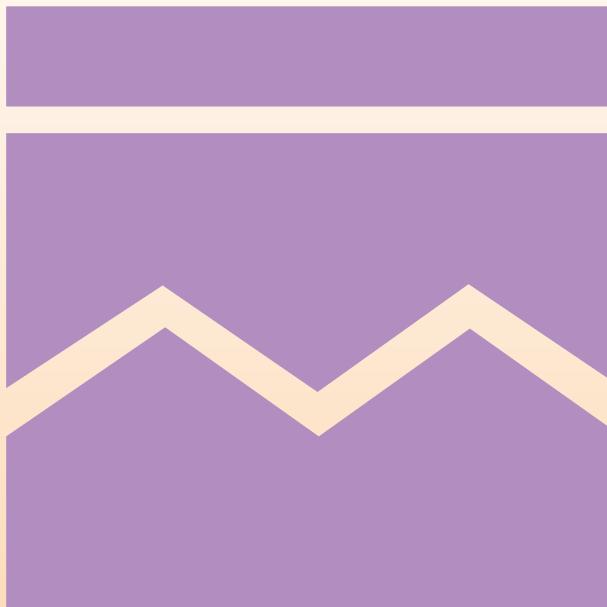


interMeio

NÚMERO 57

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

Internacionalização e Educação Comparada



**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordonez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Mauríncio Evaristo Wenceslau - UFMG (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália - IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caicedo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands, Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Perea - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán,
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,
Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordonez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de
Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados
da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO COMPARADA

CRUZANDO O OCEANO: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM
BASEADA NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS E SUL-AFRICANOS
CRUZANDO EL OCÉANO: CONTRIBUCIONES DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA
ENSEÑANZA POR INVESTIGACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS
PROFESORES BRASILEÑOS Y SUDAFRICANOS

ACROSS THE OCEAN: CONTRIBUTIONS OF INQUIRY-BASED LEARNING IN
BRAZILIAN AND SOUTH AFRICAN TEACHERS' PERCEPTIONS

TRAVERSER L'OCÉAN: CONTRIBUTIONS DE L'APPRENTISSAGE BASÉ SUR
L'ENSEIGNEMENT PAR L'INVESTIGATION DANS LA PERCEPTION DES
ENSEIGNANTS BRÉSILIENS ET SUD-AFRICAINS

Solange Wagner Locatelli
Leonardo André Testoni
Angela Antoinette James

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL E
NO MÉXICO: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS EM CONTEXTO COMPARADO

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN BRASIL Y MÉXICO:
CONSIDERACIONES ANALÍTICAS EN UN CONTEXTO COMPARATIVO

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND ACCOUNTABILITY POLICIES IN BRAZIL AND MEXICO:
ANALYTICAL CONSIDERATIONS IN COMPARATIVE CONTEXT

POLITIQUES D'ÉVALUATION ET DE RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE AU BRÉSIL ET AU MEXIQUE:
CONSIDÉRATIONS ANALYTIQUES DANS UN CONTEXTE COMPARATIF

Vanessa Rosana Peluchen Camargo
Mary Angela Teixeira Brandalise

11

31

JORNADA ESCOLAR BRASILEIRA:
ESTUDO COMPARADO INTRANACIONAL
BRAZILIAN SCHOOL DAY: COMPARATIVE INTRANATIONAL STUDY

JORNADA ESCOLAR BRASILERA: ESTUDIO COMPARATIVO INTRANACIONAL
JOURNÉE SCOLAIRE BRÉSILIENNE: UNE ÉTUDE COMPARATIVE INTRANATIONALE

Cláudia da Mota Darós Perente
Daiane Gonçalves de Souza

53

LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE
MIRANDA DE VENEZUELA

OS CENTROS DE PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE
NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE MIRANDA DA VENEZUELA

THE RESEARCH CENTERS IN THE EDUCATION AREA AT
FRANCISCO DE MIRANDA NATIONAL UNIVERSITY IN VENEZUELA

LES CENTRES DE RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION À
L'UNIVERSITÉ EXPÉRIMENTALE NATIONALE FRANCISCO DE MIRANDA AU VENEZUELA

Yudith Marlene Revilla Hidalgo
Jesús Antonio Madriz Gutiérrez

PRODUCCIÓN EDITORIAL UNIVERSITARIA EN EL NORTE DE VENEZUELA:
PERSPECTIVAS, REALIDADES Y DESAFÍOS

UNIVERSITY EDITORIAL PRODUCTION IN VENEZUELA:
PERSPECTIVES, REALITIES AND CHALLENGES

PRODUÇÃO EDITORIAL UNIVERSITÁRIA NA VENEZUELA:
PERSPECTIVAS, REALIDADES E DESAFIOS

PRODUCTION ÉDITORIALE UNIVERSITAIRE AU VENEZUELA:
PERSPECTIVES, RÉALITÉS ET DÉFIS

Wilmara Soledad Borges
Freddy Rodriguez Acasio

83

Demanda Contínua

EDUCAÇÃO E DESRESPEITO: A DEGRADAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA COMO ESPETÁCULO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

