem desse processo de internacionalização da educação (AKKARI, 2011) e que apresentam semelhanças entre as formas de produção, gestão, monitoramento, avaliação e prestação de contas pelos governos de cada país. Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende avaliar as políticas *Escola a Tempo Inteiro*, de Portugal, e *Programa Mais Educação*, do Brasil, como políticas educacionais voltadas à Educação Integral nas escolas dos dois países, debatendo as possíveis articulações entre os processos micropolíticos e as instâncias macro. O aporte metodológico está baseado na *Abordagem do Ciclo de Políticas*, de Bowe, Ball e Gold (1992) e busca analisar a correlação entre os três contextos originais pelos quais circulam as políticas – Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática –, percorrendo os impactos da internacionalização nas políticas educacionais e explicitando as disputas de grupos de interesse na formulação dos documentos orientadores. Para análise do Contexto de Influência, foi realizada uma revisão de literatura, além de cinco pesquisas de Estado de Conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014) em renomados repositórios científicos do Brasil e de Portugal, totalizando a análise de 108 publicações, entre artigos, dissertações e teses. Em relação ao Contexto da Produção do Texto, foram analisadas 35 legislações portuguesas e cinco leis brasileiras. Para conhecer o Contexto da Prática, foram realizadas 30 entrevistas com professores portugueses e brasileiros envolvidos nesses programas governamentais de Educação Integral sobre os desafios da implantação do *Programa Mais Educação* (PME) e da *Escola a Tempo Inteiro* (ETI). Os resultados da pesquisa apontam que o PME e a ETI resultaram de encontros internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, na qual, em consonância com uma educação pública voltada para o social, para a participação e para o comprometimento de todos, surge uma série de políticas educacionais de acesso escolar pensadas a partir do estabelecimento de parcerias para atingir metas difíceis de serem atingidas, principalmente por países que estão historicamente em desvantagem financeira e social. Para isso, Brasil e Portugal vêm adotando, como princípio para a melhoria da educação, um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se possa obter melhores resultados nos índices nacionais da educação e atingir o objetivo de fazer parte de um seleto grupo de países considerados pela OCDE como referência na área da educação. Ao analisar o Contexto da



Produção do Texto, constata-se que tanto a ETI quanto o PME tiveram, como marcos introdutórios, a promulgação da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo (LBSE), em Portugal, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil. Além disso, há ainda a proximidade histórica do surgimento, em documentos oficiais, da ideia de ampliação da jornada escolar, respectivamente em Portugal no ano 2006 e no Brasil em 2007. Apesar de serem países com histórico de governos centralizadores, a partir da década de 1990, constatou-se também que Portugal e Brasil, signatários de acordos internacionais, investem mais diretamente na descentralização das funções do Estado e na municipalização da educação, repassando aos municípios, e também a outras instituições públicas e privadas, grande parte da responsabilidade financeira e de gestão da ETI e do PME. Transborda, assim, também para o campo educacional, as novas relações entre governo e seus parceiros, as quais reduzem, cada vez mais, a responsabilidade do Estado na solução dos problemas sociais (FRANCO, 2003). Por fim, a partir das entrevistas realizadas com 30 professores portugueses e brasileiros, foi possível detectar a secundarização dos agentes imediatos da concretização destes projetos nas escolas, ficando evidente a existência de sujeitos que, no Contexto da Prática, presenciam e tentam diariamente romper com muitos desafios na implantação dessas políticas educacionais, bem como sentem necessidade de expor suas opiniões sobre como os governos locais poderiam tornar mais efetiva a ampliação dos horários, dos espaços e dos saberes escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização da educação; Políticas educacionais; Educação

Integral; Brasil; Portugal.

#### **REFERÊNCIAS:**

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais:** Transformações e Desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

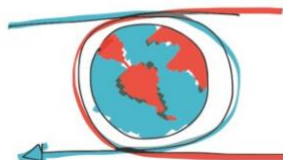
BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

FRANCO, A. Três Gerações de Políticas Sociais. Separata da **Revista Aminoácidos**, n. 5, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.trela.com.br/arquivo/Trs-geraes-de-politicassociais>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Portugal: Diário da República, 1986.



*GT – Educação Superior em Ibero-américa*

**RUMO A NOVOS FORMATOS DE CONVERGÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NAS  
REGIÕES DE FRONTEIRAS NO CONE SUL DA AMÉRICA LATINA: AVANÇOS DA  
PESQUISA**

**HACIA NUEVOS FORMATOS DE CONVERGENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN LAS REGIONES DE FRONTERAS DEL CONO SUR DE AMÉRICA  
LATINA: AVANCES DE INVESTIGACIÓN.**

44

*Autor 1: Patricia Viera-Duarte UNTREF, Buenos Aires, Argentina- UDELAR, Rivera,  
Uruguay*

*RESUMO EXPANDIDO*

JUSTIFICATIVA:

Con la presente ponencia, se pretende compartir los avances de una investigación -en curso- en el marco del Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF). Se ha tomado, como punto de partida, los datos emanados de investigaciones anteriores referidas a la Educación en las fronteras de Uruguay con Brasil (VIERA-DUARTE, 2005, 2013, 2015), así como los planteos de Fernández Lamarra et al (2010, 2011, 2013). Esta investigación tiene por objetivos: a) describir las políticas de democratización -de la Educación Superior- en regiones de frontera del Cono sur de América Latina. b) Comparar los discursos de las políticas educativas nacionales y acuerdos bilaterales con las interpretaciones de los actores locales en contexto de frontera. c) Aportar a la reflexión metodológica -de las investigaciones sobre educación, internacionalización, democratización y ciudadanía- a fin de buscar nuevos paradigmas de estudio sobre la Educación Superior destinada a la formación de ciudadanos en contextos supranacionales y sub nacionales a la vez. Se trata de un estudio que pretende describir casos de Educación Superior en zonas de frontera y, además, indagar los efectos de los establecimientos institucionales en las trayectorias educativas de los alumnos de nuevo ingreso ( EZCURRA, 2007, 2011) en estas regiones donde las trayectorias de grupos de individuos tienen atributos diferenciales (FERNÁNDEZ AGUERRE & RÍOS, 2013) que, en este caso, se definen desde la identidad de frontera y la construcción diferente de ciudadanía -en contextos locales/internacionales- y donde las desigualdades son provocadas por condicionantes geográficas, lingüísticas y culturales; pero donde -también- podrían ser compensadas con la creación de nuevos formatos universitarios que intentan no reproducir la cultura nacional dominante.

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:





Los procedimientos metodológicos -para la etapa de estudio exploratorio- se han basado en un rastreo documental de políticas de democratización de acceso a la Educación Superior en zonas de frontera terrestre (documentos oficiales del Sector Educativo del Mercosur, de los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores, así como de las universidades y/o Institutos implicados en las políticas de fronteras) Se detectaron casos de políticas educativas binacionales en fronteras de Brasil, y se han realizado entrevistas a algunos actores -con cargos de gestión en el Sistema Educativo Nacional de los países involucrados en las experiencias encontradas- en procura de datos sobre el proceso de acuerdos y convenios bilaterales. Se están realizando una serie de entrevistas y *focus groups* con los actores locales fronterizos encargados de la implementación de cursos binacionales para identificar características contextuales, curriculares, institucionales.

#### ACHADOS:

Los resultados parciales muestran que -si bien se identifican algunas convergencias en fronteras terrestres de Argentina con sus países limítrofes- el mayor avance está dado en la creación de los Campus Tecnológicos Binacionales en las fronteras de Brasil. En esta ponencia se hará énfasis en la implementación de las primeras carreras terciarias -con diploma binacional- en los Institutos Federales de Ciencia y Tecnología (Br) en convenio con instituciones educativas de países vecinos. Esta experiencia, podría considerarse como una nueva forma de democratización de la educación pública que es coincidente con posibles nuevos formatos de convergencia internacional en regiones fronterizas.

De acuerdo a la hipótesis de partida, las fronteras funcionan como espacios naturales para nuevos formatos de convergencias y de democratización de la Educación Superior en América Latina; sin embargo, el estudio ha arrojado datos que muestran ritmos de avances muy diferentes en cada caso. Se concluye, en esta etapa, que los tipos de convergencias están asociadas a la interpretación de los actores involucrados; y -por tanto- se hace necesario profundizar en un análisis de corte hermenéutico -desde una perspectiva epistemológica sistémica en la línea que propone Schriewer (2002)- sobre los significados que dan los actores locales a la implementación de cursos en un formato universitario innovador dentro de un marco de encuentros/desencuentros entre las normativas nacionales de las políticas educativas y las determinaciones culturales locales en espacios binacionales.

#### IMPLICAÇÕES SOCIAIS:

En las fronteras terrestres -en general- y en las fronteras conurbanadas -particularmente- han primado, históricamente, las políticas públicas nacionales homogeneizantes, colocando a las comunidades fronterizas en una difícil situación que impide los potenciales avances sociales por las diferencias normativas y trabas burocráticas de un -aun- vigente y exacerbado nacionalismo. Mostrar los avances en la construcción de políticas de educación pública para zonas de fronteras, contribuye a motivar cambios en las actitudes y tomas de decisiones de los gobiernos en relación a las oportunidades de los ciudadanos en contextos transnacionales.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratización de la Educación. Internacionalización de la

Educación Superior. Políticas de Fronteras. Políticas Educativas



## REFERÊNCIAS:

EZCURRA, Ana María. **Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial**. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU, 2011.

EZCURRA, A.M. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En *Cadernos de Pedagogía Universitaria* (2007; pp7-49) USP: SP, 2007.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto; ALBORNOZ, Mario (coord.) La internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina In: DIDOU AUPETIT, Sylvie; JARAMILLO DE ESCOBAR, Vielka (coord.) **Internacionalización de la educación Superior y las Ciencias en América Latina. Un Estado del Arte**. Panamá: IESALC, 2014.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto; CÓPPOLA, Natalia. **Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales**. In: *Journal of supranational policies of education*, nº 1, pp.67-82. Madrid: GIPES-UAM, 2013.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE PAULA, M.F. (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2011

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y COSTA DE PAULA, María De Fátima (Compiladores). **La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades**. Sáenz Peña. Bs.As: EDUNTREF, 2011.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2010) "Hacia una necesaria convergencia de la educación superior en América Latina. Posibilidades y límites para su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano". Ponencia. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires: OEI.

FERNÁNDEZ LAMARRA (1999) Armonización de requerimientos educativos y migratorios entre países del MERCOSUR. Buenos Aires: OIM. Inédito.

FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré.; RÍOS GONZÁLEZ, Ángela. Implicancias para la política educativa de las tendencias socioeconómicas y educativas registradas en el espacio regional "FronteraNordeste" de Uruguay. Montevideo: Departamento de Sociología, Universidad de la República, 2013.

SCHRIEWER, Jürgen. Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares, 2002

VIERA, Patricia; OLIVERA, Ricardo. *Internacionalización de la Educación. Una experiencia educativa en zona de frontera: Oportunidades y desafíos*, pp 87-95. In Pereira Dinis, M.; Moura de Mello, L. (org.) **Cursos binacionais: relatos de uma experiência**. Ed. Cia do eBook ISBN: 978-85-68227-510, Santana do Livramento, 2015.

VIERA DUARTE, Patricia. Políticas de frontera en el área de la Educación Técnica y acceso a la



*Educación Superior.* In XIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UdelaR. Anales Disponibles en:

<<http://cienciassociales.edu.uy/investigacion/jornadas-de-investigacion/xiii-jornadas-de-investigacion/>> Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014

VIERA-DUARTE, Patricia. Culturas institucionales locales y políticas educativas nacionales. Estudio hermenéutico-fenomenológico en un caso. Análisis y meta- análisis. Tesis (Doctorado en Educación) Programa de Formación Avanzada (PFA). Facultad de Ciencias de la Educación – UDE, Montevideo, 2013.

VIERA-DUARTE, Patricia. Sonancias y resonancias de un cambio educativo. La relación entre cultura institucional y Reforma de la Educación: Estudio de tres casos en zona de frontera. Tesis de Maestría. Instituto de Educación. Universidad ORT, Montevideo, 2005



GT – Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América

**EDUCAÇÃO COMPARADA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
DISCUSSÃO NECESSÁRIA E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO**

**EDUCACIÓN COMPARADA EN CURSOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES:  
DISCUSIÓN NECESÁRIA Y POSIBILIDADES EFECTIVAS**

*Maria Silvia Cristofoli, UFFS, Erechim, RS, Brasil*  
*Raquel Dallagnol, SMED, Erechim, RS, Brasil*

48

**RESUMO EXPANDIDO**

Neste trabalho realizamos dois movimentos na abordagem da educação comparada no contexto brasileiro. O primeiro deles de problematizar a presença-ausência nos currículos e chamar a atenção para a relevância dos estudos comparados no ensino superior, nos cursos de formação de professores e na pós-graduação *stricto sensu* em educação. O segundo para compartilhar uma experiência de oferta da Educação comparada numa instituição de ensino superior pública.

A literatura especializada aponta o século XX como período de desenvolvimento e consolidação da educação comparada, em diferentes fases (SCHRIEWER, 2009; FERREIRA, 2008; BONITATIBUS, 1989). No contexto brasileiro, nas últimas décadas. do século XX, houve um progressivo desaparecimento dos currículos da graduação e, como disse Saviani (2001, p.8), “a educação comparada no Brasil já teve dias melhores”. A partir dos anos 2000, houve uma retomada da educação comparada no campo da pesquisa em nível de pós-graduação, como apontamos em Araújo et al (2008).

Entretanto, percebemos que há no meio acadêmico quem ainda desconfie da pertinência ou relevância dos estudos comparados em educação. Por outro lado, falar em educação comparada, em determinados contextos como o local e regional onde atuamos é novidade.

É diante desse cenário e da relativamente recente retomada e ampliação da produção em contexto brasileiro como o trabalho de Amaral (2015), Carvalho (2013), Martinez e Souza (2009), Marcondes (2005), para citar alguns, queremos problematizar limitações que se constituem em desafios para colocar o Brasil num cenário mais promissor na produção de estudos e pesquisas comparativas em educação, ampliar a produção e qualificar pesquisadores e equipes de pesquisadores.

Por seu caráter interdisciplinar a educação comparada, deve firmar-se como um saber dinâmico e aberto a novas perspectivas e olhares e mostra-se interessante o movimento que busca a confluência crítica de dados quantitativos e qualitativos, assim como a não aceitação dogmática de verdades absolutas e conceitos universais (CANÁRIO, 2006). A investigação comparativa deve se estruturar com vistas a compreender a multidimensionalidade dos processos educacionais.



Num primeiro movimento, apontamos alguns entraves para consolidação de pesquisas comparadas em educação na universidade brasileira. Embora presente na pós-graduação ou estágios de pós-doutoramento não há programas específicos em educação comparada e educação internacional (CASTRO, 2013, p.224), nem equipes multidisciplinares. Um segundo aspecto limitador reside no baixo domínio de línguas estrangeiras, em especial o inglês. Com isso, como destacou Castro (2013, p.224) “a ausência de competências linguísticas em mais de um idioma favoreceu a realização de estudos (...) em Portugal e na Espanha, onde o problema da limitação linguística não existe ou pode ser mais facilmente superado”. Um terceiro aspecto, diz respeito ao baixo domínio no uso e interpretação de dados estatísticos.

Todavia, é diante desse mesmo cenário que compartilhamos a experiência de ofertar estudos comparados em educação numa instituição superior de ensino e em atividades, em nível de graduação e pós-graduação, que tem servido de motivadoras para estudantes desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso ou dissertações de mestrado na perspectiva comparada. Ao observar o “outro” acabamos por ter consciência de certos aspectos distintivos de nosso próprio sistema educacional. Com subsídios teórico–metodológicos e atividades de busca em bases de dados internacionais a experiência da disciplina ofereceu aos acadêmicos novas possibilidades de investigação.

Diante destas considerações, pautamos que em face das condições políticas e culturais da contemporaneidade que impactam sobremaneira nos sistemas educacionais, sobre a efemeridade das fronteiras globais e identidades múltiplas, pela constatação de agendas globalmente estruturadas (DALE, 2004), apresenta-se como necessário a discussão em torno dos estudos comparados no meio acadêmico. É necessário, portanto, a afirmação de uma ciência que não se delimite a compreensão do mesmo, da singularidade, mas que tenha o entendimento do múltiplo, do outro, e até mesmo das limitações de sua própria interpretação (NÓVOA, 2009). Essa capacidade de se reconstruir a partir da compreensão maior de seu contexto, de arquitetar análises mais elaboradas que abranjam as variadas temáticas e estruturas internas sociais, apontam-se como desafios para os estudos comparados em educação, assim como um contínuo exercício de aprofundamento e percepção de seus intelectuais.

Se o tema não é inédito no âmbito acadêmico o é desde o contexto do ensino superior em universidades novas, com a nossa. Sem desconsiderar a diversidade e especificidades das universidades brasileiras, ao compartilhar nossa experiência esperamos chamar a atenção para a relevância da inclusão da educação comparada nos currículos da educação superior. Também, pretendemos possibilitar um espaço de dialogo entre instituições de ensino, trocas entre pesquisadores e, como apontado por Mollis(1986), debater sobre uma reorientação da educação comparada desde uma perspectiva regional planteando problemáticas que representem as indagações dos países latino-americanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Comparada. Educação superior. Currículo. Brasil. Política educacional.

#### **REFERÊNCIAS:**

AMARAL, M.P. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 259-281, maio/ago. 2015





ARAÚJO, E.L.P; et al. Pesquisas educacionais de países latino-americanos: desafios na aplicação dos estudos comparados. In: **Anais do III encontro internacional de pesquisadores de políticas educativas**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/ Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2008

BONITATIBUS, S.G. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares **SÍSIFO**, Lisboa, v. 31, n. 1, p. 27-35, set/dez. 2006

CARVALHO, E.J.G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 52, p. 416-435, set,2013

CASTRO, M.L.S. Educação comparada no Brasil. Uma análise preliminar da produção acadêmica. **Educação Unisinos**, São Leopoldo. v.17, n.3, p.223-231, set/dez 2013

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

FERREIRA, A.G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

MARCONDES, M.A.S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MARTINEZ, S.A.; SOUZA, D.B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009

MOLLIS, M. Propuestas para revisar algunos enfoques teórico-metodológicos de la educación comparada. **Revista Argentina de Educación**. v. 4, n.7, p.63-74, set/1986.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D.B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D.B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.





GT – *Imperialismos, Colonialismos e Pós-colonialismos na Educação*

**CONHECIMENTO, PESQUISA E INOVAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: QUESTIONAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DAS MATRIZES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS, DE SABERES AFRICANOS E AFRODESCENDENTES**

**THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND RESEARCH IN HIGHER EDUCATION: ISSUES AND CONTRIBUTIONS BASED ON ETHNO-RACIAL AND CULTURAL MATRICES AND KNOWLEDGE OF AFRICANS AND AFRODESCENDANTS**

51

*Tatiane Cosentino Rodrigues, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*  
*Ana Cristina Juvenal da Cruz, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil*

RESUMO EXPANDIDO

O artigo apresenta os resultados parciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento (2016-2019) que está sendo realizado no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES/MEC/Brasil). O projeto visa estabelecer uma rede transnacional de investigação conjunta entre pesquisadores/as do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar –Brasil) em parceria com três instituições internacionais: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), Geogia State University (EUA) e Université Paris VII.

A partir de uma análise comparativa em contextos diferenciados de relações étnicoraciais o projeto pretende analisar se e de que maneira as universidades parceiras na pesquisa têm realizado o diálogo de conhecimentos e práticas na formação de professores, entre universidades e grupos que compõem a diversidade étnico-racial presente nas instituições, com foco nas matrizes de conhecimento étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes.

Para além das mudanças administrativas o projeto objetiva analisar se e de que forma os currículos dos cursos de formação de professores de pedagogia e biologia estão se modificando para o diálogo de conhecimentos étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes. Além desta análise a pesquisa pretende numa perspectiva propositiva que os estudantes brasileiros indiquem, apresentem propostas a partir dos estudos de relações étnico-raciais na França, EUA e Colômbia para o contexto brasileiro, para mudanças curriculares nos cursos de formação de professores das duas áreas indicadas e para uma política de ação afirmativa interna nas universidades brasileiras.

A pesquisa será desenvolvida numa perspectiva comparativa em três contextos diferentes de relações étnico-raciais, estadunidense, colombiano e francês. Em cada universidade parceira temos um grupo de três pesquisadores, sendo um estudante de pósgraduação (doutorado) e dois estudantes de graduação de cursos de licenciatura, pedagogia e biologia. A pesquisa está sendo desenvolvida por meio de revisões bibliográficas, pesquisa documental e entrevistas.

Tendo delimitado os objetivos do projeto geral a que este trabalho está relacionado e que serão finalizados em 2019 iremos apresentar neste artigo os resultados da primeira fase de trabalho que corresponde ao levantamento bibliográfico sobre o tema nos três contextos pesquisados.



Neste artigo, apresentamos um mapeamento da produção bibliográfica pertinente aos objetivos do programa, realizamos o levantamento de artigos nas bases da SciELO<sup>5</sup>, ERIC (Education Resources Information Center) e Latindex. Trabalhamos com um total de seis palavras-chave nessa busca: “relações raciais e formação de professores”, “diversidade e formação de professores”, “diversidade e currículo”, política de ação afirmativa e formação de professores”, “ação afirmativa e universidade”, ensino de ciências e relações raciais” e “ensino de ciências e diversidade”.

Após a localização do total de trabalhos por palavra chave (artigos, teses e dissertações), aplicamos um filtro temático, ou seja, lemos os resumos e verificamos qual era a temática central discutida, selecionando apenas aqueles trabalhos que discutiam ensino superior, currículo do ensino superior, formação de professores e a introdução de conhecimentos diferentes matrizes étnico-raciais e culturais, saberes africanos e afrodescendentes. Os trabalhos foram organizados em três linhas temáticas que permitem acompanhar nos diferentes contextos nacionais que estão em análise quais são os principais debates em torno da área de formação de professores, ensino superior e diversidade: Pós-Colonialismos e Educação; Currículo do Ensino Superior e Desafios contemporâneos na formação inicial de professores.

Em entrevista concedida a respeito da experiência da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, Santos (2012) afirma que um dos limites da universidade em sua estrutura é que “é muito difícil realizar, ao nível das universidades ou dos centros de investigação, pesquisa que corresponda efetivamente à necessidade dos diferentes atores sociais, porque é inclusivamente difícil captar quais são as suas necessidades, porque eles não são audíveis, não estão nas universidades” (BENZAQUEN, 2012, p. 922).

Neste clima, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar as origens. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, dos povos originários entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais (SILVA, 2003, p. 49). Silva (2003) sublinha que a universidade enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, enquanto tal, se mantiver-se distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos (SILVA, 2003, p. 45).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-Colonialismos, Ensino Superior; Currículo; Formação de Professores, Diversidade Étnico-racial

## REFERÊNCIAS

BENZAQUEN, Júlia F. A universidade popular dos movimentos sociais entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, 2012. SILVA, Petronilha B. G.e. Negros na universidade e produção do conhecimento. SILVÉRIO, Valter; SILVA, Petronilha B. G. *Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

PROGRAMA ABDIAS NASCIMENTO - <http://abdiasnascimento.mec.gov.br>

CARTOGRAFIAS - Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano

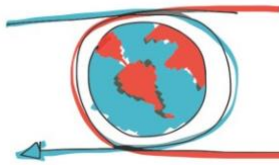


# 2° CIEC & 7° EISBEC

INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017

---

<sup>5</sup> A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que reúne coleção de periódicos científicos brasileiros, organizados por áreas de conhecimento. Endereço: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)



## **INSTÂNCIAS DO PROCESSO DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA.**

### **LAS INSTANCIAS DE CONTROL DE PROCESOS Y EVALUACIÓN DEL GRADO SUPERIOR DE TECNOLOGÍA EN GESTIÓN PÚBLICA**

*Antônio Carlos Minussi Righes, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil*  
*Rosane Carneiro Sarturi, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil*

54

#### **RESUMO EXPANDIDO**

O presente artigo, produzido com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa – Elos/Obeduc da Universidade Federal de Santa Maria, tem como justificativa apresentar um estudo sobre as instâncias do processo de reconhecimento do curso superior de Tecnologia em Gestão Pública no Sistema Federal de Ensino, considerando que faz parte da fundamentação teórica da tese de doutorado, em andamento, do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo geral deste trabalho é conhecer quais instâncias que o processo de reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Pública do Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul, é submetido para a solicitação de avaliação de reconhecimento de curso. A base de dados utilizada para a pesquisa é o marco regulatório legal relacionado ao contexto do método de análise corresponde ao processo de avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Pública. Para poder explicitar esta produção, foi realizada uma investigação do tipo estudo de caso, com base na análise documental do levantamento legal e contextual do processo de reconhecimento de cursos superiores, conforme a delimitação proposta para a investigação. O material colhido e analisado permitiu investigar a realidade sobre o exercício das funções de reconhecimento e avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do Instituto Federal Farroupilha, por meio de explicitações de algumas variáveis preponderantes nesta pesquisa com a respectiva especificidade do curso, bem como os processos de subordinação. A respeito das questões sobre o processo de avaliação de cursos superiores e de sua aplicação, o sistema tem contribuído para a efetividade da qualidade da educação superior, demonstrando transparência no processo e auxiliando na tomada de decisão dos gestores da Educação Superior. A institucionalização de processos de avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública é uma das estratégias de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para planejamento da gestão universitária e assegurar a prestação de contas à sociedade. A efetividade desta função merece atenção no sentido de entender como a solicitação de reconhecimento de cursos repercute na efetividade desses processos. Portanto, é importante conhecer o processo de solicitação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia para relacionar os processos e o instrumento a ser aplicado na avaliação proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com o intuito de buscar a efetividade do processo de avaliação de cursos a partir de experiências já constatadas. O resultado do processo de avaliação visa, não só produzir relatórios ou pareceres que destacam aspectos positivos ou negativos, mas recomendações que são debatidas com a comunidade acadêmica, corpo diretivo, corpo docente e comunidade em geral. Como resultado de pesquisa, o retorno para a sociedade poderá ser aplicado a partir da proposta de políticas públicas de inclusão, aumento de cursos e ofertas de vagas no ensino superior.



Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. Diante desse cenário, cresce a importância dos cursos de graduação, entendendo-se que a responsabilidade da Instituição da Educação Superior com a formação do cidadão não pode se restringir a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, como se fosse o suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. Essa formação exige o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças. Este artigo é relevante no momento em que permite entender o processo de solicitação de reconhecimento de cursos superiores. Pretende-se que o presente estudo forneça elementos reflexivos no entendimento das concepções de qualidade com relevância nos processos de avaliação da Educação Superior. Ao conhecer as informações com que se aborda a questão do contexto de avaliação da educação superior, espera-se que os subsídios fornecidos neste artigo possam provocar novas reflexões sobre o processo de reconhecimento de cursos de tecnologia. Aspira-se que este estudo possibilite o aprofundamento da temática, em especial no que se refere aos processos e instrumentos propostos pelos órgãos responsáveis pela regulação e avaliação de cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da educação. Regulação. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antônia Brandão de. **A avaliação como instrumento de gestão da qualidade da educação superior.** Trabalho apresentado no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, João Pessoa, 2009.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, v.133, nº 225, 25 nov. 1995. Seção I, p. 1-2.

\_\_\_\_\_. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, v. 134, nº 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 177-197.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 15 abril. 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, v. 143, nº 88, 10 maio. 2006. Seção I, p. 6-10.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Yin, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4.ed. São Paulo: Bookman, 2010.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

**SINAES:** da Concepção à Regulamentação. 5. Ed. Brasília: INEP, 2009.

POLIDORO M. M; MARINHO-ARAÚJO, C.M; BARREYRO, G.B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 14, nº. 53, p. 425-436, out. / dez. 2006.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

5.ed. Brasília: INEP, 2009. 328 p.





GT – Políticas globais e agenda mundial para a educação

**A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E A RELAÇÃO COM O CONTROLE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO, ARGENTINO E COLOMBIANO.**

**LA DESCENTRALIZACIÓN DEL ESTADO Y LA RELACIÓN CON EL CONTROL Y PARTICIPACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE LOS CASOS BRASILEÑO, ARGENTINO Y COLOMBIANO**

57

*Da Silva Tormes, Diego Dartagnan Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil diegotormes2@gmail.com*

*Dalla Corte, Marilene Gabriel Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. marilenedallacorte@gmail.com*

*Carneiro Sarturi, Rosane Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, rcsarturi@gmail.com*

RESUMO EXPANDIDO

JUSTIFICATIVA:

A presente pesquisa surge a partir das reflexões realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em função dos estudos em andamento para elaboração de dissertação de mestrado em educação a qual investigava o controle e a participação social nas políticas de financiamento da educação no Brasil, e articula-se com as leituras e pesquisas realizadas no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq (UFSM). Trata-se de um estudo que visa analisar aproximações e distanciamentos entre três sistemas educacionais nacionais na América do Sul com base em revisão bibliográfica e análise de documentos legais de cada país a respeito dos processos de descentralização do Estado ocorrido na Argentina, Brasil e Colômbia, em especial a partir dos anos noventa.

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

Particular enfoque deu-se acerca da existência ou não, a partir da descentralização do estado argentino, brasileiro e colombiano, de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais ou normativos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos seus sistemas educacionais. Orienta-se metodologicamente nos conceitos de Bray e Kai (2010) quando tratam da comparação entre sistemas de ensino, Ferreira (2007) quando trata das contribuições da educação comparada para a pesquisa educacional e Centento (2015), Casassus (1989) e Di Gropello (1999) quando tratam da descentralização da educação na América Latina e de controle e participação social abordados Farenzena (2015), Devies (2015), Batista (2013) e Werle (2008). No desenvolvimento desse estudo foram considerados, como maior elemento de análise, os textos legais e normativos, constitucionais ou infraconstitucionais dos países em questão.

ACHADOS:



Percebeu-se, que os três países em questão possuem uma organização republicana e federativa com elementos de descentralização da educação. Percebeu-se ainda que desde o texto constitucional dos três países, a descentralização do Estado é elemento organizativo e constitucional de cada um desses países. Percebeu-se também diferentes níveis de descentralização ocorridos nos três países em questão além de perceber-se a existência, no texto legal, da menção a diferentes e diversos modelos ou atores de controle e participação social ou estatal. No sistema educativo argentino localizou-se menções mais genéricas desses modelos ou atores, já no caso brasileiro e colombiano localizou-se modelos ou atores mais precisos. No Brasil e na Colômbia a descentralização chegou não somente aos municípios, mas também nas escolas influenciando na gestão, no projeto pedagógico e no controle do financiamento da educação local. Já na Argentina esse processo foi menos profundo, em que pese também ter ocorrido de forma mais acelerada a partir dos anos 90 e também ter chegado até às escolas.

#### LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:

Cabe destacar que a presente pesquisa selecionou alguns países da América do Sul que possuem organização de estado federado. Tal pesquisa pode ainda ser ampliada para outros países federados como México e Chile, por exemplo, e, ainda, pode-se, a partir dos dados localizados pesquisar as relações que a participação social e o controle na educação podem ter ou não com a democratização da gestão educacional.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

O Brasil, a partir da Constituição de 1988 adota como princípio educacional a gestão democrática, nascido como efeito da agenda descentralizante do período constituinte, o que resultou em maior participação social e controle na gestão da educação pública. Assim, destaca-se a busca por analisar distanciamentos e aproximações no processo de descentralização que também ocorreram nos países vizinhos, em especial na década de 1990.

**PALAVRAS-CHAVE:** Descentralização, Controle social, Participação Social, Controle

#### REFERÊNCIAS

ANDRADA, J.B.T.A. (2012) Federação. In. C.L.F. Castro e C.R.B. Gontijo (Eds.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena. EdUFMG.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina**. Cámara de Diputados de La Nación. Disponível em: <[http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/constitucionNacional.html](http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/constitucionNacional.html)> Acesso em: 10 mai. 2016.

ARGENTINA. **Ley de Coperadoras Escolares**, Ley Nº 26759. Cámara de Diputados de La Nación. Disponível em: <[http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html](http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ARGENTINA. **Ley Nacional de Educación**. Cámara de Diputados de la Nación. Disponível em: <[http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral\\_info\\_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html](http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html)>. Acesso em: 10 mai 2016.



AZÓCAR. Juan Carlos Torres. GIRALDO.Horacio Duque. **El proceso de descentralización educativa en Colombia.** Disponível em:< [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_04ensa.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BATISTA. Neusa Chaves. Políticas Públicas para a Gestão democrática da Educação Básica: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiá: Pacto Editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 03 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 mar. 2016.

CASASSUS, J. (1990) **Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América latina: fundamentos y dimensiones críticas.** Boletín 22 Proyecto principal de Educación en América latina y Caribe. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087493s.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2016.

CENTENO, C.P. (2015) **Avances y límites del proceso de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI.** V Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación, organizado por la Sociedad Argentina de

Estudios Comparados en Educación (SAECE). Disponível em:< <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab097.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016. COLOMBIA. **Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.** Disponível em: < [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

COLOMBIA. Ley 60 de Agosto 12 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Disponível em:< <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article85889.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

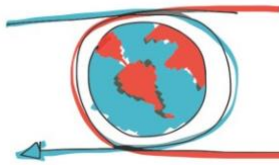
COLOMBIA. **DECRETO 1246 DE 1990. Por el cual se adopta el sistema de nuclearización para la administración de la educación.** Disponível em:< <http://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-104104.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DI GROPELLO, E. (1999). **Los modelos de descentralización educativa en América Latina.** *Revista de la CEPAL*, vol 68 , pp. 153.

FERREIRA, A.G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Vol. 31, pp. 124-138.

FILMUS, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Centro Latinoamericano para la

Administración y el Desarrollo. Disponível em: <



<http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reformademocracia/articulos/010-febrero-1998/la-descentralizacion-educativa-en-argentinaelementos-para-el-analisis-de-un-proceso-abierto>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

MERCOSUL. INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL

**MERCOSUR** 2012. Disponível em:< <http://edu.mercosur.int/pt->

[BR/estadisticas/finish/1328-indicadores-educacionais-mercosur/822-indicadoreseducacionais-mercosur-2012.html](http://BR/estadisticas/finish/1328-indicadores-educacionais-mercosur/822-indicadoreseducacionais-mercosur-2012.html)>. Acesso em: 05 mai. 2016.

WERLE. F. O. C. THUM. A. B.. ANDRADE. A. C. **O Sistema Municipal de Ensino e suas Implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, n. 1, p.79-109. Jan. /abri. 2008.



*GT Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano*

**PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TRABALHO DOCENTE EM DIFERENTES MUNICÍPIOS**

**PROVA BRASIL: EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DEL CURRÍCULO Y DEL TRABAJO DOCENTE EN DIFERENTES MUNICÍPIOS**

*Luciana Leandro da Silva, UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil*

*RESUMO EXPANDIDO*

A presente pesquisa se situa no campo das políticas de avaliação da educação básica e está focada no exame das repercussões que a Prova Brasil produz nos currículos e no trabalho do(a)s professore(a)s que atuam em escolas das redes municipais de Campina Grande (Paraíba) e de Pelotas (Rio Grande do Sul). Trata-se de diferentes regiões do país, cujas escolas são submetidas a um mesmo instrumento de avaliação nacional.

A Prova Brasil surge da reordenação e ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocorrida em 2005 e se constitui como uma das principais políticas de avaliação em larga escala na educação básica atualmente. Naquele momento, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, a qual provocou uma mudança no padrão de realização de avaliação em larga escala no país, já que possui caráter censitário, ou seja, é aplicada ao número total de alunos matriculados no 5º e no 9º ano das escolas que possuem mais de 20 alunos matriculados nessas turmas. Essa abrangência universal se justifica pela necessidade de ampliação do alcance dos resultados do SAEB, na medida em que o objetivo é disponibilizar os resultados da prova por município e por escola.

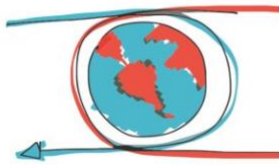
Trata-se de uma mudança não apenas metodológica, mas essencialmente epistemológica, já que, a partir de então, a Prova passou a incidir sobre o desempenho e *performance* dos estudantes, exercendo maior controle sobre os resultados individuais, aumentando a responsabilização das escolas e, conseqüentemente, do(a)s professore(a)s pela qualidade do ensino ofertado (WERLE, 2011).

Como parte dessa nova política avaliativa, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado através do produto entre o rendimento escolar, ou seja, a relação entre aprovação e reprovação, e o desempenho na Prova Brasil (BRASIL, 2014).

Tendo em conta esse contexto, foi realizada uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo, entendendo que a comparação de realidades educativas tão peculiares deve ir além do aspecto quantitativo, considerando as especificidades dos sujeitos e dos contextos que estão sendo avaliados, buscando compreender mais profundamente como tal política avaliativa tem repercutido nos currículos e no trabalho docente.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu em um amplo estudo bibliográfico e documental, o qual subsidiou a escolha das escolas a serem visitadas, a construção dos instrumentos metodológicos, bem como a análise das informações recolhidas; e a segunda foi a pesquisa de campo, a qual implicou visitas à duas escolas municipais, uma em cada cidade e compreendeu a utilização de instrumentos como observação e entrevistas.





Com relação às mudanças na organização do currículo e do trabalho pedagógico, percebeuse que em ambas as realidades ocorreram algumas mudanças significativas, principalmente com relação ao planejamento das atividades. Na escola A (Campina Grande), as professoras admitiram que todo o trabalho passou a ser sistematizado a partir dos descritores da Prova Brasil. Além disso, há grande preocupação em preparar os estudantes para a prova, já que são oferecidas aulas extras aos sábados e à noite (os chamados “aulões”), especialmente nos anos de aplicação da Prova Brasil. Por outro lado, a escola B (Pelotas) busca seguir uma orientação diferente, baseada no trabalho coletivo entre as professoras, as quais buscam estabelecer os pré-requisitos de um ano escolar para o outro, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos, não necessariamente para ter melhor rendimento no IDEB. Segundo o relato de algumas delas, este trata-se apenas de mais um índice e a escola vê os resultados como consequência de um trabalho. Desse modo, a importância e a relevância atribuída ao IDEB e a Prova Brasil pelas escolas varia bastante, segundo as prioridades de cada gestão escolar.

Constatou-se que a Prova Brasil, especialmente por meio do IDEB, provoca efeitos importantes no currículo, nas práticas e subjetividades docentes, ainda que com peculiaridades e intensidades diferentes, segundo cada realidade, o que indica a necessidade de dar continuidade à realização de pesquisas de caráter qualitativo e comparativo que permitam conhecer mais profundamente tais idiosincrasias e que indiquem caminhos para a construção de um processo avaliativo não invasivo e que considere a diversidade e as especificidades regionais e locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prova Brasil. Regulação. Currículo. Trabalho docente

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324), Acesso em 15 jun 2014.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 2011. p. 769-792.





GT – Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América

**A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA**

**LA ACCION PÚBLICA Y LA FORMACION CONTINUA DE DOCENTES: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA**

*Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.*

63

RESUMO EXPANDIDO

A partir da década de 1990 muitas pesquisas no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, têm concentrado seus estudos na busca de compreender como as reformas do Estado impactaram nas políticas públicas educacionais. Diante desse contexto, a pesquisa apresentada teve como objetivo geral investigar as políticas e a atuação do setor público nas diferentes esferas administrativas no Brasil e na Argentina para a oferta de formação continuada de professores (FCP) da educação básica no período de 2000 a 2011. Para esta pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa e foi realizado um estudo de caso comparativo, utilizando a metodologia do estudo comparado, tendo como objetos os centros de FCP de Campinas-SP e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, tal escolha se deu em função das duas cidades possuírem um longo histórico em formação continuada de professores, oferecidas em centros de formação, além de apresentarem em comum importantes fatores econômicos, políticos e sociais. A pesquisa assume uma perspectiva histórica, na qual busca refletir o panorama sobre a evolução e as transformações das políticas de FCP nos dois países estudados durante a última década, tendo como ponto de partida os anos de 1990. Assim, os estudos comparados oferecem elementos válidos para a análise de cada um dos casos estudados nesta pesquisa, visto que, "(...) Comparar é um dos [recursos] fundamentais nas atividades de conhecer. Para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretende conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis" (LOURENÇO FILHO, 2004, p.48). Sendo assim, estabeleceu-se o uso dos níveis de comparação nos estudos educativos, chamados de análises multiníveis que buscam alcançar estudos mais integrados dos fenômenos educativos (Franco (2000); Rui (2010); Bray; Adamson; Mason (2010)). As Políticas de FCP é um tema muito extenso e importante para o cenário educativo. Apresenta uma variedade de concepções e modelos que são adotados pelos governos em suas gestões políticas. Observou-se que em ambos países investigados a década de 1990 foi marcada por mudanças, reformas, globalização e pela influência do neoliberalismo. É importante relatar que antes da realização do trabalho de campo uma das principais hipóteses desta investigação era identificar, nos centros de formação, a atuação do setor privado, principalmente na forma das parcerias público-privado para a oferta de cursos. Entretanto, ao retornar do trabalho de campo e analisar os dados coletados, percebeu-se que nos dois centros encontraram-se poucas parcerias, sejam com empresas ou com organizações sociais para a oferta da FCP. Esse fato se constituiu em um dado revelador e que alterou e reformulou a hipótese inicial da pesquisa, uma vez que, com o processo de descentralização aumentou o número de municípios que aderiram às parcerias público privadas, conforme se verifica em pesquisas (ADRIÃO, 2007-2009). Todavia, neste estudo nota-se que nos municípios pesquisados o privado não avançou como se esperava em termos da formação continuada de professores, assim como ocorreu em outros municípios, principalmente nos pequenos e mais pobres (GREPPE). Uma justificativa encontrada para essa situação é o processo histórico das duas cidades que desde o final da década de 1980 destacam-se com iniciativas e ações voltadas à FCP. Também, por serem



municípios de grande porte e com uma arrecadação que permite maior mobilidade financeira e pode-se dizer que a experiência adquirida institucionalmente culminou em uma oferta de FCP pública valorizada e reconhecida, em sua grande maioria, pelos docentes, gestores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME), podendo ser considerada como um possível fator de inibição da ação do privado, mostrando que a ação pública tem um papel importante nas políticas de formação continuada de professores. Portanto, essa pesquisa apresenta informações e dados que conduzem para uma análise crítica das políticas de FCP. Observou-se que o desenvolvimento destas políticas vinculadas ao novo papel do Estado, caracterizado por um novo gerencialismo (BALL, 2004, 2011; JEFFREY, 2012), que irá cobrar resultados, de forma quantitativa, seja por meio das avaliações educativas, provas para professores e/ou pagamento por bônus, gerando competitividade entre os professores e muitas desigualdades educativas. Buscando inculcar ideias, opiniões e ideologias, que irão incorporar o discurso predominante desse novo Estado, impactando em sujeitos que, subjetivamente, vão sendo moldados e transformados em seus valores, sempre no sentido de atender às demandas desse novo Estado, mesmo que, essencialmente ele não seja novo, mas venha para corroborar e manter o velho sistema de produção capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas de Formação Continuada. Estado. Setor público. Brasil e Argentina.

#### **REFERÊNCIAS:**

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires / Granica, 2010.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

JEFFREY, D. C. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. Revista Exitus, vol. 02, no 02, jul./dez. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação Comparada. 2004.

RUI, Y. La Comparación de Políticas. In: BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires / Granica, 2010.

ADRIÃO, T. Pesquisa: Estratégias Municipais para a Oferta da Educação Básica: Uma Análise de Parcerias Público - Privado no Estado De São Paulo. Financiamento: Fapesp. Período: 2007-2009. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/pesquisasConcluidas.php> . Acesso em: abril de 2012.

GREPPE - Consultou-se o Banco de dados do GREPPE. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/>. Acesso em: abril de 2012.



*GT – Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano*

**ANÁLISE DO DISCURSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR  
(ENADE): ESTUDO DE CASO DO JORNAL 'FOLHA DE SÃO PAULO'**

*Rosa Virgínia Wanderley Diniz, UNISO, Sorocaba, SP, Brasil*

65

*RESUMO EXPANDIDO*

Este trabalho surge de inquietação produzida pelo exercício da docência do ensino superior quando constatada a grande mudança no perfil dos discentes, a necessária adaptação dos docentes a essa realidade e a realização do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE<sup>6</sup>) como um aval a tais discentes e docentes, e suas práticas.

Nesse panorama, a avaliação em larga escala no ensino superior tem suscitado questões quanto à sua legitimidade, não propriamente como instrumento, mas, como processo que qualifica o ensino das instituições, especialmente as privadas, a partir das provas realizadas por seus alunos.

Desta forma, o objetivo da pesquisa será analisar as formações discursivas surgidos na mídia impressa; a respeito de como são observados tais exames, no período entre 2004 a 2014, sendo utilizado como estudo de caso o Jornal Folha de São Paulo.

Eleger este veículo para representar a mídia impressa se deu pelas seguintes razões, primeiro por ser um jornal de grande circulação, conhecido e acessível em todo país, segundo por haver facilidade e possibilidade de se acessar todas as edições a respeito do Enade desde o seu surgimento, possibilitando aumentar consideravelmente o *corpus* de pesquisa, dadas essas condições e para criar um certo padrão de pesquisa não foram consultados outras mídias jornalísticas com o mesmo perfil, sendo de se considerar a possibilidade de se realizar análises discursivas sobre o tema desde outras perspectivas, por exemplo, imagética.

Nota-se neste veículo a existência de caráter informativo, caráter condescendente – convergente e caráter contestador – divergente, esses últimos a depender de contextos de ordem política governamental vez que o exame em estudo corresponde a uma ação do Estado - Avaliador.

Além disso, observou-se polissemia discursiva a respeito do exame ENADE, sendo observado, que os discursos de 'acesso – democratização – ensino superior' e 'controle da qualidade do ensino superior ofertado' tem gerado distorções importantes do processo avaliativo, bem como, na interpretação dos resultados, subvertendo a quantidade de oferta em suposta qualidade do

---

<sup>6</sup> Ao longo da realização da pesquisa foram observadas diversas formas de se apresentar a sigla dada ao Exame Nacional do Ensino Superior, a partir do início de 2017 ele surge no novo site do INEP grafado apenas com sua inicial em letra maiúscula, em que pese o reconhecimento desta referência a pesquisadora optou pelo uso da sigla completamente em letras maiúsculas como forma de facilitar o destaque à expressão.



ensino, gerando uma enunciação performativa.

Nesses termos, a avaliação em larga escala do ensino superior brasileiro seria um processo certificativo de apaziguamento social, que convalidaria a qualidade do ensino superior de massa, sustentaria as diferenças educacionais e manteria a desigualdade socioeconômica.

A pertinência da pesquisa se coloca a partir de reconhecer-se que o acesso facilitado ao ensino superior para as classes sociais e educacionais menos favorecidas surge dentro de um modelo que se ajusta às deficiências apresentadas pelos alunos, a partir de menor grau de exigência ou excesso de currículo técnico mercantilista, mascarando o atraso educacional, uma vez que a escola tem gerado estudantes que não atingem a formação de nível médio proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)<sup>7</sup>.

O trabalho proposto distingue-se de outros já realizados que exploraram a temática do Exame Nacional do Ensino Superior vez que entre eles verifica-se aqueles que abordam a questão enquanto diagnóstico de formação profissional (RODRIGUES, 2008; NOVOSSATE, 2010), enquanto comparativo como o ENEM (BARTHOLOMEU, 2011), enquanto fornecedor de relatórios para tomada de decisões de gestores institucionais (MOREIRA, 2010; PAIVA, 2010; FREITAS, 2012; SERRA, 2012; CÔRREA, 2013), enquanto metodologia avaliativa ou didática (GONTIJO, 2014), enquanto análise de prática docente (MIRANDA, 2011).

Para tanto, pensou-se numa estruturação do trabalho que fosse a mais didática possível em se considerando que o método aplicado e o tema da pesquisa são de áreas distintas e que, portanto, seriam imprescindíveis esclarecimentos de ordem conceitual a respeito dos mesmos.

Assim, são apresentadas as bases da Análise do Discurso, como teoria e método, bem como, autores utilizados para tais análises e se expôs sobre os temas transversais necessários: ensino superior, avaliação em larga escala, para que dessem suporte e consistência às discussões que surgiram depois de feitas as análises dos discursos do *corpus* trabalhado.

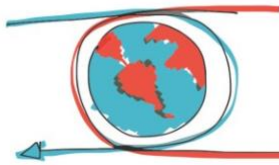
**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Avaliação da qualidade. Discursos da Mídia Impressa.

#### **REFERÊNCIAS:**

ARAÚJO, Inês L. **Do signo ao discurso:** introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola,

---

<sup>7</sup> Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.



2004. 276 p.

BARTHOLOMEU, D. **O uso do ENEM e ENADE em um delineamento longitudinal para avaliação da qualidade dos cursos do ensino superior.** 2011. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2011. Disponível em:

<[www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/604303144098270.pdf](http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/604303144098270.pdf)> Acesso em: 26/07/15.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral.** Tradução M<sup>a</sup> da Glória Novak/Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 381 p.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 2<sup>a</sup> ed. rev. Campinas/SP: UNICAMP, 2004. 124 p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12/08/15.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria 40/2007:** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília: INEP/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 10. 861/2004:** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

CÔRREA, D. M. M. C. Indicadores de gestão do TCU e o desempenho dos cursos no

**ENADE:** um estudo de cursos de graduação. 2013. 252 f. - Tese (Doutorado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5943>> Acesso em: 26/07/15.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Revista Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>> Acesso em: 23/10/2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. 222p.

ESTEBAN, M<sup>a</sup> Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. p. 5 – 31. **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do





Minho, 21(1), 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>. Acesso em: 19/11/2016.

FREITAS, S. C. de. An exploratory study on ENADE evaluation report utilization and its impact on undergraduate accounting program performance in Brazil. 2012, 176 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Programa de Pós Graduação em Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-15012013-134543/pt-br.php>>. Acesso em: 26/07/15.

GONTIJO, S. B. F. **Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia.** 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16027/1/2014\\_SimoneBrazFerreiraGontijo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16027/1/2014_SimoneBrazFerreiraGontijo.pdf)>. Acesso em: 02/08/15.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 4ª. ed. Brasília: INEP, 2007. 224 p.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Edições [...] . Cadernos [...]. Período 2004 - 2014. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/> . Acesso em: 01/03/17.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997. 196 p.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil.** 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Programa de Pós Graduação em Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php>>. Acesso em: 26/07/15.

MOREIRA, A. Mª. de A. Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia. 2010.

251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação,

Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8663>> Acesso em: 02/08/15.

NOVOSSATE, S. **O ENADE e os documentos curriculares: um estudo sobre a formação de professores de biologia.** 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_Suzele%20Novossate.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Suzele%20Novossate.pdf)>. Acesso em 28/07/15.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1988. 117p.





PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a03v1658.pdf>>. Acesso em: 21/10/14.

RODRIGUES, V. A. **ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC>[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-5BPAM/disserta_o_viviane.pdf?sequence=1)

[5BPAM/disserta\\_o\\_viviane.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-5BPAM/disserta_o_viviane.pdf?sequence=1)[5BPAM/disserta\\_o\\_viviane.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-5BPAM/disserta_o_viviane.pdf?sequence=1)>  
Acesso em: 10/08/15.

SERRA, A. R. C. **Configuração da gestão da educação a distância**: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da Universidade Aberta do Brasil. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<[http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9919/Tese\\_AntonioRobertoCoelhoSerra.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9919/Tese_AntonioRobertoCoelhoSerra.pdf?sequence=1)> Acesso em: 12/08/15.



GT “SUJEITOS” – Igualdade de Gênero, Educação e Diversidade

**RAÇA, GÊNERO, CLASSE E SEXUALIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
COMPARADA: uma proposta de análise interseccional**

**RAZA, GÉNERO, CLASE Y SEXUALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
COMPARADA: una propuesta para el análisis interseccional**

*Éllen Daiane Cintra, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil*

*RESUMO EXPANDIDO*

O presente trabalho discute como os eixos de raça, gênero, classe e sexualidade se articulam na construção da pesquisa em educação comparada e demandam ferramentas conceituais e metodológicas que permitam uma leitura interseccional dos sujeitos e contextos. As reflexões presentes neste trabalho compõem pesquisa de mestrado, em andamento, que visa compreender por meio de um estudo comparado estratégias de enfrentamento de discriminações utilizadas por jovens no ambiente escolar. Nesse sentido, interessa saber que as reflexões aqui apontadas emergiram durante a construção do projeto de pesquisa e vêm sendo aprofundadas durante a condução do trabalho de campo, coleta e reconstrução das informações trazidas nos grupos de discussão (WELLER, 2006), conduzidos com adolescentes no ensino médio de escolas públicas e particulares no Distrito Federal, e interpretadas segundo o método documentário (BOHNSACK, 2014). Busca-se trazer um olhar interseccional para a pesquisa comparada em educação e para o campo da educação comparada e internacional, especialmente nos estudos que investigam a realidade das juventudes negras e homossexuais na educação básica.

Este trabalho visa acessar as leituras críticas necessárias para a interpretação do sentido das ações que marcam a realidade social dos sujeitos pesquisados em relação aos processos de discriminação em um nível documentário (WELLER, 2005), como proposto por Karl Mannheim (1982). Sob este pressuposto, entende-se que as ações - no caso desta pesquisa, as ações discriminatórias experimentadas por jovens - documentam ou revelam sobre as visões de mundo ou as orientações coletivas dos sujeitos no contexto escolar bem como sobre o modus operandi das ações destes grupos sociais (WELLER, 2005). Para compor esta interpretação, fez-se necessária a construção de um estado da arte que mobilizasse construtos pós-coloniais nos campos da educação comparada (BHANA; MORREL; PATTMAN, 2012; SHARMA-BRYMER, 2012; ZADJA; FREEMAN, 2009), das relações raciais (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010; CARTER, 2012), de gênero (COLLINS, 2000; HOOKS, 1990), da sexualidade (WARNER; SHIELDS, 2013; VEENSTRA, 2011) e de classe (JACKSON, 2015). Acreditamos que tais aspectos necessitam ser interpretados de forma interseccional (CRENSHAW, 1989), haja vista serem dimensões que singularizam a experiência dos jovens pesquisados.

Assim, este trabalho foi construído após levantamento bibliográfico dos referidos eixos, especialmente das leituras já situadas no campo da educação comparada. Partindo das reflexões sobre o pós-colonialismo (HALL, 2006; SHARMA-BRYMER, 2012) e seus efeitos nas leituras de mundo e relações sociais, segue-se para a reflexão sobre os sujeitos e seu lugar na educação. Os encontros com os sujeitos durante os grupos de discussão e as visitas às escolas, que garantem o caráter qualitativo desta pesquisa, resultaram em reflexões sobre as articulações epistemológicas, ontológicas e metodológicas que levaram à compreensão dos processos que marcam as experiências dos jovens pesquisados: para além dos conflitos que situam a experiência de identificação racial e racialização dos jovens (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010) em seus grupos



sociais e espaços de socialização, como a escola, nos deparamos com o desejo de participação na pesquisa de grupos também marginalizados, neste caso, os jovens homossexuais, e a necessidade de leituras específicas sobre sua experiência social (WARNER; SHIELDS, 2013; VEENSTRA, 2011).

Considerando a importância do contexto (SOBE; KOWALCZYK, 2012) e de análises que reconheçam as especificidades das discussões de raça/etnia, gênero e classe (JACKSON, 2015), entre outros, na pesquisa em educação comparada, destaca-se entre os principais achados de pesquisa a dificuldade em encontrar estudos ou modelos que exemplifiquem ou orientem uma análise comparada da experiência educacional ou que se atentem para a particularidade da experiência brasileira. A este fato atribui-se, entre outros, a dificuldade em delimitar as categorias de análise que classicamente marcam as construções nas análises comparativas e o maior interesse e concentração das pesquisas em educação comparada em outros eixos geográficos.

Desta forma, entende-se que o presente trabalho pode contribuir com o campo da educação comparada e internacional ao mobilizar e analisar eixos de comparação não frequentemente acionados durante a condução de pesquisas comparadas em educação. Para além de uma contribuição para a pesquisa qualitativa em educação, esta pesquisa traz reflexões atuais sobre pontos articulados pelos próprios sujeitos de pesquisa e exemplos práticos de comparações em nível local, institucional e individual, oferecendo leituras outras sobre a experiência educacional brasileira e a educação comparada.

**PALAVRAS-CHAVE:** pesquisa comparada; interseccionalidade; juventude; discriminação; aportes teóricos e metodológicos

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (Orgs.) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AMARAL, Marcelo P. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 96, n. 243, p. 259-281, 2015.

BHANA, Deevia; MORREL, Robert; PATTMAN, Rob. Gênero e educação em contextos de países em desenvolvimento: reflexões pós-coloniais sobre a África. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** v. 2. Brasília: Capes/Unesco, 2012. p.73-87.

BOHNSACK, RALPH. Documentary method. In: FLICK, Uwe (ed.). **SAGE handbook of analyzing qualitative data.** Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 2014.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015.

CARTER, Prudence. **Stubborn roots: race, culture and inequality in U.S. and South African**



schools. New York: Oxford University Press, 2012.

COLLINS, Patrícia. **Black feminist thought**. 2. ed. New York: Routledge, 2000

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas** (vol. 2). Brasília: UNESCO/CAPEL, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, issue 1, Article 8, p. 139-167, 1989.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG, 2006.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman: black women and feminism**. London: Pluto Press, 1990.

JACKSON, Liz. Comparação entre etnias, classes e gêneros. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 97-137.

MANZON, Maria. Comparação entre lugares. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Tradução de Martin

Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 225-253

PAULSON, R. G. O mapa da educação comparada depois da pós-modernidade. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 2. Brasília: Capes/Unesco, 2012. p. 383-413.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 2. Brasília: Capes/Unesco, 2012. p.15-30.

SOBE, Noah; KOWALCZYK, Jamie. The Problem of Context in Comparative Education Research. In: **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)**, Milano, n. 6, p. 55-74, 2012.

VEENSTRA, Gerry. Race, gender, class, and sexual orientation: intersecting axes of inequality and self-rated health in Canada. **International Journal for Equity in Health**, v. 10, n.3. 2011.

WARNER, Leah R.; SHIELDS, Stephanie A. The Intersections of Sexuality, Gender, and Race: Identity Research at the Crossroads. **Sex Roles**, v. 68, n.11-12, p. 803-810, June. 2013.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, Jan./Jun. 2005.



WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WELLER, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W. & PFAFF, N. (orgs). **Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (orgs). **J nt n ino m io** -156.

ZADJA, Joseph; FREEMAN, Kassie (eds.). **Race, ethnicity and gender in education: cross-cultural understandings**. Springer, 2009.





*GT – Colonialismos , Imperialismos e Pós colonialismo na Educação.*

**O colonialismo e o imperialismo refletem-se na educação atual.**

*Carla Karina Freitas da Silva, Goiana, Pernambuco, Brasil.*

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** Os escritos sobre a influência do colonialismo e pós-colonialismo na educação Norte-Sul ocorrem primeiramente com intuito de entender um pouco sobre a educação atual que é fortemente marcada pelos fatores históricos. Desejamos também mostrar que ainda existem formas de colonialismo mascarado que originam situações neocolonialistas. E dessa forma buscamos conscientizar educadores e educandos sobre essa educação pós-colonialista que deseja manter essa segregação de classes.

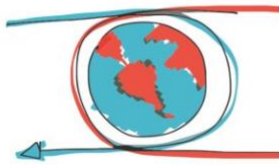
Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 2009, p.4)

**METODOLOGIA:** A pesquisa é bibliográfica, foram feitas algumas leituras sobre a influência do colonialismo, pós-colonialismo que geraram o neocolonialismo na educação atual para que fossem alcançados os objetivos da classe privilegiada. Li vários artigos sobre o assunto, alguns autores como Freire (1969; 2002), Aline, Freire, Saviani (2009; 2009<sup>a</sup>), Cesaire (1994) e trago também minha experiências, minhas indignações.

**ACHADOS:** Entendemos como as características da colonização influenciaram os sistemas educacionais em países anteriormente colonizadores e colonizados. Durante o período colonial o interesse era a dominação que ocorria através do trabalho forçado que era a principal base de sustentação econômica e política. E a educação nessa época foi utilizada como instrumento de luta anticolonial, tornando-se ferramenta de identidade nacional. E os colonizadores utilizaram a educação com o objetivo de dominar os colonizados. A colonização dava-se a partir da trilogia: fé, civilização e trabalho, isso ocorria através da presença missionária na formação das primeiras escolas. A educação colonial afastava os colonizados de sua história, trazendo o heroísmo dos colonizadores, uma tentativa de alienação. Tanto o colonialismo quanto o imperialismo diferem apenas na forma de dominação e exploração da economia do país dominado. E essa prática de exploração ainda ocorre hoje no Brasil, a classe pobre ainda é explorada, ainda há a prática da educação para manter o poder da classe privilegiada, ministrando uma educação de má qualidade. Dessa forma, percebemos que a educação continua sendo um instrumento de marginalização, de dominação da classe popular. Até mesmo as divergências bem perceptíveis entre países do Norte e do Sul dão-se pela história da “expansão europeia”. Os países colonizadores hoje são muito mais bem desenvolvidos do que os países, na época, colonizados.

**LIMITES DA PESQUISA** – Acredito que há muito mais a ser explorado sobre esse tema, pois tratamos da influência do colonialismo, imperialismo em nossa atual educação, materiais escolares, livros didáticos que ainda tratam os colonizadores como nossos heróis. E a divergência





de classes ocorrida na época da colonização persiste nos dias atuais. É preciso que através das pesquisas conscientizemos a população e principalmente os educadores e educandos sobre a educação adequada e igualitária.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS:** Essa pesquisa inquietará as pessoas sobre a influência colonial e a consciência de que tiraram nossa identidade e que até os dias atuais sofremos desse mal.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS:** A partir da divulgação dessa pesquisa esperamos inquietar as pessoas sobre nossa formação e desejamos que a educação tome outros rumos. Nosso povo ainda não está totalmente livre do período colonial apesar de tantos anos.

**O QUE É ORIGINAL:** Tendo consciência de que todo discurso é citado, direta ou indiretamente, pois já sofre influência de outras vozes de estudiosos, autores, etc. Trago minha voz e indignação contida fortemente nesse resumo, pois sou educadora e percebo o quanto a educação é mantida como influenciadora da consciência de um povo que é movido por um discurso neocolonialista. Temos escolas públicas sem qualidade simplesmente porque são públicas e atendem a uma classe subalterna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colonialismo. Pós-colonialismo. Neocolonialismo. Educação.

#### REFERÊNCIAS:

CESAIRE, Aime. Discourse on Colonialism. New York: Barnes and Nobles, 1994.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a Liberdade e outros escritos. 10ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção O Mundo Hoje)

FREIRE, Paulo. O papel da Educação na humanização Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro, ano IV, n. 09, p.123-132, out 1969. Educaçã

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI. Educação e democracia. 41 ed. Campinas, Autores Associados, 2009<sup>a</sup>



*GT - Educação Básica em Ibero-américa*

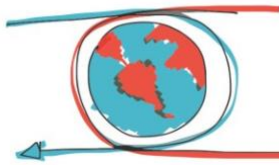
## **A ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA.**

*Paulo Fernando de Melo Martins, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil.*

**RESUMO EXPANDIDO**

76

O presente trabalho é resultado de investigações realizadas no Laboratório para Estudos sobre a Carreira Docente (LECDOC) do Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins (NIEDiH/UFT), na linha de pesquisa Direitos Humanos, Formação e Profissionalização Docente, no período compreendido entre 2013 e 2016. No estudo acerca da dimensão profissional do trabalho docente se observa que nos ambientes sindicais, parlamentares e governamentais, ao longo dos últimos vinte anos, uma ampliação da preocupação com a estruturação da carreira docente no contexto nacional de formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. A investigação se fundamenta na concepção de que a carreira docente está inserida num processo incessante e contraditório no qual os indivíduos desempenham atividades e/ou funções derivadas de ofícios, ocupações ou profissões que não estão desvinculadas da realidade social e, portanto, resultante do conflito entre os interesses dos trabalhadores e das organizações e/ou instituições orientadas pelo capital (MARTINS, 2011). Sendo assim, afirma-se que nesta dinâmica ocorre um permanente movimento de ajuste e desajuste conforme a capacidade de negociação e expectativas das partes envolvidas. Nessa direção, a intensificação da luta dos professores e professoras do magistério público na Educação Básica por melhores condições de trabalho, formação, crescimento profissional, valorização social e salarial, sem dúvida, evidencia a relevância do debate sobre a qualidade da vida profissional dos docentes e, portanto, o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) adquire um papel estratégico no delineamento de um digno estatuto social para a profissão docente. Destarte, um plano de carreira não está reduzido a um mero documento que formaliza as condições de trabalho do professor, mas concebido como instrumento político que resulta de uma relação de conflito, pois o Estado capitalista busca impor seus interesses que estão submetidos à lógica do mercado e os professores buscam assegurar dignidade no exercício da profissão. Portanto, além de definir a base da remuneração e oferecer um horizonte profissional, um plano de carreira inclui dimensões que definem e ordenam o próprio futuro da educação básica brasileira por meio da garantia de processos de avaliação do mérito das atividades de ensino desenvolvidas, de uma adequada formação, de acesso e permanência na carreira ao se adotar processos transparentes e democráticos e, obrigatoriamente, num ambiente adequado de trabalho. O presente artigo pretende, sob o enfoque crítico-dialético, colaborar na análise da estruturação da carreira docente do magistério público na educação básica brasileira, em especial, da região amazônica. Na adoção da abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e documental, *a priori* definiram-se duas questões norteadoras: a) Qual é a concepção de carreira docente que orienta os PCCR das três unidades federativas com o maior quadro profissional de professores efetivos do magistério público na região norte do Brasil? b) Qual é a dimensão da valorização do magistério público determinada pelos PCCR dos estados do Amazonas, Pará e Tocantins? As respostas estão organizadas de acordo com os seguintes objetivos específicos: explicar o conceito de carreira docente; caracterizar os processos de ingresso no magistério público e aos contratos e regimes de trabalho; caracterizar os respectivos cargos e funções dos



professores contidas nos planos de carreira; definir o trabalho do professor no âmbito do ensino, da pesquisa, da gestão e da ação comunitária; identificar elementos que demonstrem uma preocupação especial em relação às condições de trabalho nas escolas e no órgão gestor da educação; identificar mecanismos que assegurem a participação dos professores em programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional; avaliar os instrumentos e mecanismos que promovem a progressão e promoção funcional dos professores; delinear os planos de carreira docente e comparar os conceitos de carreira que orientaram os PCCR do magistério público da educação básica. Dentre as conclusões das investigações desenvolvidas se destaca o fato de que as atuais estruturas de carreira docente no Amazonas, Pará e Tocantins necessitam de mecanismos que articulem o potencial e as expectativas do(a) professor(a), que o(a) estimule permanentemente para superar os seus limites e enfrentar novos desafios e que ofereça, obrigatoriamente, um condigno reconhecimento material do trabalho docente pelo Poder Público. Enfim, a sociedade brasileira está diante de um dos maiores dilemas no delineamento de uma política de carreira inovadora para os professores, ou seja, articular a dimensão profissional do trabalho docente (remuneração, jornada de trabalho, carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada) com a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Carreira docente. Trabalho docente. Educação básica. Educação pública amazônica. Plano de carreira.

#### REFERÊNCIAS:

AMAZONAS. Lei n. 1.778 de 09 de janeiro de 1987. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do estado do Amazonas e dá outras providências.** Disponível em: <<http://legislador.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=LeiTexto&ID=201&inEspecieLei=1&nrLei=1778&aaLei=1987&dsVerbete=Estatuto+do+Magist%E9rio>>. Acesso em: fev. 2014

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.951 de 04 de novembro de 2013. Institui o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do

Ensino e dá outras providências. Disponível em:

<<http://legislador.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=LeiTexto&ID=201&inEspecieLei=1&nrLei=3951&aaLei=2013&dsVerbete=Estatuto+do+Magist%E9rio>>. Acesso em: ago. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília/DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: Jan. 2015

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: Jan. 2015



\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: Jan. 2015

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília/DF: MEC, 2014.

MARTINS, P. F. M. **Carreira e formação de professores no Tocantins:** da percepção dos licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público. 351 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PARÁ. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Pará: ALEPA, 2010.

SILVA, J. L. **As formas de ingresso ao magistério público no Amazonas e suas implicações.** Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/162.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/162.pdf)>. Acesso em: mar. 2016

TOCANTINS. Lei n. 1.533, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios do Profissional do Magistério da Educação Básica e adota outras providências. Disponível em: <[www.secad.to.gov.br](http://www.secad.to.gov.br)>. Acesso em: fev. 2016

\_\_\_\_\_. Lei n. 2.859, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, e adota outras providências. Disponível em:

<[http://www.secad.to.gov.br/gcs/export/sites/default/portal\\_secad/pccr/suacarreira/educacao/lei\\_2859-2014\\_educaxo.pdf](http://www.secad.to.gov.br/gcs/export/sites/default/portal_secad/pccr/suacarreira/educacao/lei_2859-2014_educaxo.pdf)>. Acesso em: fev. 2016



GT – Povos Originário em América Latina e a Educação

## CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

### CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

*Ivonete Fernandes de Souza Instituto Federal de Estudos e Tecnologia, Salto, São Paulo, Brasil*

*Edna Rodrigues de oliveira Soares Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, Brasil*

79

#### RESUMO EXPANDIDO

O objetivo deste trabalho é analisar algumas das características fundamentais da educação indígena. Para tanto foi realizada uma revisão da literatura sobre o conceito de educação indígena e sobre algumas características gerais da educação tradicional indígena e alguns exemplos de povos específicos.

Para compreender melhor as características fundamentais da educação indígena optou-se pela seguinte compreensão de educação: “Educação é a aprendizagem da forma de ser.” (PAIVA, 2011 p. 283). A educação definida por Paiva “como a aprendizagem da forma de ser” aplica-se a qualquer sociedade em qualquer tempo. A diferença fica por conta da “forma de ser” das pessoas segundo o ideal de Homem de cada sociedade. A educação indígena, neste aspecto, não é diferente, pois por meio dela “(...) o índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião.” (MELIÁ, 1979, p. 9). E são conformados segundo um modo próprio e específico de ser. (GRUPIONI, 2000). A educação indígena é tão diversa quanto é a cultura. Isto é, cada povo desenvolveu ao longo de sua história um processo educativo próprio. Entretanto, conforme registra Shaden (1976, p. 24), existe “(...) inegável semelhança em muitos traços da educação, o que permitir elencar algumas características, a saber:

- a) é baseada na comunicação oral: Na cultura oral os atos de ouvir e memorizar as palavras estão relacionados tanto aos modos de expressão e produção cultural, quanto aos processos de transmissão e aprendizagem (LADEIRA, 2001).
- b) é baseada na ação e no exemplo: desde criança os índios aprendem pelo exemplo dos mais velhos, principalmente dos pais, repetindo algumas das atitudes e atividades realizadas no cotidiano da aldeia. (BALDUS, 1935, citado por SCHADEN, 1976, p. 30).
- c) é um processo totalizador: A educação indígena é totalizadora, ou seja, ela é a aprendizagem da forma de ser índio na sua totalidade. Meliá (1979, p.10) afirma que “os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um ‘bom Paresí’, um ‘bom

Boróro’ um ‘Xavante autentico’, com todas as suas características.”

- d) tem a participação de toda a comunidade: toda a comunidade participa na educação dos mais jovens. Por exemplo, entre os Guarani e os Bakairi as crianças aprendem de forma oral, pelo exemplo e pela prática com os seus pais, avós, tios, tias e os demais adultos. (POTYGUÁ, 2008, e TUKANE, 1999).

- e) imprescinde de qualquer alteridade: a educação indígena, segundo Meliá (1999), é meio para a manutenção da alteridade dos povos indígenas que “[...] sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica.” (MELIÁ, 1999, p. 12).





f) educa para o respeito: Para todos os povos a garantia da continuidade do grupo étnico depende tanto dos ensinamentos, quanto do respeito à tradição, as outras pessoas, a natureza e aos seres sobrenaturais. Os sistemas educativos tribais se encarregam de ensinar aos mais jovens tanto a se relacionarem objetivamente com cada uma destas categorias, quanto a respeitá-las. Exemplos desta característica podem ser encontrados em: Ireland, (2001), Shadem (1976), Castro (1995) e Codonho (2012).

g) reclusão ritualística como processo educativo: A reclusão nos rituais de iniciação é um período destinado ao desenvolvimento físico, psicológico e social do adolescente e seu ingresso no mundo dos adultos. (PINTO; BARUZZI, 2005, p. 175; SCHADEN, 1976, p. 28).

h) Não recorre a castigo para educar: diversos autores relatam que as tribos indígenas não recorrem ao castigo para educar as suas crianças (SCHADEN, 1976; CODONHO, 2012; TAUKANE, 1999).

i) Não há formalização do sistema educativo: Nos sistemas educativos tribais não existe uma instituição formal responsável pela educação de seus membros, nem agentes especializados em educação, nem um local e momento específico para o ensino e aprendizagem. Basta viver para ensinar e aprender. (TAUKANE, 1999, p. 59)

j) Valorização do saber dos mais velhos. Fernandes (1975, p. 48) ressalta que na cultura Tupinambá aos mais velhos “cabia interpretar os acontecimentos e resolver os problemas emergentes à luz dos ensinamentos proporcionados pela tradição.”

l) O sujeito da educação indígena é contemplativo: Enquanto que para a educação moderna a essência do sujeito é a razão que permite-lhe autocentrar-se e ser somente idêntico a si mesmo, único e não replicável, a essência do sujeito da educação indígena não é a razão, mas a sua alma ou espírito (alma e espírito significando algo sobrenatural que forma o indivíduo). O indivíduo não é formado a partir da sua concepção, “(...) mas durante todo o “tempo” de existência do povo na sua totalidade, isto é física e culturalmente.” (MELIÁ, 1979, p. 18).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação indígena; Características da educação indígena; Povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

CODONHO, Camila Guedes. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In Educação indígena : reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grandó, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012.

FERNANDES, Florestan. Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ag.2000.

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.





PAIVA, José Maria. Educação. Revista de educação e filosofia. Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 269-288, Jane/junh. 2011

PINTO, Nicanor R. S.; BARUZZI, Roberto G. Reclusão Pubertária Masculina em Índios do Alto Xingu, Brasil Central. In BARUZZI, Roberto; JUNQUEIRA, Carmem (org.). Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história. São Paulo: Terra Virgem, 2005.

POTYGUÁ, Timóteo Verá. Política e Territorialidade: respeito à diversidade. In: In. FLÓRIDA, C.; FERNANDES, R. M. (Orgs.). Tradição e resistência: encontro de povos. São Paulo:

SESC, 2008 (p. 102-104)

TAUKANE, D. A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi. Cuiabá: n/d, 1999. SCHADEN, Egon. Educação Indígena. São Paulo. Revista Problemas Brasileiros, n. 152, pp 23-32, 1976.



GT – Redes Internacionais de Conhecimento

**PARTICIPACIÓN EN REDES DE CONOCIMIENTO: REFLEXIONES DESDE EL SUR.**

**PARTICIPAÇÃO EM REDES DE CONHECIMENTO: REFLEXIONES DESDE O SUL.**

*Adriana Chiancone, IUSUR, Montevideo, Uruguay.*

82

#### RESUMEN EXPANDIDO

La internacionalización es un elemento clave que configura la educación superior y la producción de conocimiento en un contexto de cooperación y competencia, con la correspondiente circulación de individuos y de información (creciente movilidad y migraciones de investigadores y estudiantes de postgrado, cooperación internacional, entre otros).

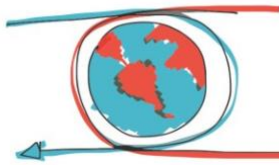
Las redes de conocimiento han sido reconocidas como organizaciones relevantes en los nuevos contextos de producción y uso de conocimientos. La multiplicidad de formas que adoptan las redes, la diversidad de dinámicas de creación y desarrollo, de naturaleza y tipos de recursos que fluyen y son transferidos por ellas, así como de relaciones de poder y asimetrías presentes en sus particulares configuraciones, se perfilan como la síntesis de innumerables factores y de complejas dinámicas de interacción entre distintos niveles (institucionales, nacionales, regionales, internacionales o transnacionales).

Este artículo discute algunos de los principales factores implicados en las redes académicas y de investigación en las que participan investigadores de América Latina. Entre las posiciones que se abordan, algunas subrayan la relevancia de evaluar por un lado qué tipo de participación tienen los investigadores de nuestros países en esas redes y por otro, cuáles son los resultados y cómo contribuyen o no los trabajos realizados en las redes a las políticas nacionales de educación superior e investigación. También cómo se alinean los productos de estas redes a los esfuerzos que hacen los diferentes sistemas nacionales para la creación de soluciones a los problemas locales y para la formación avanzada de sus recursos humanos, así como también para su retención.

**DISEÑO/ METODOLOGÍA/ ABORDAJE** El trabajo comienza con una revisión de algunos posicionamientos sobre las redes de conocimiento. También, en pos de una claridad conceptual, se expone una clasificación de esas redes. Adicionalmente se presenta un programa de desarrollo de ciencias básicas (PEDECIBA) de Uruguay, evaluado como caso

“ejemplar” que recientemente cumplió 30 años de vida, y que desde sus orígenes estuvo fuertemente anclado en las necesidades nacionales y en una gran vocación internacional. En el actual contexto de creciente desarrollo y complejidad de las ciencias y las prácticas científicas a nivel global, y de cambios institucionales y de políticas de Ciencia Tecnología e Innovación locales, el PEDECIBA es una red de investigadores administrada por los propios investigadores, de gran importancia en la formación avanzada de recursos humanos, en iniciativas para la retención y recuperación de personal altamente calificado, en la coordinación y creación de un espacio de reunión de los investigadores, así como por su prestigio nacional e internacional.

El abordaje del objeto de estudio es de corte cualitativo y el problema ha sido recortado desde las



políticas de educación superior y de investigación científico-tecnológica. El estudio se desarrolla a partir del análisis de fuentes secundarias (documentos y entrevistas a informantes calificados) y de estudios propios sobre el tema, realizados tiempo atrás.

**HALLAZGOS:** Debido a que en la actualidad, las redes ocupan un papel fundamental y estructurante de las actividades de investigación y cooperación local e internacional, con especial visibilidad en las convocatorias de financiamiento con fondos concursables, es imprescindible la negociación en pos de la inclusión en las agendas de temas de interés y cuestiones de los diversos actores. Es necesario explorar nuevas posibilidades de colaboración y producción de conocimiento que habilite dicha inclusión.

**IMPLICACIONES PRÁCTICAS (si es aplicable):** El análisis de algunos elementos claves de la tensión planteada, pueden facilitar las iniciativas de transformación necesarias en las agendas de investigación de las redes abordadas.

**CUÁL ES LA ORIGINALIDAD/ VALOR DEL ARTÍCULO (si es aplicable):** El artículo hace un particular recorrido por los elementos claves del debate instalado sobre el tema redes académicas y de investigación en nuestras universidades, y lo vincula con algunas propuestas para superar la “subordinación” experimentada en su participación en esas redes, por muchos de los integrantes de las instituciones de educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Internacionalización. Redes de investigación. Políticas de E.Superior e investigación. Fuga de cerebros. PEDECIBA.

#### REFERENCIAS

Casas, R. (2011). De redes y espacios de conocimiento, significados conceptuales y de política. En Arellano H., A. y Kreimer, P. (Eds.) *Estudio social de la ciencia y la tecnología desde América Latina* (pp. 167-208). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Chiancone, A. (1996) La definición de políticas públicas en una situación de transición política. El caso del PEDECIBA en Uruguay. Buenos Aires: FLACSO-DAAD.

Didou Aupetit, S. (2014). Internacionalización de los sistemas científicos. Redes y circulación de recursos humanos altamente calificados en América Latina. En P.Kreimer, H. Vessuri, L.Velho y A. Arellano (orgs.), *Perspectivas Latinoamericanas en el estudio social de la ciencia y la tecnología* (pp. 165-177). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

de Paula Fonseca e Fonseca, B., & Zicker, F. (2016). Dengue research networks: building evidence for policy and planning in Brazil. *Health Research Policy & Systems*, 14,1-10. doi:10.1186/s12961-016-0151-y

García Guadilla, C. (2010). Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización. Caracas: IESALC – bid & co.editor – Cendes.

Robles Belmont, E. (2008) “Las redes científicas como respuesta a la emergencia de las nanociencias y nanotecnologías”. ESOCITE - Rio.

Suárez, M. (2014). Movimientos de asimetrías en las redes. Nuevas formas de entender las relaciones entre el Sur y el Norte Global. En P.Kreimer, H. Vessuri, L.Velho y A. Arellano (orgs.), *Perspectivas Latinoamericanas en el estudio social de la ciencia y la tecnología* (pp.



208-219). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina y el Caribe. 19-20 Julio. P. España: UNESCO.

Yip, G. (1996). Total Global Strategy: Managing for Worldwide Competitive Advantage. New Jersey: Prentice Hall (6a Ed.).



*GT - Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação*

**EVASÃO ESCOLAR – BOAS PRÁTICAS PARA MINIZAR O FENÔMENO**

**DESERCIÓN ESCOLAR – BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MINIZAR FENÓMENO**

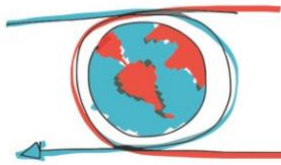
*Ma. Marillia Gabriella Duarte Fialho*      *Discente do PPGE – UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.*

*Adriana Ayres da Silva Alves Integrante do grupo de Pesquisa da EJA - UFPB, João Pessoa, PB, Brasil*

85

**RESUMO EXPANDIDO**

Este artigo versará sobre as boas práticas desenvolvidas em sala de aula pelos docentes da educação de jovens e adultos. Boas práticas estas, que surgem como uma tentativa de minimizar o fenômeno da evasão escolar a partir da compreensão das particularidades, fazendo parte do planejamento de prevenção do abandono, que cresce a cada ano nos níveis de ensino, especialmente na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Procurou-se verificar quais práticas são desenvolvidas pelos professores que atuam na EJA no município de João Pessoa, tendo em vista que tais práticas possuem um direcionamento específico que auxilia na minimização da evasão escolar. Uma vez que a evasão possui singularidades e característica que dificultam o seu tratamento. A ideia é entender, a partir da perspectiva docente, como as boas práticas influenciam e modificam a progressão da evasão escolar. Pois, o abandono varia conforme a subjetividade e o contexto educacional no qual está inserido. Por isso, a importância de buscar meios e principalmente ações pedagógicas que concomitantemente auxiliem na aprendizagem e consequentemente combatam o abandono escolar. O interesse pela temática se iniciou no ano de 2012 quando ainda cursava o mestrado em gestão das organizações aprendentes e desenvolvemos uma dissertação intitulada: a evasão escolar e a gestão universitária: o caso da universidade federal da paraíba. Foi a partir dessa pesquisa que continuamos a investigar e publicar sobre o assunto, sempre aspirando a aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno que se dá em diferentes níveis e modalidades da educação. Considerando o conhecimento acumulado sobre essa temática e com vistas a um maior aprofundamento sobre ela, é que indagamos: Quais práticas antievasão foram/estão sendo executadas pelos docentes da EJA? Será que a gestão escolar tem dimensão da heterogeneidade dos seus alunos? As boas práticas de fato minimizam a evasão escolar na EJA? Como as boas práticas consideradas simples podem auxiliar no combate à evasão escolar? Quais metodologias os professores utilizam para elaborar tais práticas? Será que as práticas são direcionadas a partir de problemas identificados em sala de aula? Essas indagações circundam o universo do abandono escolar, uma vez que este é um fenômeno que sempre existiu, mas que passou a ser percebido pelas políticas públicas apenas nos últimos cinquenta anos, na tentativa de minimizar o fracasso escolar. Logo, como hipótese, acredita-se que as boas práticas desenvolvidas e direcionadas pelos docentes da EJA reflete na diminuição da evasão escolar. Tendo em vista, que dessa maneira irá contemplar a multiplicidade inerente ao âmbito da educação de jovens e adultos, focando nas especificidades de cada turma, utilizando os recursos que a escola disponibiliza seja recursos materiais, humanos e/ou financeiros. Partindo do simples para o complexo e do local para o global, a eficácia da prática educativa deve visar à superação dos grandes problemas das maiorias, e, portanto, é necessário passar das pequenas experiências aos programas massivos, ou seja, do micro ao macro. Para conferir estes questionamentos e a hipótese levantada, proponho realizar esta pesquisa orientada



pela seguinte problemática: Como as boas práticas desenvolvidas em sala de aula, ajudam a minimizar a evasão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de João Pessoa? Para responder a tal questionamento, a metodologia adotada foi da abordagem qualitativa, porque esta não tem um único padrão e admite que a realidade seja dinâmica e contraditória. Tal abordagem adota multimétodos de investigação. O estudo é de caráter descritivo. Nesse caso, o artigo considera a orientação metodológica de avaliação de impacto. Como conclusão, as boas práticas desenvolvidas em sala de aula versam basicamente por três vertentes: o fortalecimento da relação alunoprofessor; o aluno envolvido no processo de ensino-aprendizagem e a gestão escolar direcionando o olhar para o local. Assim, numa perspectiva de colaboração entre docente, aluno e gestão, pode-se minimizar a evasão escolar direcionando o olhar para o “chão da sala de aula”, a partir das vivências diárias.

Palavras Chaves: Evasão Escolar; Boas Práticas; Educação de Jovens e Adultos.

#### REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Aída. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão Política da Educação Popular.

Ed. 1ª. Brasiliense. Natal. 1980.

COSTA, Antonio F. da; LOPES, João Teixeira, Caetano, Ana e RODIGUES, Eduardo Alexandre. Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In; Antonio F. da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano,

(organizadores). Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de

Sucesso e Insucesso. Mundos Sociais, Lisboa, 2014. \

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. Essa escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. Ed. 3ª. Editora ática. São Paulo. 1986.

GARCIA, P. B. (et al.) O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pósmodernidade. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1994.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. O Movimento de Cultura Popular e o Lugar de uma

Sensibilidade e Inteligência Identificadas nas Práticas Populares. Revista da FEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador. V 21. N 37, p. 219-226. Jan/jun. 2012. LOVISOLO, Hugo. Educação Popular: Maioridade e Conciliação. Salvador: UFBA/Empresa gráfica da Bahia. 1990. 298 páginas (coleção cidadania). ISBN 85-7149-027-9. 3 LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Esclarecimentos Metodológicos sobre os cálculos de Evasão. Instituto lobo, 2012.

MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Brasília. 2014. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social e Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Acessado em 14/01/2017 às 15:39hrs. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>





RUIZ, Antonio Ibañez. Avaliação do ensino médio: Tendências e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 119-131, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VASCONCELOS, Eymard Mourão. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucites; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.

VALE, Edênio e QUEIRÓZ, José J. A cultura do povo. 4ª edição. São Paulo, Cortez, 1988



*GT - Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-américa*

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU EDUCAÇÃO PARA A VIDA: DIALOGANDO COM ADORNO "EDUCAÇÃO PARA QUÊ?".**

**EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO O EDUCACIÓN PARA LA VIDA: DIÁLOGO CON ADORNO "¿POR LO QUE LA EDUCACIÓN?".**

Jairo Barbosa Junior, UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil

88

*RESUMO EXPANDIDO*

JUSTIFICATIVA:

O presente artigo faz uma análise de como a educação é tratada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, visando apenas a adequação e a formação para o trabalho, deixando de lado a educação humanista e emancipadora. Analisamos em contraponto a forma como Theodore Adorno, em sua entrevista intitulada "educação – para que? ", entende essa formação adestradora, com função de preparar o indivíduo para ser produtivo (educação para o trabalho unicamente) e não para ser emancipado.

Sendo assim, em função do interesse pela educação profissional atualmente proposta nos discursos oficiais, esse diálogo com Adorno mostrou-se oportuno e plenamente justificado.

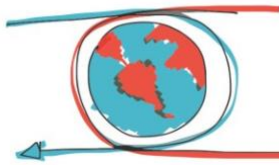
A principal questão é: Estaria o discurso oficial promovendo uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora?

Assim, o objetivo deste artigo é levar a uma reflexão sobre as atuais políticas de educação e formação profissional.

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

A fim de buscar o diálogo com Adorno, analisamos como é tratado o termo "educação" na Constituição Federal e legislação correlata e os discursos oficiais, para dialeticamente confrontá-los com os pensamentos do filósofo Theodore Adorno.

Essa análise foi feita primeiramente apresentado a questão da política educacional brasileira que em muitos momentos exorta a educação para o trabalho e noutros a educação para a cidadania e para a vida, num paradoxo interessante e preocupante, onde o grau de conhecimento do tema pelos detentores temporários dos poderes constituídos, se mostra pouco produtivo, o que, com certeza, afeta a produção do conhecimento.



A seguir, comentamos a política educativa na Constituição Federal onde, de maneira geral, importa à educação fornecer meios para o progresso no trabalho e não para uma plena consciência humana.

Passamos então às Considerações sobre Theodor Adorno que se demonstrou crítico aos controles estatais da educação, tendo como base o publicado no livro “Educação e Emancipação” de 1972.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre o tema sob a ótica idealista de educação emancipadora, libertadora e da maioria do indivíduo.

#### ACHADOS:

Nesse processo foi observado que o forte discurso humanístico por parte dos governantes, nem sempre está aliado à concepção legal ou às propostas efetivas.

Vemos dessa forma, que a ideia de educação ampla, emancipadora necessária à verdadeira democracia, não passa de pano de fundo para um ensino massificado, profissionalizante e formador de força de trabalho abundante e barata. Nossa visão idealista de educação emancipadora, libertadora, da maioria do indivíduo, necessária para a prática e a realização da democracia, que em muito se assemelha à de Adorno está longe de ser alcançada.

Claro está que a educação imposta, externa, reguladora, formadora de trabalhadores contida em nossas principais leis, em nada se aproxima do ideal.

O filósofo se mostra cético, assim como nós, ao afirmar “A ideia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável”. (ADORNO, 1972, p.152).

Não podemos deixar de concordar com o filósofo que a Educação precisa romper com a suposta formação para a individualidade e também com a formação para a sociedade, de forma consciente, “em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante”. (ADORNO, 1972, p.152).

Apesar de cético e pessimista, oferece de maneira clara, os caminhos que tornam possível o ideal de educação: A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsor da resistência. (ADORNO, 1972, p.153).

A proposta de Adorno, também é a camisa de força imposta ao desejo de uma verdadeira educação. A fuga do controle externo pela troca por outro controle externo nada mais é que uma adaptação para, a seguir, termos uma nova acomodação à zona de conforto.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

O presente artigo traz uma visão atual e pouco explorada do modelo de educação proposto para



a educação no Brasil, em especial a educação profissional, buscando aporte nas ideias de educação emancipadora de Theodore Adorno.

Proporciona ao leitor a reflexão sobre os caminhos da nossa educação suas possibilidades e premissas diante dos discursos e propostas oficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Emancipadora. Educação Profissional. Política Educacional.

**REFERÊNCIAS:**

ADORNO, T. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

ADORNO, T. ; HORKHEIMER. M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 09 de nov. 2016.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 09 fev. 1999.



*GT – Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano*

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS ESTADOS BRASILEIROS: DAS POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO AOS INCENTIVOS FINANCEIROS**

**EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA EN LOS ESTADOS DE BRASIL: LAS POLÍTICAS DE COOPERACIÓN Y LOS INCENTIVOS FINANCIEROS**

Erineuda do Amaral Soares, UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil

Flávia Obino Corrêa Werle, UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil

91

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA**

Este trabalho é resultado do aprofundamento de pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado intitulada “Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - Alfabetização: Estratégias de acompanhamento de estudantes no contexto da prática”. O objetivo é analisar dois programas oriundos das Políticas de Cooperação na Educação no estado do Ceará que tem como pedra de toque os resultados da avaliação da aprendizagem das crianças que participam dessa avaliação. Buscamos refletir sobre a ampliação dessas políticas, e como os resultados da avaliação de larga escala são conduzidos por tais políticas, inclusive, com premiação e incentivos financeiros.

Destarte, compreendemos que a abordagem das políticas de cooperação como fenômeno que motiva a avaliação de larga escala faz-se relevante neste momento, principalmente, porque desvela e traz compreensão do contexto em que essas se manifestam.

Para Marcondes (2005), a análise da educação, os regionalismos e especificidades locais devem ser levados em consideração, de modo que sua comparação possibilite encontrar semelhanças em diferentes sistemas educativos. Para a referida autora “As transformações dos sistemas de ensino são percebidas com maior profundidade na medida em que se pesquisam não apenas os contextos educacionais nacionais, mas também os internacionais, para relacioná-los, compará-los e analisá-los. (MARCONDES, p.147, 2005). Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa contribuir com os debates sobre as políticas de cooperação, bonificação e incentivos financeiros e as mudanças que elas vêm produzindo nas políticas avaliativas e, conseqüentemente, nas escolas de todo país.

**METODOLOGIA**

O estudo ora apresentado buscou trilhar os caminhos teóricos metodológicos da Educação Comparada (EC). Seguimos os princípios implícitos que constituem as políticas públicas educacionais internacionais buscando concatená-las às exigências das avaliações em larga



escala, por meio de estudo bibliográfico e análises de documentos legais que amparam a política de cooperação a nível local. Aproxima-se da metodologia utilizada na EC, uma vez que essa abordagem deve firmar-se no contexto educacional como um saber dinâmico e aberto metodologicamente. (FERREIRA, 2008).

## ACHADOS

A partir do levantamento bibliográfico é possível afirmar que um marco importante para o regime de colaboração do PAIC, segundo Gusmão e Ribeiro (2011), foi a normatização dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) que seguem critérios ligados às políticas públicas educacionais, incluindo os resultados das avaliações externas. Existem outros quatro estados que seguem caminhos similares. No entanto, a percentagem destinada à educação não chega a três por cento: Amapá 2,6%, Pernambuco 2% e Minas Gerais 2%. (BRANDÃO, 2014).

No Ceará, um quarto desse imposto (25%), que corresponde à parcela transferida aos municípios (BRANDÃO, 2014), segue os resultados de três índices criados pelo governo cearense: o Índice de Qualidade da Educação (IQE), o Índice de Qualidade da Saúde (IQS), e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM).

Segundo Brandão (2014), o estado do Ceará é o único do país que adotou em sua legislação de distribuição de ICMS apenas critérios relacionados às políticas públicas. Foi, portanto, o estado que deu o maior peso a um critério ligado ao desempenho em políticas educacionais. No caso, 18% voltados para o indicador de resultado de “qualidade” na educação.

Outra política indutora para que as escolas melhorem seus resultados nos índices de desempenho escolar (IDE) do SPAECE é o Prêmio Escola Nota Dez (PEND). O PEND é financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) e administrado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). (CEARÁ, 2015; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015). Segundo as autoras, se insere dentro da perspectiva das ações meritocráticas, a partir da mensuração do desempenho escolar, e trabalha com bonificação das escolas que alcançam os melhores resultados, por meio de incentivos financeiros.

## LIMITES DA PESQUISA

Quanto às relações de cooperação estimuladas pelo PEND cabem uma investigação das práticas desenvolvidas pelas escolas que não estão entre as melhores nem as ‘piores’ no *ranking* originado pelos resultados dessa avaliação. Seja qual for o motivo dessas instituições não estarem nessas colocações devem ser conhecidos pelos educadores e formuladores de política. Enfim, reforçamos a importância da reflexão e investigação como recurso, para educadores de todos os setores, para atuar de modo consciente em seu âmbito de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação – políticas públicas educacionais – cooperação – educação comparada – premiação.





## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Júlia Barbosa. **O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação**. 2014, Rio de Janeiro 2014. 87f. (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517540, abr./jun. 2015.

CEARÁ. **Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nonos anos do Ensino Fundamental. Disponível em:<

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106463698/doi-ce-caderno-1-15-12-2015-pg-6>> Acesso em: 14/04/2016.

FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.1, n.1, p.09-34, dez., 2011.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação Comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.



*GT – Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas realidades de Iberoamérica*

**REFLEXÕES SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**

**REFLEXIONES SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA**

94

Davi dos Santos Amâncio, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Ana Elvira Steinbach Torres, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** Tem-se como objetivo geral, Identificar, com base nos levantamentos bibliográficos, as diferentes percepções acerca do uso de recursos tecnológicos educacionais para a aprendizagem. Nos objetivos específicos, baseados na literatura pesquisada, tem-se como meta analisar sob a óptica de diversos autores, como os professores acolhem dominam o uso dos recursos educacionais; Até que ponto pode ajudar ou auxiliar nos métodos de ensino; Verificar na literatura como a psicopedagogia está envolvida com as novas tecnologias..

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Os objetivos serão alcançados através das informações obtidas pelo levantamento bibliográfico, do qual será observado estudos de demais autores que atuam na área, bem como sua visão dentro da temática discutida. Selecionando artigos científicos publicados entre os períodos de 2000 a 2015, usamos como ferramenta o *Google* e principal site de busca a página *Scielo*. Este tópico aborda o uso dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem e como a psicopedagogia contribui para esse objetivo. Com as pesquisas realizadas na literatura, espera-se resultados que contribuam na construção de uma aprendizagem aplicada com os recursos tecnológicos, bem como os docentes possam atrelar seus conhecimentos a tecnologia, potencializando a aprendizagem.

**ACHADOS:** De acordo com as obras publicadas, foram obtidos os seguintes resultados: Recursos tecnológicos na aprendizagem: 11 obras; Aprendizagem Globalizada e Inteligências múltiplas: 3 obras; Parte Histórica: 2 obras; Motivos para usar as novas tecnologias em sala de aula: 1 obra; Relação com a psicopedagogia: 1 obra; Apps para aprendizagem: 1 obra. Inicialmente temos obras sobre recursos tecnológicos ao longo dos anos. Estudos mostram que alguns docentes não acompanham esse ritmo, por não ter interesse ou falta de compromisso dos órgãos públicos. Nas obras relacionadas a Aprendizagem globalizada e inteligências múltiplas, é visto sobre vantagens e desvantagens da tecnologia na educação, pois o que favorece alguns aprendentes, prejudicam outros devido a acessibilidade. Na parte histórica, vimos o papel do professor em tempos antigos, visto como o detentor do conhecimento absoluto na sala de aula. Sobre motivos para usar as novas tecnologias em sala de aula, a literatura destaca que elas não podem ser a detentoras da aprendizagem, precisamos entender-las como um auxílio. Na sessão que se refere a contribuição com a psicopedagogia, a literatura traz, como o uso de jogos e outros recursos tecnológicos a finalidade de proporcionar maior fluidez na aprendizagem, caso contrário, a mesma fica estagnada, a aprendizagem não acontece. Por fim, uma das obras nos traz o relato do Khan Academy, plataforma de aprendizagem que reúne várias disciplinas do Ensino fundamental e médio acessível tanto por smartphones com Android ou IOS e PC com Windows, via navegador de internet



**IMPLICAÇÕES SOCIAIS:** O tema da pesquisa em questão traz para a sociedade resultados que são explorados há algum tempo, que é justamente a melhora no ensino público, sobre tudo, focado nas tecnologias educacionais como uma ferramenta no apoio ao ensino, mas para isso é importante o apoio das gestões públicas no investimento tanto de materiais como a formação dos docentes.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:** A pesquisa traz a temática através de um olhar psicopedagógico pois, é comum ver as novas tecnologias atreladas a educação e ensino, mas não como um processo de aprendizagem humana, que requer passos detalhados e feedbacks específicos entre psicopedagogo e professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novas Tecnologias. Formação de Professores. Softwares. Psicopedagogia.

#### REFERÊNCIAS:

AURILI, Aline. Howard Gardner, o pai da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2013.

Disponível em: < <https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/pensadoretecnologiaeducacaohoward-gardner-teoria-inteligencias-multiplas-ensino-adaptativo/> > Acesso em 07/03/2015.

ARAÚJO, Ulisses F.: A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. In: ETD - Educação Temática Digital 12 (2011), esp., pp. 31-48. Disponível em < URN: [http:// nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-243641](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-243641) >. Acesso em 08/12/2016.

BRASIL, Portal. Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar. Uso integrado de novas mídias desafiam professores e alunos a adotarem a produção colaborativa em salas de aula. 2014. Disponível em <

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/novas-tecnologias-facilitamaprendizagem-escolar> >. Acessado em 09/12/2016.

BERNARDINI, S. T. **Utilização de Softwares Educacionais nos Processos de Alfabetização, de Ensino e Aprendizagem com uma Visão Psicopedagógica**, Alto Uruguai, vol. 05, n. 10, jan./jun. 2010. Disponível em < [http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/210\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/210_1.pdf) >. Acesso em 08/02/2015.

BARDY, L. R. et al. Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: Subsídios para a formação de professores a distância.

Marília, vol. 19, n. 02. Abr./jun. 2013. Disponível em <

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000200010&script=sci_arttext) >. Acessado em 03/12/2015.

BRUCE, A. **Aprendizagem globalizada e inovação: uma resposta europeia**. Irlanda, v. 3, n. 2. 2013. Disponível em <



<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19201/18552> > Acesso em 25/03/2016.

CHAVES, E. O. C. **A Tecnologia e a Educação**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em < <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf> >. Acesso em 08/02/2015.

CHAGAS, I.; Utilização da Internet na Aprendizagem da Ciência que Caminhos

**Seguir?** Lisboa, 2001. Disponível em <

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/Utilizacao%20educativa%20da%20InternetINOVACAO.pdf> >. Acesso em 09/02/2015.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. **Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: um estudo prático no ensino superior**. São Paulo, vol. 39, jul./set. 2013. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300014&script=sci_arttext) >. Acesso em 03/12/15.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: Gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. São Paulo, vol. 43, mai./ago.

2011. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742013000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000200014) >. Acesso em 03/12/2015.

ESTEVES, J. M. **A terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo, Ed. Moderna, 2004, 208 p.

JUCÁ, S. C. S. A relevância dos Softwares Educativos na Educação

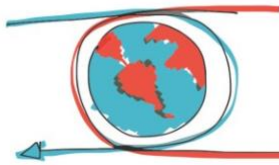
**Profissional. Ciências e Cognição, Fortaleza**, vol. 08, agosto de 2006. Disponível em < [http://cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec\\_vol\\_8\\_m32689.pdf](http://cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32689.pdf) >. Acesso em 08/02/2015.

MIRANDA, F. D. S. S. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores, Campinas, jan./jul. 2014. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000100004&script=sci_arttext) > Acesso em 03/12/2014.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **As novas tecnologias e a aprendizagem**, Itatiba, vol. 06, n. 01. Jun. 2002. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000100010&script=sci_arttext) >. Acesso em 03/12/2015.

MANTOVANI, Ana Margô; SANTOS, Bettina Steren dos. **Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico**. Rev. psicopedag., São Paulo, v.28, n.87, p.293-305, 2011. Disponível em < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862011000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862011000300010&lng=pt&nrm=iso) >. Acessos em 15 dez. 2016.

MORENO, A. C. **Educação é algo que se pode dar de graça', diz criador da Khan Academy**. 2013. Disponível em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/01/educacao-e-algo-que-se>



[pode-dar-de-graca-diz-criador-da-khan-academy.html](#) >. Acessado em 15/12/2016. PENTEADO, M. G.; SILVA, G. H. G. **Geometria dinâmica na sala de aula: O desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade**, Bauru, vol. 19, n. 02, 2013. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251027945004> >. Acesso em 03/12/2015. PRADO, A. **Por que os educadores precisam ir além do data show e como fazer isso**. 1. Ed. São Paulo, fev. 2015.

RAMOS, P.; GIANNELLA, R. T.; STRUCHINER, M. A Pesquisa Baseada em Design em Artigos Científicos Sobre o Uso de Ambientes de Aprendizagem Mediados Pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de Ciências, Rio de Janeiro, vol. 03, n. 01, maio 2010. Disponível em < <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/paula.pdf> >. Acesso em 09/02/2015. RIBEIRO, R. A. R. et. al. Educação e mobilidade: perspectivas para integração de tecnologias móveis ao currículo, São Paulo, 2013. Disponível em < <http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/viewFile/255/34> >. Acesso em 03/12/2015.

SAMPAIO, P. A. S. R.; COUTINHO, C. P. **Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área**, São Paulo, vol. 39, n. 03, jul./set. 2013.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022013000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en) >. Acesso em 03/12/2015. SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. S. **(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público**, Juiz de Fora, vol. 13, n. 01, 2013. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100003) >. Acesso em 03/12/2015.

WAISMAN, T. **Aprendizagem Globalizada Através da Educação a Distância: O início de uma cultura global?** 2000. Disponível em < [http://www.pucsp.br/~cimid/7edu/waisman/edu\\_glob.htm](http://www.pucsp.br/~cimid/7edu/waisman/edu_glob.htm) >. Acesso em 25/03/2016.





*GT – Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida nas Realidades da Iberoamérica.*

### **UM JEITO DE FAZER ALFABETIZAÇÃO: O CASO DA ESCOLA ZÉ PEÃO**

*José Ramos Barbosa da Silva – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil.*

98

#### RESUMO EXPANDIDO

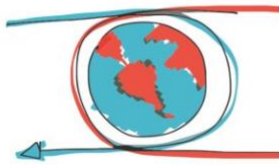
Este artigo tenta recuperar o modo do como a alfabetização é feita na Escola Zé Peão, comparando-a a outros modos de se proceder a alfabetização, em outras tentativas de educação de jovens e adultos. A escolha desta experiência deve-se à sua duração, que em 2017 completa 27 anos, e às premiações que o Programa tem recebido, tanto em nível nacional quanto internacional. Um experimento que nasce em resposta a uma solicitação da direção do Sindicato da Construção Civil de João Pessoa (SINTRICOM) a professores específicos do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como ensaio disposto a alfabetizar os operários da construção civil que, segundo o Diretor do SINTRICOM, à época, atingia a mais de oitenta por cento dos trabalhadores da construção civil na capital paraibana.

Nosso procedimento metodológico de análise, quando se refere à Escola Zé Peão, tem por base os diversos depoimentos de educandos, educadores, sindicalistas e coordenadores pedagógicos envolvidos na experiência, registrados em gravações, muitas delas disponíveis em vídeos documentários. Somamos a estas entrevistas a observação em profundidade. Seguindo este caminho, a nossa pesquisa é de cunho antropológico, sendo, portanto, uma aventura, tal qual tratada por Cardoso (1986), como participação observante, disposta a resgatar a vida de um grupo social, numa tentativa de reunir e interligar fragmentos, a partir de fotografias recortadas de uma realidade vivida, fazendo pontes, recorrendo a outras fontes de informação, dando-lhes uma explicação mais global e mais panorâmica, comparando-a a outros modos de se fazer a alfabetização de jovens e adultos, sempre atento ao fato de que as realidades sociais são historicamente provisórias. Uma imersão de estudo que é tratada por Gil (2009) como estudo de caso, que exige a permanência mais prolongada do pesquisador em campo, por isso pouco atraente para pesquisadores empenhados na elaboração de teses e dissertações. Um estudo que busca saber: Como tem sido realizada a alfabetização na Escola Zé Peão? Há diferenças entre seu currículo e suas metodologias com os praticados em outros estabelecimentos escolares? Qual é a marca que caracteriza o trabalho de alfabetização na Escola Zé Peão?

A Escola Zé Peão, formalmente, foi criada em 1990, na época do Governo Collor. O SINTRICOM cobrava da Universidade uma alfabetização capaz de envolver os operários nas assembleias sindicais e nas greves de trabalhadores da construção civil para a conquista de direitos trabalhistas. À época, apesar de se falar academicamente de uma educação politizada, fruto de exames que tinham como base as teorias de Paulo Freire, não havia quem de fato procedesse, na cidade de João Pessoa, com essa orientação.

A escola, por se destinar a operários que passavam o dia trabalhando, deveria ser num local de fácil acesso, de preferência dentro de edifícios que ainda se encontravam em construção. Isso exigiu do SINTRICOM a negociação com empresas construtoras para a implantação da Escola nos canteiros de obras. Da Universidade, cobrou empenhos em desenvolver uma metodologia própria de alfabetização que não se limitasse a levar alfabetizando ao domínio da leitura e da





escrita, mas, além disso, conduzi-los à participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais; ou seja, uma alfabetização casada com a Educação Popular.

A escola Zé Peão, inicialmente foi conduzida por professores ligados ao Departamento de Metodologia da Educação (DME), do Centro de Educação (CE), mas aos poucos se torna uma iniciativa de extensão de diversos Centros e áreas de estudos da UFPB. A Escola Zé Peão se baseia em dois programas básicos: **Alfabetização na Primeira Laje** (APL), para aqueles que não sabem ler nem escrever; e, **Tijolo Sobre Tijolo** para quem ler e escreve, mas não se sente suficientemente alfabetizado. Esses dois programas são subsidiados por outros projetos de apoio pedagógico: **Varanda Vídeo**, que mostra o mundo através de vídeos; o **Biblioteca Volante**, que motiva o operário a gostar de ler; o **Arte-educação**, que leva o operário a pintar, a esculpir, a desenvolver novas formas de expressão; o **de Atividades Culturais**, que leva o operário ao teatro, ao cinema; o **Educação Móvel**, que instrui os operários nos mundos da informática e da tecnologia digital; e o **Educação Nutricional e Saúde**, que discute sua alimentação e saúde.

A Escola Zé Peão comprova que a alfabetização pode ser libertadora, seguindo recomendações de Paulo Freire. Para tanto ela terá de ser radical (GIROUX, 2011), e se assim o é, ela é partidária (FREIRE, 1980). Realidade negada ou nem considerada por escolas que pensam a alfabetização como ato neutro ou ação desengajada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Educação Popular.