EDUCATION AND DISRESPECT: THE DEGRADATION OF
PUBLIC SCHOOL AS A SPECTACLE IN THE MASS MEDIA

EDUCACIÓN E IRRESPETO: LA DEGRADACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA
COMO ESPECTÁCULO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

L'ÉDUCATION ET LE MANQUE DE RESPECT: LA DÉGRADATION DE
L'ÉCOLE PUBLIQUE COMME UN SPECTACLE DANS LA MÉDIA

Arthur Meucci

98

Editorial

Este número da InterMeio se orienta por uma particularidade, veicular artigos que versam sobre as temáticas da Internacionalização e Educação comparada. Diante disso, um conjunto de textos dão conta de articular e colocar à reflexão dos nossos leitores os diálogos e as reflexões científicas sobre o outro (o estrangeiro) e os outros de nós mesmos, cujas consequências são inovadoras no campo da educação, da educação comparada e de todo o processo de internacionalização em que a Revista InterMeio vem se inserindo nos últimos meses.

Para tanto, abre este Dossiê o artigo **CRUZANDO O OCEANO: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS E SUL-AFRICANOS**, da autoria de Solange Wagner Locatelli; Leonardo André Testoni e Angela Antoinette James somos envolvidos em resultados de uma pesquisa que investigou o Ensino por Investigação (EI) e suas condições de auxílio à aprendizagem profissional de professores de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Infantil, tanto no Brasil como na África do Sul. Com esse mesmo exercício de comparação entre o Brasil e, particularmente, o México, Vanessa Rosana Peluchen Camargo e Mary Angela Teixeira Brandalise apresentaram as **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY**

EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS EM CONTEXTO COMPARADO, destacando elementos centrais vinculados a *accountability* educacional nos dois países. Sendo metodologicamente um estudo documental, as autoras não deixaram de considerar a política regulamentada a partir da atuação do Estado enquanto um campo de poder e disputas. Na sequência **JORNADA ESCOLAR BRASILEIRA: ESTUDO COMPARADO INTRANACIONAL** incursiona por operação de comparação intranacional, buscando as características das jornadas escolares (parcial e integral) dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino das Capitais brasileiras. Para tanto, Cláudia da Mota Darós Perente e Daiane Gonçalves de Souza desenvolveram análises de dados estatísticos, ao mesmo tempo, que se ancorou nas técnicas da pesquisa documental, informada pela média de horas-aula, matrículas, estabelecimentos em jornada parcial e integral, carga horária diária e semanal e, início e término da jornada escolar.

Em outro universo de comparação, Yudyth Marlene Revilla Hidalgo e Jesús Antonio Madriz Gutiérrez apresentam **OS CENTROS DE PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE MIRANDA DA VENEZUELA**. Na perspectiva dos autores, os Centros representam um suporte fundamental para a implantação do trabalho acadêmico da Universidade em questão, baseado em produções de ensino, pesquisa e extensão, todas desenvolvidas dentro do princípio básico que potencializa o pensamento científico, crítico e libertador exigido pelo meio social. Ainda, neste mesmo País, Wilmara Soledad Borges e Freddy Rodriguez Acasio analisam a **PRODUÇÃO EDITORIAL UNIVERSITÁRIA NA VENEZUELA: PERSPECTIVAS, REALIDADES E DESAFIOS** por meio da descrição das práticas relacionadas à produção editorial universitária, no contexto do Estado Falcón. Apoiados no caráter fenomenológico hermenêutico se baseiam na visão e experiências de alguns atores sociais, diretamente envolvidos com este processo, por meio de entrevistas não estruturadas. Destaca-se como um dos suportes teóricos Ludwik Fleck, em relação aos círculos de pensamento e, ao papel subjetivo e interpretativo do pesquisador como agente coordenador de conhecimento a ser gerado.

Em demanda contínua somos envolvidos em um levantamento de entrevistas que analisam a **EDUCAÇÃO E DESRESPEITO: A DEGRADAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO ESPETÁCULO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**, de Arthur Meucci. Vale ressaltar, que se tratou de uma parte do

material analisado em pesquisa doutoral sobre os vínculos entre educandos e educadores em escolas públicas, em bairro nobre e na periferia, na capital do Estado de São Paulo, alinhados com a divulgação espetacular de notícias envolvendo escolas públicas feitas por programas jornalísticos com temática policial transmitidos por emissoras de televisão da cidade.