#### REFERÊNCIAS:

CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. "Introdução: a alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político". In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



## SEM TÍTULO

SEM AUTOR

Estudos descritivos nacionais permitem avaliar a posição relativa de um país em relação ao outro, sobre vários temas relacionados à educação. Normalmente, a Educação Comparada é usada pelos decisores políticos e elaboradores de currículos e especialistas em educação. Estes últimos, geralmente, desejam ampliar seus conhecimentos sobre as ideologias da educação, as teorias relacionadas à aprendizagem e as consequências de práticas de ensino nos diferentes contextos sociais. Noah (1990) argumenta que a Educação Comparada facilita o estabelecimento de parâmetros de referência. O Brasil, de dimensões continentais, que passou por um importante processo de democratização e descentralização da gestão escolar a partir dos pressupostos da Constituição de 1988 também é carente de estudos comparativos quanto às especificidades de suas regiões e de seus diferentes sistemas públicos de EPT, destacando-se nos limites desta pesquisa, as experiências da Rede Federal e do Centro Paula Souza, em São Paulo. O objetivo geral desta proposta é estudar as políticas de Educação Profissional Tecnológica (EPT), seus percursos e suas consequências em diferentes contextos nacionais e internacionais previamente selecionados. Temos como objetivos específicos: a) Desenvolver estudos comparados sobre a formação técnica e tecnológica em diferentes contextos nacionais e internacionais; b) Identificar tendências e padrões que são válidos para mais de um país em EPT e que possam, de alguma forma, trazer elementos para reflexão do contexto brasileiro; c) Gerar um quadro informativo de sistemas educativos de outros países com enfoque em EPT; d) Levantar dados sobre os diferentes sistemas educacionais no que diz respeito ao processo de avaliação; e) Identificar as diferentes certificações em distintos países quanto ao ensino técnico, à formação profissional articulada à educação básica e ao nível superior; e) Conhecer estratégias formativas que busquem encontrar soluções para problemas locais, regionais e nacionais com vista ao desenvolvimento social articulado ao crescimento econômico; f) Analisar as políticas de financiamento e de acesso à educação em diferentes sistemas de EPT em distintos países a partir dos dados disponibilizados pela UNESCO, BIRD e BID, considerando o processo de descentralização da gestão educacional e a melhoria dos níveis de qualidade da educação; e g) compreender as interfaces entre educação, sociedade, trabalho, inovação comparando essas interfaces em uma dimensão internacional e no contexto brasileiro. O método comparativo, escolhido para o desenvolvimento deste estudo, busca determinar se o fenômeno que ocorre num contexto particular é semelhante em outros contextos. Assim, não se limita a descrever uma situação, mas relacioná-la com outras similares em diferentes contextos institucionais, locais, regionais, nacionais e/ou internacionais. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017, 2017<sup>a</sup>), o índice de jovens entre 15 e 29 anos cursando o ensino técnico é de 13%. Nos países desenvolvidos essa marca chega aos 50%. Comparativamente, o Estado de São Paulo, o mais rico da federação e com grande concentração de indústrias e empresas de modo geral, esse percentual fica em 15%, muito abaixo inclusive de países da América do Sul como Argentina, com uma taxa de 25% dos jovens que cursam ensino técnico e no Chile representando 35%. Na Europa temos o indicador de 22% em Portugal e na Alemanha 70%. Trojan (2010) destaca que há aspectos comuns nos diversos países da América Latina quanto à educação como é o caso do impacto das políticas públicas na gestão dos sistemas educativos resultando em soluções como a municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação. Assim consideramos a urgência em estudar os programas e ações de EPT analisando diferentes sistemas de educação profissional e tecnológica para que possamos compreender os desafios a serem enfrentados quanto à certificação, quanto às demandas locais, regionais e nacionais na perspectiva da formação para o mundo do trabalho.



## REFERÊNCIAS

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Pesquisa**

**Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese dos indicadores.** Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 3º trimestre de 2016.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoe\\_rendimento/pnadcontinua/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoe_rendimento/pnadcontinua/default.shtm)>. Acesso em: 22 jan. 2017b.

NOAH, H.J. Usos y abusos de la educación comparada. In: **Nuevos enfoques em educación comparada.** Madrid: Mondadori, 1990.

TROJAN. Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América

Latina e a influência dos organismos multilaterais **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).** ANPAE, v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19683/11466>. Acesso em: 20 fev. 2017



GT – Cartografias - Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas Realidades de Ibero-américa

**OS PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DOS MOOCs NO BRASIL: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES (2013-2016)**

**LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE MOOCs EN BRASIL: LA PRODUCCIÓN ACADÉMICAS EN EL EL BANCO DE DISERTACIONES Y TESIS DEL CAPES (20132016)**

102

PAVANI, Miriam, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil

MARTINS, Tânia Barbosa. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

**JUSTIFICATIVA**

As razões para inscrever esse texto relacionam-se a necessidade de aprofundamento do conhecimento em relação aos processos de internacionalização da educação, considerando os MOOCs. Os MOOCs surgiram em 2008 no Canadá no âmbito do movimento em defesa dos Recursos Educacionais Abertos (REA). Consiste em um modelo de curso massivo que se baseia nos princípios da chamada “educação à distância” e “educação aberta”, por meio da conectividade, que visa o livre acesso as oportunidades de aprendizado. A partir de 2012, o conceito se popularizou com a criação de sites e instituições de ensino superior de vários países interessadas em aplicar este modelo de ensino a distância (FORNO E KNOLL, p. 2013). Observa-se que a maioria dos cursos disponíveis até agora são provenientes de universidades estadunidenses ou de outros países ocidentais. Especificamente, no Brasil, embora as experiências em relação a oferta de MOOCs sejam incipientes, as pesquisas apontam para uma adesão das instituições de ensino superior sobre influência das experiências internacionais

**DESENHO**

O presente texto apresenta dados iniciais de investigação que está em fase inicial sobre o processo de implantação do *Massive Open On-line Courses – MOOCs*, em uma universidade privada no Brasil. A investigação tem como objetivo principal analisar o

processo de implantação do *MOOC* na Universidade Anhembí-Morumbi, considerando a estrutura, forma de organização e articulação política da instituição Anhembí-Morumbi com instituições no exterior. Dentre os objetivos específicos propõe compreender como o *MOOC* se apresenta em termos de estrutura e organização e, de maneira especial, a articulação política da Universidade Anhembí-Morumbi e as instituições parceiras no exterior. O percurso metodológico se fundamenta na metodologia qualitativa, com discussão da literatura e realização de entrevistas com os coordenadores do *MOOC*. Em relação a fundamentação teórica há que registrar que a pesquisa considera a contribuição teórica de autores que tratam da reforma das universidades brasileiras e a identidade das instituições universitárias e, de autores que tratam da internacionalização da educação, com destaque para ALTBACH, P. (1992); KNIGHT, J. (2007), ORTI, J. (2004); SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR (2016); VAIRA (2004), dentre outros. Especificamente, nesse texto,



a proposta é apresentar uma sistematização da produção acadêmica nacional, com base no levantamento de dissertações e teses que tratam sobre *MOOCs* no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2013-2016.

#### ACHADOS

A investigação realizada no site da CAPES sobre *MOOCs* resultou em 26 (vinte e seis) dissertações e uma tese publicada no período entre 2013 e 2016. Os resultados obtidos transitaram em variadas áreas do saber, ciência da computação, engenharia e gestão do conhecimento, educação, informática, ensino de ciências, educação em matemática e outros. Há que destacar que as pesquisas iniciais tiveram como interesses a preocupação com os aspectos metodológicos relacionados à aprendizagem, na perspectiva de elevar o aproveitamento dos cursos e garantir a qualidade dos ambientes de aprendizagens. Nota-se uma carência de estudos na literatura nacional sob a perspectiva do papel do professor como elemento essencial quer seja planejando ou no acompanhamento dos cursistas e de estudos, sob a perspectiva dos cursistas que participam dos *MOOCs*, principalmente, considerando a questão da evasão. Chama a atenção ainda a ausência de estudos sobre o

enfoque que proceda a uma análise de cunho político e econômico de inserção dos *MOOCs* no país, bem como posturas críticas e coerentes a respeito dos *MOOCs* no sentido de sua efetiva contribuição para o sistema educacional. Enfim, os *MOOCs* apresentam-se como uma experiência inovadora e abrem possibilidades de investigações que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento em relação aos processos de internacionalização da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Internacionalização. Massive Open on Line Courses. Educação Superior. Educação Aberta

#### REFERÊNCIAS:

ALTBACH, Philip G. **International Higher Education**. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cursosmassivos-abertos-online-tem-um-aspecto-neocolonialista>. Acessado em: 27 mar 2017

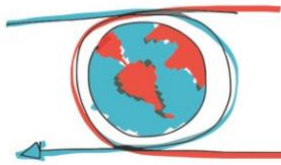
FORNO, J. P. D. e KNOL, G. F. Os moocs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 178-194, set./dez. 2013.

KNIGHT, J. **Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos**. In: Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional. Bogotá, Banco Mundial, 2005.

KNIGHT, J. **Updated Internationalization Definition**. International Higher Education. Boston; v. 33, 2003.

SGUISSARDI, V. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?** <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf#page=277>. Acessado em 9 abr 2017



**2° CIEC & 7° EISBEC**  
INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017

SILVA JR, João dos Reis, KATO, Fabíola Bouth Grello. A Política de Internacionalização da Educação Superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) Rev. Inter.

Educ. Sup. Campinas, SP v.2 n.1 p.138-151 jan./abr. 2016 ISSN 2446-9424.





GT – Povos Originário em América Latina e a Educação

**ESCOLA MODERNA X EDUCAÇÃO INDÍGENA: CRÍTICA ROMÂNTICA A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**ESCUELA MODERNA X EDUCACIÓN INDÍGENA: CRÍTICA ROMÁNTICA A LA  
EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA**

*Ivonete Fernandes de Souza Instituto Federal de Estudos e Tecnologia, Salto, São  
Paulo, Brasil*

*Edna Rodrigues de oliveira Soares Universidade Federal de Mato Grosso,  
Rondonópolis, MT,  
Brasil*

105

**RESUMO EXPANDIDO**

Ao ler o artigo “Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade” de Pineau (2008), essa discussão causou uma inquietação sobre o tipo de escola que a sociedade brasileira há séculos tem implantado nas aldeias. Partindo dessa excitação fez-se uma revisão bibliográfica ancorado em Lowy; Sayre (2015); Lowy (1995) e Pineau (2008). Tais literaturas delimitou o objetivo desse estudo que é discutir a crítica romântica de autores indígenas e não indígenas sobre a educação escolar para indígenas. Na concepção de (LOWY; SAYRE, 2015, p. 38 – grifo dos autores), romantismo “[...] representa uma crítica da modernidade, isto é, da civilização capitalista, em nome de valores e ideais do passado (pré-capitalista, pré-moderno. Para eles a origem da modernidade coincide com a origem do capitalismo que remonta à Renascença e à Reforma Protestante. A educação escolar nas aldeias é uma reivindicação dos próprios índios, o que também é consenso entre todos os povos é que esta escola deve respeitar o modo de ser de cada povo. Esse estudo analisou 4 das 10 premissas desenvolvidas por Pineau (2008) sobre as quais a Modernidade, em um longo processo, construiu sua compreensão da educação, são elas: **Premissa 1 - A Educação é um fenômeno que ocorre no sujeito autocentrado a partir do qual se irradia:** O sujeito da educação moderna é cartesiano, o que significa que é autocentrado, unitário, racional, consciente de si mesmo. A partir desta concepção, o sujeito preexiste a tudo mais. (PINEAU, 2008, p. 87). **Crítica 1:** Enquanto que para a educação moderna a essência do sujeito é a razão que permite-lhe autocentrar-se único e não replicável, a essência do sujeito da educação indígena não é a razão, mas a sua alma ou espírito (alma e espírito significando algo sobrenatural que forma o indivíduo). A educação indígena inicia no corpo e na alma da criança que são formados segundo o modo de pensar a concepção de cada povo. (MELIÁ, 1979 p. 18). **Premissa 2 - A educação é um fenômeno humano que prescindir de qualquer alteridade:** “O homem é a única criatura que tem que ser educada. Entendo por educação os cuidados, a disciplina e a instrução. De acordo com isto, o homem é criança pequena, educando e estudante” (KANT, 1983, apud PINEAU, 2008, p. 89). **Crítica 2:** Ao contrário do que a escola moderna propõe, a educação indígena, segundo Meliá (1979, p.12

), é meio para a manutenção da alteridade dos povos indígenas que “[...] sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica.” **Premissa 3: Faz-se em alguma instituição de confinamento ou de reclusão, de acordo com a população atendida, baseado em uma aliança entre família e escola ou entre Estado e internado:** Para Pineau, tal projeto é um vício herdado de duas características dos mosteiros



medievais: a lógica espacial, baseada na separação entre o dentro e o fora; e a noção de “espaço educacional total” no qual nada do que ocorre escapa do domínio da pedagogia. **Crítica 3** - Ao contrário do que pressupõe a educação moderna, a educação indígena acontece em todo o tempo e em todos os lugares onde os índios têm acesso, como afirma a Bakairi Taukane (TAUKANE, 1999, p. 59). “A nossa educação se dá através do tempo e do espaço. Desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo.” **Premissa 4: Há saberes básicos que todos os sujeitos têm que ter para pertencer à sociedade:** Para mover-se na sociedade o sujeito moderno deve incorporar um conjunto de saberes considerados indissolúveis, neutros e prévios a qualquer aprendizagem, cuja posse era ao mesmo tempo uma obrigação e um direito. **Crítica 4** – a escola moderna, impõe um *curriculum* destituído de todos os saberes tradicionais do povo, sem os quais a sobrevivência física e cultural do povo fica profundamente comprometida. A experiência é relatada por um índio Tukano, ilustra esta crítica “eu sou um dos ex-alunos salesianos, e me lembro muito bem que fomos obrigados a falar o português. (TUKANO, 2008, p. 99). A Modernidade não foi capaz de encarregar-se da definição de educação indígena e enquanto isso perdurar, a relação entre a escola para indígenas e a educação indígena será sempre conflituosa. Portanto, se se almeja oferecer aos povos indígenas uma escola que atenda aos seus anseios, é necessário reinventá-la sem os paradigmas da modernidade, mas segundo as características socioculturais de cada povo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modernidade, Romantismo, Educação Indígena, Escola Moderna.

## REFERÊNCIAS

LOWY, Michel; SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia**. O Romantismo na contramão da modernidade. São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_. Romantismo e Messianismo: ensaios sobre Luckás e Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. PINEAU, Pablo. **Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite**: Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 3

(57), Set/Dez 2008.

TAUKANE, D. A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi. Cuiabá: n/d, 1999.

TUKANO, A. Política e territorialidade, respeito à diversidade. In. FLÓRIDA, C.; FERNANDES, R. M. (Orgs.). **Tradição e resistência: encontro de povos**. São Paulo: SESC, 2008. (p. 98-100)



*GT – Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Ibero-américa*

## **POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA REDUÇÃO DE ALUNOS NA ESCOLA BÁSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: os casos de Aracaju e do Porto**

Tereza Cristina Cerqueira da Graça, PUCRS-UNIT, Aracaju, Sergipe, Brasil

107

### **RESUMO EXPANDIDO**

#### **JUSTIFICATIVA**

A queda da natalidade, verificada no Brasil e em Portugal nas últimas décadas, vem resultando na diminuição do número de estudantes da educação básica. Contando ainda com o crescimento das matrículas nas escolas privadas, as redes públicas dos dois países experimentam uma redução ainda maior. Isto tem suscitado políticas de reordenamento de rede escolar, com fechamentos de turmas, turnos, nucleações/agrupamentos de escolas e extinção de estabelecimentos públicos.

#### **METODOLOGIA**

Censos populacionais e educacionais, documentos oficiais e matérias jornalísticas são as fontes privilegiadas desse texto que utiliza aportes teóricos da Educação Comparada, com autores como Bray (2010), Manzon (2010) e Garrido (1997), e outras contribuições de estudos relativos ou aproximados à problemática, este artigo descreve e analisa as políticas de reordenamento de redes escolares nos municípios de Aracaju (BR) e do Porto (PT), entre os anos de 2002 a 2012.

#### **ACHADOS**

No município do Porto, as matrículas dos ensinos básico e secundário sofreram uma queda de 18,35% entre 2008 e 2013. Seguindo as diretrizes nacionais, a Câmara Municipal capitaneou a elaboração da Carta Educativa – um instrumento de reordenamento escolar, elaborado com a participação da comunidade e fundamentado em diagnóstico das redes escolares e em estudos demográficos que contemplem as dinâmicas internas e prospecções populacionais. A Carta prevê fechamentos, agrupamentos, reformas e construção de novos prédios. Entre 2007 e 2011, a rede escolar do Porto passou por dois reordenamentos que resultaram em 15 agrupamentos de escolas e na redução do número de escolas públicas, que passou de 109, em 2004, para 81, em 2013 (-20,58%).

Entre 2002 e 2013, Aracaju experimentou um decréscimo de 17,7% nas matrículas da educação básica, o que vem motivando fechamentos parciais e totais de prédios escolares, além de inúmeras escolas com baixa ocupação: de 2005 a 2012, foram extintas 05 unidades municipais e 03 estaduais. Na rede municipal de ensino, a jornada escolar foi ampliada, de forma precária, em 21 das 76 escolas. Entre os anos de 2009 e 2010, excetuando-se Sergipe, todos os demais estados nordestinos iniciaram processos de reordenamento de rede. Sem a participação dos segmentos educacionais e das comunidades, os governos estaduais e municipais vêm fechando turmas, turnos e escolas, transferindo alunos de uma unidade para outra, sem o amparo de



estudos das dinâmicas sócio-demográficas e de prospecções populacionais e planos de ampliação de jornada.

Mesmo com uma grande vantagem do Porto sobre Aracaju em indicadores educacionais, os números revelam que, em ambos os países, as políticas de reordenamento não estão acompanhadas do efetivo compromisso com a universalização do ensino, uma vez que a educação infantil não atinge todas as crianças nas idades de 0 a 5 anos e ainda há significativos contingentes de jovens sem a conclusão do Ensino Fundamental (Ensino Básico em Portugal), e um número ainda maior de pessoas sem acesso ou a conclusão do ensino secundário.

#### LIMITES DA PESQUISA

Este estudo trata de dois municípios de diferentes países e cada um deles apresenta particularidades dentro dos próprios contextos nacionais. Sendo assim, trata-se de um recorte espacial muito pequeno para a compreensão das dinâmicas dos reordenamentos escolares em Portugal e, mais ainda, no Brasil onde o procedimento é muito recente.

#### IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A experiência portuguesa pode favorecer os reordenamentos brasileiros quanto à necessidade de estudos sócio-demográficos e estratégias de participação dos segmentos educacionais e das comunidades envolvidas.

#### IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Presididos pela lógica da racionalização dos recursos públicos, os reordenamentos aumentam os gastos com transporte escolar e afetam negativamente o desempenho acadêmico dos alunos que precisam percorrer grandes distâncias, nos dois países. A difícil gestão dos mega-agrupamentos, a mobilidade de professores de uma região para outra e o desemprego dos não-efetivos são outros resultados do reordenamento português.

#### VALOR DO ARTIGO

Os reordenamentos de redes escolares pela redução de estudantes da Educação Básica são procedimentos muito novos no Brasil. Talvez por isso, não encontramos nenhum estudo sobre o tema. Em Portugal, onde o reordenamento é mais antigo, os estudos ainda são diminutos.

#### PALAVRAS-CHAVE

Aracaju-Porto – Brasil-Portugal – Política Educacional – Reordenamento de Rede Escolar – Política Educacional.

#### REFERÊNCIAS:

ARACAJU. PREFEITURA MUNICIPAL. SEMED. **Estudo Preliminar de Reordenamento da Rede Escolar de Aracaju**. Diretoria de Planejamento. PMA/SEMED, 2005.

BRASIL. MEC/INEP. (2013) **Censo Escolar – Resultados Finais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censoescolar-matricula>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRAY, Mark e KAI, Yang. (2010) La Comparación de sistemas. BRAY, Mark, ADAMSON, Bob e



MASON, Mark (compiladores). **Educación Comparada: enfoques y métodos**. 1ª ed. Buenos Aires: Granica. (pp.159-184)

CORDEIRO, A. M. Rochette e MARTINS, Helena Aracanjó. A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa tendências de mudança. **Cadernos de Geografia**. n. 30/31. 2012. Coimbra, FLUC. p. 339-356. GARRIDO, José Luiz Garcia. (1997) La Educación Comparada em uma sociedade global. **Revista Española de Educación Comparada**. 3. Madrid.

PORTO. CÂMARA MUNICIPAL. **Carta Educativa do Porto: relatório de monitorização**. Junho de 2013. Disponível em: <[www.cmporto.pt/assets/misc/Ficheiros/MonitorizacaoCEP2013.pdf](http://www.cmporto.pt/assets/misc/Ficheiros/MonitorizacaoCEP2013.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2015. PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Reorganização da Rede Escolar – Escolas do 1º Ciclo a serem integradas em centros escolares e a constituição de agrupamentos**. Diário da República, 2ª série, n 80. 28 de abril de 2011. p. 18186.

SCHRIEWER, Jürgen. (1990) Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. Madrid: CIDE.

SERGIPE. GOVERNO DO ESTADO. **Sergipe em Dados: Educação**. Disponível em: <[www.se.gov.br/userfiles/arquivos/735/educacao.pdf](http://www.se.gov.br/userfiles/arquivos/735/educacao.pdf)> Acesso em 14 ago. 2015.





## *GT POLÍTICAS GLOBAIS E AGENDA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO*

### **INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – A OPÇÃO GEOPOLÍTICA DA INTEGRAÇÃO REGIONAL NOS CASOS DA UNILA E DA UNILAB**

### **INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – LA OPCIÓN GEOPOLÍTICA DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL EN LOS CASOS DE UNILA E UNILAB**

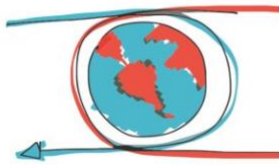
110

Eduardo Santos (PPGE-Uninove), São Paulo, SP, Brasil

Políticas e sistemas nacionais de educação superior brasileiros têm se reconfigurado com base em novos paradigmas geopolíticos, correspondentes às demandas que emergem da globalização econômica e da mundialização cultural, e que têm o conhecimento (por extensão, o campo da educação, da produção científica e tecnológica, como caso geral, e das universidades, como caso particular) como diferencial competitivo da competição econômica mundial. As recomendações advindas dos centros hegemônicos do capitalismo, por meio das agências multilaterais (Banco Mundial, OCDE, OMC, especialmente), buscam difundir modelos e missões institucionais e curriculares, concepções epistemológicas e pedagógicas e de regulação e avaliação que se conformam às necessidades de uma pretensa Sociedade do Conhecimento, segundo visão e objetivos dos países dinâmicos do capitalismo e da ordem mundial por eles perseguida. No quadro contemporâneo da globalização do sistema mundial de acumulação, derivam dessas agências recomendações que buscam reproduzir, nos sistemas e políticas de educação superior das nações periféricas, a geopolítica mundial perpetrada pelas potências, o que se faz, entre outras estratégias, no uso de uma palavra-força: internacionalização. Esse contexto tem animado (e fundamentado) os esforços de comunidades acadêmicas, formuladores de políticas públicas e governos nacionais no sentido de processar a reconfiguração do terceiro grau a partir de políticas que têm a internacionalização, ao mesmo tempo, como fundamento político-pedagógico, objetivo institucional e perspectiva de política externa. Tais recomendações seguem o itinerário do que Roger Dale nominou “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que por sua vez se orienta por/para uma “Cultura Educacional Mundial Comum”, estabelecendo a precedência desse constructo simbólico na chamada “Sociedade do

Conhecimento”. Esse estado de coisas adquire expressão jurídico-legal por meio de processos de regulação pelos quais se difunde e se positiva, em adequação à ordem geopolítica mundial, uma determinada geopolítica do conhecimento, dessa forma estabelecendo, nas políticas e sistemas desse nível de ensino, uma dialética local/global (ou nacional/global) em que se opera, nos termos de Boaventura de Souza Santos, um globalismo localizado, com impactos de alta ou baixa intensidade, e em relação à qual se propõe, na percepção de Seabra Santos e Almeida Filho, adotar a internacionalização como a quarta missão da instituição universitária. Neste trabalho, apresentamos os casos de duas recém-implantadas universidades federais brasileiras: Universidade da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), ambas norteadas pelos imperativos da internacionalização, mas que têm buscado formatar seus modelos político-institucionais com base em concepções curriculares e epistemológicas alternativas às postulações advindas dos centros hegemônicos, e que representam, potencialmente, uma visão de política externa que busca uma outra configuração para a geopolítica mundial do conhecimento. A hipótese deste trabalho é de que o governo brasileiro adotou a estratégia de construção de universidades de integração regional (da





“região” latino-americana, na Unila, e da África lusófona, na Unilab) em conformidade com os objetivos da política externa brasileira de inserção mais soberana dos países desses conjuntos regionais na nova (des)ordem mundial, focando seus objetivos políticos na articulação de subsistemas de representação político-econômicos e /ou culturais regionais como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), para o caso da Unila, e a Comunidade dos Povos de Língua Portuguesa (CPLP), para o da Unilab. Trata-se de uma opção estratégica pela integração regional, introduzindo essa mediação espaçotemporal na dialética nacional/global, dessa forma tomando as instituições universitárias como braços acadêmicos da política externa. O texto propõe análises preliminares, à luz da literatura científica da Sociologia Política que teoriza sobre o processo de internacionalização da/na educação superior, de um conjunto de dados coletados no âmbito das investigações do Grupo de Pesquisas em Políticas de Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), de São Paulo, particularmente no projeto “Universidade Popular no Brasil” (PPGE-Uninove), financiado pela CAPES, e do projeto de iniciação científica “Internacionalização da Educação Superior: o que dizem os documentos do Banco Mundial, da OMC e da OCDE”, realizado no curso de Ciências Sociais da Uninove, o qual engloba: (i) pesquisa documental nas páginas dos universos pesquisados (Unila e Unilab); (ii) análise de conjuntos temáticos associados ao eixo internacionalização/ educação superior nos documentos do BM, OCDE e OMC; (iii) pesquisa de campo (entrevistas com pró-reitores, coordenadores de curso e professores das instituições).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Integração Regional. Internacionalização.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Celso. *Conversas com jovens diplomatas*. São Paulo: Benvirá, 2011.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 1, 2015. p.

BANCO MUNDIAL. *La enseñansa superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. Forum Occasional Paper Series. Artigo produzido pelo Comitê Científico Regional para a América Latina e o Caribe do Fórum da UNESCO, Paris, dezembro de 2003.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>

BOUVIER, Alain. Processos de ensino e aprendizagem na universidade: em torno de alguns paradoxos contemporâneos. In: FIALHO, Nadia Hage. (org.). *Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2011. p. 174-183

CARNOY, Martin et al. Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC? Tradução: AMEC traduções. Brasília, DF: CAPES, 2016.

DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da Governança Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) *Educação crítica e utopia –*



perspectivas para o século XXI. (Biblioteca das Ciências Sociais). Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 53-69.

ESTERMANN, Josef. *Si el Sur fuera el Norte* – chakanas interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISEAT, 2008. (Colección “Teología y Filosofía Andinas”).

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Hacia la creación de un espacio comúnlatinoamericano de educación superior – su convergencia con el europeo. In: TEODORO, António (org.). *A educação superior no espaço ibero-americano – do elitismo à transnacionalização*. Lisboa, Portugal: Ediciones Universitárias Lusófonas, 2010.

GARCIA GUADILLA, Carmem. *Cátedra Andrés Bello: educación superior comparada*. Foz do Iguaçu, BR: Instituto Mercosul de Estudos Avançados Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/IMEA-UNILA, 2013.

HADDAD, Sérgio (org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. *Internacionalização da Educação Superior – nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011. ISSN: 978-85-7939-067-8

MAFRA, Jason F.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, Eduardo. (org.) *Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

MAGALHÃES, António M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. In *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 7, 13-40.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIGNOLO, Walter (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MONFREDINI, Ivanise; CRUZ, Sonia Maria de Souza Santa; SOUZA NETO, José de. Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições de produção intelectual no Brasil. In: NAIDORF, Judith; MORA, Ricardo. (orgs.). *Las condiciones de la producción intelectual de los académicos em Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila, 2012. p. 71-94.

NAIDORF, Judith; MORA, Ricardo. (orgs.). *Las condiciones de la producción intelectual de los académicos em Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila, 2012.

OCDE, INTERNATIONALISATION AND GRADE IN HIGHER EDUCATION – OPPORTUNITIES AND CHALLENGES, 11 ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

(file:///F:/INTERNACIONALIZAÇÃO/OCDE\_Internacionalização%20e%20Comércio%20da%20E d%20Sup.pdf) OCDE (2004, p. 21), que em seu documento *Internationalisation And Trade In Higher Education: Opportunities And Challenges* – Isbn 92-64-01504-3 – © Oecd 2004



PERROTTA, Daniela. La dimensión internacional em las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. In: NAIDORF, Judith; MORA, Ricardo. (orgs.). Las condiciones de la producción intelectual de los académicos em Argentina, Brasil y México. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila, 2012.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A Universidade Popular no Brasil. Foro de Educación, 12(16), 2014. pp. 141-168. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.006>

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A universidade no século*

*XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, 2008. (Série Conhecimento e Instituições). ISBN: 978-972-40-3721-9

SANTOS, Eduardo; DEL VECCHIO, Angelo. *Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. 226 p.

SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. *Políticas públicas de mobilidade acadêmica internacional*. Um estudo exploratório do dia a dia do aluno brasileiro na cidade de Lyon-França. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação. UFBA, Salvador, Brasil, 2014; Université Lumière-Lyon 2. Faculté Sciences de l'Education / Ecole Doctorale: Education, Psychologie, Information et Communication. Lyon, France, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI – desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN: 978-85-249-1526-0.

TEODORO, Antonio. A educação em tempos de globalização neoliberal – os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.

\_\_\_\_\_. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003 (Col. Prospectiva, v. 9).

UNESCO (1999). Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília:

UNESCO/CRUB (Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998: Paris, França).

VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1980.



*GT – Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida nas Realidades da Ibero-américa*

**EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DO ALUNADO JOVEM E ADULTO QUE ABANDONA/SE EVADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LA JUVENTUD Y ALUMNADO ADULTO QUE ABANDONA/EVADE DE CURSOS DE GRADUACIÓN DE UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA PARAÍBA**

114

Adriana Rame C. M. Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Bárbara Léia Lopes de Sousa, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** Com a democratização e conseqüentemente a expansão do ensino superior, observa-se que uma grande parcela de jovens e adultos que estavam fora do contexto escolar acadêmico, encontram-se hoje fazendo parte do alunado das universidades brasileiras e diante do exposto deparamo-nos com um dilema: como garantir a permanência deste alunado, tendo em vista o grande número de alunos que desistem/se evadem dos cursos superiores. Nesta perspectiva que surgiu a necessidade de um projeto de pesquisa. Nesta perspectiva o presente artigo tem por finalidade apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa acima citado, intitulado: Expectativas educacionais do alunado jovem e adulto que abandona/ se evade dos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Seus objetivos voltam-se para levantar os possíveis motivos que contribuem para ocasionar a evasão do alunado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB. Mesmo tratando-se de uma pesquisa em andamento, cujos resultados são de natureza parciais, sua proposta final é oferecer aos setores gerenciais do Centro de Educação, informações quantitativas sobre a desistência/evasão ali ocorrida, visando contribuir para intervenções capazes de minimizar este fenômeno de insucesso escolar.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:**

Trata-se de um estudo quantitativo realizado nos primeiros e segundo períodos do curso de pedagogia do Centro de Educação da UFPB, nos turnos da manhã e noite. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário sociodemográfico composto de perguntas fechadas. Após sua aplicação, os dados foram tabulados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e analisados por meio de estatística descritiva. Nesta etapa do desenvolvimento da investigação iremos focalizar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o levantamento, junto ao alunado das questões relacionadas a evasão/desistência.



O processo investigativo da presente pesquisa desenvolveu-se através das etapas a seguir:

- Pesquisa bibliográfica a fim de conhecer e aprofundar os conceitos teóricos, relacionando assim os sujeitos investigados, confrontando com os objetivos desejados.
- Elaboração do questionário sociodemográfico em conjunto com a orientadora professora Doutora Emília Maria da Trindade Prestes e aplicado com os alunos do Centro de Educação da UFPB.
- Revisão e crítica dos dados coletados
- Tabulação dos dados com o auxílio do programa SPSS,
- Formulação de hipóteses provisórias capazes de estabelecerem relação entre a problemática e as análises das informações obtidas.

LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):

Como já foi dito antes, a referida pesquisa, financiada pelo programa PIBIC/CNPQ, encontra-se em desenvolvimento. Ao longo da mesma, se pretendem estender os estudos aos demais Centros e cursos da Universidade Federal de Paraíba.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):

Uma vez detectadas, as possíveis causas, ou fatores que contribuem para o favorecimento do insucesso escolar acadêmico, a UFPB de posse das informações obtidas poderá utilizar estratégias para reduzir este problema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão no ensino superior, Evasão no curso de pedagogia da UFPB, Fatores que possibilitam evasão, Educação de Adultos.

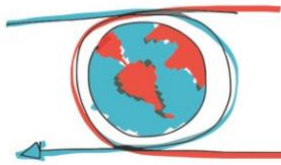
**REFERÊNCIAS:**

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

IRELAND, T.D. **Vinte anos de Educação para todos (1990-2009): Um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional**. Em aberto. Brasília, Inep, v.22, n. 82, Nov, 2009.

UNESCO; CNE; MEC. **Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década (2011-2020)**. Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel (Org.). Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012.

FIALHO, Marília Gabriela Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: O caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2014 Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em organizações aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, PRG, Programa de Acolhida, Permanência e formação de alunos da graduação “Nenhum a menos,” João Pessoa Pb, impresso outubro,2015.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia:** a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009.





*GT – Educação Básica em Ibero-américa*

## **ESTUDO COMPARADO BRASIL E CUBA: REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO**

## **ESTUDIO COMPARADO BRASIL Y CUBA: REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO**

Cilene Vilarins, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Raquel Maria Vieira do Rosário, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil

### RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** O presente artigo apresenta um estudo em perspectiva comparada (COWEN; KAZAMIAS, 2012) acerca do sistema de Educação Básica do Brasil e de Cuba. O objetivo é refletir sobre convergências e divergências no que diz respeito ao modelo do sistema educativo cubano e ao modelo brasileiro pautado na Constituição de República de Cuba (1976) e na Constituição da República do Brasil (1988). Com a leitura desses dois textos normativos, a comparação tem por intuito não apenas descrever semelhanças e diferenças, mas explicar elementos implícitos e explícitos que estruturam a conjuntura educacional de ambos os países. Nesse sentido, é propício ver a Educação Comparada como uma forma multidisciplinar de interpretar os processos educativos compreendendo, de forma a fomentar o diálogo com outros campos, para além de uma única realidade, a fim de conhecer o outro e aprofundar as percepções que se tem sobre si mesmo.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Os objetivos dessa pesquisa são alcançados utilizando o método comparado a partir da pesquisa documental (GIL, 2012). Para construção da perspectiva teórica temos: Constitución de La República de Cuba (1976), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) e a Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza de Cuba (1961). Além disso, a delimitação do assunto pautou-se em Martínez (2004) – acerca da educação cubana- e em Cury (1992) - com relação à educação brasileira. Nesse cenário, o recorte temático é a conciliação entre textos normativos que apresentam diretrizes sobre a educação e a visão de autores que estudam os fundamentos da educação em cada um desses países. Baseando-se em Mazon (2015), serão seguidas as etapas do comparativo que seriam a descrição das características dos sistemas educacionais objetos desta pesquisa, a interpretação destes pontos levantados, a justaposição dos dados elencando convergências e divergências e por fim, a análise comparativa sobre os sistemas educacionais dos dois países envolvidos neste estudo,

**ACHADOS:** A partir da leitura da Constitución de La República de Cuba (1976), Cuba define de maneira explícita (artigo 39), que a educação segue perspectivas marxista e martiana, fundamenta a política educacional e cultural na ciência e na técnica, entende o ensino como função do estado e de caráter universal e gratuito. Martínez (2004) expõe como princípios da educação cubana: o caráter massivo, a participação de toda a sociedade nas tarefas de educar o povo, o estudo e trabalho, a universalização do ensino e a gratuidade. Além disso, a Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza de Cuba (1961) já destacava que a educação não poderia ser delegada ou transferida. Isso reflete enfrentamento da questão de classes privilegiadas, de maneira que o ensino gratuito se faz presente em todos os ramos da sociedade. Além disso, a concepção



martiana (RECK, 2005) concebe a educação como um dos fundamentos de libertação, emancipação econômica e política. Em contrapartida, a Carta Magna brasileira de 1988 (artigo 19) expressa que o ensino é livre à iniciativa privada. Além disso, o artigo 3º da LDB garante que o ensino será ministrado com base em princípios como a coexistência de instituições públicas e privadas. A educação brasileira (CURY, 1992) fornece ao Estado e à iniciativa privada legitimidade para ofertar educação básica. A partir desses cenários, os resultados apontam que a educação nos dois países é alicerçada por ideais políticos, sociais, econômicos e culturais (implícitos e explícitos) em seus documentos e está diretamente ligada ao modelo ideológico de cada grupo.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:** Este trabalho não detém a intenção de esgotar e explorar as diferentes interpretações que possam advir do estudo sobre o sistema de ensino cubano e brasileiro. Nesse âmbito, foram consideradas apenas fontes documentais legislativas o que implica a necessidade de outras investigações. Em pesquisas futuras temos a intenção de realizar estudos do contexto cultural, político e histórico além de pesquisa in loco.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS:** O estudo comparado nos permite conhecer mais sobre nosso modelo educacional a partir da pesquisa sobre o outro. Uma das possibilidades de impacto desse estudo advém de reflexões sobre o que delineamos para a educação brasileira. Isso provoca reflexões acerca do modelo de educação que queremos e para aonde vamos. Permite-nos pensar sobre perspectivas para o país e projetos para a nação brasileira, induzindo pensamentos sobre qualidade do ensino e a formação (transformação) que almejamos para a nossa sociedade.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:** É possível encontrar outros trabalhos que abordam o sistema educacional do Brasil e Cuba. Neste estudo busca-se discutir a universalização da educação básica a partir do modelo cubano que fortalece a educação pública e do modelo brasileiro, que apresenta a oferta da educação básica de modo público e privado, desta maneira, refletir sobre as contribuições pertinentes que se pode compartilhar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Comparada. Educação Básica. Sistemas de Ensino.

#### **REFERÊNCIAS:**

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o Privado na Educação Brasileira. 1992.

Disponível em: <[https://www.ecured.cu/Ministerio\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_\(Cuba\)](https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Educaci%C3%B3n_(Cuba))> Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

RECK, J. 2005. Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí. Cuiabá, Editora da UFMT, 134.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, 2012. 2 v



*GT – Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Iberoamérica*

## **PRÁTICA PESAGÓGICAS NOS PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS DE RETENÇÃO ESTUDANTIL**

### **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL**

119

Eliana Ortiz Castilla, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Gionara Tauchen, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

#### **RESUMO EXPANDIDO**

A preocupação com a retenção dos estudantes tem suas bases em um dos principais problemas enfrentados no ensino superior: a alta taxa de abandono acadêmico na graduação. Neste estudo, entendemos retenção como a capacidade da instituição em manter os alunos matriculados e concluir com sucesso sua graduação, em oposição ao conceito de evasão ou abandono. Este conceito considera os aspectos que influenciam os compromissos iniciais e a decisão de abandono da graduação tais como a raça, a classe social, as competências sociais, os recursos financeiros, entre outros. Igualmente, as interações positivas que potencializam a integração social e acadêmica dos estudantes e sua persistência para conclusão dos estudos universitários (TINTO, 1997; 2006; SEIDMAN, 2005; BEAN, 1980; 2013). Por isso, considerando que o abandono, por razões acadêmicas, é um problema crescente, principalmente nas universidades. Neste sentido, o problema desta pesquisa vincula-se ao reconhecimento de que há práticas de ensino diferenciadas nos programas de permanência, que envolvem o ensino de competências básicas de aprendizagem dos estudantes universitários. Então nos perguntamos: Como se organizam as práticas pedagógicas dos Programas de retenção de estudantes universitários, da Colômbia e do Brasil, e como estas contribuem com os processos de aprendizagem dos estudantes? As ações de retenção, do tipo financeiro e pedagógico, estão sendo ampliadas nas instituições de ensino superior para garantir a graduação bem sucedida de estudantes que nelas ingressam e, assim, cumprir com as políticas e metas sociais estabelecidas pelo relacionamento Estado - ensino superior. No entanto, precisamos expandir a investigação sobre os aspectos pedagógicos para encontrar relações entre as políticas públicas de educação, os modelos de desenvolvimento e as expectativas de formação dos jovens. Com base neste contexto, a pesquisa foi orientada pelo seguinte objetivo: investigar e compreender a organização dos Programas de retenção de estudantes da Universidad del Rosario (Colômbia) e da Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Brasil) e as práticas pedagógicas dos professores universitários que trabalham nestes programas. Com base nestes objetivos, a pesquisa foi organizada por meio de um estudo comparado (COWEN et al, 2012; DALE, 2004) desses dois contextos, com a intenção de aprender sobre os Programas de retenção de estudantes, percebendo na experiência do outro possibilidades para a construção de sentidos. A pesquisa, do tipo qualitativa e narrativa (GIBBS, 2009), foi desenvolvida com a participação de dez professores que atuaram nos respectivos Programas no ano de 2015. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas conforme Gibbs (2009). Concluímos que as práticas pedagógicas dos professores estão voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e têm como núcleo a reflexão pedagógica e didática sobre os aspectos que permitem ao estudante a permanência na cultura acadêmica: a organização da rotina, as técnicas de estudo, o desenvolvimento dos conhecimentos algébricos ou aritméticos,



a leitura e a escrita. Entendemos que a universidade se transformou, mas ainda é um desafio a equidade prevista para a democratização da educação. Neste sentido, os programas de retenção de estudantes são iniciativas recentes nas universidades e as práticas pedagógicas dos professores visam desenvolver a autonomia de aprendizagem dos estudantes e expressam inovações que possibilitam outras formas de construção e de acompanhamento do processo de conhecimento e de formação dos estudantes.

#### REFERÊNCIAS:

BEAN, J. P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, p. 155-187. 1980.

BEAN, J. P. **College student retention**: defining student retention, a profile of successful institutions and students, theories of student departure. 2013. Disponível em

<<http://education.stateuniversity.com/pages/1863/College-Student-Retention.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.) **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v.2. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.

DALE, R.. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

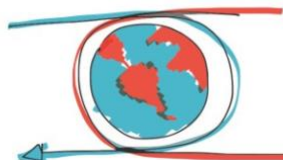
GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEIDMAN, A. **Minority student retention**: Resources for practitioners. In *Minority retention*:

What works?. G. H. Gaither, San Francisco, 2005.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**. v. 68, n. 6, p. 599-624. 1997.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**. v. 8, n. 1, p. 01-19. 2006.



## Cidadania e acadêmicos globais

### Ciudadanía Global y profesores universitarios

Marco Aurelio Navarro Leal, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

Juan Manuel Salinas Escandón, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Nuevo Laredo, Tamaulipas, México.

121

#### RESUMO EXPANDIDO

##### JUSTIFICATIVA:

Las nuevas generaciones están creciendo en un mundo interconectado en el que la comprensión de la vida afuera de las fronteras nacionales es un requisito indispensable para que la humanidad avance hacia metas comunes de justicia, prosperidad, movilidad y un medio ambiente global sustentable. Lo anterior involucra economías fuertemente integradas, basadas en el conocimiento, una mayor comprensión de la migración entre países, una conciencia de la importancia de un desarrollo sustentable, acción ante el cambio climático y la degradación medio-ambiental, la creciente demografía juvenil, el veloz desarrollo de la tecnología, así como los recientes embates de fuerzas políticas nacionalistas. Los sistemas educativos necesitan responder a estos retos globales emergentes con una acción colectiva que incluya una visión estratégica de carácter global (UNESCO, 2013). Este estudio se inscribe en El proyecto *Teaching and learning global citizenship education: International approaches, perspectives and promises*, liderado por Carlos Alberto Torres y Jason Nunzio Dorio, desde *UNESCO Chair in Global Learning and Global Citizenship Education and Paulo Freire Institute de La Universidad de California en Los Angeles*. El cual tiene entre sus objetivos investigar experiencias sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG), así como identificar enfoques y prácticas innovadores de la ECG para orientar el entrenamiento de profesores hacia temas internacionales. Específicamente, el estudio que aquí se reporta tuvo por objetivo evaluar la eficacia de un Diplomado en Internacionalización Educativa implementado para un grupo de profesores que en cada una de las unidades académicas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas tiene como función la de promover la incorporación de la dimensión internacional en las funciones de la institución.

##### DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

Para valorar la eficacia del diplomado en el contexto de la educación para la ciudadanía global, les fue aplicado el instrumento desarrollado por el Comité Internacional de Investigación en Educación para la Ciudadanía Global, con base en la UCLA, los resultados obtenidos serán comparados, mediante una prueba estadística contra los resultados obtenidos de otro conjunto de profesores de distintas instituciones de educación superior que no han recibido entrenamiento alguno en materia de internacionalización o temas relacionados. Se espera encontrar una diferencia significativa en las respuestas obtenidas de ambos grupos. Las diferencias encontradas serán discutidas en términos de las ideas expuestas por Torres (2016). El análisis será realizado una vez que se termine con la captura de información. Actualmente está en fase de proceso.

##### LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):

Aún cuando este estudio tiene un grupo de sujetos muy reducido, abre una veta de trabajo, en tanto que posteriormente, al grupo experimental se podrá realizar un seguimiento de su actividad





como promotor de internacionalización y su relación con la educación para la ciudadanía global.

O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):

Si bien en este artículo no se establece una comparación internacional, los resultados que arroje podrán alimentar las comparaciones y discusiones a presentar en reuniones futuras del grupo internacional de la investigación liderada por la UNESCO Chair en esta materia. El artículo permitirá aportar O que é novo no artigo? Estabeleça o valor do artigo e para

**PALAVRAS-CHAVE:** Educación internacional. Educación para la ciudadanía global. Internacionalización. Globalización

As palavras-chave devem ser, preferencialmente, extraídas do Thesaurus UNESCO (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>).

**REFERÊNCIAS:** Normas da ABNT ou da APA.

Torres, Carlos Alberto (2016) Ciudadanía Global, posibilidades y limitaciones. SOMECE, México

UNESCO (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. *Outcome*

document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education

file:///E:/ciudadania%20global/global%20citizenship%20education.pdf





*GT – Sujeitos - Igualdade de Gênero, Educação e Diversidade*

**Gênero e orientação sexual na educação: marcos legais e políticas públicas na Argentina e no Brasil**

**El género y la orientación sexual en la educación: los marcos jurídicos y políticas públicas en Argentina y Brasil**

123

ZERO, Maria Aparecida. Universidade de Franca (Franca/SP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ituverava/SP), Brasil

SOARES, Aline Zero. Ministério da Educação (Brasília/DF), Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

Relatórios produzidos por organizações não-governamentais e instituições estatais apontam a existência de cenário de significativa violência e discriminação por questões de identidade de gênero e orientação sexual em diversos países iberoamericanos (OEA, 2015). No ambiente escolar, esse contexto resulta tanto em prejuízos ao desempenho e à evasão de estudantes que sentem o peso da discriminação, quanto mediante a continuidade da cultura da intolerância que perpassa a realidade social mais ampla. Assim, alguns países têm buscado, em seu arcabouço jurídico e em suas políticas públicas avanços que visem ao fortalecimento da educação em direitos humanos, contra a discriminação por questões de identidade de gênero e orientação sexual. Neste trabalho, com o intuito de contribuir para a compreensão dos avanços e retrocessos relativos ao tratamento do tema pelos sistemas educacionais regionais, observaremos e realizaremos a comparação dos marcos legais e das principais políticas atuais em vigor na Argentina e no Brasil, países fronteiriços situados na América do Sul, de organização federativa e com legislações recentes sobre o tema.

Especificamente em relação ao Brasil, dados e estatísticas indicam contexto de elevado grau de discriminação e violência referente à identidade de gênero e orientação sexual. Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA), aponta que este país apresenta os mais elevados números de homicídios de pessoas LGBT entre os Estados membros da OEA (OEA, 2015). No ambiente escolar, pesquisas indicam dados expressivos de intolerância, como o de que 73% dos estudantes LGBT já sofreram agressão verbal referente ao tema (Pesquisa Nacional sobre o ambiente escolar no Brasil – As experiências de estudantes LGBT (ABGLT, 2016).

O arcabouço jurídico brasileiro abrange uma série de dispositivos relativos à proteção dos direitos humanos e ao combate à violência e à discriminação. Configuram alicerces da promoção da temática pela educação brasileira diversas legislações específicas que norteiam a política educacional no país, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (No 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e ainda materiais e políticas elaborados pelo Ministério da Educação, como as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução No 1, de 30 de maio de 2012 – CNE/MEC). Atualmente, o país encontra-se em processo de construção de sua base nacional comum curricular, em contexto marcado por divergências e polêmicas expressivas entre forças



políticas e sociais quanto ao tema.

No tocante à Argentina, estudos também indicam significativo grau de violência a que a população LGBT está submetida, embora os relatórios internacionais apontem avanços mais concretos em termos de legislação e políticas públicas do que no Brasil (OEA, 2015). No contexto escolar, a mesma pesquisa realizada sobre os estudantes LGBT revelou índice bastante semelhante entre Brasil e Argentina quanto ao bullying por ser LGBT: 72.6% dos entrevistados responderam ter sofrido discriminação por essa razão no caso do primeiro país e 72,1%, no segundo (Pesquisa Nacional sobre o ambiente escolar no Brasil – As experiências de estudantes LGBT (ABGLT, 2016).

O ordenamento legal argentino apresenta **REFERÊNCIAS** sólidas voltadas ao combate da discriminação por identidade de gênero e orientação sexual, tendo sido, por exemplo o primeiro país latinoamericano a regulamentar medidas como o casamento civil entre homossexuais (BOUERI, 2015). O país publicou ainda recentemente a Lei de Identidade de Gênero, que normatizou e facilitou procedimentos administrativos para a retificação do registro de sexo. Ademais, na área da educação, destaca-se a Lei Nacional de Educação Sexual Integral, de 2006, bem como seu detalhamento por meio dos princípios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação argentino para nortear a implementação da legislação (BOUERI, 2015).

Considerando-se o papel da educação frente a tais temáticas, este estudo realizou a comparação dos dois casos, por meio de metodologia que envolveu o levantamento arcabouço normativo que regulamenta a política de educação nacional relativa às temáticas de identidade de gênero e orientação sexual; a utilização de relatórios de organizações internacionais – em especial da Organização dos Estados Americanos – sobre os dois países sobre as políticas públicas atualmente em curso pelo governo federal de ambos os países; e a revisão da literatura. Desenvolveu-se ainda reflexão acerca do papel da educação frente a temática, no sentido de explorar a literatura referente às competências a serem desenvolvidas na educação básica junto dos estudantes, como aquelas relativas à empatia, ao diálogo, à resolução de conflitos, à cooperação, ao respeito mútuo, em perspectiva de acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos que pertençam a grupos sociais diversos, com identidade e culturas distintas. Para o eventual futuro aprofundamento do estudo, compreende-se importante a realização de entrevistas semiestruturadas com atores chave das políticas e *surveys* com estudantes LGBT.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade de gênero. Orientação sexual. Educação para a diversidade. Educação no Brasil. Educação na Argentina.

## REFERÊNCIAS

OEA, Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Violência contra Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas, 2015.

ABGLT. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BOUERI, Aline Gatto. Ainda em discussão no Brasil, educação de gênero é realidade na Argentina desde 2006. In: Opera Mundi, 2015.



BURNS, T.; KÖSTER, F.; FUSTER, M. Education Governance in Action: Lessons from Case Studies. Paris: OECD Publishing, 2016.

CARNOY, Martin. Globalization and educational reform: what planners need to know. Paris: UNESCO, 1999.

OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Orgs). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.



*GT – Formação de Professores nas realidades de Ibero-América*

**Formação continuada dos professores da educação superior: uma revisão da literatura (2011 – 2016)**

**Formación continua de los profesores de educación superior: una revisión de La Literatura (2011 - 2016)**

**Sandra Gomes** – Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – São Paulo – SP – Brasil..

**Wendel Cássio Christal** – Doutorando em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – São Paulo –SP - Brasil

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** Nos últimos tempos, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional da docência universitária vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico. A formação do professor do ensino superior requer a compreensão das múltiplas dimensões e relações que fazem parte do cotidiano das universidades e da sua profissionalidade, dentre elas, as atividades de ensino, as pesquisas e extensão por eles desenvolvidas. O texto que se apresenta é o resultado de uma fase de uma pesquisa de mestrado, cujo recorte nasce do desafio de conhecer as produções acadêmicas resultantes das pesquisas de outros pesquisadores, por intermédio de uma revisão da literatura ajustada ao nosso objeto de pesquisa de mestrado: relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores de uma instituição superior do Estado de São Paulo: a Universidade Federal do ABC.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** A pesquisa foi de tipo qualitativo, essencialmente de caráter descritivo com o recurso à mera análise dos trabalhos acadêmicos, dado que a referida revisão teve por finalidade a construção do nosso objeto de pesquisa. As produções científicas permitiram-nos aferir o perfil epistemológico do pesquisador e o seu objeto de pesquisa, tal como as categorias de análise adotadas, as abordagens metodológicas, referenciais teóricos e conclusões dos estudos. Na construção de um trabalho científico o pesquisador necessita ter uma ideia clara do problema a ser resolvido em função da questão de pesquisa enunciada. Um trabalho acadêmico deverá ter como finalidade, não só responder à questão de pesquisa como contribuir para a construção do conhecimento. A questão de pesquisa que orientou a revisão da literatura foi a seguinte: qual a produção científica no domínio da formação continuada dos professores da educação superior e qual o nível de conhecimento por ela revelado nessa área? A análise de dissertações e teses encontradas nas diversas bases de dados e repositórios das universidades transitou por três categorias temáticas: formação continuada dos professores da educação superior, prática pedagógica dos professores da educação superior e formação de professores. A análise dos artigos acrescentou as categorias: formação de formadores e a docência no ensino superior, formação e identidade, formação pedagógica e formação e docência. Ao todo foram analisados 22 trabalhos e a distribuição dos mesmos pelas categorias mostrou uma sobrevalorização do tema formação continuada; porém, os estudos não referiram nenhum modelo nacional de formação continuada para a educação superior.



**ACHADOS:** Na análise das produções científicas desenvolvidas nos programas de pósgraduação stricto sensu e cadastradas nos bancos de dados entre os anos de 2011 e 2016, constatamos que poucas são as dissertações e teses referentes ao ensino superior e, principalmente, à formação continuada para a educação superior. As conclusões da primeira fase da pesquisa mostram a inexistência de um modelo nacional de formação continuada direcionado para os professores da educação superior. A revisão da literatura, no período referido, a partir das pesquisas empíricas, revelou que os professores do ensino superior atribuem importância, sobretudo, à pesquisa e ao ensino na sua dimensão científica, sendo desvalorizada a dimensão pedagógica. Por outro lado, existem alguns modelos institucionais de formação continuada, de que dão conta algumas pesquisas, operacionalizados por programas de formação continuada, tendo como destinatários apenas os professores que ingressam na carreira universitária. Reconhece-se que a referida formação deve estar relacionada com a tríade que caracteriza o ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Em cada período da carreira docente exigem-se novas aprendizagens, possibilitantes de práticas docentes inovadoras. Não encontramos nenhuma pesquisa que se tivesse concentrado na multiculturalidade e na interculturalidade, conceitos fundamentais na atualidade, considerando a diversidade de público que frequenta o ensino superior e, sobretudo, a instituição Universidade Federal do ABC Paulista que constitui o nosso locus de pesquisa. Esta universidade afirma-se pela ruptura com os modelos tradicionais de educação superior, propondo um novo modelo pedagógico e apresentando como linhas estruturantes do seu projeto institucional a inclusão social e a interdisciplinaridade. Partindo destes princípios, seria de considerar como pertinente a existência, na referida instituição, de um programa/modelo/projeto de formação continuada dos seus docentes.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** Consideramos que a revisão da literatura realizada traz em si uma originalidade por potencializar a discussão necessária sobre a temática entre pesquisadores ligados, sobretudo, à educação superior, tendo em consideração que, até ao momento, não encontramos publicada nenhuma revisão da literatura e estado da arte sobre a formação continuada dos professores da educação superior. Do ponto de vista dos princípios de inclusão social e da interdisciplinaridade, a formação continuada é uma exigência tendo em vista o ajustamento das práticas profissionais aos princípios matriciais da instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revisão da Literatura. Educação Superior. Formação Continuada de Professores. Prática Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza T. M.. *Docência Universitária: saberes e cenários formativos*. 2014, 212f.; Tese doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central

Curitiba, PR, 2014. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2961](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2961), Acesso em 2016-06-2016.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 2002, p. 03-23. BRASIL. *Plano de Desenvolvimento institucional UFABC*. Santo André, 2013.

BURKO, Ana Maria D.S., *Prática pedagógica como espaço de formação continuada do professor e da produção de representações sociais*, 2012, 141f.; Dissertação (Mestrado em Educação) –





Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR,

2012. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2400](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2400). Acesso em 2016-06-18.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

COUTO, Ligia Paula. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188f.; Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde13082013-164438/> |3 BDTD. Acesso em: 2016-12-02.

CORRÊA, Guilherme T.; RIBEIRO, Victoria M. B.. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Revista Educação e Pesquisa.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB).

FREIRE, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Bernardete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 57-186

JUNGES, Kelen S.; BEHRENS Marilda A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015

KLAMER, Celso R. *Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informação e comunicação*. 2011. 303f.; Tese doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central Curitiba, PR,

2011, Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2125](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2125). Acesso em 2016-12-29.

LIMA, Emília F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LUZ, Sueli P.; BALZAN, Newton C. Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 17, núm. 1, março, pp. 11-41, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord). *Os*





professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33

MARASCHIN, Maria L. M. *Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais*. 2012. 211f.; Tese doutorado – Programa de PósGraduação em Educação. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/56397>. Acesso em 2016-12-29.

MONTEIRO, Ivanilde A.; RAMOS, Kátia. *Formação Continuada para Docentes*

Universitários: Contributo para a Construção e (re)construção da Identidade Profissional Docente. Revista Tópicos Educacionais, Recife, n.1, pp. 80-97, jan./jun. 2013

NEVES, Miranilde O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. Revista Fundamentos, Piauí, V.2, n.1, pp. 17-31, 2015.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática? Cadernos de Pesquisa, n. 94, ago. 1995, São Paulo, p. 58-73.

PRIGOL, Edna L. *Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar*. 2013. 190f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2539](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2539). Acesso em 2016-06-18.

RADVANSKEI, Iziquiel A. A formação Continuada do Professor Frente aos Novos Desafios

*Contemporâneos*. 2013. 115f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2593](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2593). Acesso em 2016-06-18.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

SANTOS, Marcos H. A. *Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate*. 2012. 170f.; Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Repositório Institucional Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12756>. Acesso em 2016-12-29.



SARTORI, Glauber. *Formação pedagógica continuada no ensino superior: Uma experiência de intervenção*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2673](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2673). Acesso em 2016-06-18.

SILVA, Vantielen S.; KLÜBER, Tiago E.. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. *Revista Acta Scientiarum. Education*, vol. 34, núm. 1, enero-junio, pp. 87-97, 2012.

SOUZA, Cirlei E. S., Formadores de Professores no Ensino Superior: Olhares para

*Trajetórias e Ações Formativas*. 2011. 330f.; Tese (doutorado) – Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, 2011. Disponível em <http://biblioteca.posgraduacaoredentor.com.br/link/?id=10213858>, Acesso em 2016-12-29. SOUSA, Gabrielle B., *Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: Composição Organizativa da Identidade Docente*. 2013. 154f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, Repositório Institucional da UFPE, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058>, Acesso em 201612-29.

TEMP, Haury, *Formação Continuada no Ensino Superior: Um estudo com professores que atuam em cursos de educação física*. 2013. 99f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFMS), Biblioteca Digital Universidade Federal de Santa Maria, CE, 2013. Disponível em [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5784](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5784). Acesso em 2016-12-29.

VIEIRA, Alboni Marisa D. P; GUEBERT, Mirian C. C.; FILIPAK, Sirley T.. *Formação continuada de professores da educação superior*. *Revista Olhar de Professor*, vol. 15, núm. 2, pp. 337-351, 2012.

VILELA, Naiara S. *Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. 2016. 132f; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, MG, Sistema de Bibliotecas da UFU, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14035>, Acesso em 201612-29.



*GT – Políticas globales y agenda mundial de la educación*

**Internacionalização forçada: Retorno de migrantes mexicanos na era da Trump**

**Internacionalización forzada: Retorno de migrantes mexicanos en la era de Trump.**

Marco Aurelio Navarro Leal, Ruth Roux Rodríguez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

131

RESUMO EXPANDIDO

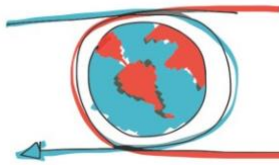
JUSTIFICATIVA:

En un momento en el que las universidades mexicanas, especialmente las públicas, trabajan para proveer de oportunidades de movilidad internacional a sus estudiantes y profesores, el nuevo gobierno de Estados Unidos, mediante una orden ejecutiva, se propone deportar masivamente a todos los mexicanos con estancia no autorizada en el país, incluyendo estudiantes indocumentados. Por su carácter de no autorizados es difícil saber con exactitud cuántos son, aunque se estima que pudieran alcanzar la cifra de 1.8 millones de personas. El gobierno mexicano se prepara especialmente para recibir en el sistema educativo a quienes, al ser deportados, vean suspendidos sus estudios. Sin embargo el escenario aún es incierto, falta información sobre el volumen de deportaciones, los procesos e instituciones para revalidación de estudios, sus condiciones de vida y su atención pedagógica.

Las primeras aproximaciones al volumen de posibles deportaciones aún tienen un alto grado de incertidumbre. Para algunos la cifra de deportaciones de migrantes con un cierto nivel de escolaridad es equiparable a quienes se registraron en el programa de acción diferida del presidente Obama: Development, Relief, and Education for Alien Minors (DREAM) Act, y que suman la cantidad de 937 mil con una edad entre 15 y 30 años, y que además cuentan con estudios de *high school*. (Center, I.P., 2012), mientras que para el programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en Inglés) se trata de 600 mil individuos de los cuales un 60% son mexicanos. Para el actual subsecretario de Educación Superior de México, las estimaciones se reducen a unos 40 mil (Reyes, 2017).

Con fecha 15 de febrero, el presidente Peña Nieto envió al senado una Iniciativa Preferente para modificar la Ley General de Educación, así como el Acuerdo 269, con el objeto de facilitar la incorporación de estudiantes deportados al sistema educativo y permitiendo, tanto a instituciones públicas como privadas, la acreditación y revalidación de los estudios realizados en los Estados Unidos. Por supuesto que esta iniciativa ha despertado importantes discusiones, algunos juzgan que se trata de una excesiva desregulación, mientras que otros se refieren a que se les estaría abriendo un negocio a instituciones privadas de educación superior, cuya calidad es dudosa. Otra línea de discusión está relacionada con la capacidad instalada del sistema de educación superior, cuando aún hay en México 7 millones de jóvenes de 17 a 22 años fuera del sistema.

Las condiciones de vida y las condiciones de escolaridad de los deportados, son temas que



meritan atención importante, se está hablando de personas que ingresaron a los Estados Unidos siendo muy pequeños y que jamás regresaron a México, por lo que han vivido una cultura diferente y con deficiente dominio del español (Bourdieu, 1987). Se trata de familias que emigraron a los Estados Unidos por una insoportable situación de pobreza en México y cuyo regreso a sus comunidades de origen será laboral y económicamente inseguro. Algunos han opinado que los jóvenes que se incorporen al sistema de educación superior, gozarán de una beca temporal mientras encuentran algún trabajo que les permita subsistir. Dado que este fenómeno inició su desarrollo hace apenas unos meses, el presente estudio tiene por objetivo explorar cuatro aspectos: a) la dimensión del segmento población que se incorporará en el sistema escolar y su distribución en el territorio mexicano; b) las adecuaciones legales y normativas requeridas para su incorporación en el sistema escolar; c) Las condiciones socioeconómicas en las que se habrán de insertar a su regreso; y d) Las condiciones y capacidades con las que se insertarán en el sistema escolar

#### DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

La forma de dar seguimiento a este fenómeno, será básicamente documental, a partir de informes de agencias de noticias, reportes e informes generados por dependencias de gobierno tanto de México como de los estados Unidos, aunado a publicaciones de orden académico.

O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável): O que é novo no artigo?

Estabeleça o valor do artigo e para quem.

El análisis de la información que se vaya desprendiendo conforme evolucione este proceso, permitirá alimentar de información a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la cual debe participar proactivamente en la atención a los estudiantes deportados, ya que de acuerdo al Centro de Estudios Migratorios de la Secretaría de Gobernación, el estado de Tamaulipas se encuentra entre los primeros estados declarados como origen por los deportados durante el 2016 (Centro de Estudios Migratorios, 2016). La información y el análisis a generar podrá dar pie al planteamiento de varios proyectos de investigación.

**PALAVRAS-CHAVE:** Migration, Migrants education. Migrant child education. Migration policy

**REFERÊNCIAS:** Normas da ABNT ou da APA.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*(5), 11-17.

Center, I.P. (2012). Who and where the DREAMers are, revised estimates. Washington, DC: Author. Washington, DC: Autor.

Centro de Estudios Migratorios. (2016). Niñas, niños y adolescentes migrantes irregulares, desde y en tránsito por México. México: Secretaría de Gobernación.

Reyes, C. (15 de Marzo de 2017). Acreditación podría provocar desórdenes académicos y financieros. *Campus Milenio*, págs. 12-13.



*GT – Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida nas Realidades da Iberoamérica*

**ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA TENDÊNCIA CONTEMPORÂNEA**

**ADULTOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA TENDENCIA CONTEMPORÂNEA**

133

Shirleide Karla de Oliveira Silva, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

Emília Maria da Trindade Prestes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

A implementação do paradigma de educação ao longo da vida, no início dos anos noventa, intensificou os processos de expansão e democratização do ensino superior favorecendo o acesso de novos estudantes até então pouco visibilizados, como os estudantes oriundos da rede pública, negros/pardos, deficientes, incluindo-se aí as pessoas adultas ou idosas. Geralmente, estas pessoas vivenciam situação de vulnerabilidade social, intensificada por sua condição de baixa renda. No caso específico do alunado adulto, sua presença no cenário educacional superior foi evidenciada no documento intitulado Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década (2011-2020) ao ser pontuado que, os estudantes adultos já representam a maioria no setor privado e que, “com a expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos, a tendência é que cruzemos a próxima década com a maioria dos estudantes com este perfil” (UNESCO; CNE; MEC, 2012, p. 159). A participação destes estudantes nas instituições de ensino superior também foi evidenciada por Adriana Czelusniak (2013), em seu estudo sobre o ingresso tardio, quando apresentou dados do Censo do Ensino Superior de 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Estes dados inferiam o crescimento expressivo do número de estudantes adultos matriculados nos cursos de graduação em todo Brasil, indicando um aumento de 25% entre 2009 e 2012. No presente artigo, explora-se o universo dos estudantes de graduação presencial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I para mapear a presença do alunado adulto que ingressou no curso com 30 anos ou mais. Foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de um levantamento estatístico, com dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB, abordando o quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais do Campus I (João Pessoa), no período letivo 2016.2. Os dados foram distribuídos em dois grupos etários: jovens (até 29 anos) e adultos (30 anos ou mais), com vistas possibilitar a comparação da presença desse público adulto que ingressou na universidade fora da faixa considerada regular para o ensino superior. A pesquisa revela que o número de estudantes com 30 anos ou mais chega a 4.555, representando 21% do total de estudantes matriculados na graduação presencial. A distribuição destes dados por área revelou que 76% (3.424) destes estudantes estão inseridos nas ciências humanas e sociais; 15% (694) estão nas ciências exatas e da natureza e 9% (414) estão nas ciências biológicas. Identificamos também que a maior concentração de adultos se encontra nos seguintes cursos: Direito (402); Pedagogia (352); Letras – Língua Portuguesa (184); Ciências Contábeis (180); Serviço Social (173);





Arquivologia (151); Pedagogia do Campo (150); Biblioteconomia (146); Administração (137) e Ciências das Religiões (121). Diante dos dados obtidos, conclui-se que os jovens continuam predominando a classe universitária, mas, que, a participação do alunado adulto na UFPB/Campus I pode ser tida como expressiva e, por isso, considerada em suas especificidades e necessidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Educação ao Longo da Vida. Educação de Adultos. Democratização. Estudante Adulto.

## REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Uyguciara; JEZINE, Edineide. A expansão da (na) UFPB: avaliando

O REUNI (2008 a 2012). In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 6082, jul./dez. 2013.

CZELUSNIAK, Adriana. Nunca é tarde para obter um diploma. In: **Gazeta do Povo: vida e cidadania**, 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/nunca-etarde-para-obter-um-diploma-331qofnj02pdqwx0p0iqvotou> Acesso em: 28/04/2017.

DINIZ, Adriana. A aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana; SCOCUGLIA, Afonso; PRESTES, Emília. (Org.). **A Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. Paraíba: Editora Universitária – UFPB, 2010, p. 247-265.

GOMES, Alfredo; MORAES, Karine. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate**. s/d. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf> Acesso em: 28/04/2017.

SILVA, Fabiana. **A democratização do acesso ao ensino superior: um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o Programa Universidade para Todos**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas/Curso de Mestrado em Administração Pública, 2007.

UNESCO; CNE; MEC. **Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década (2011-2020)**. Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel (Org.). Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012.





## GT – EDUCAÇÃO SUPERIOR EM IBERO-AMERICA

### **ANÁLISE COMPARADA DAS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA DE ESTUDANTES BRASILEIROS EM UNIVERSIDADES CANADENSES**

### **ANÁLISIS COMPARADA DE LAS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS EN LAS UNIVERSIDADES CANADIENSES**

Ranilce Guimarães-Iosif, UCB, Brasília, DF, Brasil Sinara Pollom Zardo, UnB, Brasília, DF, Brasil.

135

#### RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** A internacionalização da educação superior no Brasil, impulsionada pela globalização e pelo modelo emergente de governança das políticas educacionais, ganhou ampla dimensão a partir da criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) em 2011, e abriu espaço para o fortalecimento de parcerias com países desenvolvidos economicamente, a exemplo do Canadá. Nos cinco anos de existência do Programa, o Canadá ultrapassou parceiros tradicionais como França e Alemanha e assumiu a terceira posição na distribuição geral das mais de 101 mil bolsas distribuídas para estudantes de graduação e pós-graduação, ficando com um total de 7.311 bolsas, atrás apenas dos Estados Unidos (27.821 bolsas) e do Reino Unido (10.740 bolsas). Este artigo analisa, em perspectiva comparada, as experiências de mobilidade acadêmica de estudantes do Distrito Federal participantes do Programa Ciência sem Fronteiras em universidades canadenses.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como método a educação comparada (cf. BRAY, 2015; WATKINS e AALST, 2015), com intuito de identificar semelhanças e diferenças nas experiências de mobilidade acadêmica de estudantes do Distrito Federal que realizaram intercâmbio em universidades canadenses. Os dados foram obtidos a partir da análise de documentos e acordos voltados para as parcerias entre Brasil e Canadá no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras e de um questionário com questões abertas e fechadas enviado para 204 estudantes que receberam bolsas de graduação-sanduiche cadastrados no portal do Programa, obtendo-se um total de 45 respondentes. A pesquisa é subsidiada pelo seguinte referencial teórico: Lima e Contel (2011), Chaves (2015), Santos, Guimarães-Iosif e Shultz (2015) e Guimarães-Iosif et al (2016).

**ACHADOS:** Os resultados identificaram um perfil predominante de estudantes jovens, do sexo feminino, autodeclarados brancos, de classe média, oriundos de escola básica privada e atualmente vinculados a uma instituição de educação superior pública. Os estudantes de graduação do Distrito Federal justificaram a escolha do Canadá para realizar o intercâmbio pelos seguintes motivos: educação de qualidade, características geopolíticas do país, menor exigência em relação ao domínio de um dos idiomas oficiais do país, referência na área de conhecimento e indicação de um docente da instituição brasileira de origem. A análise comparada das experiências de mobilidade acadêmica dos estudantes de graduação indicou as condições de infraestrutura e a organização de processos formativos que promovem a autonomia do estudante como principais diferenças entre as universidades brasileiras e canadenses. Os estudantes apontaram a formação qualificada dos docentes como aspecto semelhante entre as universidades dos dois países. Para o aperfeiçoamento da política de internacionalização brasileira, os estudantes sugerem que os órgãos responsáveis no Brasil revejam as várias etapas e critérios da política em termos de planejamento, financiamento, implantação e avaliação dos seus resultados.



**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** A pesquisa realizada centrou-se no contexto do Distrito Federal e teve como sujeitos os estudantes de graduação que participaram do Programa Ciência sem Fronteiras. Sugere-se, para estudos futuros, que a análise comparada seja realizada entre estudantes de graduação de diferentes universidades, situadas em diferentes unidades federativas. Um estudo comparado de abrangência nacional poderá contribuir no processo de aprimoramento das políticas educacionais que estabelecem parceria entre Brasil e Canadá e na gestão do Programa Ciência sem Fronteiras.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):** Os resultados do estudo podem contribuir para as seguintes implicações práticas em termos de políticas educacionais de internacionalização: investimento em ações formativas para estudantes de graduação para o domínio da língua inglesa, aprimoramento do processo de articulação entre estudante e instituição de origem brasileiros e instituição de destino no Canadá, aproveitamento das experiências e conhecimentos adquiridos no processo de intercâmbio nas universidades brasileiras, e criação de redes e parcerias entre projetos e grupos de pesquisa das universidades brasileiras e canadenses.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** O estudo oferece contribuições para a comunidade acadêmica (gestores, professores e estudantes), e para os atores e as agências de fomento responsáveis pela elaboração, implementação e avaliação de políticas de internacionalização da educação superior. A perspectiva dos sujeitos da política pode orientar processos de aprimoramento das redes de parcerias acadêmicas e de aprendizagem entre Brasil e Canadá, expandidas e aprofundadas desde a criação do Programa Ciência sem Fronteiras.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** O artigo contribui para refletir sobre o panorama atual dos processos de internacionalização da educação superior no Brasil e os desafios no que diz respeito ao processo de mobilidade acadêmica, diante de um contexto internacional altamente competitivo e em transformação. O aspecto inovador refere-se ao tratamento específico do contexto do Distrito Federal, sede das agências de fomento que subsidiam financeiramente a mobilidade acadêmica de estudantes da graduação e pós-graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Internacionalização. Programa Ciência sem Fronteiras. Mobilidade Acadêmica. Brasil e Canadá.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. Bolsistas pelo mundo. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Ciência sem Fronteiras. Painel de controle do Programa Ciência sem Fronteiras.* Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.* Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 11 set. 2015.



\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. Relatório nº 21 de 2015, de Avaliação de Políticas Públicas sobre o Programa de Formação de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação, com especial enfoque para o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=185599&tp=1>> Acesso em: 6 jul. 2016. p. 75-99.

BRAY, M. A pesquisa acadêmica e o campo da Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (orgs.). Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos. Brasília, Livro, 2015.

CASTRO, C. M. et al. Cem mil bolsistas no exterior, *Interesse Nacional*, Ano 5. n. 17, abr./jun. 2012.

CHAVES, G. M. N. *As bolsas de graduação-sanduíche do Programa Ciência sem Fronteiras: uma análise de suas implicações educacionais*. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2015.

FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G. Mobilidade estudantil acadêmica e espaços internacionais: parcerias brasileiras na educação superior. *Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Construindo a identidade latino-americana. 2013. Disponível em: [www.sbec.org.br/evt2003/trab17.doc](http://www.sbec.org.br/evt2003/trab17.doc). Acesso em: 10 mar. 2016.

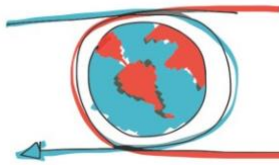
GUIMARÃES-IOSIF, R. M. et al. Programa Ciência sem Fronteiras: a tradução da política de internacionalização brasileira no Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 16-39. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7742>> Acesso em: 31 jul. 2016.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 11-422 .

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SHULTZ, L. (Des)construindo pontes: parcerias universitárias internacionais no Brasil e no Canadá. In: Guimarães-Iosif, R. (Org.), *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 17-34.

WATKINS, D. A.; VAN AALST, J. Comparações entre modos de aprender. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (orgs.). Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos. Brasília, Livro, 2015. p. 403-424.



## RESUMO

Este trabalho aponta um estudo realizado entre a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e a Teoria da Afrocêntridade de Molefi Kete Asante. Diante das reflexões interdisciplinares suscitadas através do espaço do grupo de estudos (GEINCOS) e o componente curricular de Sociologia da Educação, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Buscando, assim identificar possíveis aproximações dialógicas entre o paradigma da Afrocêntridade - seus fundamentos teóricos na elaboração de uma epistemologia curricular - e suas relações na obra *Pedagogia do Oprimido*. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido através de um procedimento bibliográfico e de caráter qualitativo. O corpus do trabalho foi constituído a princípio destacando a contribuição da proposta afrocêntrica para processos de reconhecimento, pertencimento e afirmação identitária afro-brasileira. Em seguida contextualiza-se o surgimento de um movimento afrocêntrico em meados de 1960 e sua consolidação enquanto sistematização epistemológica na década de 80 no Canadá. A partir da análise conceitual das obras citadas depara-se com uma construção epistemológica as quais os autores mesmo utilizando-se de categorias distintas possuem posicionamentos políticos e posições dialógicas acerca da consciência do sujeito histórico (Paulo Freire) e o agenciamento afrocêntrico (Asante). As mediações surgem no horizonte interpretativo pela intrínseca necessidade da libertação prescindir uma pedagogia que seja e tenha uma práxis no pressuposto do oprimido e torne a opressão pautas e objetos de seu processo. Assim chega-se afirmar que uma práxis da pedagogia afrocentrica constitui-se como aquela que põem as imediatas problemáticas em sua órbita a qual a agencia no centro é a da própria conscientização da identidade do que pode não ser mais ou é oprimido e assume sua história, ou seja, afrocêntriza-se. Consideramos a partir desta discussão que a Afrocêntridade é um paradigma que permite aos afro-brasileiros localizar-se ao centro de sua experiência, e, recolocarem-se, afinal como adverte Asante compreendida a proporção do agenciamento pode provocar uma marginalização como centro das práticas pedagógicas, concebendo a educação como um elemento de liberdade e mudança social articulando a experiência da reflexão do oprimido e do opressor sobre sua historicidade. Um paradigma afrocêntrico possibilita inserir em seu espaço epistemológico através de relações e mediações em um círculo conceitual problemáticas relacionadas a experiência com a África, Diásporas, Pan Africanismos. Propondo-se identificar elementos afrocêntricos na experiência afro-brasileira de Paulo Freire tomando como pressuposto desta a obra *Cartas à Guiné – Bissau* Registros de uma experiência em processo como objeto de comparação epistemológica. Destacam-se a princípio os desdobramentos teóricos que essa localização de Paulo Freire significa na inaugural reflexão que a possível materialização de uma epistemologia política tenha ocorrido no âmbito da sua práxis no território do mundo africano. As implicações participativas na realidade educacional e sua proximidade com as forças de independência e libertação nacional tornam-se elementos de equívocos se desconsideradas as especificidades das problemáticas da própria necessidade de agenciamento e conscientização a qual o PAIGC (Partido Africano para Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde) protagoniza e suas tessituras culturais, sociais, políticas na manifestação personificada de intelectuais e militantes exigindo á abordagem de aspectos de comparação epistemológicas que se articulam no interior dos pensamentos pesquisados. A função de libertação assumida pela Alfabetização de Jovens e Adultos como a desafricanização e reafricanização. A obra *Cartas à Guiné* possui registros de uma organização de um sistema de ensino reconhecendo essa realidade a direção é no sentido de compor as aproximações e distanciamentos epistemológicas para a partir desse território conceitual inquirir na própria análise da internacionalização dos pensamentos de Paulo Freire e como este pode ter provocado processos e efeitos em metodologias e práticas de Educação Afrocentricas nas suas experiências com a África.



GT - CARTOGRAFIAS: *Imperialismos, Colonialismos e Pós-colonialismos na Educação*

**EDUCAÇÃO COMPARADA ÉTNICO-RACIAL: UMA LEITURA AFROCÊNTRICA EM PAULO FREIRE A PARTIR DAS CARTAS À GUINÉ BISSAU.**

*Alba Cleide Calado Wanderley, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil*

*Filipi Augusto Batinga Simões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil*

139

RESUMO EXPANDIDO

JUSTIFICATIVA:

As relações étnico-raciais no espaço escolar centra-se numa questão políticopedagógica de reescrever-relocar os afro-brasileiros no mundo, desconstruindo um paradigma eurocêntrico. Posicionamento, que deve ser construído de forma reflexiva e crítica, questionando a dominação social e racial a que foram submetidos os negros no processo da diáspora e no cotidiano dos espaços educacionais no Brasil. Assim, a educação a partir do paradigma eurocêntrico é um elemento que reforça a desvalorização da população negra.

Com as reflexões teóricas neste artigo, objetiva-se discutir a educação étnico-raciais no espaço escolar numa leitura de relocalização dos afro-brasileiros na construção e de afirmação identitária, no contexto de inserção da discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A relevância de discutirmos a educação fundamentada numa proposta afrocêntrica contribui para o reconhecimento, pertencimento e afirmação da identidade afro-brasileira. Uma educação que localiza o sujeito afrocêntrico numa perspectiva libertadora e transformadora de sua realidade, não mais como objeto, e sim sujeito histórico, permitindo a conscientização local e global de sua condição social, com vias a possibilitar "... que todos os homens e mulheres se façam Seres Mais no processo permanente de libertação." (FREIRE, 2006).

DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:

Na abordagem qualitativa de um estudo teórico, o pesquisador se conecta às múltiplas concepções e práticas desenvolvidas em diversos paradigmas. Neste artigo, não se busca um "resultado", mas apresentar e "compartilhar com outras formas que se preocupam com a constituição e o funcionamento do sistema de relações" entre as teorias (FROW; MORRIS, 2006, p. 316) e consideram que nela o pesquisador interage com o conhecimento, baseando-se nos significados múltiplos das experiências individuais, sociais, historicamente construídos (CRESWELL, 2007).

Direcionado por essa abordagem qualitativa, compreende-se que a afirmação das

"Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o





Ensino de História Afro-Brasileira e Africana” no espaço educacional como proposta de valorização dos afro-brasileiros torna-se possível a partir da proposta pedagógica freiriana e da assunção de um currículo afrocêntrico. Dessa forma, “agenciando” os afro-brasileiros para o reconhecimento identitário e ao pertencimento à “ Diáspora ” brasileira. Essas

“diretrizes” devem ser fundamentadas por uma proposta pedagógica que, a partir das discussões tecidas entre os paradigmas afrocêntrico e freiriano, contribua para a vivência de um currículo que deslocalize o eurocentrismo presentes na educação bancária que enfatiza as relações entre opressores e oprimidos.

#### ACHADOS:

A reconsideração teórica a qual esse artigo apresentou como necessidade não de uma revisão epistemológica, mas o acréscimo de desdobramentos interpostos, através de uma aproximação crítica entre autores da temática em questão a qual buscam relegar Paulo Freire a uma certa distancia da afrocentricidade ou até mesmo meramente eurocêntrico.

Fato esse colocado quando da diáspora desse trabalho publicado no IX Colóquio Internacional Paulo Freire. Reorientando problematizações que se apresenta como desafios do âmbito epistemológico deparamo-nos com a possibilidade de estarmos realizando essas reflexões no campo da Educação Comparada...A Educação Comparada como busca em atender a necessidade de novas pesquisas... Interroga-se assim a natureza epistemológica, política, social e cultural que Paulo Freire obteve através de sua contribuição aos convites das mobilizações políticas de independência a qual vivenciava a Guiné Bissau no contexto a qual é convocado a atuar, ou seja, uma experiência com a práxis no contexto internacional africano. Nesse sentido quais seriam as experiências daquilo pela qual Paulo Freire compõem através de cartas – relatórios ao reconhecer e advertir sobre a natureza informal que se consideram reflexões investigadoras do território africano e como são possíveis demarcadoras de uma experiência educadora diasporica e afrocêntrica. Ressalta-se que para refletir sobre sua diáspora deve se fazer como o mesmo referiu que ao estar a primeira vez no continente africano na Tanzânia (FREIRE,) sente o retorno não nesse momento, mas posteriormente quando escreve na Guiné – Bissau; “... pela primeira vez, a Guiné – Bissau.

Poderia dizer: quando “voltei” à Guiné – Bissau (FREIRE, pg.14). Essa determinação subsequente ocorre em um ambiente imerso de paradoxalidade para definir quando chegou ou retornou à África. Diante das suas múltiplas problematizações se situa também o fato da espontaneidade que foi intencionalmente escrita as cartas e dispensando uma organização didática motivo que nos insere numa atenção da linha de percepção sobre os limites de realizar uma atividade comparativa entre obras de Paulo Freire e a Epistemologia Afrocentrica. Todavia limites não significa impedimentos quando sequer ultrapassamos as duas primeiras páginas de leitura da obra e que ainda não mencionamos em sua integra qual a nova obra é introduzida a esse trabalho e por ora se faz; “ Cartas à Guiné – Bissau;

Registros de uma experiência em processo”. O inacabamento exercia a exigência de um formato de relação discorrida livremente sobre as impressões e afecções mais imediatas e a análise posterior de suas implicações teóricas. Compreender a universidade brasileira através de seus teóricos e buscar um lugar acadêmico que o constitua de identidade dos que definem os aspectos científicos do conhecimento universitário brasileiro.. A pergunta se refaz sobre uma reflexão a partir do título sobre esse olhar afrocêntrico de Paulo Freire numa interrogação profunda sobre a localização do pensador em relação a uma epistemologia afrocêntrica sem o intuito categórico de





contextualizar em um quadro teórico definido, mas ao fazer aproximações também distanciar sobre uma compreensão que se faz pela educação comparada. Recorrente é a presença de esboços de análises sobre sistemas de ensino nas produções em Educação Comparada. Nesse caso trata-se também de se propor a comparar epistemologias para em seguida supondo-se perceber as objetificações que circundam os pensamentos dos autores e ir mesmo às suas influências práticas do fazer pedagógico que está imbricada uma possível epistemologia política. A epistemologia política em Paulo Freire é o relato de uma política que se organiza numa prática social que concebe a escola na organização de independência e sua relação com a frente do governo popular. Demarcado o reconhecimento das propostas objetivas da obra no intuito de relatar os aspectos mais abrangentes da organização de um sistema de ensino em Alfabetização de Jovens e Adultos como prática social indissociável da ação política nacional. Ressalta-se, antes de tudo que não nos interessa, apenas apresentar um esboço amplo e descritivo que buscaria dá conta de como proposto nas obras de Paulo Freire diretrizes para organização de um sistema de ensino poderiam encontrar equivalentes de implementação na realidade de Guiné Bissau e partir de similitudes compor uma tessitura argumentativa que der consistência comparativa se o fizéssemos praticaríamos a comparação bancária de transportar de um continente a outro pensamentos como se o faz com uma mercadoria. Dessa parte da trajetória de investigação de uma leitura afrocentrada sobre a experiência que se torna a forma sobre a experiência de Paulo Freire e a África. Na abordagem afrocentrica o que surge na sua maior relevância é a relação da localização do sujeito e seu objeto. Havendo o objeto sido situado em um campo temático que a principio pode não se revelar afrocentrico e ao exigir do pesquisador uma definição de critérios afrocentricos como a estrutura metodológica de uma reflexão critica a que se propõem submeter o objeto a uma órbita epistemológica afrocentrica. Considera-se, assim que o paradigma afrocentrico não define objetos, esses são originados a partir da pergunta sobre a localização de quem pesquisa o objeto. Assim identificado o objeto como um campo temático relevante aos estudos afrocentricos. Sabemos do fato de Paulo Freire ter ido a África não o caracteriza de imediato como africanista ou tampouco afrocentrico. As razões que motivaram a participação no processo de independência através de uma experiência educativa também não significam a implicação da afrocentricidade. Entretanto tomando como ponto a sua narrativa acerca das sensações de “retorno” e a sua compreensão do pressuposto da proposta de “descolonização de mentes” (citação) e a “reafricanização” equivalem a uma localização do africano como parte da relação com sua história que incide numa problemática afrocentrica.

Destaco em breve consideração do espanto em que uma tese de doutorado submete sobre o paradigma afrocentrico a denuncia de influencia do pensamento colonial a qual se insere de acordo com a autoria Paulo Freire sequer reconhecendo ou inserindo no trabalho As Cartas à Guiné – Bissau o que poderia motivar a compreensão da localização em relação as condições concretas de reconstrução nacional existentes e inexistentes que se refere a Guiné – Bissau. Por um lado das condições culturais que a violência do colonizador não conseguiu dizimar (existentes) por mais que tenha levado a guerra a suas extremidades e a condição (inexistente) decorrente da exploração legada quando as forças coloniais foram forçadas a se retirarem que culmina na evidencia que isso acarretou no calendário do dia 25 de Abril em Portugal e ao seu contexto histórico dos últimos 50 anos na sua relação de persistência em manter as colônias africanas.

#### LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:

A abordagem afrocêntrica não é mera inversão dos lugares epistemológicos do sujeitoobjeto, onde o negro-africano ao constituir-se como sujeito passa a objetificar o branco europeu numa forma de reversão da opressão epistemológica.



Os movimentos relacionados a valorização da população negra foram por muito tempo suplantado por um olhar eurocêntrico do mundo. A discursão afrocêntrica ganhou mais força a partir da década de 1960. O objetivo era “agenciar” as comunidades negras situadas em diversas partes do mundo da sua contribuição na construção social/histórica e econômica dos lugares onde se estabeleceram.

Dessa forma, estamos bem mais preocupadas com a construção da identidade afrobrasileira e da conquista de um espaço de afirmação identitária numa centralidade de que com a preservação de possíveis „africanismos”, pois fazer a transposição direta da cultura africana para a América é não levar em consideração as transformações ocorridas num processo histórico marcado pela escravidão e pela diáspora.

#### IMPLICAÇÕES PRÁTICAS:

Os intelectuais envolvidos nos movimentos defendiam uma ideologia radicalmente voltada à valorização da cultura africana, sua arte, educação, política, ciência, toda sua produção intelectual social. As discursões seguiram durante décadas. Em 1980 Molefi Kete Asante escreve “Afrocentricidade”. Asante chama atenção para uma consciência que seria tanto das opressões sofridas, como das vitórias possíveis, e que colocaria o africano como agente dessa interação multicultural destacando sua importância nesse processo, desmistificando os mitos que foram criados à cerca do povo africano como vítimas passivas ou dependentes de uma dominação branca, e lhes colocando como agente de sua própria história.

Na afirmação desse pertencimento e a consciência de agentes capazes de construir e intervir na sua própria história, os novos sujeitos gerados desse movimento assumem seu lugar de protagonista no contexto social e cultural. Toda sua produção agora será vista de uma ótica legítima. A importância de “resgatar” toda cultura que historicamente foi colocada de forma periférica pelos movimentos eurocênicos, agora ganha contornos que lhes coloca no lugar devido e que contribui para expandir a discursão a cerca de uma consciência coletiva de importância a empoderar seus protagonistas e que abre um leque de possibilidades as discursões acerca do universo africano. O afrocentrista consciente agora localizado psicologicamente no seu lugar social, agirá como um sujeito ativo nas relações da África com o mundo em uma análise legítima reportando a Áfricas ou questões afrocêntricas do ponto de vista dos africanos.

O currículo escolar é um bom exercício de como colocar estas questões em práticas incluindo uma relação dialógica com a localização psicológica e cultural afrocêntrica, na sua prática e com responsabilidade dando a devida importância a sua história e colocando o sujeito africano, no centro das discussões com o mesmo grau de importâncias das demais correntes culturais.

Assim, introduzir as questões afrocêntricas na escola é preciso uma ligação direta com as bases Curriculares das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de Cultura Afro-brasileira e Africana. Fazer valer a Lei 10.639\03, além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e das culturas afro-brasileira e africana na educação básica, também assegura o direito de todos conhecerem as histórias de lutas e os direitos de cidadania que estas lutas lhes asseguraram, como também ter o direito e várias outras culturas que compuseram as diferentes culturas existentes no Brasil e que formam a sociedade brasileira.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

No Novo Mundo, os negros “inventaram” ativamente sua cultura e sua “África”. A Diáspora, a



escravização, a adaptação à outro espaço” formaram uma conjuntura em que os afro-brasileiros tiveram que redefinir, muitas vezes, em um curto espaço de tempo e sob pressão severa, suas práticas culturais. Essas práticas tinham que ser inteligíveis e significativas para os próprios afro-brasileiros. Nesse contexto de criação da cultura afrobrasileira, se luta por um lugar de afirmação de identidades, construídas por meio das experiências compartilhadas, da ancestralidade africana e do contato com esse novo mundo.

Considera-se que a afirmação do paradigma afrocêntrico e da proposta pedagógica freiriana na educação é uma possibilidade de “reencontro” com esse lugar africano deslocado pela Diáspora, agora, um lugar de uma posição de defesa cultural, descoberta do africano como sujeito histórico, localização psicológica e um compromisso léxico de construção de uma história afro-brasileira de centralidade social.

Porém, não pretendemos esgotar o tema em debate, mas trazer mais uma contribuição e discussão sobre o tema aqui discutido, trazendo à tona novas formas e meios de entender a história africana. Assim, aos passos finais da investigação, fizemos algumas considerações gerais, ao invés de emitir um parecer conclusivo. Certamente, continuamos com questionamentos sem respostas ou algumas respostas desprovidas de sectarismos, pois a imprevisibilidade e a perplexidade do momento atual nos fazem assumir uma atitude inquiridora, reforçada pela concepção de ciência, enquanto fonte inesgotável e construtora do saber nos conduz, de agora em diante, para novas abordagens e perspectiva do estudo das relações e educação afro-brasileira no espaço educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afrocentricidade. Desafrikanização. Reafrikanização. Agenciamento.

Conscientização.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL, SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Secad, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília:[s.n.], 2004.

BRASIL. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2009.

CRESWELL, John. **Projetos de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, José Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Revista de Educação da PUCRGS. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.

124-138, maio/ago. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.



FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

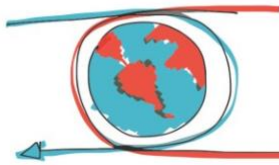
NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PESTANA, Mauricio. **Afrocentricidade em questão**, 2014. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/171/artigo271330-1.asp/>. Acesso em 20 de set.2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique. **STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, orgs**, p. 29-31, 2008.

VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE Tema central: *Paulo*

Freire e Amílcar Cabral: Por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária. 2010, Praia, Cabo Verde. PAULO FREIRE NA ÁFRICA; Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. Moacir Gadotti < Disponível em: [http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2010/files/2012/09/Caderno\\_Programacao\\_Forum.pdf](http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2010/files/2012/09/Caderno_Programacao_Forum.pdf) >



GT – *Imperialismos, Colonialismos e Pós-colonialismos na Educação*

**A EDUCAÇÃO DE NEGRO E DE AFROS-DESCENDENTES: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS.**

*Luci Maria da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Paulista, PE, Brasil.*

RESUMO EXPANDIDO

O território brasileiro, de acordo com as estatísticas, sempre foi constituído por uma diversidade cultural de inegável origem étnico-racial, todavia, essa grande população permaneceu durante anos às margens educacionais.

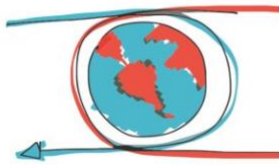
Tendo em vista, que esses fatores relevantes motivaram o interesse e, culminando nas razões que levaram a escriturária do tema abordado neste artigo. Perpassando pela procura da melhor compreensão e do entendimento a respeito da expressividade, da resistência eminente do sentido de sobrevivência do povo que chegou trazido como escravo no período colonial, a ponto de serem proibidos de falarem em suas línguas e ou seus dialetos, seus símbolos culturais eram excluídos de suas vidas, além da saudade de parentes e amigos deixados na África. Muitos morriam de tristeza, pois não aguentavam tanto sofrimento, físico e espiritual. Atravessando perseguições e punições de todos os tipos, desde os castigos corporais até a morte. No entanto, essas dificuldades e ainda a discriminação e a marginalização educacional, muitas vezes, limitaram o desenvolvimento intelectual e as chances profissionais. Sem falar, em um racismo velado, que é mascarado pela apologia a uma pátria detentora da igualdade racial, o que sempre imperou. É importante esclarecer que muitas coisas mudaram, contudo, não se consolidaram o suficiente para redimir o que ficou escrito na historiografia.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é compartilhar uma análise historiográfica dos dados comparativos que demonstram o levantamento histórico da educação no Brasil para a maior faixa etária da população - representada por negros na época colonial e pelos afros-descendentes na atualidade. De acordo com Romanelli (1978, p. 23) que caracterizou a sociedade colonialista como sendo fundamentada numa economia, patriarcal e ruralista de grandes propriedades e mãos-de-obra escravas, que teve implicações de diferentes ordens. Sem dúvidas, Veiga (2016) respalda que: “O discurso historiográfico mostra a centralidade de alguns projetos e de alguns problemas: já estavam “lá”, ainda estão aqui, agora”. Para a autora, a problemática não foi superada devido a exclusão existente.

Aliás, é conveniente esclarecer que o processo metodológico empregado para destacar o assunto, está baseado numa abordagem efetivada das fontes documentais da história da educação brasileira. Convém ressaltar nesse ensejo, que houve a utilização do método indiciário, considerando as recomendações de Ginzburg (1989), para tratar dos pormenores reveladores a respeito das informações coletadas sobre os aspectos reais da luta de negros e de afros-descendentes para frequentarem a sala de aula, passando pela colonização, o império até o século XXI.

O referencial teórico abrange os postulados referentes ao trato com a memória e o esquecimento, na perspectiva de diversos historiadores (Nora, 1993; Le Goff, 1994; Ricoeu, 2012). De acordo com Romanelli (1978, p. 23) caracteriza esta sociedade como sendo fundamentada numa economia colonial, patriarcal e ruralista de grandes propriedades e mãos-de-obra escravas, que teve implicações de diferentes ordens.





As contribuições contidas neste estudo advertem, sobretudo, as vivências sociais, econômicas, políticas e culturais verificadas e relacionadas com a história educacional nesses 500 anos, que foram tratadas dentro de um paradigma racista. Inclusive neste ensejo, encontram-se destacadas as leis nacionais, tanto as que estiveram relacionadas com a escravatura: Lei do Ventre Livre, Lei do Sexagenário e Lei Áurea, especialmente, voltadas para os negros, quanto às legislações direcionadas para os afros-descendentes, quer seja, de forma parcial e, ou as visualizadas como uma maneira de minimizar ou de “redimir” os fatos que ocorreram nos séculos.

Mas, as práticas escolares sob a óptica de alguns sujeitos privilegiados que sempre estiveram à frente da instrução pública - os legisladores, que entendem a educação conforme seus ideais políticos, e não como um conjunto de procedimentos que envolvem desde a escolha dos melhores métodos, a serem adotados, passando pela organização do tempo escolar, por preocupações com a melhoria das condições de instalações escolares e, principalmente, atingir todas as classes sociais, entre elas, a dos menos favorecidos pelas circunstâncias de regimes autoritários e excludentes.

Portanto, todos os aspectos detalhados e muitos outros que não estão elencados, devido à falta de oportunidade para o momento, são de grande importância. A exposição desse conhecimento não significa que tudo que foi pensado encerra neste texto. O contexto é uma produção que perpassa por uma longa trajetória, que convida a pensar em um futuro, dentro de um olhar pedagógico que visualiza antigas questões, mas, com novas possibilidades de observações relacionadas no presente.

**PALVARAS-CHAVE:** histórias, memórias, esquecimentos, afrodescendente, educação de negros.

#### REFERÊNCIAS:

ALVES, Carmem Dolores. A implantação da Lei nº 10639/03 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

Campanha da Fraternidade – **CNBB** – 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. Ed. Ver. E atual, -São Paulo: Moderna, 1996.

Campanha da Fraternidade – **CNBB** – 1988.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FARIA FILHO, Luciano M. de. “A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 30, nº 1, jan/abr., 2004, p. 139-159.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.*

São Paulo, Paz e Terra, 1996.

**IBGE. Imagens de gráficos da educação de afro-brasileiros.**

LUZ, Itacir Marques da. *Compassos Letrados: artífices negros entre instruções e ofício no Recife (1840 – 1860).* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

PINTO, Regina Pain. “**Raça e educação: uma articulação incipiente**”. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, FOC, nº 80, 1992.

ROMANELLI, Oliveira Otaíza de. **História da Educação no Brasil, 1960-1973.** Rio de Janeiro, Vozes, 1986.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do Segundo Império.** 2ª edição-Rio de Janeiro, Graphia, 1998, p. 350.

TELECURSO 2000, **História do Brasil. 2º grau, volume 1.** Editora Globo, São Paulo, p.

174.

VEIGA, Cynthia Greive (et al). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed; 2. Remp – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Luci Maria da. A Temática História e Cultura Afro-Brasileira relacionada com a **Formação Profissional e as Percepções Docentes na Escola de Referência em ensino Médio Estadual de Pernambuco.** Dissertação apresentada no Curso de Mestrado da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, 2015.

*Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-américa.*

## **VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

## **VYGOTSKY EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**

*Jairo Barbosa Junior, UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil*

### **RESUMO EXPANDIDO**

O presente artigo faz uma análise sobre como relacionar os estudos do Psicólogo bielorrusso **Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)** com o ensino praticado na educação profissional brasileira.

O estudo é justificado em função da visão, produtivista e utilitária do ensino técnico, aliada à formação técnica da maioria dos docentes, que necessitam do aporte de outras áreas, como a psicologia, para a melhor prática educativa.

Os desafios do docente no ensino profissional, vão além dos desafios esperados por um profissional do mundo produtivo.



Como docente e técnico ao mesmo tempo, o professor do ensino profissional se complementa ao compreender teorias psicológicas e pedagógicas.

Os conceitos “zona de desenvolvimento proximal”, “aprendizagem mediada” e “pensamento verbal”, ganham relevante interesse na compreensão da atividade de técnicodocente.

O principal objetivo da pesquisa é dar suporte teórico aos estudos empreendidos sobre a educação profissional que se desenvolve atualmente no Brasil, especificamente entendendo esse tipo de educação sob a ótica de Vygotsky.

O desenvolvimento dialético do estudo se deu com a leitura das obras referenciadas desenvolvendo-se em três fases.

Na primeira foram abordados os conceitos fundamentais da obra de Vygotsky que incorporou vários conceitos de origem Marxista e reinterpretou a psicologia em algo que veio a ser chamado de “psicologia cultural-histórica”.

Vygotsky dá uma nova interpretação ao ser humano em seus estudos, colocando-o como um ser vinculado ao contato com outros homens, dependente da relação social, “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, Vygotsky, 2002, p. 235. Não é visto com bons olhos as teorias que tratam a formação do homem a partir da produção de “estímulos” exteriores. A formação do indivíduo ocorre pela constante mudança que o homem faz no ambiente e a consequente mudança que o ambiente provoca no indivíduo, numa ação mútua, permanente e dialética entre o sujeito e a sociedade que o rodeia.

Num segundo momento, foi considerado o pensamento de Vygotsky e sua aplicação na educação profissional analisando seus conceitos.

Entender o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” como sendo de grande utilidade na prática docente-técnica, na qual o professor lida com diversas condições de desenvolvimento dos alunos. Segundo Vygotsky “*A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário*” (Vygotsky, 1984, p. 97), algo que muitas vezes é percebido de forma intuitiva pelo professor, embora tal fato possa passar despercebido ou não ganhar a devida importância.

A mediação: O aprendizado deveria ser necessariamente mediado. Tal visão pedagógica torna o papel do professor, mais ativo e determinante nos resultados pretendidos. O professor-técnico, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, a presunção de que as concepções científicas básicas necessárias para o desenvolvimento de um “novo técnico” acabam por tolher esse avanço, ou por cair no ensino do desnecessário. Tem o professor de levar em conta que, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes.

O pensamento verbal: A realidade que se apresenta organizada pela união da linguagem ao pensamento, é o que Vygotsky denomina de “pensamento verbal”. Para Vygotsky, o pensamento biológico dos outros animais, também existente no ser humano, ao se tornar histórico-social, deixa de ser apenas biológico e aí estaria o que diferencia de fato o homem dos outros animais. O pensamento verbal se dá a partir da construção dos significados para as palavras e da utilização destas para transmitir e fixar a abstração.



Para Vygotsky, os significados das palavras não são peremptórios, pois que são constituídos por dois componentes distintos, o da verdadeira acepção da palavra e o sentido que esta toma a partir da socialização do indivíduo.

No ensino técnico, aquele aluno que chega sem a vivência técnica passa, a partir da mediação do professor, dos colegas e demais atores do ensino, a aprender novos significados para as palavras, agora inseridos noutra grupo social. Finalmente destacamos que o professor-técnico, muitas vezes alçado a essa posição por sua excelência nos conhecimentos técnicos, nem sempre dispõe de aporte pedagógico ou psicológico para uma melhor compreensão da sua nova atividade. A leitura das teorias de Vygotsky propicia ao professor-técnico uma visão mais humanizada do ensino, ao dar importância ao desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo inserido na sociedade e não somente ao aprendizado de mera reprodução mecânica de movimentos. A abordagem humanística e social de Vygotsky empresta caráter perene a muitas de suas premissas, permitindo-lhes sua utilização como ferramenta de aprimoramento do ensino e dos docentes, notadamente no ensino técnico profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional. Mediação. Zona de Desenvolvimento Proximal, Pensamento Verbal.

#### REFERÊNCIAS:

- Góes, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes* 24, 1724. 1991.
- Leontiev, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- Lúria, Leontiev, Vygotsky e Outros. *Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- Marx, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- Moreira, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- Pino, A. e Góes, M.C. Pensamento e Linguagem. *Caderno CEDES*, 24, 5-9. 1991.
- Vygotsky, L. S. *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.



## CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: O LEGADO LINGUÍSTICO

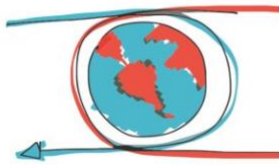
*Simone Sarmento, UFRGS, POA, RS, Brasil*

### RESUMO EXPANDIDO

150

Ciência sem Fronteiras (CsF) foi o Programa de mobilidade internacional de estudantes elaborado, implementado e financiado pelo então Governo Federal, cujo principal objetivo era promover a Internacionalização da ciência e da tecnologia fornecendo qualificação complementar para estudantes universitários e acadêmicos em universidades de excelência no exterior. O programa beneficiou mais de 93.000 estudantes/pesquisadores de áreas consideradas prioritárias (exatas, biológicas e tecnológicas) que passaram pelo menos 12 meses em 29 países diferentes. Contudo, com a implementação do CsF, os obstáculos linguísticos emergiram e/ou se tornaram aparentes, tais como: (1) baixa proficiência em línguas adicionais (principalmente inglês), essenciais para qualquer programa de internacionalização; (2) falta de centros de aplicação de testes de proficiência em língua inglesa para atender à nova demanda; e (3) ausência de uma política global de ensino de línguas no país. O Brasil, por ser um país de dimensões continentais e com uma linguagem nacional muito forte, nem sempre investiu em Políticas destinadas ao ensino de línguas adicionais. Da mesma forma, muitos brasileiros, mesmo em contextos universitários, não pareciam sentir a necessidade de aprender outras línguas, adiando essa aprendizagem para um momento ideal, que quase nunca chegava. Prova disso foi a alta demanda por Universidades portuguesas nas primeiras edições do CsF (32.000 candidatos para as primeiras chamadas), devido à língua. Assim, em abril de 2013, o então Ministro da Educação, anunciou que as universidades portuguesas já não mais fariam parte das instituições credenciadas pelo CsF como forma de incentivar/motivar a aprendizagem de línguas. Mas apenas motivação era pouco. Assim, o Programa Inglês sem Fronteiras (ISF) foi lançado. Concomitantemente, estudantes de graduação sanduíche que não tinham atingido o nível de inglês exigido pelas universidades no exterior foram contemplados com cursos de inglês (com duração de 4 a 12 meses) antes do início dos cursos acadêmicos. O Canadá foi o terceiro destino favorito (depois dos EUA e do Reino Unido), tendo recebido 7.331 alunos/pesquisadores do total de 93.247 bolsas implementadas. Somente cinco universidades no Canadá receberam mais de 2.600 alunos, totalizando mais de um terço do coorte: Universidade de Toronto (UofT), Universidade da Columbia Britânica (UBC), Universidade de Manitoba (UofM), Universidade de Alberta (UofA), Universidade de Guelph (UofG). Com base na abordagem do ciclo de políticas (BOWE, BALL AND GOLD, 1992), e em estudos relacionados às Políticas Linguísticas (HULT & JOHNSON, 2015; SHOHAMY, 2016), o principal objetivo deste estudo é fornecer uma visão geral do legado linguístico do CsF especificamente aos alunos / pesquisadores que foram para as universidades canadenses. Foram enviados questionários eletrônicos a todos os participantes que estiveram nas universidades de língua inglesa, ou seja, para um universo de cerca de 6.500 pessoas. O questionário foi respondido por 1.062 participantes, aproximadamente 15% do universo total de participantes, sendo, assim, considerada uma amostra estatisticamente consistente. As perguntas estão relacionadas com a aquisição da língua inglesa e nível de proficiência antes, durante e após sua chegada ao Canadá. Os participantes foram também convidados a comentar sobre a sua participação (ou não) no Programa Idiomas sem Fronteiras, publicações em inglês, e apoio linguístico, tanto em suas universidades de origem quanto nas canadenses. Os resultados mostram que o CsF foi de fato um Programa que promoveu o aprimoramento da proficiência em língua inglesa, embora este não





tenha sido seu objetivo principal. Além disso, o Idiomas sem Fronteiras, ainda que tenha sido lançado em um momento tardio, parece ter tido um efeito importante no que tange a aprendizagem da língua e, principalmente, acesso a Centros Aplicadores de língua inglesa. Ademais, alunos que cursaram o componente de língua inglesa nas universidades canadenses beneficiaram-se não somente de uma melhora linguística, mas também de outros aspectos relacionados a cultura canadense e as diferenças acadêmicas entre os dois sistemas universitários. Finalmente, a grande maioria dos participantes afirmou que o Brasil deveria começar a investir no ensino de línguas adicionais em fases anteriores, de preferência Educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciência sem Fronteiras. Políticas Educacionais. Políticas Linguísticas.

#### REFERÊNCIAS:

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools : Case studies in policy sociology*. London:Routledge, 1992.

HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. *Research Methods in Language Policy and Planning*. Sussex: Wiley Blackwell. 2015.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Oxon: Routledge. 2006.



*GT – Avaliação da Educação no contexto Ibero-americano*

**AVALIANDO O IDEPB: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA PARAÍBA**

**EVALUANDO EL IDEPB: PERCEPCIÓN DE LAS PROFESSORAS SOBRE EL SISTEMA ESTATAL DE EVALUACIÓN DE PARAÍBA**

152

Ana Flávia dos Santos Silva UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil

RESUMO

O presente trabalho propõe apresentar algumas análises e reflexões iniciais, que fazem parte de uma pesquisa em andamento, acerca da percepção de professoras do 5º ano de duas escolas estaduais localizadas no município de Campina Grande – PB, sobre a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB, o qual constitui o Sistema Estadual de Avaliação da Paraíba. Criado em 2012, este sistema pretende verificar anualmente a proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de todas as escolas estaduais da Paraíba, que possuem turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 3º ano do Ensino Médio, por meio de testes padronizados de múltipla escolha, aplicação de questionários socioeconômicos para os estudantes e de questionários aos professores das turmas referentes às disciplinas em questão. O IDEPB também utiliza outros dados para compor as médias e entre elas estão, por exemplo, o fluxo escolar dos estudantes e o índice de participação dos mesmos no dia da prova. Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho é identificar o nível de informação que as professoras têm sobre esta avaliação e se esse nível de informação influencia no desempenho dos alunos, na nota da escola ou se o resultado independe desse fator e é influenciada, também, por fatores externos a escola. Para a elaboração da pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre o tema das avaliações externas. Esse trabalho se baseou nos estudos de Ball (2001;2005), Alvarado; Bravo e Machado (2013), Hypólito e Ivo (2013), Oliveira e Sousa (2010), Freitas (2016), e Candau (2015), entre outros. A fim de fundamentar melhor a pesquisa foi utilizada também a análise de alguns documentos oficiais e visitas à página web do Avaliando IDEPB. O tipo de pesquisa escolhida foi a qualitativa, pois considera-se fundamental conhecer a perspectiva dos sujeitos envolvidos diretamente na realidade estudada; desse modo, para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de duas escolas estaduais localizadas no mesmo bairro de Campina Grande, sendo que uma delas possui maior rendimento no IDEPB e a outra possui rendimento menor na avaliação. Os resultados preliminares apontam que há grande semelhança entre o sistema de avaliação estadual (IDEPB) e o sistema federal (IDEB), de modo que se pode considerar o primeiro como uma réplica do segundo; a grande diferença é que o IDEPB é um exame aplicado anualmente: Além disso, as professoras, no geral, desconhecem os objetivos do Sistema de Avaliação da Paraíba, reconhecendo o IDEPB como uma avaliação a mais, uma espécie de treinamento para a Prova Brasil. Além disso, a maioria das entrevistadas possui uma visão negativa acerca da função das avaliações externas em larga escala, admitindo que estas não costumam ser muito proveitosas para os alunos, já que os avaliam sem considerar a sua realidade. Verificou-se que o nível de



informação das professoras acerca do IDEPB e dos instrumentos que o compõem (matrizes de referência, padrões de desempenho e escala de proficiência) não é um fator primordial para a garantia de melhor desempenho dos alunos no mesmo. Assim, entende-se que é preciso que as avaliações considerem as condições materiais e a infraestrutura da escola, bem como as condições de trabalho das professoras e o nível socioeconômico dos alunos, de modo que estes aspectos serão aprofundados na continuidade dessa pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** IDEPB. Avaliação. Política Educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. *Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, jan. /abr. 2013. p. 12-31.

ALAVARSE, Ocimar M. *Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos*. Revista Educação. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1,n.2, pp.99-116, Jul./Dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade*. Caderno de Pesquisa, v.35, n.126, set./dez.2005.

CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”?* Revista Novamerica, n.145,pp. 18 – 24, jan./ mar. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. Em Aberto, Brasília, v.29, n.96, p. 127- 139, mai./ ago. 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 02, n. 11, ago. 2013. p. 376-392. SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p. 793 – 822, set./ dez. 2010.



*GT – Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-américa*

## **OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO: COM A PERNA NO MUNDO**

### **INSTITUTOS DE FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y INTERNACIONALIZACIÓN: COM LA PIERNA EN EL MUNDO**

Cláudia Schiedeck Soares de Souza, docente IFRS e doutoranda em educação UNISINOS,

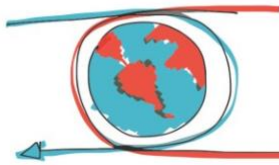
Bento Gonçalves, RS, Brasil

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** É inegável que o processo de globalização vigente no mundo capitalista invadiu a pauta dos sistemas educacionais, justamente por estarem eles no centro da discussão sobre o desenvolvimento dos estados-nação e cujas fronteiras hoje já não são delimitadas pela geografia. A educação profissional e os Institutos Federais (IFs) não passam ilesos a essa conjuntura. Como reitora do IFRS durante oito anos, bem como Coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) e também como intercambista em programa de mobilidade desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação pude analisar esse processo a partir de diversos olhares. Esse trabalho se propõe a refletir sobre o desenvolvimento do processo de internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica antes e depois do programa Ciência sem Fronteiras, resgatando as experiências e vivências dessas instituições, bem como os desafios a serem enfrentados por ela.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Os IFs foram criados com objetivos e finalidades bastante definidas e se constituem um espaço contra-hegemônico, multicultural e diverso, que acolhem uma ecologia de saberes e que abrangem experiências de internacionalização que contemplam essas características. Através do relato dessas, procuro observar o modelo de internacionalização desenvolvido até o lançamento do Programa CsF e de como o mesmo impacta a Rede EPCT. O trabalho se desenvolve a partir da retomada histórica e abordagem crítica, utilizando autores que contribuem conceitualmente para a temática da globalização e internacionalização, tais como Robert Cowen, Pierre Levy, Manuel Castells, Boaventura de Sousa Santos e Marília Morosini, e está delineado em três partes: os marcos de internacionalização da Rede Federal, o momento presente após o CsF e qual os desafios futuros desse processo.

**ACHADOS:** Podemos observar, a partir das experiências relatadas, que o processo de internacionalização nos IFs teve seu início marcado por um modelo que estava em consonância com suas características de reconhecimento dos seus múltiplos atores sociais e seus conhecimentos. Contudo, o Programa CsF trouxe uma ruptura brusca com as ações que estavam em desenvolvimento, trazendo para a agenda dos IFs dificuldades a serem superadas como a questão linguística, a necessidade de autonomia para programas de mobilidade acadêmica para além do fomento governamental, bem como a urgência de aproximar docentes das experiências internacionais. Essa alteração na forma de pensar a internacionalização, se por um lado significou um estado de turbulência institucional, por outro propiciou a busca de parceiros mais afinados com os objetivos das instituições. Portanto, embora o CsF tenha sido um programa de difícil execução



para a Rede Federal de EPCT, quer seja pela sua invisibilidade institucional, quer seja pela dificuldade de criar fluxos e processos internos, por outro possibilitou a divulgação nacional e internacional dessas instituições e fez com que elas saíssem da sua zona de conforto e pensassem a internacionalização como uma oportunidade real de consolidação.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:** Esse trabalho se insere no escopo de pesquisa de doutoramento em Educação para a Unisinos e que se limita, nesse momento, a apresentar resultados preliminares sobre o tema.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:** Embora a internacionalização já esteja na pauta das universidades de todo o país, para a Rede Federal de EPCT o tema ainda é novidade e não é necessariamente uma prioridade. Contudo, é importante que se discuta e sistematize as experiências vividas sobre o tema para que se possa aprofundar as oportunidades emergentes e superar as armadilhas que podem advir de um processo marcado apenas pela internacionalização como mobilidade acadêmica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional. Educação Pública. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Internacionalização.

**ALGUMAS REFERÊNCIAS BÁSICAS:**

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de R. V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COWEN, R. **Problematizing (In) Equality.** Comparative and International Education Society. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Nxl-yHI5w0&t=4261s>. Acesso em: 17 março 2017.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? N ° 87. Vol. 25. Campinas: Educação e Sociedade, 2004.

DIDRIKSSON, A. Contexto Global y Regional de La Educación Superior en America Latina y el Caribe. In: DIDRIKSSON, A. & GAZZOLA, A., **Tendencias de La Educación Superior en America Latina y el Caribe.** Caracas: IESALC/UNESCO, 2008. p. 22-54.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de C. I. Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

MELLO, A. B. Os Sinais de Bolonha e o desafio da construção do Espaço LatinoAmericano de Educação Superior. In: **La Cuestión Universitaria**, 6. Disponível em: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_6/pdfs/L\\_C\\_U-6-11.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/L_C_U-6-11.pdf). Acesso em: 17 de março de 2017.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Vol. 63, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/1285>. p. 237-280.

SANTOS, B. S. & MENESES, M. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SGUISSARDI, V., FRANCO, M. D., & MOROSINI, M. C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão.** Brasília: MEC/INEP, 2005.





# 2° CIEC & 7° EISBEC

INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017



*GT Políticas Globais e Agenda Mundial de Educação*

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL, RÚSSIA E CHINA: RUMO À INOVAÇÃO OU À MASSIFICAÇÃO?**

### **EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL, RUSIA Y CHINA: HACIA LA INNOVACIÓN O LA MASIFICACIÓN?**

Raquel de Almeida Moraes, UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil

157

#### *RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de pesquisa sobre a Educação a Distância, EaD no Brasil, Rússia e China, dos primórdios no século XX a 2016, problematizando seus rumos para o desenvolvimento e a inovação desses países.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** A abordagem metodológica adotada é a crítica do materialismo histórico-dialético presente nos estudos comparados em educação, conforme teorizado por Bonitatibus, Ciavatta e Carvalho. Para essas autoras, as semelhanças e diferenças nos estudos comparados não seriam tratadas como cópia ou reprodução, mas como resultado da 'relação dialética' entre o nível global e local, de modo a conhecer o outro e a si mesmo formando sua identidade por meio da alteridade. Quanto às informações, estas foram coletadas por meio de fontes bibliográficas e documentais, obtidas junto aos repositórios na web e analisadas criticamente segundo Marx e Fiorin.

**ACHADOS:** Tanto o Brasil, como a Rússia e a China iniciaram suas políticas de educação a distância no início do século XX de modo a democratizar o acesso à educação. No Brasil, a EaD se consolidou como formação de professores em 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, UAB. Até o primeiro semestre de 2015, o Sistema UAB somou mais de 120 mil concluintes, sendo 44 mil professores da educação básica, segundo Costa e Pimentel. Na Rússia, a educação a distância é um sistema elaborado com longa tradição e que data da Revolução Soviética em outubro de 1917, segundo Zawacki-Richter e Kourotchkina. Mais da metade de um número aproximado de 7.4 milhões de estudantes registrados em 2010 estão matriculados em programas de educação a distância. A história da educação superior russa é caracterizada por uma enorme mudança estrutural, que tem se caracterizado, por um lado, pela busca em alcançar a qualificação de seus cidadãos que se satisfazem somente com um pequeno acesso ao nível superior, e por outro lado pelos problemas com a qualidade da educação a distância. Atualmente as universidades russas investem na educação online ou e-learning, que permite estudo flexível, independente do tempo e do espaço.

Na China, a história da educação a distância está relacionada ao processo que envolve três gerações de educação tecnológica que coexistem até hoje: correspondência, rádio-TV e elearning, de acordo com Xin e Yanhul. Projetos-piloto de universidade a distância foram criados entre 2000 e 2007 após o qual foi estabelecida uma política para a universidade. Entre os problemas destacam-se as contradições entre a rápida expansão da educação a distância e sua qualidade, que é baixa. Outro problema envolve os exames e a alta quantidade de erros dos estudantes.

Analisando os discursos dessas políticas percebemos que estes têm em comum os argumentos de que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) está na base da economia do conhecimento, os quais estão presentes nos documentos da OCDE e do Banco Mundial. Segundo



esse discurso, uma política estrutural nesta área deverá centrar-se no reforço da procura e, em particular, da capacidade das empresas, instituições e indivíduos para utilizarem as TIC eficazmente.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES:** A continuidade desta pesquisa demandaria ir a campo realizar entrevistas com os atores de modo a captar a realidade no seu contexto, como sugerem os estudos de Sobe e Kowalczyk, de modo a apreender a dialética com mais profundidade.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS:** De acordo com Carnoy, as grandes economias não alcançam estágios avançados de desenvolvimento no século XXI sem profissionais altamente inovadores, bem treinados e socialmente orientados e a educação a distância tem um potencial revolucionário para isto.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS:** A tendência à massificação e ao lucro rápido está presente nas instituições de ensino privadas no Brasil (como é a EaD na Anhanguera, segundo Moretti) enquanto as instituições públicas têm a preocupação com uma formação do profissional numa perspectiva de inovação emancipatória e crítica. Para os organismos internacionais, a EaD tem como fundamento ideológico a Teoria do Capital Humano, como teorizado por Shultz e criticado por Klees, Pimentel e Moraes. Diante disso, questionamos se a política pública brasileira nesse setor não estaria se subordinando às orientações dos organismos internacionais ao invés de seguir um modelo de desenvolvimento educacional e de inovação colaborativo e autônomo, como os seus parceiros de BRIC.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:** Com esta pesquisa percebemos que no jogo político internacional, as elites brasileiras aprendem e produzem conhecimento em universidades de primeira classe presencial e não aprendem e produzem conhecimento a distância, reproduzindo, assim, a dualidade estrutural do capitalismo brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Brasil. Rússia. China. Inovação.

#### REFERÊNCIAS:

BONITATIBUS, S. G. Educação Comparada. Conceito, Evolução, Métodos. São Paulo: EPU, 1989.

CARNOY, M. et al.. Expansão das Universidades em uma economia global de mudança. Triunfo dos BRIC? Brasília: Capes, 2015.

CARVALHO, E.J.G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos metodológicos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014

CIAVATTA, M.. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 7, p. 129-151, 2009.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. M.. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação

da Oferta de Cursos Superiores a Distância no Brasil. ETD : **Educação Temática Digital**, v.10, p. 71-90, 2009.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. Ed. Ática: São Paulo, 2007. \_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.



KLEES, S.J. Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends? In: **Comparative Education Review**. Vol. 60, n. 4, 644-672, 2016.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política** (Prefácio). Lisboa, Estampa, col. Teoria, 1971.

MORETTI, D. M.. A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. RDDP - **Revista Digital de Direito Público** - USP, v. 1, p. 30, 2012.

\_\_\_\_\_ A compatibilidade entre a lógica econômica e o ensino superior, após a Constituição Federal de 1988: o caso da Anhanguera Educacional Participações S.A. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Direito, USP, 2013.

OCDE. **THE KNOWLEDGE-BASED ECONOMY**. ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, Paris, 1996.

PIMENTEL, F.C.; MORAES, R.A. A Teoria do Capital Humano e a Concepção Produtivista na Educação Brasileira: EaD em Foco. **Contrapontos** (Online), No prelo.

SOBE; N; KOWALCZYK, J. The Problem of Context in Comparative Education Research. In: **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies** (ECPS), Milano, n. 6, p.55-74, 2012.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

WORLD BANK.. Knowledge Assessment Methodology, KAM. 12Disponível, 2007. em:

<<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/KFDLP/EXTUNIKAM/0,,menuPK:1414738~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:1414721,00.html>>Acesso em 21/12/12.

XIN, D.; JIAN, N.; YANHUI, H. Research on distance education development in China. **British Journal of Educational Technology**. Vol 41, No 4 , 582–592, 2010.

ZAWACKI-RICHTER, O.; KOUROTCHKINA, A. The Development of Distance Education in the Russian Federation and the Former Soviet Union. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Vol.13(3), pp.165-184, 2012.



*GT – Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América*

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO NUM  
PROCESSO REFLEXIVO**

**LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y FORMACIÓN EN SERVICIO EN UM  
PROCESSO REFLEXIVO**

Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz, Uninove, São Paulo, São Paulo, Brasil

160

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** A proposta deste artigo é apresentar a trajetória dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo acerca da formação em serviço iniciada na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, na gestão da então Prefeita Luiza Erundina, entre os anos de 1989 a 1992, e realizar uma análise até os dias atuais, da proposta política para a construção de uma educação democrática, com ênfase na Qualidade da Educação. Durante os dois anos e dois meses em que permaneceu à frente da Secretaria de Educação, Freire (1989) investiu em quatro objetivos, a saber: Democratização da gestão; Acesso e permanência; Qualidade da educação; Educação de jovens e adultos que ficaram evidentes no documento, publicado em 1º de fevereiro de 1989, denominado "Construindo a Educação Pública Popular". Esse documento apresentava um painel da rede, mostrando desde a situação física das 703 escolas municipais na época; a falta de 30.000 conjuntos de carteiras e cadeiras; a má conservação dos prédios e um contingente de 40% de que professores atuavam com cargos sem concurso e sem formação adequada. Desse modo, era preciso segundo Freire (1989) "mudar a cara da escola".

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Possibilitar mudanças dentro de uma

perspectiva democrática e participativa, viabilizando o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores. Para que ocorresse essa mudança de prática, investiu-se em uma proposta de formação dos professores que respondia às necessidades de compreensão e atuação deste novo modelo de escola. A formação permanente dos educadores de educação infantil era realizada nos denominados "grupos de formação" inicialmente dentro escola. Para Candau (1996) o espaço escolar é um locus privilegiado da formação continuada dos professores (coletiva) que possibilita uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções. Outros modelos de formação continuada foram organizados pelas equipes do Núcleo de Ação Educativa (NAES), formadas pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) em parceria com Universidades, junto com os educadores da educação infantil, propiciando a reflexão sobre a prática por meio de palestras, cursos, congressos e atividades culturais. Nesse contexto segundo Saul (2012) a integração da Universidade a esse programa de formação se deu no diálogo onde a universidade e a rede pública seriam aprendentes e ensinantes. Temas como o currículo; a infância; a concepção de criança; a importância do brincar na educação infantil; a indissociabilidade do cuidar e do educar; a educação integral em tempo integral; a avaliação, a





organização dos tempos e dos espaços na educação infantil cidade educadora, continuam sendo trabalhadas até hoje.

**ACHADOS:** modalidades de formação em serviço surgiram posteriormente, como às reuniões gerais de pólo, que têm sido chamadas de Paradas Pedagógicas, trazendo a contribuição de palestrantes das Universidades, a realização de oficinas e a socialização das práticas do cotidiano por meio dos relatos dos educadores. Em 1992, foi publicado no Diário Oficial do Município o Estatuto do Magistério, a Lei nº 11.229, alterada posteriormente pela Lei nº 11.434/93, que os professores teriam a possibilidade de optar por uma jornada docente que lhes proporcionasse oito horas de trabalho coletivo semanal, mais três horas-aula de trabalho individual e quatro horas-aula em local de livre escolha, além das 25 horas-aula de trabalho em regência, garantindo a formação em serviço. Diante da grande quantidade de ações formativas oferecidas à rede municipal de educação infantil paulistana, foi selecionado para um estudo mais aprofundado o programa de formação continuada denominado A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil com propósito de buscar indícios de que ele tenha trazido contribuições positivas para a práxis dos educadores de educação infantil da cidade de São Paulo. Em um levantamento de teses e dissertações na base da Capes, com os descritores formação em serviço; educação infantil; reflexão coletiva encontrou a dissertação de mestrado de Fornazari (2009) que enfatiza a prática pedagógica com base da educação continuada, desde que professor possa apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. A pesquisadora reitera que a aquisição de tais conhecimentos requer a participação do professor na elaboração de seu projeto de estudo, contribuindo também com a ampliação do seu universo de participação na escola e na sociedade. Tais atividades ocorrem com mais pontualidade e eficácia em um desses momentos de formação, denominado Projeto Especial de Ação (PEA) e os dados coletados nos indicadores da qualidade da educação paulistana (SME, 2015) apontam para essa formação como sendo a mais produtiva, que atua na práxis do educador na sala de aula.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):**

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):**

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** Mudança da política pública, assegurando ao professor a formação em serviço, adequando a mesma ao meio onde a escola está e ao público que atende.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** A formação em serviço nos moldes expostos, dentro da jornada do professor e no lócus da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação em serviço. Educação Infantil. Reflexão. Indicadores. Qualidade.

**REFERÊNCIAS:**

CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. in REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

FREIRE, Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araujo Freire. Cartas a Cristina:

reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.



\_\_\_\_\_. Canção óbvia. In: Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.

4. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORNAZARI, Glauca. Formação de professores em serviço ou controle? São Carlos : UFSCar, 2010. 252 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SME, Indicadores da Avaliação da Educação Paulistana, 2015.



*GT – Educação Superior em Ibero-américa*

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE DOCENCIA E PESQUISA EM  
UNIVERSIDADES PAULISTAS E CATALAS**

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
EN UNIVERSIDADES PAULISTAS Y CATALANAS**

Luciana Leandro da Silva, UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil

163

*RESUMO EXPANDIDO*

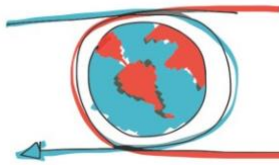
El presente trabajo teje algunas reflexiones acerca de las políticas de formación de docentes universitarios, considerando su íntima relación con los procesos de reforma educativa impulsados en los últimos años por la globalización neoliberal. Tal realidad viene imponiendo una serie de exigencias y demandas a las universidades, algo que afecta inevitablemente el trabajo y la formación de los docentes universitarios (LEITE, 2008; ALMEIDA, 2011; ZABALZA, SABUCEDO & TRILLO, 2014).

Como parte de una investigación más amplia, propusimos identificar las tendencias en las políticas de formación del profesorado de universidades públicas de Cataluña (España) y Sao Paulo (Brasil). La complejidad de esta temática en el contexto actual, exigió una amplia reflexión sobre los procesos de globalización y de transnacionalización educativa y sobre como esto afecta el papel de las universidades y la profesión docente universitaria.

En los últimos años, muchas de las reformas ocurridas en la Educación Superior vienen impulsando mayor preocupación por la docencia universitaria, sobre todo debido a las demandas y exigencias que la globalización está imponiendo a las universidades: internacionalización, masificación, competitividad, calidad, evaluación, adecuación de las carreras a las demandas del mundo productivo y estrechamiento de los vínculos con el mercado laboral. Ante el aumento de las demandas observamos, paradójicamente, la disminución del financiamiento estatal, como consecuencia de las políticas neoliberales y gerencialistas, que promueven la desresponsabilización del Estado cuanto a las políticas sociales. Tal situación obliga las instituciones públicas a buscar fuentes alternativas de recursos, induciendo la investigación competitiva y obligándoles a desarrollar proyectos que sean de interés para el mercado. Tal situación altera el carácter y el ethos universitario, afectando inevitablemente a sus docentes.

Em muchos casos, estos se ven divididos entre la necesidad de mejorar su docencia y, al mismo tiempo, producir y desarrollar proyectos de investigación, de modo a ser mejor evaluados y avanzar en su carrera. En este sentido, se observan algunas ambigüedades: si, por un lado, la docencia viene adquiriendo importancia ante los procesos de expansión y masificación de la educación superior, por otro, la investigación sigue siendo más valorada por los procesos de evaluación de las instituciones y de los docentes.

Para la realización de la presente investigación, elegimos tres diferentes instituciones en cada país, cuyos criterios de selección fueron: conocimiento previo dos contextos y contacto previo con algunos profesionales de estas instituciones, facilidad de acceso a los datos y la existencia de una marcada preocupación de estas instituciones con las políticas de internacionalización y de



formación de profesores universitarios.

Partiendo de un enfoque interpretativo y socio crítico, empleamos una metodología mixta, basada en: a) análisis de documentos oficiales de carácter internacional y regional; b) entrevistas a responsables de formación y expertos del ámbito de las políticas de formación del profesorado universitario de las seis universidades participantes <sup>8</sup> y, por último, realizamos algunos grupos de discusión con los participantes de los proyectos de formación. Para la comparación de las realidades y experiencias, nos apoyamos en las ventajas epistémicas y metodológicas de la Educación Comparada (Ferrer, 2002; Vega Gil, 2011) y en una amplia perspectiva sobre la investigación comparada en el campo de las políticas educativas en el contexto de la globalización, lo que implica negociaciones y procesos de toma de decisiones permeados por múltiples actores y complejas dinámicas que van más allá de lo nacional.

Por medio del proceso investigativo realizado se ha verificado la tendencia de valorización de la investigación en detrimento de la docencia, de modo que esto repercute negativamente en las iniciativas de formación de docentes universitarios, ya que desmotiva los docentes a participar de ellas, una vez que la promoción depende casi exclusivamente de su dedicación a la investigación. Se ha constatado además que la evaluación de los docentes y de las instituciones juega un papel central, ya que muchos de sus criterios están asociados a la investigación y a la productividad académica.

En este sentido, se entiende que la superación de la desigualdad en la valoración de ambos estos pilares que sostienen la profesión docente sea un reto ante las políticas neoliberales que impulsan la fragmentación y aligeramiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje y que reducen la importancia de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión como principio fundamental que caracteriza las universidades.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

ALMEIDA, Maria Isabel. Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários, 2011. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERRER, F. La Educación comparada actual. Barcelona: Ariel, 2002.

---

<sup>8</sup> Las universidades participantes del estudio en España: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y Universidad Rovira i Virgili (URV); en Brasil: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

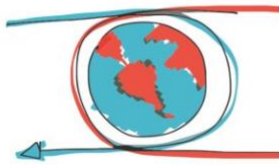


LEITE, Carlinda. Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In: SOUSA, Jesus Maria. Educação para o sucesso: políticas e actores. Porto: SPCE, 2008. p. 131-140. Livro de actas do IX Congresso da SPCE.

VEGA GIL, L. La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2011.

ZABALZA, M. Á., SABUCEDO, A., & TRILLO, F. Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, 72(257), 2014, pp. 39–54.





*GT – Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano*

## **A QUALIDADE COMO QUESTÃO CENTRAL DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

## **LA CALIDAD COMO EL TEMA CENTRAL DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Carolina Lemos<sup>9</sup>; UFSM; Santa Maria; RS; Brasil

Joceane Machado<sup>10</sup>; UFSM; Santa Maria; RS; Brasil

166

**Resumo:** No presente trabalho, objetiva-se apresentar e refletir sobre as características e peculiaridades do sistema de avaliação nacional brasileiro na busca da qualidade da educação básica e superior. É importante lembrar que a avaliação da qualidade é um processo que migrou da esfera econômica e administrativa para a educativa e não foram tomadas as cautelas epistemológicas necessárias na avaliação da educação. No decorrer do texto apresenta os instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. A construção de um sistema avaliativo complexo com informações relevantes a respeito do desempenho estudantil e do contextos escolares, de forma que é necessário ponderar o processo utilizado para medi-la. A utilização dos resultados das avaliações, pois é possível utilizá-los tanto como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais, rumo à universalização da qualidade do ensino, como incorrer numa simplificação do significado da qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Avaliação; Qualidade.

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre las características y peculiaridades del sistema de evaluación nacional de Brasil en busca de la calidad de la educación básica y superior. Es importante recordar que la evaluación de la calidad es un proceso que ha migrado desde el económico y administrativo de las precauciones educativos y epistemológicas no se tuvieron necesaria en la evaluación de la educación. A lo largo del texto se presentan las herramientas de evaluación utilizados por el Ministerio de Educación (MEC) en Brasil. La construcción de un sistema de evaluación complejo con información relevante sobre el

---

<sup>9</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM.

lemos.carool@hotmail.com

<sup>10</sup> Pós graduanda do Curso de Especialização em Gestão Educacional – UFSM.

jo.ramone@gmail.com



rendimiento de los estudiantes y los contextos escolares, por lo que es necesario tener en cuenta el proceso utilizado para medirla. El uso de resultados de la evaluación, es posible utilizarlos tanto como guías en la mejora de las políticas educativas hacia la educación universal de calidad, pero incurrir en una simplificación de la calidad de la educación signicado, verter en una lógica meritocrática y, en consecuencia, competencia entre las unidades y las redes de educación.

**Palabras-clave:** Educación; evaluación; Calidad.

## INTRODUÇÃO

O sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se tornando complexo desde o fim da década de 1980 até o presente momento. Para Castro (2009, p.5)

“inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional”. Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC).

A avaliação no sentido de melhorar a qualidade desenvolveu-se nos meandros da economia e da finança, e a ela não será estranha à necessidade de medir em termos econômicos a rentabilidade do investimento aplicado. Naturalmente, assim como investimento é algo que acontece em toda a atividade econômica do produto material, a avaliação da qualidade tornou-se numa prática

“rotineira” e obrigatória na atividade produtiva. Para Gatti (2007)

[.].as avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados.”(GATTI,2007, p.2)

A realização de avaliações em larga escala para Castro (2009, p.6) com o objetivo “de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais tem se tornado uma constante em países de diferentes culturas e distintas orientações ideológicas de governo”. Independente dos motivos/objetivos que levam à criação de sistemas de avaliação, há uma concordância comum quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, segundo Fernandes e Gremaud (2009) um dos principais riscos de um programa de prestação de contas, da forma que acontece e se faz necessário um resultado do investimento em educação, baseado apenas em exames padronizados, é o de contribuir para agravar o já dramático quadro de repetência escolar.

Ao falarmos de “qualidade em” implica sabermos, perfeitamente, o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar” a sua concretização no terreno. Não faz sentido falar-se em “qualidade” se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente.



Quando se mede algo é, necessariamente, para enveredar num processo comparativo.

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a utilização das avaliações padronizadas em larga escala no contexto educacional, aplicadas pelo Ministério da Educação (MEC) na busca da qualidade em educação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como textos base na discussão da temática, utilizamos um capítulo de livro e dois artigos. São eles: “Formatos de avaliação e suas concepções” com autoria de

Denise Leite; “Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas” de Reynaldo

Fernandes e Amaury Gremaud; “Avaliação e qualidade da educação” de Bernardete Gatti; e “Sistemas De Avaliação Da Educação No Brasil: avanços e novos desafios” de Maria Helena Guimarães de Castro.

## 3 METODOLOGIA

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da metodologia qualitativa, do tipo bibliográfica, como método de coleta e reflexão da temática. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

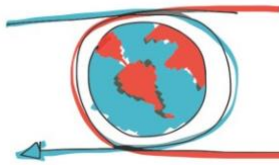
A autora Leite (2005) faz uma distinção entre avaliação educacional ou da aprendizagem, de avaliação institucional ou de políticas públicas, sendo ambas as avaliações da área da educação.

[...] a avaliação educacional preocupa-se com a aprendizagem de sujeitos, de grupos “submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude; refere-se assim à análise de desempenho de indivíduos ou grupos, seja após uma situação de aprendizagem ou, regularmente, no exercício de uma atividade, em geral, profissional”. [...] A avaliação institucional ou de políticas públicas, como diz o nome, dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global contextualizado.[...] A avaliação institucional refere-se a um projeto que permite balanço dos rumos da instituição em busca da qualidade”.(LEITE,2005,p.33)

Neste sentido, com a colocação da autora é possível compreender essa distinção, e constatar que ambas são importantes para avaliação da educação, que tem por objetivo uma comparação e classificação dos objetos, instituições ou programas.

É importante salientar que a política de avaliação atualmente utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) engloba: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Prova Brasil; Provinha Brasil, Prova Ana; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); PISA; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Censo Escolar.

Um sistema de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar



o debate sobre a situação educacional de um país, em todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. E ainda, mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Porém, como a maioria dos currículos são extensos é necessário definir quais as aprendizagens devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos, dessa forma, a maioria das avaliações delimita-se a avaliar os conteúdos das disciplinas de português e matemática.

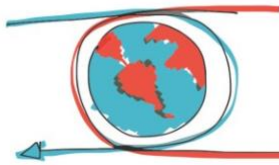
Em relação a essas distintas avaliações, ao mesmo tempo em que se tornam indispensáveis para compreendermos o espaço educativo, percebe-se que existe certo distanciamento das escolas em organizar uma avaliação de suas instituições, que poderia ser considerada como uma forma de avaliar o comprometimento e desenvolvimento das atividades no contexto escolar. Atualmente as avaliações ficam centradas em uma avaliação externa, no entanto se fossem organizadas pela escola, ocasionaria em reflexos positivos na melhoria da qualidade destas instituições. Pois quem melhor para compreender esses fenômenos, do que os próprios sujeitos envolvidos com a realidade educativa, e ainda, levando em consideração o contexto social ao qual estão inseridas estas instituições.

Dessa forma entendemos que se fazem necessárias as avaliações internas e externas, e ambas necessitam ser pensadas para rever o que consideram como qualidade da educação, e assim proporcionariam imensas contribuições nos avanços significativos, que se apresentam no contexto educativo. Não devendo avaliar por avaliar, mas sim a partir dos resultados dessas avaliações, organizar os rumos para as melhorias educacionais que seria o objetivo das avaliações.

O principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica, segundo Fernandes e Gremaud (2009) é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). “O IDEB, que combina as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de aprovação, visa coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam” (2009,p.1). Ele foi pensado como um condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. Porém, nem sempre é o que podemos observar em sua atual projeção com os resultados obtidos pelas avaliações. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, contribuir com a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

A Prova Brasil é um teste aplicado no quinto e nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas, de forma que muitos críticos consideram limitadas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. É importante salientar que tanto a Prova Brasil quanto o SAEB são avaliações com adesão voluntária por parte das Secretarias de Educação.



A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização em língua portuguesa e matemática. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças, sendo aplicada duas vezes ao ano (no início e no final).

A Prova Ana, é a avaliação nacional da alfabetização, que envolve os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, e tem como principal objetivo, avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática e condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. A Ana, foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, sua realização é anualmente.

O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. Essa participação tem o intuito de situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni .

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pelo MEC em abril de 2004. é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

E, o ultimo instrumento de avaliação salientado é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O Encceja constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A partir dos indicadores de avaliação, percebemos que eles estão sendo ferramentas para subsidiar o processo de conhecer as escolas, e por elas darem “mais retorno às escolas, pois além de dar diagnóstico da qualidade, sinaliza quais pontos mais vulneráveis que deveriam ser atacados. Essa convergência, não tende a ocorrer na prática.” (FERNANDES;GREMAUD, 2003, p. 2). Assim sendo, ocorre uma dualidade das avaliações em grande escala, e as reais





necessidades que a escola busca com a qualidade pretendida, o contexto envolvido nesse processo educativo.

Nesse caso, para que de fato se alcance a qualidade na educação através das avaliações, e dessa forma proporcione relações positivas com os resultados, concordamos com Gatti (2007) que "para essa qualidade se mostrar melhor atendida, algumas políticas e ações públicas precisam ser revistas, e iniciativas concretas em relação ao currículo em sala de aula se mostram necessárias" (GATTI, 2007, p.4). Então não basta apenas avaliar, e nem tão pouco defender a ideia de que a forma como as avaliações estão sendo aplicadas darão subsídios suficientes para a qualidade na educação avançar. Assim, se mostra necessário revisar algumas políticas para darem sentido aos resultados obtidos nas avaliações educacionais.

Ainda nessa discussão, concordamos com os autores, de que, as avaliações estão muita vezes centradas em aspectos que visibilizam apenas os aprendizados e habilidades referentes a leitura, escrita e matemática, não focando em outros aspectos que seriam essenciais no desenvolvimento do educando, como aqueles que valorizam a bagagem cultural dos alunos, dando ênfase as aprendizagens significativas. "[...] ignoram aspectos fundamentais como, por exemplo, ética, responsabilidade social, preservação ambiental e diversas habilidades não cognitivas que seriam importantes para a formação dos estudantes" (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p.3).

É preciso reconhecer que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos que se gostaria de considerar e por medir com erros (sistemáticos e/ou aleatórios) e os aspectos que elas se propõem avaliar. As avaliações educacionais podem ser vistas como um caso particular das avaliações de programas e/ou políticas e, deste modo, estão relacionadas à ideia de resultados. Independente do contexto em que elas estão inseridas e de seus objetivos, as avaliações educacionais ou buscam aferir resultados passados ou inferir resultados futuros. Em tese, para Gatti (2007)

[...]estes dados deveriam subsidiar políticas de melhoria da educação escolar e ajudar a balizar as atividades de ensino nas escolas. Porém, pelos dados sucessivamente obtidos, o desempenho escolar dos alunos continua abaixo do que se poderia esperar, em alguns casos piorou."(GATTI, 2007, p. 1)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do acesso à educação básica vem ocorrendo sem que seja acompanhada de ações que garantam a efetiva qualidade do ensino. Não há dúvidas de que a universalização do acesso à educação traria como consequência uma maior diversificação no nível de desempenho dos novos alunos, a maioria oriunda das camadas socioeconomicamente desfavorecidas e das regiões mais carentes do país

Em relação as características usualmente presentes nos procedimentos de avaliação adotados, destacam-se a ênfase nos produtos ou resultados; a atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; e destaque a avaliação externa, não articulada à auto avaliação. Assim, a avaliação pautada em tais características, tem servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, gerando a competição.



Podemos assim observar algumas limitações no processo avaliativo, pois ficam quase sempre centrados em seu produto final, nos resultados quantitativos, seja pelas aprovações, acesso a educação, e minimamente refletem os resultados qualitativos, que dariam ênfase para melhor a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino. Pois, a qualidade na educação se dá de forma a compreender as especificidades e realidades de nosso sistema educativo, compreendendo que não há uma única avaliação seria capaz de retratar a realidade educativa. Para Gatti (2007,p.5),

[...]fazemos uma avaliação pontual de conhecimentos adquiridos, segundo um dado padrão, e em relação a conteúdos pré-selecionados.[...]Estes têm sido definidos “por aproximação”, por especialistas, e condensados em matrizes cuja validade concreta não está bem estabelecida”.(GATTI, 2007, p.5)

Na verdade, esses processos avaliativos acabam por apontar fortemente para a necessidade de uma ampla discussão sobre o currículo escolar na educação básica, na busca de melhor orientação de gestores, escolas e professores sobre os conteúdos principais esperados que a escola trabalhe com os alunos. Aponta, também, para a necessidade de aperfeiçoamento do processo avaliativo, isto porque consideramos importante esse tipo de avaliação para definição, redefinição de políticas, propostas, atuação dos gestores em diferentes níveis, atuação das escolas e dos professores, bem como para informação dos pais e da comunidade e suas possíveis atuações.

Os indicadores, da forma como foram pensados, estão sim, preocupados, a partir de sua avaliação a dar os rumos para a melhoria da qualidade, porém restritos a conteúdos que devem ser ensinados das disciplinas de português e matemática, para que os sujeitos possam ir “bem” nas avaliações, ficam limitadas muitas vezes a aprendizagens nem sempre significativas para o pleno desenvolvimento dos educandos. Lembrando que há uma competição em as instituições para obterem as melhores notas nas avaliações padronizadas elaboradas pelo INEP.

Assim, os dados estão aí, estão sendo oferecidos a partir das avaliações educacionais que ocorrem no Brasil, porém para Gatti (2007);

[...]as avaliações executadas tem trazidos dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de que a qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito.” (GATTI, 2007 p.4).

Portanto, nos revela que gestores, professores, pais e todos os envolvidos com a realidade educativa, devem ter acesso aos dados, e com eles, possam discutir seus resultados, para poderem dessa forma, cobrar as mudanças e assim, as possíveis melhoras na qualidade, para quem de fato deve ser cobrado. E não ficar apenas na esfera, de saber o resultado, e dele não fazer absolutamente nada para a melhoria da realidade daquela instituição escolar.

É possível detectar, no contexto atual, que os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais a gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos.



Acreditamos que as avaliações desempenham um papel fundamental, e atualmente desenvolvem uma função de diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional. E que se estas avaliações forem bem discutidas, e bem organizadas, não só por quem as cria e aplica, mas por quem está presente no contexto escola, poderá sim chegar a um desempenho positivo, para contribuir com a qualidade educativa de forma ampla.

## 5 REFERÊNCIAS

173

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-

18, jan./jun. 2009 . Disponível em: <  
[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf) > . Acesso em: Setembro, 2016.

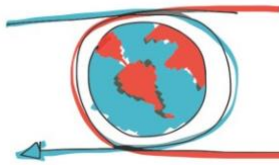
FERNANDES, R; GREMAUD, A. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas.** Disponível em: < [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf) >. Acesso em: maio, 2016.

GATTI, Bernadete. Avaliação e qualidade da educação. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

LEITE, Denise. Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa.

Petrópolis: Ed. Vozes, 2005. 141 págs. Disponível em: <  
[http://www.ufrgs.br/inov/docs/refrmasuniv\\_avaliainstpartic](http://www.ufrgs.br/inov/docs/refrmasuniv_avaliainstpartic) >. Acesso em: maio, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4° ed. p.43 e 44.



*GT – POLÍTICAS GLOBAIS E AGENDA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO*

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)**

**INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - UN ESTUDIO  
EXPLORATORIO DE LA UNIVERSIDAD DE FEDERAL DE ABC (UFABC)**

Raquel da Silva Santos (PPGE- UNINOVE), São Paulo, SP, Brasil

174

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** A acelerada expansão da educação superior (cursos, instituições, vagas) que ocorreu no mundo a partir da década de 1960 (GARCÍA-GUADILLA, 2013) reflete as fortes transformações ocorridas na economia mundial, marcadas pelas mudanças nos processos produtivos decorrentes, conforme os termos de Harvey (2001), da passagem do modelo fordista para o de acumulação flexível. Nesse processo, que ocorre primeiro nos países centrais do capitalismo e depois se espalha hegemonicamente aos países da periferia, ganham peso as áreas de serviços e comércio, em detrimento da produção industrial, pelo fato de as primeiras passarem a se valer do conhecimento como diferencial produtivo de suas economias. Assim, a educação e as universidades passam a constituir campos de investimento estratégico das nações que comandam a ordem mundial e, gradativamente, passam a fazer parte das pesquisas e das recomendações das agências multilaterais que organizam a economia e a política mundiais: OCDE, Banco Mundial e OMC. Nesses países e no Brasil, tanto políticas quanto sistemas de educação superior são estimulados a se reconfigurar num ambiente marcado pela internacionalização como procedimento chave para aumentar a competitividade econômica, que implica ampliar a competitividade científica das universidades. O termo passa a frequentar o vocabulário de autoridades e pesquisadores da educação e instituições de educação superior brasileiras, dessa maneira produzindo políticas de internacionalização. Para responder a esse novo padrão mundial de competição universitária e ao mesmo tempo atender a uma necessidade nacional de inclusão de grandes contingentes afastados da universidade, as políticas públicas de educação superior dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff implantaram novos modelos de universidade federal, que se distinguem por suas matrizes institucionais e curriculares, pela localização e funcionamento, que mesmo considerando a necessidade de introduzir processos de internacionalização em suas matrizes institucionais, apontam seu foco para a inclusão territorial, regional e da diversidade cultural e epistemológica, e dessa forma representam potenciais modelos alternativos aos dos países hegemônicos do capitalismo mundial e difundidos nos países dependentes. Entre essas novas instituições está a Universidade Federal do ABC, localizada em região fortemente industrializada a partir dos anos 1950, com a implantação da indústria automotiva no Brasil, e que viu seu desenvolvimento perder força com as mudanças no sistema produtivo e nos fatores de competição. Essa instituição desenvolve, ao lado das políticas de caráter inclusivo, uma política de internacionalização, que este trabalho procura descrever e analisar em termos de seus princípios, fundamentos, objetivos e procedimentos, para fins de testar a seguinte hipótese: A UFABC implantou uma política de internacionalização de caráter contra hegemônico que representa uma abertura para o processo de descolonização mental e para a construção de um modelo de universidade para o século XXI no Brasil.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Este trabalho apresenta resultados analíticos



preliminares dos fundamentos político-ideológicos que se possam inferir dos dados coletados em pesquisa documental (PDI 2008-2012 e 2013-2022; Lei 13.110, de criação; estatuto e regimento) e bibliográfica sobre a política de internacionalização da UFABC. A pesquisa bibliográfica cuidará dos referenciais teóricos que temos adotado no âmbito do /grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e do Projeto “Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido no mesmo Programa, entre eles: Mignolo (2004; 2003), para o debate da dialética local/global; Almeida Filho e Seabra Santos (2014), para a discussão da internacionalização como quarta missão universitária; Almeida Filho e Boaventura de Souza Santos (2008), para a crítica da universidade contemporânea e a projeção da universidade para o século XXI; Morosini (2006), para a natureza e alcance das políticas de internacionalização da educação superior no Brasil; Paulo Freire (2002; 1996), para a perspectiva educativa do oprimido.

**ACHADOS:** As principais conclusões, até aqui, dão conta de que a política de internacionalização da Instituição constitui uma estrutura orgânica, vinculada ao projeto institucional, mas que se debate entre as necessidades e especificidades locais / nacionais e as proposições de políticas de internacionalização que se valem de perspectivas e processos hegemônicos.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** A dimensão política pesquisada pode nos dizer muito sobre os passos que podemos trilhar frente a um novo paradigma de educação superior no Brasil, contribuindo para a reflexão sobre um modelo de universidade brasileira que, mesmo adotando a internacionalização, contempla objetivos de face contra hegemônica.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** Essa instituição desenvolve, ao lado das políticas de caráter inclusivo, uma política de internacionalização, que este trabalho procura descrever e analisar em termos de seus princípios, fundamentos, objetivos e procedimentos, para fins de testar a seguinte hipótese: A UFABC implantou uma política de internacionalização de caráter contra hegemônico que representa uma abertura para o processo de descolonização mental e para a construção de um modelo de universidade para o século XXI no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialética Local/Global. Educação Superior. Política de Internacionalização. Universidade Federal do ABC. Universidade para o Século XXI.

#### REFERÊNCIAS:

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel (org.). **Culturas, Identidades e Narrativas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

BENINCÁ, Dirceu (org.) **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC**. PDI - UFABC, 2013 a 2022. Santo André. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 13.110 de 25 de março de 2005**. Lei de criação da Universidade Federal do ABC - UFABC. Diário oficial da união nº 58, 26 de março de 2005. Seção 1. Página 1. .

CANCLINI, N. Garcia. **Culturas híbridas, estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo. USP, 2008.





DEL VECCHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. **Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. 226 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**/Pedro Demo. 2º Ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra: rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA-GUADILLA, Carmen. **Cátedra Andrés Bello Educación Superior Comparada**. Foz do Iguaçu, PR: Instituto Mercosul de Estudos Avançados da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/IMEA-UNILA, 2013.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2001.

MAFRA, J.F.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, E. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Liber Livro. Brasília, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.27, n. 94, p.47-69, jan. /Abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais / projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOROSINI, Marília. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação – conceitos e práticas**. In: *Educar*, n. 28. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. P. 107-124 PERROTTA, Daniela. La dimensión internacional em las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. In: NAIDORF, Judith; MORA, Ricardo. (orgs.). **Las condiciones de la producción intelectual de los académicos em Argentina, Brasil y México**. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008. (Série Conhecimento e Instituições). ISBN: 978-972-40-3721-9



*GT - Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas Realidades de Ibero-américa*

**ESTUDANTE-REPÓRTER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO MUNDO DIGITAL**

**EL ESTUDIANTE COMO REPORTERO: RETOS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN EL MUNDO DIGITAL**

177

Rosângela Dias Carvalho do Nascimento,

UEPB, Campina Grande, PB, Brasil

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** A realidade educativa atual brasileira, no âmbito da Educação Básica, é marcada pela desistência/evasão escolar e pela dificuldade de uso apropriado de recursos didáticos. Diante do contratempo para chegar a métodos de ensino que propiciem uma aula dinâmica, professores sentem-se limitados em sua pedagogia, oferecendo um ensino nem sempre atrativo, gerando desinteresse nos discentes em relação às aulas.

A escrita do artigo justifica-se pela possibilidade de apresentar achados de uma pesquisa bibliográfica, objeto de TCC, na Pós-graduação em Filosofia da Educação (UEPB - 2016). O texto encaminhar-se-á para necessidades de adoção de novas posturas epistêmico-pedagógicas na escola, procurando responder a questão de pesquisa: O uso da reportagem como instrumento didático contribuiria para a construção de uma escola agradável, despertando o interesse do aluno nas atividades escolares?

O objetivo do artigo é identificar caminhos para um fazer pedagógico atrativo, verificando se a reportagem como instrumento didático, feita por alunos sob a orientação do professor, geraria aulas que envolvessem espontaneamente o discente nas tarefas escolares.

A partir de sua experiência como orientadora de aprendizagem e jornalista, a autora discutirá sobre a adequação do uso didático de tecnologias digitais, aí incluídos os dispositivos móveis (*smartphones* e outros), para elaboração de reportagens. Analisar-se-á como uma reportagem produzida, apresentada e dirigida por estudantes sintoniza-se com o aproveitamento de dimensões quinestésico-sensoriais dos alunos e com o trabalho cooperativo entre eles.

**ABORDAGEM:** O artigo centra-se nas possibilidades de uso de tecnologias digitais na escola, para aplicação de reportagem realizada por alunos, como instrumento pedagógico, no âmbito do Ensino Médio. Os objetivos são alcançados apenas mediante pesquisa bibliográfica e qualitativa, a partir de aportes teóricos de Bonilla, Morin, Nóvoa e de Restrepo, no que tange à análise dos desafios epistêmico-metodológicos atuais em educação. Quanto ao uso didático de reportagem e à aplicação de tecnologia digital na escola como proposta de intervenção no ambiente educativo, os referenciais teóricos incluem Santaella, e também Sodré e Ferrari. O método de abordagem é dedutivo e inserese na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

**ACHADOS:** A investigação revelou que a reportagem, ao valorizar a dimensão quinestésico-sensorial do discente, poderá propiciar uma aula dinâmica, na qual o estudante participa efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Num contexto de revisão de posturas



epistêmico-metodológicas, percebeu-se que a reportagem apresenta-se como componente didático capaz de contribuir para a produção de uma aula atrativa.

**LIMITES DA PESQUISA:** Sugere-se que a pesquisa bibliográfica realizada seja, posteriormente, combinada com uma pesquisa empírica, para que se aprofundem conhecimentos de questões epistêmico-metodológicas quanto ao uso de tecnologia digital na interface entre jornalismo e educação.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS:** O artigo poderá ensejar novas posturas epistêmicometodológicas. A reportagem, elaborada por alunos e usada como componente didático sob a orientação do professor, poderá gerar uma prática educativa mais dinâmica, constituindo-se como metodologia de ensino rumo a uma escola lúdica e produtiva. Para além do uso de salas multimídia, docentes poderão sentir-se conclamados a rever posturas e métodos que, mesmo experimentados ao longo dos anos, podem estar na contramão das vanguardas educacionais. Os dispositivos móveis (celulares multifuncionais e outros), já tão presentes nas mãos do estudante, podem ser entendidos como ferramentas a serem usadas didaticamente por alunos na elaboração de reportagens e em outras atividades propostas pelo professor, passando estes equipamentos a figurar como aliados no processo de ensino-aprendizagem.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS:** A pesquisa poderá estimular atitudes e políticas públicas para tornar a escola mais agradável, incentivando a aplicação de tecnologia digital. Um ambiente educativo atraente poderá gerar impactos positivos, reduzindo índices de desistência/evasão escolar e promovendo a inclusão, tendo em vista que o aluno sentir-se-á motivado pela escola e envolvido no processo educativo.

**VALOR DO ARTIGO:** O artigo será relevante para os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando que situa a tecnologia digital como importante instrumento pedagógico, esclarecendo como aproveitar *smartphones* e outros dispositivos em poder do aprendiz. Centrando-se na reportagem como ferramenta didática, o texto instiga a refletir sobre o novo epistemológico, revelando benefícios pedagógicos que tornam esta metodologia candente e inovadora, por oferecer ao professor um instrumento que garante amplo leque de possibilidades, permitindo-lhe a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas, facilitando o envolvimento de estudantes com predisposições diferentes para disciplinas variadas e favorecendo a promoção do conhecimento entre discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia digital. Reportagem. Metodologia de ensino. Quinestésicosensorial. Educação.

#### REFERÊNCIAS:

BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6819/1/tese%20bonilla.pdf>>. Acesso em: 28.abr.2017.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de



dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05.maio.17.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

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

LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*.

3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, 34, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. Ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORALES, E. I. L. Radiodrama e reportagem como prática de educação ambiental na

Escola Marechal Rondon em Vilhena. 2014. Disponível em

<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/conde-evelyn-2014-radiograma-reportagem-praticaeducacao.pdf>>. Acesso em 23.06.2016.

NASCIMENTO, Rosângela Dias Carvalho do. *O gênero reportagem como instrumento didático*: perspectivas e possibilidades. João Pessoa: Ideia Editora, 2016.

Palestra de António Nóvoa. Produção do Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo: 2006. 1h 49min11s. Disponível em: <<https://youtu.be/XK63TTIY4>>. Acesso em: 27. Abr. 2017.

RESTREPO, Luiz Carlos. *Ética do amor*. Tradução Carlos Diogo. Coimbra: Ariadne, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Campinas, p.19-28, 2013. Disponível em:



<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-aeducacao>>. Acesso em 05.Abr.17.

\_\_\_\_\_, Lúcia. *A crítica das mídias na entrada do século XXI*. In: AIDAR PRADO, José Luiz. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SODRÉ, Muniz e FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem*. São Paulo: Summus, 1986.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*, trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. 8ª ed. Lisboa: Presença, 2003.





*GT – Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano*

## **A INVISIBILIDADE DO PERFIL EDUCACIONAL NA PROVA BRASIL**

### **LA INVISIBILIDAD DEL PERFIL EDUCACIONAL EN LA PRUEVA BRASIL**

Dr<sup>a</sup>. Cristiane Backes Welter, Professora da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS,  
Brasil

181

#### *RESUMO EXPANDIDO*

O presente trabalho discute um dos resultados da pesquisa realizada na tese de doutorado em educação, tendo por finalidade construir um perfil educacional dos estudantes que participam da Prova Brasil e contribuir com os gestores na tomada de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica. O ato de avaliar sempre está presente em nosso cotidiano. Somos avaliados a todo o momento e esse processo tem muitas finalidades, destacando a competência de medir o conhecimento adquirido pelos alunos, durante o período escolar, logo, a qualidade da educação oferecida. Porém, o excesso de avaliações pode obscurecer a real finalidade da avaliação, que está em diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na avaliação externa, especialmente na Prova Brasil, os dados dos questionários de contexto dos alunos apresentam indicativos sobre o perfil educacional dos estudantes que participam dessa avaliação. Raramente esses dados são conhecidos do público em geral. Neste sentido, o presente estudo apresenta como resultado a construção de um Perfil educacional dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental que participaram em 2011 da Prova Brasil, no Rio Grande do Sul, por entender que esses dados são de difícil acesso ao gestor educacional que está na linha de frente ao estabelecer políticas e estratégias de ação junto às instituições educacionais. Além disso, o perfil educacional desses estudantes demonstra características fundamentais para quem pretende estabelecer políticas educacionais. A linha de raciocínio presente nesse trabalho conjuga o então ato de avaliar com diferentes nuances de análise que se valem do método qualitativo na sociologia política. Dessa forma, compreendo que a análise produzida a partir dos questionários se enquadra no contexto de resultado, discutido a partir do ciclo de políticas educacionais proposto por Ball (2001). Esse recurso valioso de olhar para os dados, categorizá-los, dialogar junto às reflexões teóricas produzidas e aprofundar a compreensão sobre a parcialidade analítica da avaliação em larga escala, permitiu uma maior familiaridade com a realidade estudada, ou seja, compreender as subjetivações dos estudantes-atores dessa encenação das políticas e dos resultados da avaliação em larga escala. Dessa forma, foi necessário compreender a estrutura do questionário de contexto dos alunos e teorizar a avaliação em larga escala a partir de pressupostos teóricos e pesquisas de Alicia Bonamino, Bernadete Gatti e Flávia Obino Corrêa Werle. Mapear este perfil dos estudantes que participaram da Prova Brasil revelou a complexidade e a profundidade de elementos que envolvem os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul quando o assunto é educação. Elencaram-se questões que priorizaram compreender se o aluno faria a leitura de: Jornais (inclusive os de distribuição gratuita); Livros em Geral; Livros de Literatura Infante-Juvenil; Revistas em Geral; Revistas em

Quadrinhos; Revistas sobre Comportamento, Celebidades, Esportes e TV; e Sites da Internet. Além das questões voltadas ao aspecto da leitura, ainda foram inseridas questões referentes: (a) ao nível de ingresso do estudante na educação básica; (b) à esfera administrativa da escola em



que o aluno estudou desde a 5ª série; (c) às vivências de reprovação; (d) ao registro de abandono escolar; (e) ao gosto pelo estudo da língua portuguesa; (f) à realização do dever de casa na língua portuguesa; (g) à correção do dever pelo professor de língua portuguesa; (h) ao gosto pelo estudo da matemática; (i) à realização do dever de casa na matemática; (j) à correção do dever pelo professor de matemática; e (k) à utilização da biblioteca ou da sala de leitura da escola. A análise desses dados revelam: a parcialidade do número de estudantes que participam da Prova Brasil; a parcialidade dos dados; a distorção idade-série; a elevação dos resultados do desempenho em português e em matemática daqueles que estão na escola desde a educação infantil; e a aproximação dos estudantes que participam da avaliação externa com características que configuram parcelas muito específicas de nossa sociedade - as classes: baixo, média e média alta. Finalizo o trabalho relacionando o perfil educacional encontrado ao resultado mais amplo da pesquisa realizada na tese de doutorado: a invisibilidade dos estudantes na avaliação em larga escala.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil. Avaliação Externa. Gestão. Ensino Fundamental. Questionários Contextuais.

#### REFERÊNCIAS:

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. In.: **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez., 2001.

\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p.03-23, 2002.

\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem Estar. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n.89, p.1105-1126, set./dez., 2004.

\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: um revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

\_\_. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

\_\_. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270p.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p.15-26.



BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, **REFERÊNCIAS** e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984.

\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1989. 314p.

\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

\_\_\_; **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis:

Vozes, 2010. 275 p.

\_\_\_ **Homos Academicus**. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 324p.

**BRASIL**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 31 de março de 2013.

\_\_\_ INEP. Microdados do SAEB. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

\_\_\_ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Plano Nacional de Educação. PNE 2001-2010, Lei Nº. 10172, de 9 de janeiro de 2001.

Brasília, 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024, Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Brasília, 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-)

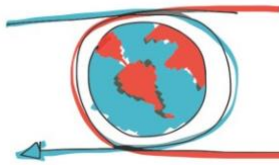
[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 03 de junho de 2015.

\_\_\_ Ministério da Educação. Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.



In.: **Educ. Soc.** [online], vol.26, n.92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2009. 141p.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 66-80.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In.:

**Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.1, p.4-16, jan./abr. 2009.

\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MARCONDES, Anamérica Prado; CARLINI, Alda Luiza. Os sentidos do ENADE revelados por estudantes de Pedagogia. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação: Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011). Série Cadernos, n.11, 2011. p.1-8. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0051.pdf> >. Acesso em: 03 de junho de 2006.

NAMEN, Anderson Amendoeira (Org.). **Um Caleidoscópio do Ensino da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2013. 160p.

\_\_; BORGES, Sonia X. A., SADALA, Maria da Gloria S. Indicadores de qualidade do Ensino Fundamental: o uso de tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 238, p. 667-700, set./dez. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126p.

\_\_; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 183p. ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000, p. 99-123.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. In.: **Rev. Bras. Educ.**



[online]. 2013, vol.18, n.53, pp.457-466.

SCALON, Maria Celi (Org.). **Imagens da Desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 344p.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação.

WERLE, Flávia O. C. (org.) **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_. MARTINS, Angela Maria. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: elementos para a reflexão.

Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

\_\_. **Avaliação em Larga Escala Questões Polêmicas**. Brasília, Liber Livros, 2012.





GT – Políticas Globales y Agenda Mundial para la Educación

**PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE E DA  
FALÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O CASO DO CHILE E DO HAITÍ**

**LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. LA  
QUIEBRA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LOS CASOS DE CHILE Y HAITÍ**

186

Cristina Pulido Montes, Universidad de Valencia, Valencia, España. Alexandra Carrasco González, Universidad de Valencia, Valencia, España.

RESUMEN EXPANDIDO

JUSTIFICACIÓN:

La privatización de la educación es una tendencia generalizada en constante crecimiento, tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Según la UNESCO, la educación es un “pastel” de dos billones de dólares al año, en el que las esferas políticas y del mercado ven en la educación un negocio estable de larga duración. El *modus operandi* de los Estados es promocionar la liberalización de sus sistemas educativos, apoyados en la creencia extendida de que los beneficios de las reglas del mercado y el modelo de gestión empresarial proporcionarán mejores sistemas que acogerán a un mayor porcentaje de población. La región de Latinoamérica y el Caribe es la más desigual del mundo según la UNESCO, así como una de las que representa mayores índices de violencia, y es en la educación donde encontramos esa herramienta cohesionadora y catalizadora de otros derechos, que sin embargo, con los índices ascendentes de privatización acaba siendo un elemento de desigualdad social y de discriminación en el acceso a una educación de calidad. La privatización de la educación en la región de Latinoamérica y el Caribe amenaza la realización del derecho a la educación desde el momento en que la oferta pública educativa es deficitaria e insuficiente. Dicha privatización es promocionada tanto por los gobiernos, como por los organismos internacionales como el Banco Mundial mediante sus políticas de inversión, así como las alianzas privado-públicas y los sistemas de evaluación generalizados y de rendición de cuentas. Existen dos posturas claras en las que se apoya la privatización de los sistemas educativos de países desarrollados y en desarrollo. Para los primeros, el sistema educativo público es ineficiente y precisa de los mecanismos privados de educación para mejorar el sistema educativo, para los segundos, el Estado es incapaz de proporcionar educación universal para todos. En la región de Latinoamérica y el Caribe, estas tendencias pueden ser observadas en diversos sistemas de la región. Por ello, vamos a estudiar la privatización de la educación en los sistemas educativos chileno y haitiano, así como la denuncia a través de diversos estudios e informes sobre la quiebra del derecho a la educación mediante la privatización de sus sistemas.

**DISEÑO/METODOLOGÍA/ENFOQUE:** La metodología que emplearemos es la de la Educación Comparada, ya que el método comparado nos permite recoger “determinadas realidades,



determinados hechos y fenómenos a los cuales se acerca principalmente mediante el análisis, la experimentación o la comparación” (García Garrido, 1986, p.68), siendo su finalidad “conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos, y todos los elementos que en ellos confluyen, para poder elaborar soluciones a los problemas existentes y establecer metas para la mejora de los distintos sistemas educativos”. (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle, 2016, p. 46). Para el desarrollo de la investigación utilizaremos fuentes primarias y secundarias extraídas de los principales informes de la Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights, de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, de la Privatisation in Education Research Initiative y de otros informes emitidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**RESULTADOS:** Las tendencias privatizadoras propias de los países desarrollados en el sistema educativo chileno se apoyan en la convicción generalizada de que la oferta privada es más eficiente y eficaz que la oferta deficiente pública. El sistema de *vouchers* escolares y la publicación de resultados de las evaluaciones son mecanismos propios de la privatización de la educación que favorecen a las familias con un mayor capital cultural y socioeconómico. El sistema educativo chileno es uno de los más segregadores entre los hogares más ricos y pobres del país, por lo que viola el derecho a la educación.

En el caso de Haití, las tendencias privatizadoras propias de los países en desarrollo demuestran que la evasión por parte del Estado a la hora de aumentar el gasto público en educación, control e inspección y formación de sus docentes y control de la oferta privada, termina produciendo segregación y discriminación social. El rol de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el PSGUO del gobierno haitiano, son asociaciones privado-públicas que socavan el derecho a la educación, ya que son fuentes de lucro ganancial para los actores privados, y se producen efectos perversos como las “escuelas fantasma”, perjudicando gravemente al derecho a la educación.

**IMPLICACIONES SOCIALES:** La privatización de la educación en el mundo es un proceso en alza, ya que la proliferación de información a favor sobre las virtudes del sistema privado como gerente de la oferta y demanda, así como la oferta de un servicio de mayor calidad ha penetrado en la esfera política y social. De este modo, tanto en los países desarrollados, como en desarrollo, la tendencia es clara, la privatización ha llegado para quedarse y expandirse. Sin embargo, en la región más desigual del mundo y en donde las tasas de violencia son altas y van en aumento según la UNESCO, en Latinoamérica y el Caribe la educación pública cumple una función de catalizador social que merma la privatización de este derecho. Por ello, con este trabajo tratamos de denunciar la violación del derecho a la educación regulado por las Naciones Unidas y ratificado por los países estudiados y unirnos a las denuncias que ambos sistemas políticos han recibido por parte de diferentes organismos, entidades, gobiernos o particulares.

**¿CUÁL ES EL VALOR O QUE TIENE DE ORIGINAL DEL ARTÍCULO?:** El presente artículo se relaciona con la Tesis Doctoral que actualmente estamos desarrollando: *La privatización de la educación en Europa: un estudio comparado de los sistemas educativos de España, Reino Unido y Suecia*. Por lo que pretendemos comparar los resultados extraídos de la investigación fuera del sistema europeo con los de otros sistemas, en este caso para observar, analizar y comparar la realidad de Latinoamérica y el Caribe.

**PALABRAS CLAVE:** Privatización. Derecho a la Educación. Enseñanza privada.

Tendencias educativas. Enseñanza pública.



REFERENCIAS:

Bellei, C. & Orellana, V. (2014). What Does “Education Privatisation” Means? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases. University of Chile: Center for Advanced Research in Education and Sociology Department.

Bellei, C.. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 325-345.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.

CLADE (2015). Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Sao Paulo: CLADE.

García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson S.L.

Informe del Relator Especial por el Derecho a la Educación A/70/342 (26 Agosto 2015), recuperado en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10391.pdf?view=1>

Informe del Relator Especial por el Derecho a la Educación A/HRC/29/30 (10 Junio 2015) , recuperado en: [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/HRC/29/30&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/29/30&Lang=S)

Informe del Relator Especial por el Derecho a la Educación, A/69/402 (24 Septiembre 2014), recuperado en: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/UNSR\\_informe\\_UNGA\\_privatizacion\\_2014\\_ES.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/UNSR_informe_UNGA_privatizacion_2014_ES.pdf)

OREALC/UNESCO (2014). América Latina y el Caribe: Revisión Regional 2015 de la

Educación para Todos. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>

Right to Education Project. (2014). *Privatization of Education: Global Trends of Human Rights Impact*. Londres: Right to Education Project.

Schleicher, A. (2016). Editorial. In OECD, *Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2012* (pp. 7-11). Paris: OECD.

The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2016). El Comité de los Derechos del Niño se ocupa de la privatización de la educación en Haití y Kenia. marzo, 4 de marzo, 2017, de GI-DESC. Sitio web: <http://globalinitiative-escr.org/committee-on-the-rights-of-the-child-addresses-privatization-of-education-in-haiti-and-kenya/>

The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights. (2014). *Informe: las consecuencias de la privatización de la educación en Chile*. marzo 6, 2017, de GI-DESC Sitio web: <http://globalinitiative-escr.org/el-sistema-educativo-mas-segregado-en-el-mundoinforme-desafias-las-consecuencias-de-la-privatizacion-de-la-educacion-en-chile-junto-a-laonu/>



*GT – Formação de Professores nas realidades de Ibero-América*

**Formação continuada dos professores da educação superior: um estudo comparativo entre a política institucional da Universidade Federal do ABC e as orientações internacionais para a educação superior**

**Formación continua de los profesores de educación superior: un estudio comparativo de la política institucional de la Universidad Federal de ABC y las directrices internacionales para la educación superior**

189

**Manuel Tavares** - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil

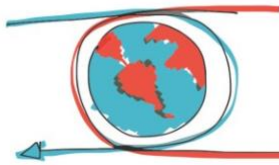
**Sandra Gomes** – Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – São Paulo – SP – Brasil

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** Nos países outrora chamados de terceiro mundo, hoje apelidados países emergentes e ou países periféricos e semiperiféricos, surgem experiências inovadoras, de caráter contra-hegemônico, cujos projetos de educação superior se situam numa perspectiva de equidade e justiça sociais incluindo os grupos sociais historicamente marginalizados e afastados do direito à educação superior. O texto que se apresenta é um estudo comparativo entre os documentos que constituem a matriz institucional da UFABC (PDI, PPI) e as orientações políticas das agências internacionais, tais como Banco Mundial (2011), OCDE (2016), UNESCO (1999, 2004) e a Resolução da segunda reunião da cúpula das Américas, realizada no Chile em 1998. O texto que se apresenta é o resultado de uma fase da pesquisa de mestrado sobre a instituição referida, cuja justificação se prende com a necessidade de um conhecimento profundo das novas instituições públicas de educação superior, no Brasil, e como se ajustam às diretrizes internacionais de caráter neoliberal, quer no que diz respeito à mercadorização da educação, aos rankings, eficácia e prestação de contas (accountability).

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** A questão nuclear de pesquisa é a seguinte: Quais as analogias e diferenças entre as orientações políticas internacionais no âmbito da educação superior e, particularmente, a formação continuada dos professores e os princípios e fundamentos conceituais adotados pela UFABC? Pretende-se desvelar e refletir sobre os fundamentos políticos e epistemológicos que estão na base das políticas e práticas institucionais, tendo em consideração que se trata de um novo modelo de educação superior, supostamente na contramão dos modelos considerados clássicos ou tradicionais. Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior, permitiu uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes. Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, à promoção da interculturalidade e



à descolonização das relações de poder e de conhecimento (Quijano, 2005, 2009; Mignolo, 2003, 2010; Walsh, 2012, 2013); Santos (2001, 2004; 2008; 2009). Seguimos, por isso, um modelo teórico que se situa no âmbito dos estudos pós-coloniais. Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (Sader, 2013) também se centrou na criação de universidades de caráter “popular”, apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. A primeira delas foi a Universidade Federal do ABC (UFABC), cuja matriz institucional constitui objeto do nosso estudo em comparação com os documentos das agências internacionais de regulação. A pesquisa é de caráter qualitativo com o recurso à análise documental a partir das propostas de N. Fairclough (2001) sobre a análise de discurso. Consideramos que os documentos em análise são permeados por intertextualidades geradoras de contradições, dilemas, paradoxos e desafios que se exprimem pelo discurso. O objetivo da pesquisa é inferir as linhas estruturantes do novo modelo de educação superior com foco específico nos fundamentos conceituais, no modelo pedagógico e nos princípios reguladores da prática pedagógica e da formação continuada dos professores revelando as identidades e diferenças entre os diferentes discursos, institucionais e das organizações internacionais que determinam as agendas globais para a educação.

**ACHADOS:** As conclusões provisórias da pesquisa apontam para a existência de rupturas substanciais entre o discurso institucional da UFABC e o discurso das agências reguladoras, sobretudo no que diz respeito às problemáticas da inclusão social e da proposta organizativa da instituição. Apontam, também, para uma contradição entre os princípios defendidos e a prática dos seus profissionais. Os documentos não referem nenhum modelo institucional de formação continuada dos professores e é reconhecida enorme dificuldade dos professores na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e ajustadas aos princípios epistemológicos e políticos defendidos na matriz institucional. O princípio da interdisciplinaridade é considerado estruturante no modelo pedagógico. Todavia, os professores parece não terem qualquer formação nessa área.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** Por existirem, ainda, poucos trabalhos de pesquisa sobre o objeto em análise, considera-se que a pesquisa em curso revelará fragilidades institucionais e desajustamentos entre as práticas profissionais e os princípios institucionais e, simultaneamente, um discurso híbrido, umas vezes em consonância com o discurso das agências reguladoras, outras em dissonância. A formação continuada dos professores da educação superior revela-se como um desafio e uma prioridade incontornável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Formação Continuada de Professores. Políticas Educacionais. Agências reguladoras. Universidade Federal do ABC.

## REFERÊNCIAS

- Arnove, R. F., Franz; S., Molis, M.; Torres, C. A. (2003). Education in Latin America. Dependency, underdevelopment, and inequality. In R. F. Arnove; C. A. Torres (Eds.). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 313-337). Laham, LD: Rowman & Littlefield.
- Ball, S.J. (1990). Politics and policy making in education: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge.
- Ball, S.J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2,





p. 10-17.

Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Ahead of print.

Dias Sobrinho, J. (2012). Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In Muños, V. M. R. et all. (2012). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Bloomington: Red de Académicos de Ibero-América.

*Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Disponível em [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance2016/brazil\\_eag-2016-44-en#.WMFGgettmYU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance2016/brazil_eag-2016-44-en#.WMFGgettmYU). Data de acesso: 03-03-2017.

Espinoza, E. (2002). The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB).

Fernandez Lamarra, N. (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. Mexico, DF: ANUIES.

Gazzola, A. L.; Didriksson, A. (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mignolo, W. (2003). Histórias locais, projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG.

Mignolo, W. (2010). Desobediência Epistémica: Retórica de La Modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Olssen, M.; Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), pp. 313-345.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2012). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

*Plano de Desenvolvimento Institucional da UFABC 2013-2022*. Documento institucional. Santo André: UFABC.

PREAL (2000). Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. Disponível em [www.preal.cl](http://www.preal.cl) Acesso em 01-03-2017.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires –

CLACSO, (227-278). Disponível em :

[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)



Acesso em: fevereiro, 2017.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul* (73-117). Porto: Edições Afrontamento.

Relatório No 63731-BR (2011) Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e cooperação financeira internacional, 2012-2015. (*Country Partnership Strategy for Brazil 2012 a 2015*).

Rivera, S. (2010). *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje.

Sader, E. (org). (2013). Dez Anos de Governos Pós-Neoliberais: Lula e Dilma. São Paulo:

Boitempo Editorial/FLACSO Brasil.

Santos, B. de S; Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.

Santos, B. de S. (2001). Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.

Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. de S. (2004). *A gramática do tempo*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. de S.; Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade do Século XXI. Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.

Soares, S. R.; Cunha, M. I. (2010). Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. *RBPB*, Brasília, v. 7, n. 14, 577 -604.

Teodoro, A., Mendizábal Cabrera, C. H., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (Org.) (2013). *Interculturalidad y educación superior. Desafios de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3),177-197.

Tuckmann, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: FCG.

Tunnerman B., C.; Chauí, M. S. (2008). Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento. *UNESCO Forum Occasional Papers Series*. Brasília: UNESCO Brasil Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em 18/02/2017.

UNESCO. (1999) Política de Mudança e desenvolvimento no ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond.

UNESCO. (2004) *UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*. Brasília: UNESCO. Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Walsh, C.. (2013). Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Catherine Walsh, editora.



# 2° CIEC & 7° EISBEC

INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017



*GT - Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação*

**EVASÃO ESCOLAR - COMO SE CONSTRÓI O FENÔMENO**  
**DESERCIÓN ESCOLAR - CÓMO CONSTRUIR EL FENÓMENO**

194

Ma. Marillia Gabriella Duarte Fialho      Discente do PPGE – UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.

Dra. Emília Maria da Trindade Prestes

Docente da UFPB – CE, João Pessoa, PB, Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

Este artigo versou por meio de obras clássicas da educação como se construiu o fenômeno da evasão escolar. Embasando-se, prioritariamente nos enfoques teóricos de CAMBI e em considerações formuladas por Manacorda, Comenius e Saviani, procurou-se verificar como se deu a evolução histórica da educação, da escola e do ensino e como se configuraram os processos educativos, de sociedade, de aluno, de escola, de docente e de aprendizagem em suas relações. A ideia é entender, a partir das abordagens desses autores, como essas relações foram influenciando e modificando a compreensão da evasão escolar, ao longo do processo histórico até os dias atuais. O interesse pela temática se iniciou no ano de 2012 quando ainda cursava o mestrado em gestão das organizações aprendentes e desenvolvemos uma dissertação intitulada: a evasão escolar e a gestão universitária: o caso da universidade federal da paraíba. Foi a partir dessa pesquisa que continuamos a investigar e publicar sobre o assunto, sempre aspirando a aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno que se dá em diferentes níveis e modalidades da educação. Considerando o conhecimento acumulado sobre essa temática e com vistas a um maior aprofundamento sobre ela, é que indagamos: será que a compreensão da sua gênese e evolução, nos possibilitará uma maior clareza sobre sua manifestação da evasão na contemporaneidade?

Como se entendia o fenômeno do abandono escolar nos processos históricos educativos? Como essa compreensão foi se modificando ao longo da história, de acordo com as obras analisadas? Essas indagações circundam o universo do abandono escolar, uma vez que este é um fenômeno que sempre existiu, mas que passou a ser percebido pelas políticas públicas apenas nos últimos cinquenta anos, na tentativa de minimizar o fracasso escolar. Logo, como hipótese, acredita-se que a evasão escolar evoluiu em conformidade com o desenvolvimento da educação formal, tendo em vista que o fenômeno é o somatório de características educacionais atribuídas a processos educativos, sociais, econômicos e individuais no decorrer da história e que, até o presente, não se tem soluções ou estratégias para sua minimização. Para conferir estes questionamentos e a hipótese levantada, proponho realizar esta pesquisa orientada pela seguinte problemática: Como o fenômeno da evasão escolar se apresenta nas abordagens teóricas, históricas e sociológicas de autores que tratam da problemática educacional? Para responder a tal questionamento, a metodologia adotada foi de natureza básica e quanto ao objeto é do tipo bibliográfico. Com análise e interpretação, a partir de **REFERÊNCIAS** teóricas publicadas em livros a exemplo das obras



intituladas: Didática Magna, Marx e a Pedagogia Moderna, História da Pedagogia e Escola e Democracia. Baseando-se em três categorias de análise: Entendimento inicial do fenômeno da evasão; Mudança de compreensão do abandono; contribuições dos teóricos para compreender a evasão escolar na atualidade. Assim, foi realizado uma abordagem interpretativa e crítica sobre o fenômeno, procurando correlacionar as ideias dos teóricos com a temática escolhida para o artigo e realizar uma análise crítica e sintética fundamentada em argumentos válidos. Tendo em vista, que a evasão escolar vem acompanhando a história da educação escolar, tornando-se um fenômeno renovado, complexo e especial, que merece atenção específica e contínua por parte de todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. A evasão escolar varia conforme a subjetividade e o contexto educacional no qual está inserida, além disso, é um fenômeno que vem, ao longo do tempo se manifestando em todos os níveis de ensino. Por isso, a importância de entender o abandono escolar, pois provoca desigualdades sociais e econômicas. Por isso, acredita-se ser de fundamental importância entender como e porque esse fenômeno se deu no decorrer da história, para só assim compreender como ele se comporta hoje e quem sabe pensar propostas de minimização da evasão escolar. Como conclusão, a evasão se apresenta dissimuladamente e construía-se à medida que a educação era vista apenas para os mais abonados. Edificando sentimentos de exclusão, derrota ou mesmo tristeza para com aqueles que aconteciam tal negação. E essa situação ou fato se repetiu história adentro por diversos anos, ora representados pela ideologia dominante, ora por uma demanda divergente aos princípios educacionais. O que pode explicar como e porque tal fenômeno persiste até a contemporaneidade.

Palavras Chaves: Evasão Escolar; Construção do fenômeno; Evasão escolar e educação.

#### REFERÊNCIAS:

- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. São Paulo.
- CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COMENIUS: Aparelho crítico Marta Fartori. Didática Magna. 2ª edição. São Paulo. 2002
- FIALHO, Marília Gabriella Duarte. A EVASÃO ESCOLAR E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. 2014. 107 fls. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes. Universidade Federal da Paraíba. 2014.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Cortez: autores associados, 1991. São Paulo
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 7ª edição. São Paulo: Atlas. 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Autores Associados. São Paulo – SP. 2008.





GT – Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em Ibero-américa.

## **AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: ESTUDO COMPARADO ENTRE RIO GRANDE DO SUL/ BRASIL E CÓRDOBA/ARGENTINA**

### **AMPLIACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE RIO GRANDE**

*DO SUL / BRASIL Y CORDOBA / ARGENTINA*

196

Jorge Alberto Lago Fonseca, Instituto Federal Mato Grosso, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil.

A pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada na Província de Córdoba/Argentina. Para tanto, propõe-se os seguintes objetivos específicos: discutir a temática da qualidade da educação sob múltiplos olhares; analisar as contribuições da educação integral e em tempo integral como uma forma de melhorar a qualidade do ensino; identificar os envolvidos no Programa Mais Educação, na Jornada Estendida e na Jornada Ampliada. Para dar sustentação a essa pesquisa foram realizados estudos nas legislações relacionadas à área da educação integral e educação em tempo integral, nos países envolvidos. Como esta pesquisa está vinculada ao campo das políticas educacionais, foram realizados estudos teóricos sobre o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, para buscar o entendimento das políticas no contexto da prática. Ainda utilizamos entrevistas semiestruturadas. O estudo revelou que, mesmo os programas apresentando algumas deficiências, principalmente, em relação aos espaços físicos e aos recursos humanos, são uma importante ferramenta para oferecer educação integral aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, fazendo com que eles permaneçam mais tempo na escola, distantes de situações de risco. A escola além de ser um importante espaço de construção do conhecimento, torna-se um espaço de encontro entre os seus pares, ao oferecer atividades voltadas ao esporte, lazer, cultura, saúde, recreação e atividades voltadas ao conhecimento, como auxílio ao tema e letramento. Projetos e programas chegam até à escola, mas poucos permanecem ou deixam a sua marca. Percebemos que os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada são experiências que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, como forma de ampliar o tempo na escola e oferecer uma educação integral aos estudantes que vivem, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social. Essas constatações são feitas a partir da fala dos estudantes, professores, monitores e gestores, sujeitos desta pesquisa. Cada um dos envolvidos colabora da melhor forma possível para o êxito dessas experiências de forma que atinjam os objetivos propostos.. Stephen Ball (2009) destaca que o *ciclo de políticas* é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, sem a intenção de descrevê-las, mas sim, de pensá-las e saber como elas são elaboradas. Para o autor, há pelo menos três elementos no *ciclo*: o contexto da inserção de interesses no debate político, o contexto da formulação da política e o contexto da prática. Interessa-nos, aqui, discutir o contexto da prática, entender como esses programas acontecem efetivamente. Ball (2009) salienta que as políticas educacionais são escritas com relação às melhores escolas possíveis, com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. Entretanto, é no contexto da prática que a política educacional acontece efetivamente, sendo ressignificada pelos atores que compõem a escola. Ao ser questionado em relação às histórias de vida dos professores, sobre escola e o currículo, diz que as experiências que os professores trazem para o processo de ressignificação das políticas podem ser usadas ou não, isso vai depender da experiência de cada um, pois é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em



contextos materiais. Por exemplo, uma escola com muitos recursos, dinheiro, professores experientes, alunos participativos a atuação do professor é mais fácil do que em situações em que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores com poucas experiências, isso diferencia todo o processo. Os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada estão inseridos nesta realidade, alunos com dificuldade de aprendizagem, recursos insuficientes, espaços deficitários e uma mescla de professores, alguns com muitas experiências, outros com pouca ou nada, principalmente, em relação aos monitores que fazem parte do Mais Educação, em que alguns estão experienciando pela primeira vez. Esta pesquisa destaca que mesmo com as dificuldades postas no cotidiano escolar, os Programas são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, tanto cognitivamente, como na forma de ser e conviver. Para Mainardes (2007), as pesquisas sobre implementação de políticas têm indicado que muitas políticas e reformas, delineadas para melhorar a qualidade da educação, têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula. As implicações sociais dessa pesquisa relacionam-se às políticas públicas que tangem à ampliação do tempo escolar na perspectiva de uma educação integral, trazendo à tona experiências exitosas e frágeis em ambos os países que precisam ser repensadas no sentido de qualificá-las.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Ampliação do Tempo Escolar. Programa Mais Educação. Jornada Estendida. Jornada Ampliada.

#### **REFERÊNCIAS:**

ARGENTINA. Ministério da Educação. Lei 25.864/2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 26.075/2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 26.206/2006.

ARROYO, Miguel. G.. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação em tempos de exclusão**. In: GENTILLI, Pablo e

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral. Brasília**: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Brasília, DF, 2003.



CORDOBA. Boletim Oficial. Ano XCIII – Tomo CDLXXXVI – N. 100, 24 jun. de 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. p. 47-69, 2006.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de Pesquisa em Educação. V. 1 n. 2, p. 94105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Euc. Soc. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

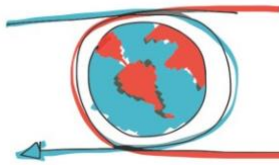
MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia em Pauta**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola de Tempo Integral – A semente do amanhã**. Porto Alegre:

Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.



## GT - EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADES DE IBERO-AMERICANA

### **CORRELATOS DO CONTEXTO ESCOLAR E BULLYING: EVIDÊNCIAS EM UMA AMOSTRA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **RELACIONADOS DE ACOSO Y CONTEXTO: PRUEBAS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL**

Mirela Carla da Silva<sup>1</sup>, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

Ricardo Neves Couto<sup>2</sup>, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil RESUMO EXPANDIDO

A escola é uma instituição que tem papel fundamental na sociedade, sendo responsável pela transmissão de normas e valores, educando para a formação de caráter e cidadania (FONSÊCA et al., 2016). Nesse sentido, julga-se importante as atitudes dos estudantes sobre a escola, sobre seus professores e colegas de classe, bem como frente à aprendizagem, a fim de compreender como as crianças lidam com as relações na escola. Não obstante, as relações entre os alunos nem sempre são respeitadas, estando presentes agressões físicas, verbais, ofensas e ameaças. O *bullying* é caracterizado quando a violência entre pares envolve repetição, intencionalidade e desigualdade de poder (TREVISOL; CAMPOS; 2016). Posto isso, a presente pesquisa objetiva-se conhecer a relação entre as atitudes frente ao contexto escolar e o *bullying*. Para tanto, contou com a participação de 240 alunos do ensino fundamental, da rede pública de ensino e da rede particular, de João Pessoa/PB, distribuídos equitativamente entre os sexos. Com idade entre 7 a 12 anos ( $M = 9,89$ ,  $DP = 1,41$ ). Os participantes responderam a Escala de Comportamentos de Bullying (ECB) e Escala de Atitudes frente ao Contexto Escolar (EACE). Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS, em sua versão 21, com o qual foram realizadas análises descritivas (medidas de tendência central e dispersão), a fim de caracterizar a amostra, além de correlações  $r$  de Pearson, visando conhecer como as atitudes frente ao contexto escolar se relacionam com as práticas de *bullying* (físico, verbal, relacional e *cyberbullying*). A partir dos resultados observa-se que o primeiro fator, denominado Contexto Escolar com Professores, demonstra que quanto maior as atitudes positivas para esse aspecto, menor é o índice de *bullying* físico ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* verbal ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* relacional ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ) e *cyberbullying* ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ). O segundo fator, denominado Contexto Escolar em relação ao próprio ambiente, aponta que quanto maior as atitudes positivas para essa dimensão, menor é o índice de *bullying* físico ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* verbal ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* relacional ( $r = 0,26$ ;  $p < 0,001$ ) e *cyberbullying* ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,001$ ). Por fim, pode-se verificar que o fator Contexto Escolar em relação aos Colegas apontou correlações negativas com todos os fatores de *bullying*, observando que quanto mais atitudes positivas frente aos colegas, menores índices de *bullying* físico ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* verbal ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ); *bullying* relacional ( $r = 0,26$ ;  $p < 0,001$ ) e *cyberbullying* ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ). Com base nas análises executadas constatou-se que os alunos com maiores atitudes positivas no contexto escolar, apresentam diminuição da prática do *bullying*. Sendo assim, compreende-se que essas variáveis impulsionam aos pesquisadores da área a desenvolver programas de intervenção, práticas que envolvam professores, pais e profissionais para o favorecimento de uma percepção favorável do contexto escolar, primando para que na escola esteja presente o respeito e diminua práticas violentas, focalizando as energias para o aprendizado e formação de cidadania. Conclui-se que esta pesquisa contribui para que planos de ações sejam providos, tendo em vista a importância de proporcionar atitudes positivas frente aos colegas, professores e a escola, uma vez que estas que irão subsidiar as de todo o cotidiano de uma pessoa. Favorecendo também que comportamentos inadequados ocorram na



escola, evitando o desenvolvimento de sintomatologias depressivas, ansiosas, evasão escolar e que o foco seja a qualidade de educação e o envolvimento do aluno em atividades produtivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bullying. Contexto escolar. Comportamento. Atitudes positivas.

Práticas negativas.

**REFERÊNCIAS:**

SOUZA, D. M. F; GOUVEIA, V.V. Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar. João Pessoa, PB: UFPB, 2013.

MEDEIROS, E.D. et al. Escala de comportamentos de bullying( ECB): Elaboração e evidências psicométricas. **Psico-USF**, Bragança paulista, v. 20, n. 3, p. 385-397, dez. 2015.

FONSÊCA, P.N. et al. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 611-620, dez. 2016.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia escolar e educacional**, São paulo, v. 20, n. 2, p. 275-283, ago. 2016.





*GT – Educação Básica em Ibero-américa*

**A jornada escolar ampliada: comparação entre Argentina e Brasil**

**La jornada escolar extendida: comparación entre Argentina y Brasil**

Cibele Rodrigues, Fundaj, PPGECI, Recife, PE, Brasil. Sarah Pereira, UFRPE/Fundaj, Recife, PE, Brasil.

Jean Silva, UFPE/Fundaj, Recife, PE, Brasil.

201

*RESUMO EXPANDIDO*

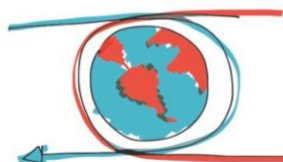
As propostas de ampliação da jornada escolar tiveram pelo menos três ciclos, nos anos 1950, 1990 e 2000, destacando-se Argentina, Brasil, Chile, Venezuela, Cuba, México e Uruguai (Veleda, 2013 e Llorens, 2014, Unesco, 2010). A proposta está relacionada com o discurso da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Elas diferem entre si, mas também possuem semelhanças (Veleda, 2013) Também se relaciona com a necessidade em estender a proteção social, principalmente às crianças mais necessitadas. Alguns delas ressaltam o direito ao ensino de saberes fundamentais na complexa cultura contemporânea.

Nesse contexto, a pesquisa em tela compara as propostas de ampliação da jornada escolar (no ensino fundamental) da Argentina e do Brasil com o objetivo identificar semelhanças e diferenças entre elas, mas partindo da premissa que há influência dos organismos internacionais (BLASCO, 2002; MELO, 2011), mas também interpretações dos governos locais (BALL, 2001). Sendo assim, nos documentos da Unesco existe a defesa da ampliação da jornada para redução das desigualdades, permeada pelo estreitamento da relação escola-comunidade para diminuição da violência.

No Brasil, em 2007, foi criado o Programa Mais Educação, com o discurso de “melhoria da aprendizagem formal e ampliação das oportunidades educacionais, aos mais pobres” ao ofertar um amplo rol de atividades no contraturno. Indicava a participação de 100 alunos por escola, a serem escolhidos por critérios de vulnerabilidade. Em suas diretrizes deixa em aberto a escolha da jornada escolar em 7 horas diárias ou 35 horas semanais.

Na Argentina, em 2011, foi instituída a “Política Nacional para a Ampliação da Jornada Escolar em Nível Primário”, com dois modelos distintos, a *Jornada Completa* e a *Jornada Extendida* (Veleda, 2014). A primeira amplia para dois turnos diariamente e a segunda possui duas modalidades: aumento de três horas (sendo uma para o almoço) ou a ampliação em mais uma hora diária (não sendo necessária a oferta de almoço). Ambos foram criados nos governos Lula (Brasil) e Néstor Kirchner (Argentina).

METODOLOGIA



A pesquisa se limita à análise documental (legislação, textos orientadores e informes oficiais) não considerando, para esta análise, um aprofundamento das diferenças entre os países, pois se restringe a análise dos discursos e resultados estatísticos (FOUCAULT, 1996).

## RESULTADOS

202

Assim como no Brasil, na Argentina, as atividades são desenvolvidas a partir do currículo formal de ensino e envolvem artes, línguas, informática, esporte. Essa gama de atividades está em consonância com a proposta da Unesco, embora os países façam sua própria organização. A oferta dessa diversidade de atividades não foi uma criação da Unesco, mas tem sido incorporada nos programas que foram fomentados por essa instituição.

Do ponto de vista das proposições locais, identificamos uma semelhança entre Brasil e Argentina no tocante à referência ao conceito de “Cidade Educadora”, na perspectiva de utilização de espaços públicos, como bibliotecas, clubes, igrejas, entre outros, para a construção de uma sociedade democrática, promoção de novas vozes e tomada de novas iniciativas. Naturalmente, há também nuances que diferenciam suas práticas.

Na Argentina e no Brasil a ampliação da jornada foi posta como em legislação. O governo argentino em 2005, na *Ley de Financiamiento Educativo*, estabeleceu para o próximo decênio a meta atender a no mínimo 30% de seu alunado da educação básica (na *Jornada Completa* ou *Extendida*). O Plano Nacional da Educação brasileiro (2014-2024), por sua vez, estabeleceu para o decênio que, pelo menos 50% das escolas da educação básica brasileiras ofereçam a educação em tempo integral, atendendo a, no mínimo, 25% do alunado.

As Leis de Educação Nacional dos dois países citam a ampliação da jornada como objetivo. Mas ainda não se concretizou enquanto política. No último informe estatístico do Sistema Educativo Nacional da Argentina (2017) aponta uma evolução de 6,9% para 13,6% de alunos da educação primária atendidos pela *Jornada Extendida* ou *Completa* entre 2008 e 2015. No Brasil, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP) é possível notar que a educação em tempo integral no ensino fundamental da rede pública salta de 4,7%, em 2010, para 19,4%, em 2015. Assim, a ênfase em políticas que indicam “aluno em tempo integral”, que se restringe à oferta de atividades diversificadas aos alunos em turno alternativo, muito embora exista a diretriz de criar escolas em tempo integral (CAVALIERE, 2009 p. 53).

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Jornada escolar 2. Educação básica; 4. Política educacional.

## REFERÊNCIAS:

ARGENTINA. Ley 26.075, Dezembro de 2005. **Ley de Financiamiento Educativo.**



ARGENTINA. Ley 26.206, Dezembro de 2006. **LEY DE EDUCACION NACIONAL.** disponível em:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>>

Acesso: 26 de abril de 2017.

ARGENTINA. Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: seminário interno. 1 ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación, 2013. ARGENTINA. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: *Informe Estadístico*. Dirección

Nacional de Información y Estadística Educativa. 2017.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BLASCO, Carlos M. Produccion y circulación del conocimiento en el campo de el política educativa y la gestión em America Latina. Colombia: UNESCO, 2002.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso: 26 de abril de 2017.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. **Acompanhamento Pedagógico.**

Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Passo-a-Passo.** Programa Mais Educação.

Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.

BRASIL. LEI Nº 13.005, 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/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 26 de abril de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no College de France, pronunciada em: 02 de dezembro de 1970. – São Paulo: Ed Loyola, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010.** Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 de abril de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 de abril de 2017.



LLORENS, F. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa em debate. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

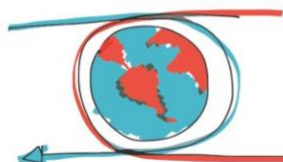
(México), vol. XLIV, n. 2, abril-junio, 2014.

MELO, Adriana A. S. **Qualidade Da Educação No Brasil De Hoje: projetos na mesa.** In.: Políticas De Gestão E Praticas Educacionais. (Org.) Luiz de Souza Junior; Magda de França; Maria Salete Barbosa de Farias. Brasília: Liber Livro, 2011 .

SADA, JULIANA. **Pesquisadora relata desafios na ampliação da jornada escolar na Argentina.** Centro de Referência em Educação Integral. 25/07/2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisadora-relata-desafios-na-ampliacao-dajornada-na-argentina/>> Acesso: 22 de abril de 2017.

UNESCO. Secretaría de Educación Pública de México. IPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires. Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires. Junio de 2010. (Coordinación: Emilio Tenti Fanfani. Equipo de trabajo: Analía Inés Meo y Angélica Gunturiz)

VELEDA, C. Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. 1ª ed. – Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.



*GT (Espaços) – Educação Infantil: Realidades de Ibero-América*

**REFLEXÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO  
PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, O ALUNO E O  
CONTEXTO ESCOLAR.**

Patrícia Erthal Kerche, UNIP, João Pessoa, Paraíba, Brasil. Renata Castro da Costa Gomes, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

205

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** A avaliação na educação infantil tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias, garantindo, desta forma, respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança, assegurando a esta a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. A proposta da documentação pedagógica surge então como uma possibilidade de acompanhar e refletir acerca do desenvolvimento infantil dentro do espaço escolar com o foco em como as crianças agem durante as práticas e interações possibilitadas na escola, conforme colocado no estatuto da criança e do adolescente e sugerido nas propostas de avaliação na educação infantil pelo MEC. A partir do momento que começamos a utilizar a documentação pedagógica na prática educacional em turmas da educação infantil foi possível observá-la para além de um resultado, mas sim como um processo de reflexão da prática pedagógica, da criança e do contexto escolar.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Para alcançar os objetivos, o planejamento e execução da própria documentação pedagógica serviram de base, além do uso de pesquisa bibliográfica documental sobre excertos que tratam a documentação pedagógica em uma abordagem como instrumento de reflexão da prática pedagógica, do aluno e do contexto escolar.

**ACHADOS:** O processo de elaboração da documentação pedagógica é epistemológico, ao promover reflexão e análise, não apenas do desenvolvimento da criança e dela como um agente, mas também da nossa própria prática docente, bem como uma reavaliação do espaço de aprendizagem, que assegure a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** Com a reflexão propiciada pelo processo de elaboração da documentação pedagógica, tem-se o ponto de partida para melhorias na prática do docente, oportunizando também espaço para discussões das práticas do cotidiano escolar e estratégias de novas formas de pesquisa que descrevam a ação que ocorre dentro da sala de aula, evidenciando, mais uma vez, a função epistêmica da documentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Culturas Infantis.

Prática Pedagógica. Prática Reflexiva.

**REFERÊNCIAS:**





BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 04 de mar. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Educação Infantil*: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category\\_slug=novembro-2012pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 de mar. de 2017.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. org. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. 3 Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

GONTIJO, F. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde*, Universidade Fumec, Belo Horizonte: Paidéia Ano 8, n.10, p. 119-134 jan./jun. 2011.



*GT – Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas Realidades de Ibero-américa*

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUCIONAIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES EN SUPERIOR TIPO DE EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSTITUCIONAL UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

207

Jociano Coêlho de Souza, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil  
Thelma Panerai Alves, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

*RESUMO EXPANDIDO*

Em uma sociedade em que as mudanças estruturais, sociais e comportamentais vêm ocorrendo aceleradamente, o sistema de educação também sofreu alterações. São mudanças que provocaram modificações e/ou rupturas nos paradigmas educacionais vigentes como, por exemplo, a inserção e o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

A opção pelo tema ocorreu devido à necessidade de compreender como se dá, em termos de política pública, o processo de formação continuada dos professores durante a atuação no ensino online.

Assim, a relevância deste estudo reside no fato de compreendermos as políticas públicas de orientação da formação continuada como bases para os processos de (re)significação, (re)configuração e (re)conceitualização desse processo. Ademais, acreditamos que essas concepções de formação de formação continuada servirão de guias de condutas para uma possível reformulação ou até mesmo a elaboração de outros documentos que orientem as práticas relativas dos professores que atuam na modalidade EaD.

Diante dessa situação, o objetivo do estudo foi analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está expressa no campo das políticas públicas institucionais marcadas, neste caso, pelos documentos oficiais existentes.

Posteriormente, para atender aos referidos objetivos da investigação, o estudo pretendeu dar resposta as seguintes indagações: Quais são os documentos oficiais que apresentam diretrizes ou orientação para as propostas de formação continuada dos professores da modalidade EaD e que concepções de formação continuada eles carregam?

O aporte teórico apresenta uma discussão sobre alguns conceitos da educação a distância a partir de uma breve retrospectiva histórica desde o seu surgimento até os dias atuais. Discutimos também acerca das concepções existentes sobre a formação continuada de professores levando a abordagem para o campo da Educação a distância. Esta contextualização é baseada em alguns teóricos como Nóvoa (1991; 1992; 1995; 1999; 2002), Imbernón (2010), Tardif (2002), Gatti (2011) e Candau (1996).



No plano metodológico, a opção pela abordagem foi qualitativa por ser uma pesquisa exploratória e descritiva. Os dados foram obtidos através da pesquisa documental, a qual foi direcionada para a análise documental utilizando-se da técnica da análise de conteúdo de Bardin.

O contexto da pesquisa se deu na Universidade Federal da Paraíba, onde a escolha não se deu a priori, mas foi uma consequência do problema, objetivos e categorias da pesquisa.

Ao fazer um levantamento dos documentos produzidos desde a década de 90 que abordavam a modalidade EaD e a formação continuada dos professores atuantes, selecionamos, a princípio, dezesseis (16) documentos. Contudo, após uma leitura completa desses documentos, optamos por analisar, além dos PPCs dos cursos de Letras (Português), Letras (Inglês) Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Computação, três (3) documentos, que foram os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância de 2007, o ofício circular nº 12/DED/CAPES/Plano Articulado de Capacitação Continuada de 2011 e o Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB de 2010. Esses documentos foram selecionados, pois, apenas eles, de alguma forma, embasavam as determinações e os delineamentos para a formação continuada dos professores da modalidade EaD. Entretanto, os demais documentos também serviram como elementos para referendar as possíveis influências no teor e na composição dos documentos elegidos.

Visto que as concepções de formação continuada sofrem influências dos contextos, construímos uma categorização respaldada em algumas pesquisas que pudessem alocar outras concepções no seu amplo sentido. Assim, as concepções consideradas nesse estudo foram aquelas relacionadas à estrutura *técnica-pedagógica*, aquelas associadas aos *processos reflexivos* e aquelas vinculadas à noção de *atualização pedagógica*.

As análises realizadas mostraram que, mesmo aparecendo algumas concepções que vão de encontro à ideia de um processo de reflexão sobre a prática, a maioria das concepções encontradas nos documentos está relacionada com uma formação compreendida a partir da concepção *técnico-pedagógica*, ou seja, basicamente a formação não passa de um conjunto de cursos realizados com o objetivo de capacitação para o uso das ferramentas do ambiente online.

Percebemos também que os resultados desta pesquisa podem nortear uma política interna de formação continuada de professores e que, pelos indícios encontrados, a mesma deverá partir das necessidades e expectativas dos professores atuantes ou dos que vão atuar na EaD. A proposta da formação continuada deve também contemplar momentos de reflexão, nos quais os professores poderão discutir sobre sua prática, visando entender as situações problemáticas que acontecem no cotidiano da EaD. Estes momentos tornam-se imprescindíveis para que os professores compreendam o contexto político, social, cultural e pedagógico da EaD e dos seus marcos. É possível que, de alguma forma, tais formações levem às mudanças paradigmáticas das legislações e políticas curriculares da EaD.

As conclusões obtidas a partir deste estudo sugerem algumas outras pesquisas na área. Indicamos, então, que sejam feitos desdobramentos de nossos resultados, propondo, por exemplo, a investigação das reais necessidades formativas do professor da EaD para que possa, nesse ínterim, ser elaborada a proposta de programa de formação continuada para esse público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lifelong education. Government Policy. Conceptualisation. Distance



education.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. São Paulo: EDIPRO, 1997.

CANAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CENSO

EAD. "Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil". São Paulo: Pearson, 2010.

CANAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais.

In: REALI, Aline Maria. de Medeiros. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). Formação de professores: Tendência atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. E. Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In:

TAVARES, José (Org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. Lisboa: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. Lisboa: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.



*GT - CARTOGRAFIAS – Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação*

**A PROGRAMAÇÃO E A EXECUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL NO GOVERNO DILMA**

**PROGRAMACIÓN Y APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL EM EL GOBIERNO DILMA**

Luciana Formiga Rodolfo Vasconcelos de Oliveira, UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil

210

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** O texto é um recorte da dissertação de mestrado, em andamento. O Estado, em razão do exercício da função alocativa e da necessidade de atendimento das demandas sociais, é responsável por garantir a educação no Brasil, em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, cada governante, ao tomar posse, traça suas linhas de atuação, esperando-se que estas sejam perseguidas durante todo seu governo. No caso brasileiro, a Educação sempre esteve na pauta dos governantes, assim como a saúde, por serem considerados insuficientes para o atendimento de toda a população. Dessa forma, o acesso à Educação Superior tem sido considerado como prioridade nos últimos governos, motivo pelo qual, o foco do estudo é comparar a programação e a execução de investimentos públicos em Educação Superior nos períodos do Governo Dilma, de forma a utilizar seus resultados e características para a compreensão da realidade, conforme Nakamura (2013), além de esclarecê-los por intermédio da comparação (LOURENÇO FILHO, 2004). Esse tipo de estudo objetiva a clareza das informações relacionadas ao controle social, bem como incentivar o controle social por parte do cidadão, que é o principal interessado na adequada aplicação das políticas públicas.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Para a comparação proposta, foram levantados os dados referentes à programação e a execução desses investimentos, relativos à subfunção de governo “364”, Educação Superior, de 2012 a 2015 e em 2016, conforme os Planos Plurianuais do Governo Dilma, traçando-se comparações de forma a refletir o objetivo do governo nesse período, comparando os dados conforme o tempo histórico, na perspectiva de Sweeting (2015).

**ACHADOS:** Percebeu-se que em 2012, 71% do valor autorizado para a Educação Superior foi executado, ocorrendo um aumento em 2013, cujo resultado foi 76%, cuja trajetória ascendente se repete em 2014, com 78%. No exercício de 2015, momento de crise social, política e econômica, os valores executados representaram 76% do que foi autorizado para o ano. No ano de 2016, em que pese a transição de Governo, foi encontrado o maior percentual de execução: 84%.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):** A partir dos resultados, percebe-se a importância do exercício do controle, quer seja social, quer seja por parte das próprias instituições públicas, acompanhando e verificando a execução das metas propostas pelo governo, com vistas a atingir a totalidade desejada.





**IMPLICAÇÕES SOCIAIS** (se aplicável): A inexecução total dos recursos reflete um resultado aquém do desejado, significando um menor acesso à educação superior, devendo-se monitorar continuamente a execução de forma a promover a mudança social desejada no Brasil.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO** (se aplicável): O alinhamento entre os objetivos traçados no Plano Plurianual e a sua efetiva execução permite a ligação direta entre o que o governo planeja e o resultado efetivo alcançado, que se traduz numa entrega de bens à sociedade, na forma proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Investimento Público. Planejamento. Execução. Resultado.

#### **REFERÊNCIAS**

ADAMSON, Bob. BRAY, Mark. Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom: organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarca. Educação Comparada. 3 ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

NAKAMURA, Paulo Hideo. A Necessidade de Estudos Comparados na Educação Superior: O Caso Brasileiro. Revista Temas em Educação, v. 22, n. 2. João Pessoa: Jul/Dez 2013.



GT – Educação Superior em Ibero-américa

## ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA NOS ANOS DE 1990 A 2016

Francine Cordeiro Bobato, UNICENTRO, Irati, PR, Brasil

Paloma Domingues Ferreira, UNICENTRO, Irati, PR, Brasil

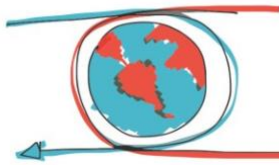
212

### RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** O presente resumo é parte de uma pesquisa em andamento junto ao departamento de pedagogia de Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* de IratiPR, e tem por objetivo principal estudar as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil e na Argentina, com intuito de verificar, analisar e compreender, na perspectiva comparada, em que medida a ampliação no acesso a esse nível de ensino promove maior democratização social e/ou privatização do ensino no período de 1990 a 2016. Dadas as mudanças nos contextos nacionais de cada país, as políticas para a Educação Superior têm em seu escopo os processos de expansão do acesso, bem como a ampliação do número de instituições; a privatização, a internacionalização e transnacionalização desse segmento de ensino. Dessa forma, com as mudanças governamentais em ambos os países e a implementação e supressão das políticas sociais, o estudo em andamento encontra espaço fértil para discussão e compreensão das configurações assumidas pelas instituições de ensino superior nos países em tela. Nesse sentido, estudar as reformas da Educação Superior deflagradas a partir da década de 1990 constitui-se primordial na compreensão das atuais políticas propostas para esse nível de ensino, uma vez que o discurso neoliberal difundido no documento da conferência de Jomtiem (1990) cristalizou “[...] uma série de transformações que geraram profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais” (TELLO, 2011, p.147) nos países latino-americanos. Após essa série de transformações a que se considerar a entrada dos anos 2000 “[...] o novo reimpulso de Jomtiem a partir de Dakar (2000). Estas mudanças impactam, transformam e redesenham a esfera educacional principalmente através das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais na América Latina” (TELLO, 2011, p.147). Assim, a reconfiguração da Educação Superior no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento tem “[...] forjado alterações no panorama educacional tanto dos países centrais quanto dos países periféricos” (SANTOS; CAMBOURS DE DONINI, 2011, p.92).

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Do ponto de vista metodológico elegemos os procedimentos da Educação Comparada, pois “A comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. Por esta razão, apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 20). Apoiados em Ferreira (2001) utilizamos o método da comparação observando três fases, que são fase pré-descritiva, fase descritiva e fase comparativa.

**ACHADOS:** A pesquisa teve início em fevereiro de 2017 e os dados parciais revelam que a legislação brasileira e argentina esteve a mercê das prerrogativas emanadas via documentos internacionais para a educação latino-americana, pois “No marco do clima ideológico que favoreceu enfoques neoliberais e neoconservadores, as políticas educacionais na América Latina adquiriram os traços das recomendações das agências internacionais [...]” (PINI; MELO, 2011, p.41), as quais postulavam em seus documentos a “[...] eficiência e a qualidade, a avaliação compreendida como padrões ou indicadores, a descentralização e a autonomia, a privatização e



a orientação para uma formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais” (PINI; MELO, 2011, p. 41). Estudos evidenciam algumas tendências comuns, em campos econômicos, políticos, sociais e culturais singulares, no que concerne a Educação Superior nos dois países. Assim, Brasil e Argentina enfrentaram desde as últimas décadas do século XX:

[...] redução do gasto público destinado a universidade; crescente substituição do chamado financiamento benevolente por um financiamento condicional com ênfase na rendição de contas (“accountability”); pressão exercida pelo Estado para que as universidades assumam processos de autoavaliação, complementados com avaliações externas; incremento da participação privada na universidade pública; crescente presença da racionalidade empresarial nas universidades; aumento na presença de valores e práticas de mercado [...] (ALCÁNTARA; SILVA, 2006, p.15).

De fato, nas últimas décadas o Ensino Superior em diversos países, em especial no Brasil e na Argentina, vem sendo direcionado pelos valores de mercado e pela iniciativa privada. Contudo, é importante registrar que houve, nos últimos 15 anos uma “[...] mudança de orientação política produzida em ambos os países [...] que pressupôs, ao menos retoricamente, o abandono do modelo neoliberal” (GOROSTIAGA; VIEIRA, 2011, p.84). Questionamentos quanto à equidade, a qualidade da educação, a educação como direito social e a defesa de um maior protagonismo do Estado, apontam, ainda que de leve novas perspectivas, que ainda são insuficientes para romper com as marcas deixadas pelo ideário neoliberal, o qual parece recuperar suas forças com o último governo assumido em cada país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expansão da Educação Superior. Educação Comparada. Brasil e Argentina. Democratização social. Privatização.

#### REFERÊNCIAS:

ALCÁNTARA, Armando; SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. In: Reunião anual da ANPEd, 26, 2016, Caxambu, **Anais...** Caxambu,

MG, 2016, p. 1-16, PDF. Disponível em: <[http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos\\_encomendados/GT11/Texto%20-%20Trab%20Encomendado%20-%20GT11%20-%20Armando.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT11/Texto%20-%20Trab%20Encomendado%20-%20GT11%20-%20Armando.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FERREIRA, António Gomez. Elementos fundamentais para compreensão do estudo da Educação Comparada. **Diálogos em Educação** n. 2, Universidade de Coimbra, 2001.

GOROSTIAGA, Jorge M.; VIEIRA, Livia M. Fraga. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 63- 90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. Políticas

Educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p.11-24.



PINI, Mónica Eva; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.p.41-62.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; CAMBOURS DE DONINI, Ana Maria. Políticas de integração e internacionalização da educação superior no MERCOSUL Educativo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 91- 116.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 147-170.



## Reconhecimentos e validações de competências profissionais em perspectiva comparada: União Europeia e Brasil

José Vitório Sacilotto – UNICAMP/CEETEPS – Campinas/SP – Brasil

O panorama internacional da oferta de educação profissional, em perspectiva comparada entre diferentes países, exhibe algumas categorias, práticas e relações que assistem à organização dessa modalidade educacional. “Competência profissional”, “certificação de competências”, “empregabilidade”, associadas ao paradigma da educação ao longo da vida, são categorias centrais, tanto no debate contemporâneo quanto na organização da educação profissional na maioria dos países. Esses conceitos e práticas estão associadas, no interior das nações, ao papel do Estado nacional e às políticas públicas de educação (nas suas relações com a sociedade e com o mercado) implementadas para enfrentar a oferta e o financiamento, à problemática relação entre educação profissional e ensino regular, à regulação da oferta mediante catálogos nacionais, à institucionalização de procedimentos de certificação profissional.

No contexto da relação entre as nações, a atuação de organismos internacionais, aliada a determinados “consensos” globais sobre os problemas a enfrentar e as soluções a adotar, interferem nas políticas públicas da modalidade com intensidades e maneiras diferenciadas. O processo de globalização acrescenta um novo contorno para os objetivos da formação profissional, pretensamente vinculado a um programa supranacional homogeneizador. Empréstimo, transferência ou atualização dos sistemas nacionais, referenciados a reformas educacionais, buscam sua fundamentação em categorias e conceitos, como as acima indicadas.

Nas últimas três décadas, a educação profissional, modelada por essas categorias, adentra a agenda política brasileira, condicionada aos limites e possibilidades do arranjo federativo. Os processos, intervenções e discursos que conformam a formação profissional no Brasil recente, em comparação com os similares europeus, constituem a **questão** central investigada.

No âmbito da União Europeia, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – Cedefop, propõe no campo do reconhecimento de competências e qualificações, o Quadro Europeu de Qualificações, **REFERÊNCIAS** para validação da aprendizagem não formal e informal, o Passaporte Europeu de Qualificações, o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais, entre outros<sup>11</sup>. Algumas dessas práticas tem similares no Brasil, como os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Graduação em Tecnologia, a Rede Certific e algumas experiências de certificações de competências. São **objetivos** deste trabalho, identificar a intensidade, abrangência e o alcance das semelhanças e discrepâncias desses discursos e práticas na educação profissional brasileira.

---

<sup>11</sup> As informações sobre o Cedefop foram retiradas do site da Instituição, em <http://www.cedefop.europa.eu/pt>, acessado em 10/4/2017.





Neste trabalho, utilizamos os conceitos de competência, empregabilidade (laboralidade) e de certificação de competências, comparando os discursos e práticas - com o intuito de identificar similaridades e diferenças -- adotadas na União Europeia (com foco em Portugal e Itália) e no Brasil, considerado o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que os informam, na **abordagem** da educação comparada e em sua trajetória histórica. Para a compreensão da construção e comparação desses conceitos, dos discursos legitimadores e dos procedimentos adotados, nos servimos da análise documental e de estudos de educação profissional comparada realizados (MANFREDI, 2005; GOMES, 2008; CARVALHO e KIPNIS, 2010; STEFFEN, 2009, entre outros).

O proclamado processo de “isomorfização” dos sistemas nacionais não sobrevém de forma linear, teleológica e progressiva, mas constitui conjunturas complexas e variáveis de globalização e fragmentação, de continuidade e rupturas, de interação e contestação, de apoio e rejeição. É traduzido: no interior das nações está marcado, entre outros, pelas transformações sociais, pelas diferentes trajetórias históricas constitutivas da identidade dos sistemas, pelas ações dos diferentes atores responsáveis pelo desenho e pela implementação da política nas diferentes esferas, condicionados aos contextos sociais em que ocorrem (SCHRIEWER, 2013).

A externalização acaba por constituir um recurso efetivo, à qual os *politics makers* recorrem, para romper de forma radical com o *status quo* e com o passado. Há necessidade de identificar as diferentes formas dessas transferências de modelos, práticas e discursos: estrutura escolar, organização curricular, procedimentos didáticos e metodológicos; concepções de avaliação escolar e institucional, chegando aos discursos que pretendem legitimar as mudanças, as identidades coletivas e as subjetividades (NÓVOA, 2010).

O trabalho pretende, como **resultado**, oferecer subsídios para compreender as práticas e os discursos do “sistema” de formação profissional no Brasil a partir da comparação com as soluções europeias. O estudo reveste-se ainda de importância pela alteração coetânea da Lei de Diretrizes e Bases brasileira ao incluir a “formação técnica e profissional” como uma das possibilidades de “itinerário formativo” para o ensino médio (artigo 36).

Palavras-chaves: Educação profissional comparada. Brasil. União Europeia. Aprendizagem ao longo da vida. Competências: certificação.

#### REFERÊNCIAS Bibliográficas

CARVALHO, Olgamir Francisco e KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 16, n. 30, jan/jun. 2010, p. 49-70.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências da educação e formação profissional do hemisfério norte. Brasília: SENAI/DN, 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. Sistema nacional de certificação profissional: subsídios para reflexão e debate. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, 2005.

NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Sílvia Alicia (Org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**.



São Paulo: Xamã, 2010, p. 23-62.

SCHRIEWER, Jurgen. Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, jul./set. 2013, p. 275-297.

STEFFEN, Euli Marlene. Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal. **Trabalho & Educação**, vol.18, nº 1, jan/abr. 2009, p. 61-74.



*GT – Tecnologias Digitais, Mídias, Cultura e Educação nas Realidades de Ibero-américa*

**A GESTÃO DAS TIC NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DADOS DO RELATÓRIO TIC EDUCAÇÃO 2015 E A REALIDADE DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA-RS**

**LA GESTIÓN DE LAS TIC EN LA ESCUELA PÚBLICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DATOS DEL INFORME TIC EDUCACIÓN 2015 Y LA REALIDAD DE ESCUELAS DE NIVEL FUNDAMENTAL DE SANTA MARÍA-RS**

218

Vânia Teresa Meneghetti, UNTREF, Buenos Aires, Argentina<sup>12</sup> Orientadora: Eunice Maria Mussoi, UAB/UFSM, Santa Maria, RS, Brasil<sup>13</sup>

**JUSTIFICATIVA**

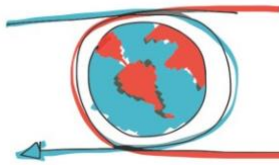
Os seres humanos existem, se desenvolvem, aprendem, em comunicação uns com os outros; e vivemos um tempo em que já não é suficiente a comunicação oral e escrita, como era concebida até meados do século XX. Com a inclusão de inúmeros recursos tecnológicos, com os quais temos acesso a informações e a uma comunicação cada vez mais imediata, aumenta a pressão para a escola se adequar às novidades e, especialmente nos países menos desenvolvidos, contribuir para a redução da exclusão social, exercendo esse importante papel democratizante. Nos anos 90, especialmente, muitas reformas surgiram em países latino-americanos e, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 preconiza, no art. 1º, § 2º a vinculação da educação ao “mundo do trabalho” e, no art. 2º, como finalidade, a

“preparação para o trabalho”. Surgiram então políticas públicas e avaliações periódicas. Assim, essa pesquisa tem como objetivos apresentar uma análise comparativa entre dados da pesquisa “TIC Educação” e a realidade das escolas públicas no aspecto referente à gestão dos recursos tecnológicos; e, a partir das situações concretas vivenciadas pelos gestores, apontar algumas alternativas para a implementação de políticas públicas voltadas ao uso das TIC na educação.

---

<sup>12</sup> Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) e Professora da Rede Municipal de Santa Maria, RS, Brasil.

<sup>13</sup> Orientadora: Dra. Eunice Maria Mussoi, Professora Pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM), Doutora em Informática na Educação PGIE/CINTED/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Santa Maria, RS, Brasil.



## ABORDAGEM

O trabalho apresenta uma análise dos dados coletados durante os meses de outubro e novembro de 2016, em seis escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria, situadas na Zona Urbana, a partir de entrevistas com diretoras, professores responsáveis pelas Salas de Informática e também com as coordenadoras do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM). Comparamos essas informações com aspectos referentes à gestão dos recursos tecnológicos presentes nos resultados da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (TIC Educação 2015), publicadas em 2016. Adotamos uma abordagem qualitativa, com a utilização do método de levantamento de campo, objetivando compreender como se davam os processos de tomada de decisão na instituição escolar e como se estabeleciam as relações entre as políticas públicas para a educação e as possibilidades concretas de efetivação dessas políticas. Na definição da amostra, tomamos como população as 38 escolas municipais de ensino fundamental da zona urbana de Santa Maria-RS que oferecem anos finais de 6º a 9º ano e, destas, no espaço de tempo de que dispúnhamos e considerando as dificuldades de contato e agendamento, conseguimos realizar entrevistas em seis escolas e no NTEM, envolvendo 13 participantes.

## RESULTADOS

A pesquisa confirmou uma significativa caminhada desde a implantação, a partir de 1997, do PROINFO, visando à modernização dos recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental. Hoje a maioria das escolas públicas conta com equipamentos, muitas com salas de informática para uso como recurso pedagógico, confirmando a intensificação da presença das TIC nas escolas. A Pesquisa TIC Educação entrevistou 21 diretores na Região Sul do país e destacou a importância da escola como “referência de acesso às TIC para a comunidade escolar”. Constatou-se um aumento nos investimentos em equipamentos e manutenção, por parte dos gestores, porém percebeu-se ainda dificuldades em relação a recursos humanos: a formação é insuficiente, ou o número de professores é insuficiente – há situações em que até mesmo inexistem um profissional responsável pela sala de informática da escola. Tanto na Pesquisa TIC Educação como nas entrevistas que realizamos foi nítida a preocupação com a baixa qualidade da velocidade da Internet e com a obsolescência dos aparelhos. Quanto à qualificação dos professores, a maioria dos entrevistados buscou formação na área, na maioria das vezes por iniciativa própria, entretanto, os gestores relatam dificuldades em oferecer formação pedagógica para uso das TIC aos demais professores.

## LIMITES DA PESQUISA E IMPLICAÇÕES

A pesquisa relatada identificou tanto fragilidades como iniciativas bem sucedidas. Identificamos dificuldades das equipes diretivas das escolas para gerir satisfatoriamente os escassos recursos financeiros e humanos. A educação segundo alguns autores (PÉREZ GÓMEZ, 2011; FREIRE, 1987) teria um papel preponderante na democratização da sociedade e, sendo que as escolas públicas geralmente atendem as camadas menos favorecidas da população, parece evidente que quanto mais houver políticas públicas que primem pela qualidade, mais essa escola estará



contribuindo para formar cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho, como prevê a LDB. Porém, a despeito das iniciativas governamentais para inclusão das TIC na educação, essas se revelaram insuficientes para atender às demandas. Há vários outros aspectos não abordados nesse trabalho que serão objeto de pesquisas posteriores, porém, o valor desta reside no fato de que, em havendo mais conhecimento sobre as reais necessidades das instituições, essas informações poderão subsidiar políticas públicas que venham a favorecer a população.

**PALAVRAS-CHAVE:** Education Management. Information Technology. Communication Technology. Public Policies.

## REFERÊNCIAS

CASTELLANO, Hugo M. Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: Enseñando con las TIC. Buenos Aires, Cengage Learning Argentina, 2010.

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

PEREZ CENTENO, C. y LEAL, M. (2011). El sentido de las reformas educativa em América

*Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile*. IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados em Educación. ¿Hacia donde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”. Buenos Aires, junio de 2011. Acessível em: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab25.pdf>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAMAL, Andrea Cecilia. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues e MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*.

São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodología de la Investigación*. 4. ed. México, Mc Graw-Hill, 2006.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach (Org.) *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*.

Porto Alegre : Evangraf, 2014.

Sites consultados:

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007:





<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6300-12-dezembro-2007-566380publicacaooriginal-89955-pe.html> Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> > Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Portaria nº 522, de de 1997:

[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action//UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000522&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=1997&sgl\\_orgao=MED](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action//UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED) Acesso em: 29 mar. 2017.

Pesquisas CETIC:

<[http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Edu\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf)>  
Acesso: 18 mar. 2017.



*GT – Sujeitos: Pessoas com Deficiência e Educação Especial*

## **O SURDO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE PENSAM OS SURDOS E O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

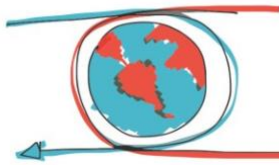
## **EL SURDO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ¿QUÉ PENSAN LOS SURDOS Y QUÉ DICEN LOS PROFESORES?**

Polliana Barboza da Silva, UFPB, João Pessoa, PB, Brasil

Fernando Rodrigues Tavares, UGC, PB, Brasil

*Modalidade da apresentação: Comunicação no GT*

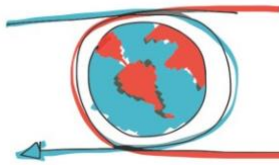
**Resumo:** Os estudos realizados sobre educação de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos apresentam os Surdos como pessoas que fazem parte de um grupo, que tem sua cultura, identidade e língua próprias, a Língua Brasileira de Sinais. Os Surdos compreendem o mundo através de experiências visuais, sendo participantes de diferentes contextos. O presente estudo traz novas contribuições referentes ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes Surdos dentro do curso de licenciatura em pedagogia, tendo como base as percepções de estudantes surdos e suas professoras. O que motivou a escrita deste trabalho foram as nossas experiências enquanto professor e professora do Atendimento Educacional Especializado, pois ficávamos preocupados pelo fato dos estudantes surdos precisarem da cultura surda estar presente no processo de ensino aprendizagem, o que muitas vezes a escola não compreendia. Como professora do ensino superior de uma faculdade privada, no curso de pedagogia, recebi três estudantes surdos, então comecei a me inquietar com o fato da universidade não ser organizada também para os surdos, com estratégias de ensino também voltadas para estes estudantes. Então resolvemos pesquisar e organizar os dados para este artigo. Buscamos perceber e compreender o surdo na ótica dos Estudos Culturais, ou seja, como sendo integrante de um grupo, de uma cultura – a cultura surda, de uma identidade, a identidade surda e como um grupo que tem uma língua própria – a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, por isso os aportes teóricos estão embasados nos Estudos Culturais e Estudos Surdos. O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções de estudantes Surdos e professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia referente ao processo de ensino aprendizagem dos/das estudantes surdos. Nesta direção, o nosso objeto de estudo é o processo de ensino aprendizagem do Surdo no curso de graduação em pedagogia, e para dar conta de estudá-lo adentramos na relação e comunicação entre professores/as e estudantes Surdos, nas estratégias de ensino, na avaliação da aprendizagem, na atuação do interprete de LIBRAS. Para analisar o objeto de estudo também é fundamental que compreendamos a Cultura e identidade surdas e a importância da LIBRAS. Procuramos responder a questão: Como acontece o processo de ensino aprendizagem dos estudantes surdos no curso de licenciatura em pedagogia? Este estudo, quanto à abordagem foi de natureza qualitativo-descritiva, pois esta nos possibilita caminhar para uma pesquisa que seja mais próxima das experiências dos sujeitos, bem como a descrição dos fatos de acordo com o contexto encontrado. Quanto à tipologia se apresentou como estudo de caso, por fazer referência a um contexto específico. O campo da pesquisa foi uma instituição de ensino superior privada, modelo da educação inclusiva. Os participantes da pesquisa foram dois estudantes Surdos do curso de licenciatura em pedagogia, todos concluintes. A técnica utilizada foi a entrevista com dois estudantes surdos e duas professoras destes/as estudantes. Para alcançar os objetivos da pesquisa precisamos fazer as entrevistas e de posse do material coletado analisá-lo com base nos objetivos, percebendo se é possível alcançá-los. Especificamente os objetivos são: caracterizar as



percepções dos estudantes Surdos, da instituição de ensino superior, curso de licenciatura em pedagogia sobre o seu processo de ensino aprendizagem, facilidades e dificuldades encontradas; Caracterizar as percepções dos/das professores/as sobre o processo de ensino aprendizagem dos Surdos no ensino superior; Problematizar as práticas de sala de aula das professoras junto aos Surdos; Comparar as percepções dos Surdos com as dos/as professoras sobre o processo de ensino aprendizagem dos Surdos no ensino superior. Para análise e discussão dos dados trabalhamos com a análise de conteúdo, organizamos as percepções dos estudantes surdos e de suas professoras, em categorias, subcategorias e unidades de registro e enfatizamos as convergências e divergências. Os achados da pesquisa revelaram que o processo de ensino aprendizagem dos estudantes Surdos acontece principalmente por meio do interprete que realiza a mediação da comunicação, como também através das estratégias de ensino de alguns professores. Encontramos algumas dificuldades referentes à falha na comunicação de alguns professores ouvintes com os estudantes surdos por não conhecerem a LIBRAS, dificultando assim a relação professora aluno/a, e o processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Estudos Culturais. Estudos Surdos. Surdos. Professoras.

**Resumen:** Los estudios realizados sobre educación de Sordos en la perspectiva de los Estudios Culturales y de los Estudios Surdos presentan los Sordos como personas que forman parte de un grupo, que tiene su cultura, identidad y lengua propias, la Lengua Brasileña de Señales. Los sordos comprenden el mundo a través de experiencias visuales, siendo participantes de diferentes contextos. El presente estudio trae nuevas contribuciones referentes al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes Surdos dentro del curso de licenciatura en pedagogía, teniendo como base las percepciones de estudiantes sordos y sus profesoras. Lo que motivó la escritura de este trabajo fueron nuestras experiencias como profesor y profesora del Atendimento Educativo Especializado, pues nos preocupaba el hecho de que los estudiantes sordos precisas de la cultura sorda estar presente en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que muchas veces la escuela no comprendía. Como profesora de la enseñanza superior de una facultad privada, en el curso de la pedagogía, recibí a tres estudiantes sordos, entonces empecé a inquietarme por el hecho de que la universidad no era organizada también para los sordos, con estrategias de enseñanza también dirigidas a estos estudiantes. Entonces resolvemos buscar y organizar los datos para este artículo. En el caso de que se trate de una cultura, la cultura sorda, una identidad, la identidad sorda y como un grupo que tiene una lengua propia, la LIBRAS, La lengua brasileña de signos, por eso los aportes teóricos están basados en los Estudios Culturales y Estudios Sordos. El objetivo de este trabajo fue analizar las percepciones de estudiantes Surdos y profesoras del curso de Licenciatura en Pedagogía referente al proceso de enseñanza aprendizaje de los / as estudiantes sordos. En esta dirección, nuestro objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje del Sordo en el curso de graduación en pedagogía, y para dar cuenta de estudiarlo adentramos en la relación y comunicación entre profesores / as y estudiantes sordos, en las estrategias de enseñanza, La evaluación del aprendizaje, en la actuación del interprete de LIBRAS. Para analizar el objeto de estudio también es fundamental que comprendamos la cultura e identidad sordas y la importancia de la LIBRAS. En el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes sordos en el curso de licenciatura en pedagogía. Este estudio, en cuanto al abordaje fue de naturaleza cualitativodescriptiva, pues ésta nos posibilita caminar hacia una investigación que sea más cercana a las experiencias de los sujetos, así como la descripción de los hechos de acuerdo con el contexto encontrado. En cuanto a la tipología se presentó como estudio de caso,



por referirse a un contexto específico. El campo de la investigación fue una institución de enseñanza superior privada, modelo de la educación inclusiva. Los participantes de la investigación fueron dos estudiantes sordos del curso de licenciatura en pedagogía, todos concluyentes. La técnica utilizada fue la entrevista con dos estudiantes sordos y dos profesoras de estos estudiantes. Para alcanzar los objetivos de la investigación necesitamos hacer las entrevistas y de posesión del material recolectado analizando con base en los objetivos, percibiendo si es posible alcanzarlos. Específicamente los objetivos son: caracterizar las percepciones de los estudiantes Sordos, de la institución de enseñanza superior, curso de licenciatura en pedagogía sobre su proceso de enseñanza aprendizaje, facilidades y dificultades encontradas; Caracterizar las percepciones de los / las profesores / as sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los sordos en la enseñanza superior; Problematizar las prácticas de aula de las profesoras junto a los sordos; Comparar las percepciones de los sordos con las de las / las profesoras sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los sordos en la enseñanza superior. Para análisis y discusión de los datos trabajamos con el análisis de contenido, organizamos las percepciones de los estudiantes sordos y de sus profesoras, en categorías, subcategorías y unidades de registro y enfatizamos las convergencias y divergencias. Los hallazgos de la investigación revelaron que el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes Sordos ocurre principalmente por medio del interprete que realiza la mediación de la comunicación, así como a través de las estrategias de enseñanza de algunos profesores. Encontramos algunas dificultades referentes a la falla en la comunicación de algunos profesores oyentes con los estudiantes sordos por no conocer la LIBRAS, dificultando así la relación profesora alumno / a, y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Enseñanza Superior. Estudios Culturales. Estudios Sordos. Sordos. Profesoras.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2009.

BISOL, Cláudia Alquato [et.al]. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Caderno de pesquisa v. 40, nº 139, p. 147-172, jan / abr. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf). Acesso em: 05 abril. 2017.

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 02 maio. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

COSTA, M.V. Estudos Culturais e Educação – Um panorama. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.).



**Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais da educação. 2 ed. Canoas: Editora ULBRA, 2011. p.107-120.

CRUZ, J.I.G.da. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior.** Ribeirão Preto, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

225

DAROQUE, S. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

DORZIAT, A. LIMA, N. M. ARAÚJO, J. R. A Inclusão de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro – RJ, n. 28, p. 16-27, 2007. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/uploads/publicacoes/revistaespaco/rev\\_espaco.28pdf](http://www.ines.gov.br/uploads/publicacoes/revistaespaco/rev_espaco.28pdf). Acesso em: 11 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: atlas, 2008.

KUMADA, Kate Manhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.** São Paulo, 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

HALL, Stuart. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: GROSSER, Lawrence et al. (Eds). **Cultural Studies.** London: Routledge, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, A. P. BERGAMO, A. **Cultura e Identidades Surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf> Acessos em: 14 mar. 2017.





SKLIAR, C. (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, V. A.; SOUZA, V.A. **As contribuições dos Estudos Culturais nos Estudos Surdos e as implicações para repensar a educação das pessoas surdas**. V Seminário Nacional de Educação Especial e VI Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, UFMG. Disponível em:  
[http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/290\\_2\\_2.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/290_2_2.pdf)Acesso em: 10 mar. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



*GT – Políticas Globais e Agenda Mundial para a Educação*

## **A QUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Autora: Gladys Beatriz Barreyro, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

### RESUMO EXPANDIDO

227

O texto examina a introdução da questão da qualidade como uma das estratégias da governança global da educação superior.

Ainda, desde finais do século XX, com a globalização, a educação superior passou a ser considerada crucial para a economia do conhecimento e é ela mesma considerada uma mercadoria. (DIAS SOBRINHO, 2005, RAMA, 2006). Nas últimas décadas daquele século, a discussão sobre a qualidade da educação superior entrou na agenda global, e disseminou-se a necessidade de sua avaliação. Num primeiro momento foi a partir do desenvolvimento do Estado Avaliador, na década de 1980, em que os estados nacionais implementaram sistemas de avaliação induzidos por diversas instituições de governança global (Banco Mundial, especialmente).

Com a criação da Organização Mundial de Comércio, e a implantação do Acordo Geral de Comércio e Serviços, GATS, a educação entrou na discussão acerca de sua liberação sendo considerada não mais um direito, mas um serviço, especialmente a educação superior. (DIAS, 2003). Esse fato é crucial ao gerar uma série de mudanças no que diz respeito à questão da qualidade da educação superior, pois inicia o movimento pós-estado avaliador (AFONSO, 2013; BARREYRO, 2017)

A qualidade da educação superior considerada em escala global, tem impactos nas escalas regional e nacional, gerando relações dinâmicas entre as escalas.

Constituem referenciais teóricos da pesquisa, o conceito de Dale (2004) de agenda globalmente estruturada para a educação, em que diversas instituições internacionais (OMC, OECD, BM, UNESCO) intervêm na elaboração e proposta de políticas em escala global, regional, nacional regional e nacional que geram uma governança sem governo. O autor considera necessário examinar as relações entre as escalas pois não haveria uma relação hierárquica e poderia haver ações paralelas ou híbridas.

A pesquisa mostra como a qualidade entra na agenda global, especialmente a partir de três políticas: a acreditação, os rankings internacionais de universidades e o projeto de criação de uma prova global para os estudantes dos cursos universitários.

A partir de análise documental e de trabalho de campo (entrevistas com participantes na elaboração de políticas globais, regionais e nacionais) são analisadas as três políticas, considerando as diferentes formas que eles apresentam em cada um e nos contextos nacionais e regionais analisados (Mercosul e Brasil).

A pesquisa mostra como a acreditação da educação superior, que havia surgido nos Estados Unidos de América no século XIX, foi implantada, mediante o Estado Avaliador a alguns países



européus (França, Holanda, Inglaterra), concomitantemente à expansão e divulgação das propostas neoliberais para a educação na década de 1980. Na América Latina, elas começaram a se desenvolver em escala nacional (Argentina, Brasil, Chile, na década de 1990) e, posteriormente, na década de 2000 se observa sua migração à escala regional tanto na União Européia como no Mercosul, mas coexistindo com a nacional.

Quanto aos *rankings* de universidades, eles também foram desenvolvidos nos Estados Unidos de América no século XIX e se tornaram relevantes na década de 1990 em diversos países. Mas os *rankings* internacionais de universidades só vieram surgir na primeira década do século XXI. Os mais conhecidos são o *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, da *Shanghai Jiao Tong University*, o *The Times Higher Education World*

*University Ranking*, desenvolvido pelo jornal inglês *The Times* e o *QS World's University Ranking*. No Brasil, são conhecidos o do Guia do Estudante, da editora Abril e o da Folha de S. Paulo (CALDERON et. al. 2014). Quanto aos *rankings*, a pesquisa analisa a influencia da escala global, na escala institucional (universidade) pulverizando a escala nacional e gerando uma dinâmica global-institucional (ROBERTSON et. al. 2012).

Já a proposta de criação de uma prova global para avaliação dos resultados de aprendizagem mostra novamente as dinâmicas relações entre as escalas, pois a escala global é alimentada pelas experiências existentes em escala nacional, que são estudadas e a partir de uma das quais é elaborado o projeto piloto (BARREYRO, 2017).

O texto contribui para a análise das políticas globais e as relações entre as escalas (global, regional, nacional e institucional) mostrando as dinâmicas que entre elas se estabelecem, especialmente na educação superior., analisando políticas específicas. Ainda, pretende ampliar o conhecimento acerca dos *rankings* internacionais e suas implicações institucionais, assim como divulgar o projeto de criar uma prova global para os estudantes da educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Avaliação. Acreditação. *Rankings*. Qualidade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos *rankings* e os resultados de aprendizagem. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, aceito para publicação em jun. 2017.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando e Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**; sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. Campinas, Casa do Psicólogo, 2005.



DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.84, pp.817-838, set. 2003

RAMA, Claudio. La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Buenos Aires: FCE, 2006.

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



*GT - Espaços - Educação Superior em Ibero- américa*

**AS HUMANIDADES EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: O MODUS OPERANDI DE DUAS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS**

João Batista Storck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil.

RESUMO EXPANDIDO

230

A presente pesquisa mostra quais foram os fatores que inspiraram/influenciaram na elaboração das propostas educacionais presentes nos documentos institucionais (Estatuto 2014; Plano de Desenvolvimento Institucional - Projeto Pedagógico Institucional 2006-2011) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS no Brasil e, no (Estatuto 2013; *Planeación Universitaria* 2007-2016; *Proyecto Educativo* 1992-2015) da Pontifícia Universidad Javeriana na Colômbia, no atual contexto neoliberal latino-americano. O objetivo geral da pesquisa é mostrar, a partir da análise dos respectivos documentos institucionais, o *modus operandi* destas universidades da Companhia de Jesus no contexto atual da América Latina. A pesquisa se justifica e é relevante, pelo fato de que a análise dos documentos institucionais fornece importantes informações para compreender como estas instituições que se estruturaram a partir os princípios do humanismo social cristão, elaboraram as suas propostas educacionais no atual contexto latino-americano permeado pelos princípios do neoliberalismo econômico. Além disso, embora o estudo abarque somente duas Universidades é necessário considerar o número significativo (31 instituições de educação superior) confiadas à Companhia de Jesus na América Latina, presentes em 14 países, somando no ano de 2016 aproximadamente 300.000 alunos, cerca de 25.000 professores e colaboradores. Os resultados da pesquisa foram alcançados através da Triangulação Metodológica, utilizando-se o referencial teórico-metodológico denominado

Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball; o Método da Análise Documental de

André Cellard e, o Método Comparado em Educação de George Z.F Bereday. Esta Triangulação Metodológica permitiu encontrar os seguintes resultados principais: 1) Os documentos institucionais das Universidades pesquisadas foram elaborados, inspirando-se e recebendo influências de uma complexa mescla de orientações e regulamentos provenientes, tanto dos documentos da Igreja Católica e da Companhia de Jesus, quanto dos documentos legislativos dos governos dos países onde as respectivas instituições se localizam, sendo que estes últimos foram elaborados a partir das orientações presentes nos documentos dos organismos internacionais portadores da lógica neoliberal (UNESCO e Banco Mundial); 2) A inspiração/influência não ocorreu através de simples acomodação ou assimilação, sendo recontextualizadas tanto a nível dos países quanto a nível institucional, onde se entrecruzaram diferentes fatores e interesses relacionados à identidade, missão e visão de cada Universidade; 3) As respectivas Universidades fazem um grande esforço para conjugar na elaboração dos seus Projetos e Planos educacionais, o humanismo social cristão do qual são herdeiras, com a tecnociência, num permanente desafio para manter a fidelidade criativa aos seus princípios institucionais; 4) Mesmo reagindo ao impacto das políticas econômicas neoliberais, as respectivas Universidades não estão imunes aos seus efeitos por se localizarem dentro dos sistemas sociais vigentes. A pesquisa aporta duas contribuições: 1) Auxilia de maneira consistente para que as Instituições de Educação Superior, tanto da Companhia de Jesus, como de outras instituições de caráter confessional ou não, identifiquem os diferentes fatores que inspiraram/influenciaram na elaboração dos seus





respectivos Planos e Projetos; 2) Fornece uma plataforma que auxilia na elaboração de Planos, Projetos e mesmo Currículos Educacionais, permitindo construir, reformular ou manter a identidade de uma Instituição de Educação Superior. Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de ter sido utilizado apenas dois (o Contexto de Influência e o Contexto de Elaboração do Texto) dos cinco Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas do referencial teórico-metodológico de Stephen J. Ball (1994).

**PALAVRAS-CHAVE:** Instituições de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional. Projeto Pedagógico Institucional. Companhia de Jesus. Universidades Jesuítas.



**GT – EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADES DE IBERO-AMÉRICA**

**FORMAÇÃO DE CIDADANIA: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA**

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA RESOLVER CONFLICTOS EM LA ESCUELA**

Rayssa Soares Pereira, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Patrícia Nunes da Fonsêca, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Nicole de Carvalho Macedo, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

232

**RESUMO EXPANDIDO**

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico constatou, em 2014, que o Brasil estava no topo do *ranking* de violência nas escolas. Isto revela que ao invés de a escola ser um espaço de aprendizagem e de exercício de cidadania, tem sido um local de desrespeito e agressão. Portanto, percebe-se a necessidade de se desenvolver uma educação voltada para a convivência e gestão positiva de conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz. Diante disto, a educação para resolução de conflitos tem buscado desenvolver competências que auxiliam na prevenção, na administração e na resolução dos conflitos. Para Vincentin (2009), o conflito é inevitável à condição humana e, portanto, é relevante que os indivíduos desenvolvam habilidades que promovam estratégias pacíficas de resolução de conflitos. Silva (2011) aponta as habilidades sociais como ferramenta para o desenvolvimento de comportamentos adequados no manejo dos conflitos. Dentre as habilidades destacam-se as *habilidades de comunicação*, que se referem a comportamentos como fazer e responder perguntas, elogiar, manter e encerrar conversação; *habilidades de civilidade*, que dizem respeito ao uso de expressões de agradecimento e cumprimento; e *habilidades de assertividade, de direito e cidadania*, que dizem respeito à manifestação de opinião, pedido de desculpas, expressão de sentimentos e manejo das críticas (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2001). Isto posto, o presente estudo teve por objetivo desenvolver as habilidades sociais dos alunos com vistas à resolução de conflitos no ambiente escolar e ao exercício de cidadania. Para tanto, contou com a participação de 46 alunos da rede pública municipal de João Pessoa/PB, do 4º ano (53,1%) e 5º ano (46,9%) do Ensino Fundamental II. A maioria era do sexo feminino (59,4%), com idade entre 8 a 11 anos (M = 9,75; DP=0,71). O estudo foi realizado em três etapas: a) *na avaliação*, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado sobre os conflitos e as estratégias de resolução e a Escala de Avaliação das Habilidades Sociais (BARTHOLOMEU; SILVA; MONTIEL, 2014); b) *na intervenção*, foram desenvolvidas palestras, rodas de discussões, dinâmicas, além de aplicar um caderno interativo; e c) *na reavaliação* foram utilizados os mesmos instrumentos da etapa da avaliação. Os resultados indicaram que os alunos entendem o conflito como um comportamento agressivo fisicamente e que surge por meio de brigas. Afirmaram ter mais conflitos em casa do que na escola e que, a melhor forma de resolvê-los é pedir desculpas ou conversar. Na escola, procuram resolver seus conflitos falando com um responsável. Com relação as habilidades sociais, os dados indicaram que os alunos apresentam maior média no fator *Assertividade* (M = 1,97; DP = 0,40), seguindo do *fator Conversação e Desenvoltura social* (M = 1,74; DP = 0,39) e do *fator Civilidade e Altruísmo* (M = 1,47; 0, 27). Conclui-se que o déficit de habilidades sociais gera dificuldades nos discentes de ordem relacional e acadêmica. Portanto, ao promover assertividade, empatia e uma comunicação adequada entre os membros da escola, minimizam os índices de violência,



permitindo os discentes criarem uma autonomia mais positiva sobre seus comportamentos e um ambiente mais propício à aprendizagem. Ademais, o estudo contribuiu para o desenvolvimento de intervenções e estudos futuros acerca da importância de se promover a qualidade nos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades Sociais; cidadania; conflitos na escola; estratégias de resolução; mediação de conflitos.

233

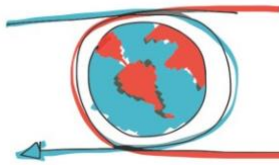
## REFERÊNCIAS

BARTHOLOMEU, D.; SILVA, M. C. R.; MONTIEL, J. M. **Teste de Habilidades Sociais em crianças e adolescentes (THAS-C)**. Editora Memnon. São Paulo, 2014.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

SILVA, A. P. S. **Habilidades Sociais como estratégias para prevenção da violência na escola: Análise das habilidades sociais de educadoras na Rede Municipal de João Pessoa**. Monografia. (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. João Pessoa, 2011.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



*GT – Cartografia - Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Ibero-américa*

**ESTUDO COMPARATIVO QUANTO A PRIVATIZAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS E O RETORNO À ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: AÇÕES DE DOIS MUNICÍPIOS DE MÉDIO PORTE DA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS.**

**ESTUDIO COMPARATIVO EN CUENTO A PRIVATIZACIÓN DE ACCIONES EDUCACIONALES Y LO RETORNO LA ASMINISTRACIÓN PÚBLICA: ACCIONES DE DOS MUNICIPIOS DE MESO PORTE DE LA REGIÓN DEL VALE DO RIO DOS SINOS/RS.**

234

Tatiane de Fátima Kovalski Martins, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São

Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

*RESUMO EXPANDIDO*

O presente resumo visa relatar os resultados da pesquisa comparativa que foi realizada entre dois municípios, de médio porte da Região do Vale do Rio dos Sinos/RS, os quais tiveram parceria com o Instituto Ayrton Senna, no que se refere ao enfrentamento da taxa de distorção idade/série na educação básica. O principal objetivo foi comparar como os sistemas de ensino se organizaram ao realizar a parceria com o Instituto e como essa organização auxiliou, ou não, no desenvolvimento de políticas educacionais municipais para a continuidade de ações específicas para a realidade municipal. A gestão administrativa no decorrer da pesquisa foi considerada a principal categoria de análise, pois se observou que das ações de gestão originavam-se as demais ações educacionais que estavam sendo mapeadas nos municípios pesquisados. Foram utilizadas nessa investigação, três vertentes metodológicas: a análise documental das políticas e ações educacionais propostas nos municípios investigados, entrevistas semiestruturadas, como complementação aos documentos investigados e o estudo comparativo para mapeamento de peculiaridades de cada sistema de ensino, demonstrando assim avanços e/ou retrocessos nas realidades educacionais analisadas. Os principais resultados da investigação apontam para ações bem sucedidas no que se refere à organização administrativa, para transição do público ao privado e ao retorno ao público, apontam, também, para ações desconexas que impossibilitaram o avanço da qualidade da educação na rede pública de ensino. Nessa pesquisa, os dados demonstraram que a organização administrativa, através de uma gestão participativa e democrática é fundamental para a ruptura entre o setor público e o privado, para que a educação municipal continue com ações específicas que garantam o avanço da aprendizagem dos alunos no sistema de ensino. Consideramos que o principal impacto desta investigação nos municípios foi à análise comparativa realizada através do mapeamento de ações da gestão educacional que ao propor ações específicas a realidade da rede municipal garantiu avanços considerados muito satisfatórios e a ausência desta gestão ocasionou retrocessos crescentes a outra rede municipal. Concluímos a pesquisa traçando comparativos que demonstram, através dos índices educacionais, a importância da continuidade das políticas públicas educacionais, nos municípios, para uma educação de qualidade que garanta o sucesso aos alunos. A partir dos dados analisados ousamos dizer que se trata de responsabilidade pública administrativa com o sistema educacional e que os entes federados devem garantir que a educação no município avance independentemente de organizações ou gestões políticas partidárias.



**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Comparada. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Educacional. Privatização do Ensino. Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

FARENZENA, Nalú. A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Defasagem Idade/Série na Região do Vale do Rio dos Sinos** - Uma análise de Políticas Municipais de Educação. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1991.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.12, p.7-21. 1991.

VELLARDE, Jaime Calderón López. **Teoría y desarrollo de la investigación em educación comparada**. Madrid: Plaza y Valdes, 2013.





*GT – Educação Superior em Ibero-america*

**A MODA ENQUANTO CATEGORIA DE ESTUDO E ÁREA DO CONHECIMENTO NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

**LA MODA COMO UNA CATEGORÍA DE ESTUDIO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO EN BRASIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO CON OTRAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

236

Camila Maria Albuquerque Aragão, IFPI, Teresina, Piauí, Brasil

Manuel Tavares Gomes, UNINOVE, São Paulo, São Paulo, Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

**JUSTIFICATIVA:**

O CNPq e CAPES reconhecem, a partir dos projetos de pesquisa que compõem o meio acadêmico, oito grandes áreas do conhecimento, divididas em áreas e subáreas. Estes órgãos desenvolveram suas tabelas<sup>1</sup> de divisão de áreas do conhecimento, disponibilizadas *online*. Pretendemos analisar como e se o campo da moda está sendo atendido dentro desta classificação no Brasil, comparativamente com outras áreas, tendo em vista que os estudos relacionados à moda já não se vinculam apenas aos saberes empíricos e domésticos, mas, desde algumas décadas se expandiu para os saberes científicos e tecnológicos, buscando o seu espaço como categoria de produção de conhecimento.

Pretende-se contribuir para o aprofundamento da discussão sobre políticas educacionais acerca da moda, no âmbito do ensino e pesquisa, almejando uma reflexão sobre esta categoria de estudo, contribuindo para sua afirmação e legitimação enquanto campo epistemológico pelos órgãos de fomento à pesquisa. O seu reconhecimento possibilitará o aumento de pesquisas e produções científicas nesta área, ampliando os seus horizontes epistêmicos.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:**

É uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e com o recurso à análise documental: Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq, Capes, parecer do CNE/CES nº968/98, LDB, dados na plataforma e-MEC do Ministério da Educação, tendo como principais referenciais teóricos: o filósofo Gilles Lipovetsky e sua abordagem sobre o fenômeno moda nas sociedades modernas, Maria Cláudia Bonadio e Daniela Delgado que refletem acerca da educação e produção científica de moda no Brasil, Paulo Freire e sua



<sup>1</sup> As tabelas estão disponíveis em:

<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf> (acesso em 11/06/2016)

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf) (acesso em

11/06/2016)

compreensão de educação crítica imergindo em contextos culturais, além de Mignolo, Catherine Walsh e Anibal Quijano, tratando da problemática do conhecimento numa perspectiva contra-hegemônica. Alicerçados nestes documentos e teóricos, traçamos e refletimos acerca do panorama da educação superior de Moda no Brasil, incluindo graduações e pós-graduações, comparando com outras áreas do conhecimento.

ACHADOS:

A Tabela de Áreas do Conhecimento da CAPES não apresenta nenhuma referência ao tema 'moda', nem na nova grande área *Multidisciplinar*. Uma área chamada *Desenho de Moda* aparece dentro da grande área *Outros* da tabela do CNPq. Na realidade, *Desenho de Moda* refere-se a uma especialidade e não a uma área; podemos classificar *Desenho de Moda* como uma disciplina pertencente à temática da *Moda*. Analogicamente, seria como estabelecer *Endocrinologia* como área do conhecimento, sem ter citado a *Medicina*. O desenho de moda insere-se na moda, assim como a endocrinologia está na medicina, é uma relação entre a parte e o todo.

Conforme dados do Ministério da Educação, disponíveis no Cadastro do e-MEC, existem 194 cursos superiores em Moda ativos no Brasil, e 70 cursos de pós-graduações *lato sensu* na área, entre instituições públicas e privadas. Na modalidade *stricto sensu*, de acordo com os dados da CAPES na Plataforma Sucupira, o Brasil possui apenas dois cursos ativos: *Mestrado Acadêmico em Têxtil e Moda* na Universidade de São Paulo, aprovado em 2010, tendo iniciado suas atividades em 2011 e o *Mestrado Profissional em Design de Vestuário e Moda* na Universidade do Estado de Santa Catarina, que iniciou suas atividades em agosto de 2016. No doutorado, não há nenhum programa na área de moda no Brasil.

Existe uma oferta razoável de cursos de graduação em Moda, porém, os obstáculos surgem em relação à pesquisa, devido à escassez de programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo da moda. Diante desta dificuldade, os pesquisadores de moda têm tentado encaixar seus estudos em outras áreas, o que, muitas vezes, acaba por gerar os limites de até onde se pode adentrar à moda, tendo que balizar as discussões pelos referenciais destas áreas. Apesar das limitações, pode-se considerar que, as produções e pesquisas acadêmicas sobre moda no Brasil tem se tornado uma demanda crescente, revelando amadurecimento e aprofundamento em seus debates e produções bibliográficas.

A inexistência de uma área do conhecimento voltada para a Moda leva a uma tentativa forçada de encaixar os programas relativos a este campo em alguma área, como o

Mestrado em Design de Vestuário e Moda, que está cadastrado na área de conhecimento



“Arquitetura, Urbanismo e Design”, apenas por apresentar a palavra *design* no nome. A moda se insere no *design*, tomando o conceito de design enquanto projeto e concepção de produto. Porém, quando a palavra *design* vem agrupada à “Arquitetura e Urbanismo”, toma o significado de projeto e concepção de produtos arquitetônicos e urbanos, não de moda.

A Moda precisa ser pesquisada e debatida no âmbito acadêmico com suas próprias balizas. Ser reconhecida como um campo do saber, e de produção de conhecimento pelos órgãos que fomentam pesquisa ao nível das pós-graduações.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

Levantamento de dados acerca da educação superior de moda no Brasil, traçando um panorama atual do ensino e pesquisa desta, neste país, em comparação com outras áreas. Constitui fonte de pesquisa para estudantes, professores e instituições de ensino de moda, buscando a afirmação da moda como área de conhecimento, contribuindo para a sua legitimação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Moda. Educación. Enseñanza Superior. Curso Postuniversitario.

#### REFERÊNCIAS:

BONADIO, Maria Cláudia. A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação stricto sensu no Brasil. *IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte*. São Paulo - V.3 N° 03 Dez. 2010.

CAPES. Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf), acesso em 11/06/2016.

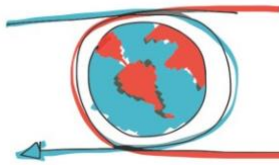
\_\_\_\_\_. *Plataforma Sucupira*. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewProgramajs?popup=true&id\\_programa=204644](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewProgramajs?popup=true&id_programa=204644), acesso em: 12/06/2016.

CNPq. Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em:

<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>, acesso: 11/06/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 968/98*. Disponível em:



[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf), acesso: 11/06/2016.

DELGADO, Daniela. Configurações sobre a educação no setor de moda. *IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte*. São Paulo - V.3 Nº 03 Dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso.

JOFFILY, Ruth. *O Brasil tem estilo?* Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas* / Gilles Lipovetsky ; tradução Maria Lúcia Machada. – São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> , acesso em 12/06/2016.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo e américa latina*. Centro de Investigaciones Social-Democrata: Lima, 1992.

SOUZA, Rosali Fernandez de. *Áreas do Conhecimento*. Disponível em: <http://www.uff.br/ppgci/editais/rosliareacon.doc>, acesso: 11/06/2016.

TREPTOW, Doris. *Inventando Moda: planejamento de coleção* / Doris Treptow. –5. Ed. – São Paulo: Edição da Autora, 2013.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.



GT – Educação Infantil: Realidades de Ibero-América

## **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM DESAFIO EM CONSTRUÇÃO**

Jaana Flávia Fernandes Nogueira, Secretária da Educação do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

240

### **RESUMO EXPANDIDO**

A educação infantil constitui uma etapa de alta relevância para o desenvolvimento das crianças, em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por meio das relações com os educadores e com os colegas, as crianças passam a conhecer melhor a si, o outro e o mundo ao seu redor. Através da brincadeira, desenvolvem diversas habilidades motoras, emocionais e de relacionamento, além de serem introduzidas ao conhecimento da língua oral, escrita e da matemática.

Conforme a Constituição de 1988, a educação infantil, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), é parte da educação básica, e dos 4 (quatro) a 5 (cinco) anos constitui uma etapa obrigatória e gratuita (Art. 208, Emenda Constitucional nº 59, de 2009). No âmbito do regime de colaboração existem políticas federais, estaduais e locais de educação infantil, sendo a responsabilidade prioritária por sua execução dos municípios (Art. 211, Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

A história recente da educação infantil no Brasil apresenta uma crescente evolução no que se refere aos indicadores de oferta nessa etapa de escolaridade da educação básica. São ilustrativos desta expansão os dados relativos à taxa de frequência e matrícula, por dependência administrativa, cor/raça, localização e renda domiciliar *per capita* analisados neste trabalho.

É oportuno observar que no passado as fontes de financiamento para a educação infantil eram praticamente inexistentes. Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53, de 2006; Lei nº 11.494, de 2007) foram assegurados recursos mínimos para esta etapa de escolaridade. Tal mecanismo teve impacto positivo não apenas na expansão do acesso quanto no crescimento da formação de nível superior dos profissionais da educação que atuam em creches e pré-escolas, cuja remuneração é componente central da política deste fundo.

O Plano Nacional de Educação – PNE define como uma de suas metas “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste

PNE” (Lei nº 13.005, de 2014, Meta 1). Parte do “desafio em construção” referido no título

deste trabalho diz respeito justamente ao alcance de tal meta. O país como um todo, e algumas regiões em particular, de modo específico os territórios socioeconômicos mais vulneráveis, estão distantes de atingir a universalização da pré-escola e ampliar a oferta de creche nos termos propostos pelo PNE. De tal maneira, há que se identificar alternativas inovadoras, além de novas





fontes de recursos, para dar suporte a este imperativo de ampliação das oportunidades educacionais na educação infantil.

Além dos desafios já mencionados, os municípios brasileiros defrontam-se com dificuldades as mais diversas para implementar políticas e gerenciar a oferta dessa etapa da educação básica. As secretarias de educação, sobretudo nas cidades de menor porte, ressentem-se de equipes técnicas especializadas para conceber e executar políticas para a educação infantil. Além disso, é preciso registrar a ausência de professores e profissionais da educação em quantidade suficiente para atender à demanda existente e potencial. Os recursos assegurados pelo FUNDEB respondem precariamente ao financiamento dessa etapa da educação básica. Os municípios enfrentam obstáculos de grande monta na criação e manutenção de um parque de creches e pré-escolas adequado ao atendimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, além de políticas de alimentação e transporte escolar. No centro desse debate, está a dimensão pedagógica da educação infantil, a exemplo do currículo, tema frequentemente secundarizado na reflexão dos formuladores e implementadores de políticas e gestão educacional.

Os municípios brasileiros precisam construir capacidade técnica para gerenciar as questões pedagógicas e administrativas da educação infantil. Para tanto, é importante contar com o apoio financeiro e técnico do governo federal e dos governos estaduais. As políticas formuladas por tais entes federados, todavia, precisam considerar a realidade específica de cada município. Se é no município que estão os desafios, também lá encontram-se as soluções mais adequadas às necessidades de suas populações.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil; política educacional; gestão educacional; indicadores; legislação.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. Lei 9.394 de 1996. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Lei 13.005 de 2014. Promulgada em 25 de junho de 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>.

BRASIL. Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015. Brasília: MEC, 2014. disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio06062014/file>>.



*GT – Formação de Professores nas Realidades Ibero-America*

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE  
INTERNACIONLIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: O  
CASO DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

**LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EM EL CONTEXTO DE  
INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DE BRASIL: EL  
CASO DE IDIOMAS SIN FRONTERAS**

242

Anamaria Welp, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

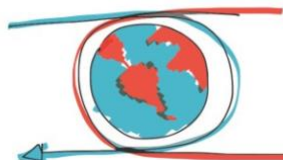
Álvaro Didio, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO EXPANDIDO

**JUSTIFICATIVA:** O curso de licenciatura em letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferece um número superior de disciplinas teóricas (treze) em comparação com aquelas voltadas à prática de ensino (quatro) (NAGILDO, 2015). Considerando-se que o currículo do curso de Letras da UFRGS proporciona o primeiro contato com a prática nas disciplinas de estágio de docência, oferecidas apenas a partir do sétimo semestre, verificouse a necessidade de observar o impacto de programas como o Idiomas sem Fronteiras (ISF) na formação profissional do licenciando.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** Com o objetivo de observar como ocorre a formação docente dentro do programa ISF no âmbito da UFRGS, foram analisadas narrativas produzidas por três professores em formação dentro do programa. Partindo-se das perguntas norteadoras: [1] Quais fatores mais contribuiram para a formação dos professores dentro do programa?, e [2] Como a imagem que os professores têm de si mesmos mudou com suas experiências pedagógicas?, conduziram-se entrevistas semiestruturadas com três professores da equipe do ISF UFRGS, levando-se em conta o critério tempo de permanência no programa. Em seguida, selecionaram-se trechos representativos em resposta aos questionamentos propostos, e analisaram-se tais fragmentos de narrativas à luz das ideias propostas por Nóvoa (2009).

**ACHADOS:** As narrativas geradas a partir das respostas da pergunta 1 apontam para a importância da prática na formação, corroborando a afirmação de Nóvoa de que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos” (NÓVOA, 2009, p.32). Os narradores chamam a atenção para a complexidade e a imprevisibilidade enfrentada na prática de sala de aula e reforçam que esses fatores contribuem para a construção de conhecimento útil e, portanto, para uma melhor preparação para o fazer docente. Observa-se também nas narrativas a importância da colaboração, da partilha oportunizada pelas reuniões de formação pedagógica, espaços que facilitam a articulação da teoria com a prática, do compartilhamento de experiências e da discussão que parte de casos concretos ocorridos em sala de aula. Já as narrativas produzidas em resposta à pergunta 2 expressam o crescimento individual, tanto pessoal como profissional, constatado através de uma melhora



na proficiência na língua, na autonomia e na liberdade conquistadas. Aparece também a capacidade de responder às necessidades dos alunos e de colocar em prática conceitos teóricos, e assim desenvolver a habilidade de tomar decisões informadas e de promover auto-formação docente.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** Segundo Nóvoa (2009), professores em formação devem se preparar para um trabalho sobre si próprios, de autorreflexão e autoanálise, pois é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Programas como o Idiomas sem Fronteiras evidenciam a importância da experiência em sala de aula desde a formação inicial de professores (WELP, 2016). Observa-se, nesse contexto, o desenvolvimento individual, pessoal e profissional, a promoção da autoconfiança e da capacidade de deliberar. Da mesma forma, a troca de vivências com a equipe reflete o crescimento coletivo e expõe a importância e os benefícios da articulação entre prática, teoria e reflexão através da análise e da solução de problemas concretos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial de professores de língua. Práticas pedagógicas.

**REFERÊNCIAS:**

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NAGILDO, Évelin. **Formação e Prática Docente:** Uma discussão a partir da narrativa de experiência de alunos de licenciatura em letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lume UFRGS, 2015.

WELP, Anamaria. O professor em formação no Programa Inglês sem Fronteiras UFRGS. **Revista Entrelinhas** – Vol. 10, n. 2 (jul./dez. 2016)



GT – Formação de Professores nas Realidades de Ibero-américa

## **A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

### **LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS BRASILEÑAS**

244

Sinara Pollom Zardo, UnB, Brasília, DF, Brasil.

Ranilce Guimarães-Iosif, UCB, Brasília, DF, Brasil

#### **RESUMO EXPANDIDO**

**JUSTIFICATIVA:** A complexidade do cenário educacional atual, no que se refere às aprendizagens escolares e à qualidade da educação oferecida na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia a necessidade de ampliar estudos em profundidade sobre as estruturas institucionais que abrigam a formação inicial de professores, compreendendo seus processos de gestão, currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010; GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011). Para além da educação sistematizada, a formação do sujeito de direitos também se apresenta como desafio no contexto escolar, muitas vezes caracterizado pelo preconceito e pela violação dos direitos humanos (CANDAU, 2011). O presente artigo objetiva investigar de que forma as instituições de educação superior estão contemplando a educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia, conforme preconiza a Resolução CNE Nº 1/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** A abordagem qualitativa subsidiou o estudo proposto e o método dos estudos comparados (cf. KAZAMIAS, 2012; NOVOA, 2009) foi utilizado na perspectiva do conhecimento e da análise dos cursos de formação inicial em Pedagogia nas universidades brasileiras. A análise documental dos projetos pedagógicos, dos currículos e das ementas das disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia permitiram identificar de que forma a educação em direitos humanos está sendo contemplada nos processos formativos dos profissionais que atuarão na escolarização básica e inicial dos estudantes. Para o estudo empírico foram selecionadas cinco universidades públicas, uma por região brasileira, que ofertam cursos de Pedagogia. Utilizou-se como critério para a escolha das instituições a serem pesquisadas a antiguidade dos cursos. O *corpus* da pesquisa é composto pelas seguintes instituições e seus respectivos cursos de Pedagogia: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade de Brasília (UnB).

**ACHADOS:** A análise dos currículos das cinco universidades pesquisadas demonstrou que a educação em direitos humanos está sendo contemplada na formação de pedagogos por meio da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, e nas perspectivas transdisciplinar e disciplinar. A análise comparada entre os cursos de Pedagogia permitiu a identificação de dois tipos de orientação para a inserção da educação em direitos humanos no processo de formação de pedagogos: a perspectiva da diversidade e a perspectiva da diferença humana. O modelo de orientação na perspectiva da diversidade pode ser caracterizado pela afirmação de características específicas que constituem elementos comuns identitários de um determinado grupo (mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros). Por vez o modelo de orientação



relativo à diferença humana considera a identidade em sua dimensão complexa, resultante dos confrontos e convívios com as diferenças, produzida no contexto das relações culturais e sociais.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** Sugere-se, para estudos futuros, que a análise comparada seja realizada com uma amostra maior de instituições de educação superior, ampliando, também, as possibilidades de comparação entre instituições de diferentes unidades federativas, instituições públicas e privadas, ou ainda, em instituições de educação superior iberoamericanas.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):** Os resultados do estudo podem contribuir para as seguintes implicações práticas: reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia na perspectiva dos direitos humanos e da educação em direitos humanos; incentivo à práticas de gestão participativa e dialogada nas comunidades acadêmicas; promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão pautadas nos direitos humanos e na formação críticoemacipatória.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** Considerando-se o contexto social atual, as questões éticas, a violência, a exclusão social, dentre outros fatores que influenciam diretamente na promoção da desigualdade social, a inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos pode possibilitar a adoção de novas posturas profissionais éticas, de novas formas de mediar o conhecimento e de tornar o processo de ensino e de aprendizagem cada vez mais conectado com a busca constante pela emancipação do ser humano.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** Em 2012 foi publicada a

Resolução CNE Nº 1/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e que orienta que a educação em direitos humanos deverá ser inserida como componente curricular na educação superior. A partir de 2015, esta normativa foi incorporada no conjunto dos requisitos legais obrigatórios no processo de avaliação dos cursos de graduação no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O aspecto inovador do artigo centra-se na possibilidade de apresentar um panorama da inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos nas universidades públicas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Direitos Humanos. Pedagogia. Formação de Professores. Educação Comparada. Universidades Públicas.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

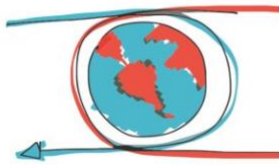
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de

21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7177.htm). Acesso em: 10 mar.





2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a

Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacionalde-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp1258713622>. Acesso em: 10 mar. 2017.

246

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DIAS, A. A. Direitos humanos na educação superior: introdução. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17 – 25.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. A Pedagogia e a educação em direitos humanos:

subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29 – 68.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

*Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 13, p.1355-1379, out- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

KAZAMIAS, A. M. Reivindicando uma herança perdida: a visão histórica humanista na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1. Brasília: CAPES/ UNESCO, 2012.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, N. H. B., ZARDO, S. P. Educação em Direitos Humanos e interculturalidade: um debate contemporâneo. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Ed. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado, 2015, v.2, p. 299-315.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto acadêmico do curso de pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br>. Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da faculdade de educação da UFBA*. 2012. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf). Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto político-pedagógico curso de licenciatura em pedagogia*. Pará, 2011. Disponível em: [http://www.ufpa.br/cubt/publicacoes/documento/faecs/pedagogia/PPC\\_PEDAGOGIA.pdf](http://www.ufpa.br/cubt/publicacoes/documento/faecs/pedagogia/PPC_PEDAGOGIA.pdf). Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Proposta de reformulação curricular para o curso de pedagogia*. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.html>. Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto pedagógico de curso do curso de pedagogia* 2014. Disponível em: <https://www.siga.ufjr.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositoriocurriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>. Acessado em 21 de Abril de 2016.



*GT – Educación Superior en Iberoamérica.*

**ANÁLISE DOS MODELOS DIFERENTES DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR COM BASE NA DISTRIBUIÇÃO FONTES PÚBLICAS E PRIVADAS; Argentina, Chile e México**

**ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES MODELOS DE FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BASE A LA DISTRIBUCIÓN DE FUENTES PÚBLICAS Y PRIVADAS; Argentina, Chile y México**

248

Alexandra Carrasco González, Universidad de Valencia, Valencia,

España. Borja Mateu-Luján, Universidad de Valencia, Valencia, España.

RESUMEN EXPANDIDO

JUSTIFICACIÓN:

Desde hace unos años somos testigos de las transformaciones que se están dando en la educación superior, de hecho la educación superior ha sido uno de los ejes centrales en el diseño de las políticas educativas nacionales a escala global. Pero sobre todo, pensamos que las mayores transformaciones han tenido lugar en la financiación de la educación superior, propiciando el surgimiento de modelos que fomentan la financiación privada. Modelos que sobre todo, sientan su base en una repartición de los costes educativos entre los estudiantes y sus familias. Alimentando, de este modo, una concepción de la educación superior como un bien de inversión privado.

Los países seleccionados para este estudio pueden agruparse en una categoría común, teniendo presente su grado de desarrollo económico (medido por el Producto Interior Bruto (PIB) *per capita* en dólares según el PPC-paridad de poder de compra-) y el nivel de urbanización y su población, según García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010:60) Argentina, Chile y México presentan, dentro de los países de América Latina, un mayor grado de desarrollo económico y porcentaje de población urbana, y por lo tanto pensamos que deben ser objeto de análisis porque marcan tendencias en educación superior y porque al mismo tiempo entre ellos presentan numerosas diferencias.

DISEÑO/METODOLOGÍA/ENFOQUE:

El presente estudio tiene como marco teórico metodológico el análisis del presupuesto que invierten los diferentes países en educación superior desde la perspectiva comparada. En base a los cuatro modelos de financiación universitaria que establece la OCDE en sus informes anuales, modelos definidos en función de las tasas de matrícula universitaria que establecen los países y el porcentaje de alumnos que reciben préstamos públicos o becas. Hemos realizado un estudio comparado entre Argentina, Chile y México con el principal propósito de analizar su modelo de financiación universitaria y poder diferenciar sobre qué parte, alumnos o Estado recae la mayor carga de financiación, considerando el modelo más democrático aquel que supone un menor gasto a los estudiantes y garantiza el acceso a la educación superior. Para ello hemos establecido cuatro categorías de análisis. En la primera categoría analizaremos la diversificación de las fuentes de financiación en educación superior, para ello mostraremos el gasto en relación con el porcentaje del PIB que cada uno de los países realiza en educación superior, estableciendo la diferencia entre las fuentes públicas y privadas. En la segunda categoría diferenciaremos las fuentes de



financiación pública, esto es el porcentaje de gasto público que se destina a las instituciones de educación superior, el porcentaje que se destina a becas o préstamos para estudiantes y la relación del número de estudiantes que se benefician de estas ayudas públicas. La tercera categoría atiende a la diferenciación de las fuentes de financiación privadas, es decir a la carga económica que recae sobre las familias, a través del pago de las tasas universitarias, o entidades privadas y que nos vislumbra cómo se establece la repartición de los costes en educación superior, para cada uno de los países. Finalmente en la cuarta categoría mostraremos, tras el análisis de los elementos anteriores, la evolución de las tasas de ingreso en educación terciaria para cada uno de los países, para así poder establecer mayores relaciones.

#### RESULTADOS:

Argentina se caracteriza por un sistema de financiación de la educación superior de carácter casi exclusivamente público, presentado además de los tres países analizados el porcentaje de financiación pública más elevado en base al PIB. Aunque su sistema de becas no es muy generoso, ya que la mayor parte de la inversión la realiza sobre las instituciones de educación superior. Al no presentar importe de matrículas facilita el acceso a los estudios de educación superior y la igualdad de oportunidades, de hecho presenta los índices más altos de acceso a la educación terciaria.

Chile, presenta un modelo de financiación de la educación superior donde la financiación privada es más elevada que la pública, y la mayor carga económica recae sobre los estudiantes y sus familias. Presenta tasas de matrículas elevadas y un sistema de ayudas a estudiantes poco desarrollado, y basado principalmente en préstamos, y no en becas. Sin lugar a duda de los tres países analizados es el modelo menos democrático, aunque si tenemos en cuenta sus tasas de ingreso a la educación superior no son las más bajas, pero más de la mitad de la matrícula de los estudiantes se concentra en instituciones privadas, por lo que la expansión de la educación superior en Chile es principalmente privada.

México es el país de los tres analizados que menos invierte en educación superior de carácter público y así mismo el país que presenta la tasa de ingreso más baja para este nivel educativo, en comparación con los otros países. Sus tasas de matrícula son bajas pero no cuenta con un sistema de becas bien desarrollado, lo que termina dificultando el acceso a la educación superior. Por último, señalar que las familias asumen un porcentaje alto de los costes de la educación superior.

**IMPLICACIONES SOCIALES:** Las políticas de educación superior basadas en la repartición de los costes educativos pueden afectar en el hecho de garantizar el acceso a este nivel educativo, por ello se debe dar muestra de las principales medidas que se están llevando a cabo para seguir trabajando en asegurar el acceso universal a la educación superior, y una educación superior que cumpla objetivos públicos.

**¿CUÁL ES EL VALOR O QUE TIENE DE ORIGINAL DEL ARTÍCULO ?:** El presente artículo se relaciona con la Tesis Doctoral que actualmente estamos desarrollando sobre la privatización de la educación superior en Europa, desde un análisis de los mecanismos de financiación. Por lo que pretendemos comparar los resultados extraídos de la investigación fuera del sistema europeo con los de otros sistemas, en este caso para observar, analizar y comparar la realidad de Argentina, Chile y México.

**PALABRAS CLAVE:** Financiación universitaria. Educación Superior y Globalización.



#### REFERENCIAS:

Atria, R. (2015). Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina. En Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034.(1).

Bernheim, C. T. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Pontificia Universidad Javeriana.

Brunner, J. J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación superior en Iberoamerica: informe 2016*. RIL.

García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010), Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, 1(1), 58-75.

Indicators, O. E. C. D. (2004). Education at a Glance 2004. Indicators, O. E. C. D.

(2009). Education at a Glance 2009. Indicators, O. E. C. D. (2013). Education at a Glance 2013. Indicators, O. E. C. D.

(2016). Education at a Glance 2016.

Johnstone, D. B. (2003). Cost sharing in higher education: Tuition, financial assistance, and accessibility in a comparative perspective. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 351-374

Knight, J. (2006). Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior.

López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.

López Segrera, F. (2009). La universidad latinoamericana y los procesos de internacionalización: las estrategias de financiamiento. P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin.(comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, 239-264.

Mundial, B. (2003). Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria.

Rodríguez-Gómez, R. (2015). Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina. En Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034.(1).

Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. The Johns Hopkins University Press, 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218

Woodhall, M. (2006). La financiación de la educación superior: el papel de las tasas de matrícula y las ayudas a estudiantes.





*GT – Educação Superior em Ibero-américa*

## **IGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO EM ABERTO**

### **IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PREGUNTA ABIERTA**

251

Shirleide Karla de Oliveira Silva, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

#### *RESUMO EXPANDIDO*

A igualdade de gênero continua na pauta das discussões políticas, sociais, econômicas e educacionais. No que se refere às questões de gênero na educação, o entendimento perpassa a superação das desigualdades entre homens e mulheres numa perspectiva inclusiva. O princípio da igualdade foi evidenciado na Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT, realizada em Jomtien/Tailândia em 1990, ao ser defendido a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990). No Brasil, o princípio da democratização do acesso, conservou as desigualdades de gênero existentes, uma vez que, segundo Bodega (2005), não existem **REFERÊNCIAS** nos documentos que embasaram essas reformas educacionais sobre a paridade de gênero, seja na educação básica ou educação superior. No ensino superior, a desigualdade entre homens e mulheres se revela nas escolhas dos cursos, existindo aqueles historicamente destinados aos homens e as mulheres, como as engenharias e o magistério, respectivamente. Neste artigo, apresentamos o universo dos estudantes de graduação presencial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I identificando a

predominância de estudantes por curso e sexo, sob a “perspectiva da sexualização/generificação das carreiras” (CARVALHO, 2010). Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória por meio de um levantamento estatístico, com dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB, abordando o quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais do Campus I (João Pessoa), no período letivo 2016.2. Os dados foram organizados considerando a variável sexo, com vistas possibilitar o *ranking* dos 10 cursos com maior número de matrículas do sexo feminino e do sexo masculino. A referida pesquisa revela que o número de mulheres nos diferentes cursos da UFPB/Campus I chega a 11.026, representando 52% da população universitária. Apesar desta predominância, os cursos de maior prestígio continua sendo frequente por estudantes do sexo masculino. No rol de cursos com maior concentração de mulheres estão: Pedagogia (822), Direito (790), Serviço Social (462), Letras – Língua Portuguesa (395), Ciências Contábeis (363), Administração (319), Enfermagem (312), Psicologia (309), Ciências Biológicas (296) e Farmácia (244); e os cursos de Direito (872), Ciências Contábeis

(444), Engenharia Mecânica (442), Administração (419), Engenharia Civil (325), Ciências Econômicas (315), Ciências da Computação (291), Engenharia Elétrica (288), Engenharia da



Computação (254) e Medicina (235) com maior concentração de homens. Dentre os cursos que apresentam equilíbrio entre os dois gêneros estão: Direito, Ciências Contábeis e Administração. Este dados demonstram que a participação das mulheres na UFPB/Campus I mesmo sendo expressiva, continua pouca representativa em alguns cursos "ditos para homens", revelando a preservação do conservadorismo na escolha das carreiras profissionais. Concluímos que apesar desta desigualdade e conservadorismo, as mulheres vêm rompendo barreiras no campo do jurídico, contábil e administrativo, tradicionalmente carreiras masculinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Expansão. Democratização. Acesso. Igualdade de Gênero.

## REFERÊNCIAS

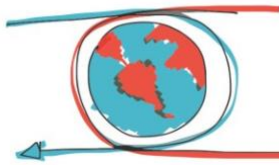
BODEGA, Leonardo. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. **Educação On-line**, 2005. Disponível em:

[http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22:aconferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos1990&catid=4:educacao&Itemid=15](http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:aconferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos1990&catid=4:educacao&Itemid=15)  
Acesso em: 29 abr. 2017.

CARVALHO, Maria Eulina. Gênero, educação e ciência. In: Charliton J. S.M, Idalina M.F.L.S.; Maria Lúcia da S.N. (Org.) **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 256. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/tg384/pdf/machado-9788578791193.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria\\_Eulina\\_Pessoa\\_de\\_Carvalho\\_23.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf) Acesso em: 29 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 29 abr. 2017.



GT – Avaliação da Educação no contexto Ibero-americano

## **AValiaÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DOS RANKINGS**

### **EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS ALLÁ DE LOS RANKINGS**

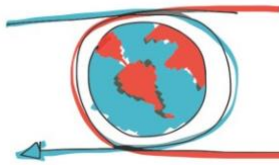
Mônica de Souza Trevisan, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do

Sul, Brasil Rosane Carneiro Sarturi, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul,

Brasil

#### **RESUMO EXPANDIDO**

Considerando o contexto atual de avaliação da Educação Superior no Brasil, temos visto a divulgação dos conceitos de forma a promover *rankings* entre as instituições e cursos de graduação. Entendemos que a finalidade primeira do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 é a melhoria da qualidade (BRASIL, 2004). O objetivo apresentado é analisar as possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior para além da composição de *rankings*. Destacamos que esta pesquisa faz parte do projeto de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Educação intitulado: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: produção de sentidos de qualidade na gestão das licenciaturas da UFSM”. Desenvolvemos uma abordagem de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2011), pautada em um tipo de pesquisa documental (GIL, 2011). Procuramos relacionar os documentos que compõe o Sinaes, Leis, Portarias, notas técnicas e instrumento de avaliação externa analisando os principais índices que compõe o Sinaes, relacionados à avaliação de cursos: conceito de curso (CC), conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC). A pesquisa documental foi complementada por um questionário preliminar realizado com coordenadores de cursos de licenciatura da UFSM em que procuramos questionar sobre os usos dos resultados da avaliação externa, relacionada à questão da qualidade nos cursos de licenciatura. Para organização da pesquisa utilizamos Verhine (2010) que discute a organização do Sinaes, os índices e conceitos utilizados, e Morosini (2001, 2009) que aborda a questão da qualidade para a educação superior, além de outros autores que tratam sobre *rankings*. Observamos que muito embora o ranqueamento não esteja explicitado no Sinaes, as notícias e divulgação dos resultados está no cotidiano das universidades e na mídia, entretanto compreendemos que a avaliação tem desafios que vão muito além da expressão dos *rankings*. O questionário realizado demonstrou possíveis usos da avaliação para aprimorar o currículo dos cursos. Observamos que há desafios para efetivamente envolver a comunidade acadêmica em processos avaliativos, compreendendo como a avaliação ocorre, promovendo a participação e compreensão sobre os sentidos e significados da qualidade que, em nosso entendimento, não se reduz à aspectos quantitativos. Considerando que desenvolvemos a pesquisa em cursos de licenciatura, soma-se aos desafios a questão de (re) pensar os currículos dos cursos, com vistas à reflexão e interlocução com a educação básica, foco em que consideramos fundamental. É necessário mais pesquisas e práticas que sejam capazes de produzir sentidos diferentes à avaliação, como diagnóstico e apoio no trabalho cotidianamente desenvolvido nos cursos de licenciatura. A partir dessas questões perguntamos: quais as implicações práticas da avaliação externa para a qualificação dos cursos de graduação? Outro ponto importante refere-se ao envolvimento entre coordenação,



Núcleo Docente Estruturante - NDE, e comunidade acadêmica envolvida com o processo avaliativo e seus resultados, pensando assim na possibilidade de (re) significar a avaliação para além da definição dos *rankings*. A importância da discussão consiste em (re) significar o uso das avaliações para a busca da qualidade, não somente no sentido de valorização dos resultados quantitativos, mas especialmente pautando-se por uma lógica de emancipação (AFONSO, 2003) e pela função formativa da avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Educação Superior. Qualidade. Ranqueamento.

**REFERÊNCIAS:**

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Investigação**, nº 22, p. 35-46, jan. /abr. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.141, n. 72, 15 abr, 2004. Seção I, p. 3-4.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**, Botucatu, V. 5, n. 9, pp.89-102, ago. 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, V. 20, n. 43, pp. 165-186, maio/ago. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VERHINE, R.E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: A. Dalben; J. Diniz; L. Leal; L. Santos. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 632-650, 2010.



*GT – Educação Profissional, Ensino Médio e Educação Integral em IberoAmérica.*

## **ESTUDOS SOBRE EVASÃO EM GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA**

## **ESTUDIOS SOBRE EVASIÓN EN GRADUACIÓN TECNOLÓGICA**

Dr. Adão Marques Batista, Centro Paula Souza – Fatec Tatuapé, São Paulo-SP, Brasil

Dra. Ivanete Bellucci P. de Almeida, Centro Paula Souza – Fatec Tatuapé, S. Paulo-SP, Brasil

Dra. Melina Kayoko Itokazu Hara , Centro Paula Souza – Fatec Tatuapé, São Paulo-SP, Brasil

A evasão escolar provoca inúmeros impactos nas instituições de maneira geral, haja vista que, no setor privado seu impacto pode ser mais visível, enquanto que, no setor público gera um dispêndio de investimento da sociedade sem o esperado retorno. A evasão pode ser vista pelo menos de duas maneiras, ou seja, a primeira delas como sendo a razão entre a quantidade de alunos ingressantes, e que, posteriormente, matriculam-se no semestre subsequente e a segunda maneira entendida como a razão entre número de alunos que ingressam num curso e o número de alunos formados efetivamente. Silva Filho et al. (2007), comentam que estudantes que ingressam no ensino superior e não terminam o curso contribuem para grandes desperdícios sociais, acadêmicos, gerando a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaços físicos. Segundo dados de 2013 (SEMESP, 2015), a taxa de evasão dos cursos superiores presenciais da rede privada no Brasil atingiu o índice de 27,4% sendo 17,8% na rede pública. Nos cursos EAD, no mesmo ano, o índice chegou a 29,2% na rede privada e 25,6% na rede pública. Na rede privada, a diferença da evasão entre as modalidades de ensino presencial e EAD ficou em 1,8 pontos percentuais, sendo que na rede pública o percentual foi maior (7,8 pontos). Dados do mesmo ano, indicam que a taxa de evasão anual dos cursos superiores presenciais em São Paulo chegou a 26,5%, sendo 28,1% na rede privada e 16,6% na rede pública. No entanto, das 15 mesorregiões do Estado, somente a Região Metropolitana de São Paulo ficou com uma percentagem maior que a do Estado, ou seja, com 29,5%. Por outro lado, observando a evasão num contexto global, percebe-se que ela varia muito de país para país em função das características e necessidades de cada nação. A Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) relata que a evasão média no ensino superior da Alemanha é de 30%, dos Estados Unidos da América, 34%; na Suécia, 52%, enquanto que no Japão é de apenas 7% e na Coreia do Sul de 22 %, esta última com índices parecidos com os encontrados no Brasil. Em comparação com o cenário nacional e internacional como é possível compreender a realidade da evasão numa instituição pública de graduação tecnológica? Considerando a especificidade de uma instituição da cidade de São Paulo, é possível verificar se seus indicadores estão dentro de parâmetros mais comuns num contexto brasileiro? Dadas as respostas a estas questões, quais





seriam as ações institucionais possíveis para garantir um melhor índice de permanência de seus alunos? Assim, o objetivo deste estudo foi verificar os indicadores de evasão numa instituição pública paulista de educação tecnológica, verificando também as ações que tem empreendido para enfrentar e reduzir esses indicadores. Vários aspectos podem ser apontados considerando-se a evasão nos cursos presenciais em graduação tecnológica, como por exemplo, a falta de identificação com o curso, a falta de integração com o ambiente acadêmico e até mesmo expectativas anteriores não atendidas. As razões que levam o aluno a desistir de um curso de formação tecnológica estão relacionadas a problemas pessoais e profissionais, pois os alunos desejam e precisam atuar no mercado de trabalho concomitantemente à sua formação profissional. A baixa permanência dos alunos em cursos de nível superior na graduação tecnológica vem preocupando instituições de ensino, principalmente, em escolas públicas, pois esse fenômeno leva a várias consequências, acadêmicas, sociais e econômicas, embora os estudos para compreender esse fenômeno sejam muito incipientes. A Faculdade de Tecnologia Victor Civita (Fatec Tatuapé), *lócus* desta pesquisa, está com índices de evasão muito próximos daqueles apresentados em pesquisas em âmbito nacional. A partir de dados quantitativos gerados pela instituição foi possível perceber que a taxa de evasão média foi de 45%, com tendência decrescente. Nesse caso, a estabilização se dá em torno de 30%. Comparando o curso noturno e matutino, observa-se uma evasão menor para o primeiro, ou seja, o curso matutino tende a ter maior evasão do que o noturno. Se observarmos a relação candidato vaga, percebe-se que essa relação para o noturno gira em torno de 5 candidatos para 1 vaga, enquanto que, o curso diurno apresenta uma relação de 2 candidatos por vaga. Daí concluir-se que a taxa de evasão está relacionada também com demanda candidato/vaga e com o período. A partir do estudo de um projeto de permanência dos alunos iniciado em 2016, percebeu-se uma significativa melhora no desempenho institucional quanto à fixação destes alunos nos cursos oferecidos, diminuindo a evasão indicada em anos anteriores a essa iniciativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação tecnológica. Evasão Escolar. Permanência na escola. Formação profissional.

## REFERÊNCIAS

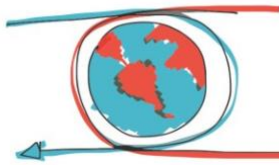
ALMEIDA, Ivanete Bellucci e TOMAZELA, Maria das Graças, J. M. Elaboração de Projetos Interdisciplinares no curso de Gestão Empresarial da FATEC Indaiatuba sobre o Tema Logística. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci Almeida e BATISTA, Sueli Soares. **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**, Jundiaí, Paco Editora, 2012. p. 145-161.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo, A **evasão no ensino superior brasileiro**, Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set/dez. 2007



**2° CIEC & 7° EISBEC**  
INTERNACIONALIZAÇÕES E EDUCAÇÃO COMPARADA  
PROCESSOS E EFEITOS NAS POLÍTICAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO  
JOÃO PESSOA - PARAÍBA - BRASIL  
2017

TINTO, V. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, New York, n. 45, p. 89-125, 1975.



GT – Cartografia

## A CONCEPÇÃO DE LEITURA FREIREANA EM PAISES IBERO-AMERICANO

### LECTURA EN DISEÑO DE CAMPO FREIREANO IBEROAMERICANO

Aureliana da Silva Tavares, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Suely Aragão Azevêdo Viana, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Ana Maria, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

258

*Modalidade da apresentação: Comunicação no GT*

Resumo

A criação do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores, surgiu através da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). É um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. A escolha do estudo da concepção de leitura crítica do pensamento freireano aconteceu através do grande legado que o autor deixou e continua presente na vida de muitos acadêmicos em diversos países. Essa educação, além de outros critérios, traz a valorização cultural do mundo dos educandos como aquisição sistemática da experiência humana. Na realização da leitura de mundo, a criticidade é um fator primordial. O homem prepara-se para ser o agente do desenvolvimento do seu aprendizado. Esse processo acontece através de diálogos por meio dos quais são esclarecidas responsabilidades sociais e políticas. Assim, toda construção de conhecimento é desenvolvida através de um diálogo objetivo. É com base nesta percepção de construção de saber que deve caminhar a formação de nossos professores. O Projeto Paulo Freire de Mobilidade acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores surgiu para consolidar este ideário do pensamento freireano. A prática pedagógica freireana, desde seu surgimento, pressupõe uma visão de totalidade, no qual percebe o aluno como um todo, dentro ou fora da escola. Seu ponto de partida é o cotidiano do aluno. A maneira freiriana de ensinar “rompe” com as normas metodológicas tradicionais, fechadas e repetitivas. Com isso, sua visão de ensino, segundo o projeto memória de Paulo Freire, “vai além das normas metodológicas e linguísticas na medida em que propõe aos homens e mulheres alfabetizando que interaja com a escrita e da leitura da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.” A maneira como Paulo Freire transmitia suas ideias e realizava sua prática docente favorecia uma aprendizagem rápida, objetiva e buscava o tema gerador no pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade, que está na ação e reflexão de seus atos. Freire acreditava que o conhecimento já existia dentro de cada ser; bastava que eles acreditassem e buscassem neles mesmos. Para melhor compreender o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e o significado de uma leitura crítica freireana, foi necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica-exploratória nas principais obras de Paulo Freire, tais como: Conscientização, Teoria e Prática da Libertação(1980), Pedagogia do Oprimido (1982), A



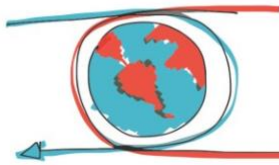
Importância do Ato de Ler (1992), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da

Autonomia (1996), e Educação como Prática da Liberdade (2007) ideias estas consolidadas no livro Formação Docente: Contribuições do ideário de Paulo Freire (2006) publicado pelo grupo de estudo Formação Docente: Inclusão, Exclusão e Diversidade no qual fazemos parte. Estas obras refletiram na construção do termo leitura para Paulo Freire através do seu contato com o mundo dos educandos em diversos países. O tipo de pesquisa possibilitou conciliar as ideias essenciais do autor para o desenvolvimento preciso da compreensão da concepção de leitura crítica freireana, construindo um trabalho consistente, preciso, seguro. O estudo do pensamento freireano sobre a concepção de leitura crítica leva a descobrir uma educação inovadora, uma educação rica em vários sentidos: permeada de amorosidade, compromisso, respeito, criticidade e valorização do ser. A valorização cultural do mundo dos educandos, seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, seus sofrimentos, são fatores essenciais para a construção de uma leitura crítica tão defendida por Freire. A leitura de suas obras faz com que percebamos o verdadeiro significado da leitura mundo. Essa leitura é o ato da reflexão do seu meio, de suas ações, de sua cultura. A pesquisa, realizada através de muito estudo e dedicação, favorece o conhecimento a respeito do termo leitura crescendo a esperança de uma educação melhor para a construção de um mundo melhor. Esta educação emancipadora tem caráter crítico, sério, com respaldo na vida dos educandos, na sua valorização cultural, no respeito pelo povo, pelo ser.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissionais da Educação; Estratégia de Ensino; Método de Ensino.

Resumen

La creación del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación de Profesores, surgió a través de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. La elección del estudio de la concepción de lectura crítica del pensamiento freireano se produjo a través del gran legado que el autor dejó y sigue presente en la vida de muchos académicos en diversos países. Esta educación, además de otros criterios, trae la valorización cultural del mundo de los educandos como adquisición sistemática de la experiencia humana. En la realización de la lectura de mundo, la criticidad es un factor primordial. El hombre se prepara para ser el agente del desarrollo de su aprendizaje. Este proceso ocurre a través de diálogos por medio de los cuales se esclarecen responsabilidades sociales y políticas. Así, toda construcción de conocimiento se desarrolla a través de un diálogo objetivo. Con base en esta percepción de construcción de saber que debe caminar la formación de nuestros profesores. El Proyecto Paulo Freire de Movilidad académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación de Profesores surgió para consolidar este ideario del pensamiento freireano. La práctica pedagógica freireana, desde su surgimiento, presupone una visión de totalidad, en la que percibe al alumno como un todo, dentro o fuera de la escuela. Su punto de partida es el cotidiano del alumno. La manera freiriana de enseñar "rompe" con las normas metodológicas tradicionales, cerradas y repetitivas. Con ello, su visión de enseñanza, según el proyecto memoria de Paulo Freire, "va más allá de las normas metodológicas y lingüísticas en la medida en que propone a los hombres y mujeres alfabetizando que interactúe con la escritura y la lectura de la palabra para politizar, La visión de la totalidad del lenguaje y del mundo. "La manera como Paulo Freire transmitía sus ideas y realizaba su práctica docente favorecía un aprendizaje rápido, objetivo y buscaba el tema generador en el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acción sobre esta realidad, que Está en la acción y reflexión de sus actos. Freire creía que el conocimiento ya existía



dentro de cada ser; Basta con que ellos creyera y buscaban en ellos mismos. Para comprender mejor el trabajo desarrollado por Paulo Freire y el significado de una lectura crítica freireana, fue necesario desarrollar una investigación bibliográfica-exploratoria en las principales obras de Paulo Freire, tales como: Concientización, Teoría y Práctica de la Liberación (1980), Pedagogía del Oprimido (1982), La importancia del acto de lectura (1992), Pedagogía de la Esperanza (1992), Pedagogía de la Autonomía (1996), y Educación como Práctica de la Libertad (2007) ideas estas consolidadas en el libro Formación Docente: Contribuciones del ideario de Paulo Freire (2006) publicado por el grupo de estudio Formación Docente: Inclusión, Exclusión y Diversidad en la que formamos parte. Estas obras reflejaron en la construcción del término lectura para Paulo Freire a través de su contacto con el mundo de los educandos en diversos países. El tipo de investigación permitió conciliar las ideas esenciales del autor para el desarrollo preciso de la comprensión de la concepción de lectura crítica freireana, construyendo un trabajo consistente, preciso, seguro. El estudio del pensamiento freireano sobre la concepción de la lectura crítica lleva a descubrir una educación innovadora, una educación rica en varios sentidos: permeada de amorosidad, compromiso, respeto, criticidad y valorización del ser. La valorización cultural del mundo de los educandos, sus conocimientos previos, sus historias de vida, sus sufrimientos, son factores esenciales para la construcción de una lectura crítica tan defendida por Freire. La lectura de sus obras hace que percibamos el verdadero significado de la lectura del mundo. Esta lectura es el acto de la reflexión de su medio, de sus acciones, de su cultura. La investigación, realizada a través de mucho estudio y dedicación, favorece el conocimiento acerca del término lectura creciendo la esperanza de una educación mejor para la construcción de un mundo mejor. Esta educación emancipadora tiene carácter crítico, serio, con respaldo en la vida de los educandos, en su valorización cultural, en el respeto por el pueblo, por el ser.

**Palabras clave:** Profesionales de la Educación; Estrategia de aprendizaje; Método de enseñanza.





*GT – Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América*

**PIBID: reflexões acerca do programa pela perspectiva dos bolsistas**

**PIBID: reflexiones acerca de lo programa por la perspectiva de los becarios**

261

Paula Cortezi Schefer Cardoso

UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Simone Sarmento

UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública implantada a partir de demandas do cenário atual da educação, sendo sua principal finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo com a formação inicial dos licenciandos e a melhora na qualidade da educação básica pública (DECRETO Nº 7.219/2010). O PIBID iniciou, em 2007, com 2.326 bolsas aprovadas para bolsistas de iniciação à docência e, em 2013, no seu último edital, o número de bolsas concedidas já alcançava 40.070 licenciandos. Ao inserir os bolsistas na prática docente, o programa possibilita uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da rede pública, podendo melhorar o rendimento da escola em questão, qualificar a formação desses bolsistas de iniciação à docência e viabilizar uma formação continuada aos professores envolvidos no programa. No PIBID, o bolsista é um estudante matriculado em um curso de licenciatura em uma IES participante do programa e sua atuação é planejada, acompanhada e avaliada tanto pelo coordenador de área quanto pelo professor supervisor. Segundo o site do Ministério da Educação “o estudante de licenciatura é a principal figura do PIBID, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática”. Logo, programas como este devem ser analisados, uma vez que seus impactos transcendem os muros da academia, reforçam os saberes dos professores e possibilitam que a formação dos licenciandos ocorra dentro da profissão. Dessa forma, tendo como base a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992), neste estudo, analisamos a percepção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pelo prisma dos bolsistas, figura central do programa. Os dados para este estudo foram gerados por meio de um questionário eletrônico, encaminhado para todos os coordenadores institucionais do programa, solicitando divulgação entre os bolsistas licenciandos, e também publicado nas redes sociais do programa. Foram aceitas respostas de licenciandos atuantes no programa e também de licenciandos que já haviam sido bolsistas, e o documento obteve 596 participantes. Além das perguntas para traçar o perfil dos respondentes, os bolsistas responderam três perguntas baseadas na escala Likert, sendo elas se: a) a vivência no PIBID contribui para o desenvolvimento profissional do bolsista estudante de licenciatura, b) o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática, e c) o professor supervisor tem um papel importante como coformador do bolsista



de iniciação à docência. Ademais, os participantes também tiveram a oportunidade de comentar as três perguntas supracitadas. Outro aspecto que os bolsistas foram convidados a refletir foi sobre a maior contribuição do PIBID e quais elementos do programa eles incorporariam ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Os dados apontam que 83,6% dos bolsistas concordam plenamente que o PIBID é um programa que contribui para o desenvolvimento profissional, pois, segundo relato dos respondentes, o programa possibilita que o aluno adquira experiência em sala de aula e insere efetivamente o aluno no contexto escolar. O que concerne à segunda pergunta, 76% dos respondentes concordam que o PIBID promove a articulação entre teoria e prática. Segundo um dos respondentes, “é justamente esse papel de ponte entre a universidade e a educação básica que torna o PIBID tão importante”. Quanto à terceira pergunta, 61,4% concordam que o professor supervisor tem papel fundamental como coformador do licenciando. Podemos especular que esse percentual é mais baixo, pois os comentários de alguns pibidianos apontam que houve pouco contato com o professor supervisor. Contudo, nossa análise evidencia que a aproximação limitada entre professor supervisor e bolsistas licenciandos não influencia diretamente a percepção do aluno acerca da importância do programa para a sua formação docente. Embora os resultados sejam preliminares, eles evidenciam a riqueza do PIBID ao oportunizar a formação dos licenciandos dentro da própria profissão, e insere esses alunos nas escolas públicas antes do estágio de docência obrigatório. Além disso, este estudo contribui não exclusivamente com as discussões sobre a formação docente, mas também contempla reflexões acerca das contribuições que o programa pode ter nos currículos dos cursos de licenciaturas e as repercussões que esta política educacional pode gerar na qualidade da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Formação de professores. Educação básica pública. Abordagem do ciclo de políticas.

#### REFERÊNCIAS:

BOWE, R., BALL, S. J., & GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em 22 mar. 2016.



*GT – Gestão de Sistemas e Inovações Educacionais nas Realidades de Ibero-américa*

**Políticas públicas educacionais: discussão de modelos de análise para comparações internacionais**

**Políticas públicas educativas: modelos de análisis para las comparaciones internacionales.**

263

Denise Bianca Maduro Silva Passades,

Doutorado Latino-americano em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, MG, Brasil

Doutorado Sanduíche – apoio CNPq

Universidade de Brasília,

Brasília, DF, Brasil

**RESUMO EXPANDIDO**

**JUSTIFICATIVA:**

O Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta como opção o Doutorado Latinoamericano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, que se articula em rede com Universidades Latino-americanas e conta com o apoio da UNESCO. Dentre suas características, encontra-se a exigência de realizar estudos comparados entre países desse subcontinente. No entanto, o estudo comparado de políticas públicas em educação, em diferentes sistemas nacionais de ensino, é bastante complexo. A apresentação de contribuições para a análise de políticas públicas é o objetivo deste texto. A questão central é: como construir o objeto de pesquisa articulado ao debate mais amplo, no campo das políticas públicas, que contribua para discernir o problema?

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:**

Em primeiro lugar, por meio de revisão bibliográfica, são identificadas diferentes correntes de pensamento sobre a análise de políticas públicas, desde uma perspectiva interdisciplinar, em



diálogo com as ciências sociais, até a discussão própria do campo da ciência política, terreno no qual se concentra o debate sobre distintos modelos de análise, privilegiando o neoinstitucionalismo, tendência que focaliza impactos das instituições, públicas e privadas, na determinação de resultados de políticas sobre cada contexto nacional. Em seguida, aborda-se, brevemente, o papel das ideias e do conhecimento na análise de políticas públicas, assim como a importância da teoria da regulação para a análise de políticas públicas.

#### ACHADOS:

Na perspectiva da comparação internacional, a revisão da literatura atenta para algumas questões que serão importantes aos investigadores no momento da coleta de dados para construir a análise das políticas públicas:

- Quais são os atores coletivos – grupos demandantes ou objetos das políticas - envolvidos na criação e implementação das políticas? Esta pergunta leva ao entendimento das concepções de mundo envolvidas nas políticas públicas (CORTES; LIMA, 2012).
- Ao descrever as políticas públicas de educação, uma opção para comparações nacionais é buscá-las como produto institucional estatal, envolvendo o estudo de instituições governamentais que oficialmente estabelecem, implementam e fazem cumprir as políticas públicas (DYE, 2009). Isso se deve ao fato que as instituições estatais legitimam, universalizam e têm o poder coercitivo de ação para com as políticas públicas. Nessa abordagem, deve-se descrever as instituições escolhidas para análise, responsáveis pelas políticas, suas estruturas, organizações, atribuições e funções, pois se pressupõem que há impacto dos arranjos institucionais sobre as políticas; mas sem superestimar o impacto, já que as próprias instituições são vistas como artefatos históricos, por isso mesmo passíveis de mudanças.
- Em sintonia com a abordagem acima, Immergut (2007) ressalta a importância dos processos políticos como condicionantes de seus impactos. A autora evidencia a singular trama de poder que envolvem as políticas públicas, e a importância dos filtros institucionais ao ditarem interpretações e favorecerem certos interesses em detrimento de outros na política. Essa abordagem permite discutir e criticar os sentidos dados às políticas pelas instituições.
- Hall e Taylor (2003) mostram cinco possíveis questões para a construção da leitura da política pública: como construir a relação entre instituição e comportamento? Como explicar o processo pelo qual as instituições surgem ou se modificam? Como os atores se comportam? O que fazem as instituições? Por que as instituições se mantêm? Essas indagações partem do princípio que o Estado não é agente neutro, e sim capaz de estruturar a natureza e os resultados dos conflitos entre os grupos sociais.
- Os discursos das políticas e dos políticos conformam um campo rico de interpretações, na leitura de Faria (2003), já que por meio da história contada é possível perceber a compreensão que os políticos têm do problema educacional, como as questões são definidas, como as soluções são pensadas e como se define o curso das políticas.
- A teoria da regulação social permite a leitura do mais tácito que existe nas políticas:

seus instrumentos de ação e regulação, sendo rica em fontes para o analista que com base em suas premissas poderá realizar sua leitura desde o micro, local, até a política construída nas instituições.

No texto são apresentados diversos processos que orientam modos de reconstrução de realidades educativas de políticas públicas em diferentes correntes teóricas, para possibilitar analisar a



natureza do objeto, problemas a resolver referentes ao objeto e às práticas sociais às quais ele está ligado.

#### O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO:

Os métodos analíticos de políticas públicas não pretendem suprimir a necessidade do analista de estabelecer comparações, mas podem facilitar-lhe o acesso aos meios pelos quais chegará ao entendimento dos diferentes contextos políticos educacionais nacionais e, munido desse conhecimento, alcançar seu objetivo final.

265

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Teoria Política. Metodologia. Pesquisa Comparada. Estado e Educação.

#### REFERÊNCIAS:

CORTES, S. V.; LIMA, L. L. A contribuição da sociologia pra a análise de políticas públicas. In: *Lua Nova*, São Paulo, 87: p. 33 – 62, 2012.

DYE, T. R. Cap. 3: Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.) *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemologias e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

FARIA, C. A. P. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 21 – 29, fev., 2013.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. In: *Lua Nova*, n. 58, p. 193 - 223, 2003.

IMMERGUT, E. O núcleo teórico do novo institucionalismo. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas Públicas*. Coletânea v. 1, 2007, p. 155 - 195. (Tradução Paulo César Nascimento).





GT – *Formação de Professores nas Realidades de Ibero-América*

**ENSEÑANZA DE LENGUAS, CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD:  
PERSPECTIVAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS**

**ENSINO DE LÍNGUAS, CIDADANÍA E INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS DE  
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS MEXICANO**

Ruth Roux, Universidad Autónoma de Tamaulipas,

Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico

*RESUMO EXPANDIDO*

**JUSTIFICATIVA:** Durante muchos años la enseñanza de lenguas privilegió la concepción instrumental de la lengua y se centró exclusivamente en procurar que los educandos adquirieran competencias lingüísticas. Actualmente se concibe de manera distinta el hecho comunicativo y se pone énfasis en el papel de los individuos como actores sociales con múltiples identidades (nacional, local, regional, profesional, entre otras). Hoy se reconoce que la lengua es parte de la cultura y el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. Todo intercambio comunicativo lleva implícita una dimensión cultural, es decir, un conjunto de valores, creencias, habilidades y conocimientos socialmente adquiridos. Por eso, aunque el principal interés de la enseñanza de lenguas es la comunicación, el interés educativo no debe centrarse solamente en el uso de la lengua, sino también en el conocimiento de las prácticas culturales de las que la lengua forma parte sustancial.

Por otra parte, hace algunos años los enfoques comunicativos dominantes en la enseñanza de lenguas sugerían que el modelo a seguir era el del hablante nativo. Se entendía que el objetivo a alcanzar por el educando era la adquisición de un grado de competencia lingüística que se aproximara al que tiene una persona que habla en su primera lengua. Desde una perspectiva integradora de la lengua y la cultura, hoy en día se argumenta que no es esencial que el hablante no nativo alcance las destrezas lingüísticas que lo asemejen al nativo (Abdollahi-Guilani, et al., 2012; Byram y Morgan, 1994; Gao, 2006; Starkey, 2002). Se intenta formar un hablante intercultural (Byram, 1997; Kramersch, 2001), es decir, un hablante que sea capaz de negociar con otros sus identidades y representaciones culturales, políticas y sociales, utilizando la segunda lengua como recurso. Byram y Zarate (1997) definen al hablante intercultural como alguien que está consciente de sus identidades y su cultura, y de cómo lo perciben quienes pertenecen a otras culturas porque conoce las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa. También es capaz de aceptar y explicar las diferencias entre culturas y de discernir la humanidad que subyace en ellas.

El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas pone su atención en formar personas que entiendan y acepten a otros con perspectivas, valores y conductas distintas, y parte del supuesto de cuando un individuo interactúa con otro, no solamente intercambia información, sino que además lo ubica como perteneciente a determinado grupo social que influye en lo que dice, en como lo dice, en las respuestas que espera y en cómo interpreta esas respuestas. Cuando las personas se comunican, inevitablemente ponen en juego múltiples identidades sociales en su interacción. La preparación intercultural los capacita como mediadores para captar la complejidad



y la multiplicidad de identidades que entran en juego en la comunicación; y para evitar los estereotipos que acompañan a la percepción de que las personas poseemos identidades únicas (Kramsch, 1996; Kumaravadivelu, 2003). Por eso, la comunicación desde una perspectiva intercultural promueve el respeto a los individuos y sus culturas.

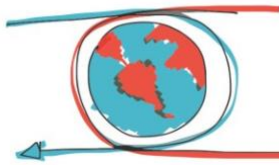
El rol del docente de lenguas se amplía considerablemente cuando utiliza un enfoque intercultural. No solo debe ayudar a los educandos a ver las relaciones entre su cultura y otras culturas; alentar su interés y curiosidad por la otredad; y despertar una conciencia de sí mismos y de sus culturas, vistas desde las perspectivas de quienes pertenecen a otras culturas. El docente también debe lograr que sus estudiantes cuestionen las formas recibidas de pensar sobre otras culturas y provocar que desmantelen los estereotipos heredados. A través de despertar una conciencia cultural crítica (Byram, 1997; Guilherme, 2002), el docente debe orientar a sus estudiantes para que conozcan distintos grupos sociales a través de sus prácticas y sus productos; revisen los valores, creencias y comportamientos propios desde la perspectiva de quienes tienen valores, creencias y comportamientos distintos; interpreten y expliquen las relaciones de similitud y contraste entre los documentos y acontecimientos de otras culturas y los documentos y acontecimientos de su propia cultura; y evalúen críticamente los puntos de vista, prácticas y productos de su país y de los de otras naciones (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). El interculturalismo sugiere al docente ir más allá de enseñar una segunda lengua en forma instrumental, para preparar a los educandos a ser ciudadanos conocedores, críticos y participativos en un mundo diverso. La lengua juega un papel crucial no solo en la construcción de una cultura, sino también en el proceso de cambiar una cultura (Kramsch, 1996). Sin embargo, poco sabemos sobre lo que los profesores universitarios de lenguas mexicanas piensan sobre la interculturalidad y la ciudadanía global, y si consideran que son aspectos que deben incluir en su enseñanza.

Este estudio exploratorio presenta las perspectivas de una muestra de profesores universitarios de inglés sobre la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque intercultural. El objetivo fue identificar las nociones de los profesores sobre ciudadanía global e interculturalidad, así como sus percepciones sobre el papel de los profesores de lenguas en la formación de una ciudadanía global.

**DESENHO/METODOLOGIA/ABORDAGEM:** El estudio fue de tipo exploratorio, cualitativo y transversal. La información se obtuvo a través de tres fuentes: los puntos de vista de seis docentes de inglés como lengua extranjera que participaron en una sesión de grupo focal; los programas de estudio que utilizaban los docentes para impartir sus clases; y las notas de campo creadas por el investigador mientras observó la dinámica en una clase impartida por cada uno de los docentes participantes.

**ACHADOS:** Los resultados preliminares indicaron que los conocimientos de los docentes sobre interculturalidad y ciudadanía global eran poco sofisticados a consecuencia de la escasa preparación en los temas y a la ausencia de políticas institucionales que promovieran el desarrollo de habilidades interculturales. La mayoría manifestó su inseguridad en la aplicabilidad del enfoque intercultural en sus clases. Además, se encontró que los programas de estudio que seguían los docentes no incluían contenidos que facilitaran el uso del enfoque. Algunos docentes no percibían que la formación ciudadana de sus estudiantes estuviera dentro de su responsabilidad.

**LIMITES DA PESQUISA/IMPLICAÇÕES (se aplicável):** El estudio es de carácter exploratorio, por lo que su utilidad está en que sienta las bases de una línea de investigación incipiente. Sus resultados son situados; se limitan a los sujetos particulares en el contexto institucional y nacional



que les dieron origen. La transversalidad del estudio cualitativo necesariamente limitó las posibilidades de triangulación de los hallazgos.

**IMPLICAÇÕES PRÁTICAS (se aplicável):** Los resultados de este estudio pueden ser de utilidad para quienes diseñan programas de formación de profesores de lenguas extranjeras o quienes imparten clases relacionadas con enfoques de enseñanza de segundas lenguas. De igual manera, el estudio puede ser de interés en la formulación de políticas institucionales de internacionalización de la educación superior.

**IMPLICAÇÕES SOCIAIS (se aplicável):** Esta línea de investigación puede contribuir a la formulación a políticas de internacionalización de la educación superior para de una visión distinta del papel que juega el dominio de las lenguas extrajeras en los procesos de internacionalización; y a que esas políticas sean más acordes a las necesidades de la educación superior latinoamericana en el contexto global.

**O QUE É ORIGINAL/VALOR DO ARTIGO (se aplicável):** El valor de la investigación está en la escasa atención que se ha dado al análisis de una área que se encuentra en la intersección de cuatro campos de estudio: (1) la internacionalización de la educación superior; (2) la formación para la ciudadanía global; (3) la interculturalidad; y (4) la enseñanza de lenguas extranjeras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciudadanía. Interculturalidad. Internacionalización. Lenguas extranjeras. Profesores universitarios.

#### REFERÊNCIAS:

Abdollahi-Guilani, M., Yasin, M. S. M., Hua, T. K. & Aghaei, K. (2012). Culture-Integrated Teaching for the Enhancement of EFL Learner Tolerance. *Asian Social Science*, 8(6), 115120.

Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Eds.). (1997). *Teaching for diversity and social justice:*

*A sourcebook*. NY: Routledge Press.

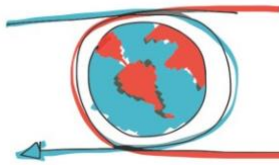
Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism*. London: Verso.

Apple, M. W. (1993). Constructing the "other": Rightist reconstructions of common sense. En C. McCarthy y W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (pp. 2439). NY: Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

Byram M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasburg: The council of Europe



Byran, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. and Zarate, G. (eds). (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language and learning teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Deriaz, D. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Paris: UNESCO.

Gao, F. (2006). Language is culture: On intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1). Recuperado de: [http://www.jllonline.co.uk/journal/5\\_1/gao.htm](http://www.jllonline.co.uk/journal/5_1/gao.htm)

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*. MN: University of Minnesota Press.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kramersch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 2:83-92.

Kramersch, C. (2001). *The privilege of the intercultural speaker*. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Foreign language learning in intercultural perspective* (16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (2003) Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly* 37 (4), 709–719.

Parker, W. C., Ninomiya, Cogan, J. (1999). Educating world citizens: Toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal*, 36(2), 117-145.

Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.