Os editores

Dossiê

Internacionalização e Educação Comparada

CRUZANDO O OCEANO: contribuições da aprendizagem baseada no ensino por investigação na percepção de professores brasileiros e sul-africanos

CRUZANDO EL OCÉANO: contribuciones del aprendizaje basado en la enseñanza por investigación desde la percepción de los profesores brasileños y sudafricanos

ACROSS THE OCEAN: contributions of inquiry-based learning in Brazilian and South African teachers' perceptions

TRAVERSER L'OCÉAN: contributions de l'apprentissage basé sur l'enseignement par l'investigation dans la perception des enseignants brésiliens et sud-africains



Solange Wagner Locatelli* 

Leonardo André Testoni** 

Angela Antoinette James*** 

Introdução

Esta pesquisa é advinda de um projeto de pesquisa aprovado no CNPq Universal em 2022, com o principal objetivo o de investigar em que medida o Ensino por Investigação (EI) pode auxiliar a aprendizagem profissional de professores de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Infantil, tanto no Brasil como na África do Sul.

Duschl (2008), um pesquisador na temática do EI, traz possibilidades de se trabalhar com esta abordagem, em três dimensões importantes no ensino de ciências que são os domínios conceitual, epistemológico e social.

Porém, a abordagem do EI não é algo simples de ser apropriada pelos professores, Munford e Lima (2007) reconhecem isso quando trazem a neces-

* Universidade Federal do ABC. E-mail: solange.locatelli@ufabc.edu.br.

** Universidade Federal de São Paulo. E-mail: leonardo.testoni@unifesp.br.

*** University of KwaZulu-Natal. E-mail: jamesa1@ukzn.ac.za.

sidade de que “nos processos de formação de professores é preciso estabelecer um espaço permanente de investigação e trocas de vivências entre eles acerca da implementação dessa metodologia em seu trabalho” (p. 89).

Apesar disso, entendemos como uma abordagem frutífera para trazer à reflexão a necessidade de um “ensino mais interativo, dialógico e baseado em atividades capazes de persuadir os alunos a admitirem as explicações científicas para além dos discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos” (*ibidem*, p. 110).

O El apresenta desafios e possibilidades e compreender as percepções docentes é fundamental para uma possível implementação da abordagem em suas aulas, sobretudo ao considerarmos duas culturas diferentes em que, segundo Carvalho (2014) pode ampliar a compreensão das distintas realidades.

Assim, esta pesquisa visa trazer respostas, num estudo comparado de duas culturas diferentes sobre: *Quais são as principais contribuições de um curso sobre o Ensino por Investigação na percepção de professores sul-africanos e brasileiros?* Com isso busca-se compreender as percepções em comum e divergentes de duas culturas e realidades distintas.

Referencial teórico

Formação de professores

Globalmente, o desenvolvimento profissional docente é um elemento essencial para a reforma educacional nos sistemas educacionais. As reformas ocorridas na educação no século XXI exigiram uma mudança das abordagens tradicionais para o ensino e aprendizagem deste século (BEDIR, 2019). Esta abordagem é centrada no aluno, prática, baseada na investigação, alinhada com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e centrada no desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas (MAPHOSA, 2021). O desenvolvimento de cidadãos que possuam essas competências é importante para o crescimento econômico de um país. Assim, espera-se que os professores tenham os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a transformação pedagógica (DUBE; JITA, 2020).

O desenvolvimento profissional docente é um campo de contestação relacionado às políticas, entendimentos e práticas, incluindo quais deveriam

ser os modelos, conteúdos, estratégias e avaliação a serem utilizados. Se um programa eficaz se preocupa em aprimorar o conhecimento, as práticas, os valores e as atitudes dos professores para melhorar os resultados dos alunos, tanto o desenho quanto a implementação deste programa devem ser considerados (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017). Neste artigo, consideramos a concepção e implementação de um curso de curta duração para professores em formação e em exercício em ensino e aprendizagem baseados na investigação e consideramos os aspectos levantados acima.

O desenvolvimento profissional docente em Educação Científica nas Instituições de Ensino Superior no contexto sul-africano é focado nos conhecimentos científicos globais e locais, incluindo conhecimento indígena e relevância contextual, habilidades, valores e atitudes. Os professores são reconhecidos como os impulsionadores da mudança (SHULMAN, 1986).

Jones e Leagon (2014) afirmam que docentes altamente qualificados constituem um fator mais importante na condução da qualidade do ensino de ciências. Espera-se que os professores envolvidos no desenvolvimento profissional desenvolvam entendimentos e práticas de ensino e aprendizagem baseados em investigação, pois isso tem sido defendido como desejável para os currículos escolares de ciências para melhorar o ensino e a aprendizagem de ciências (KIND, 2016).

No contexto sul-africano, essa abordagem raramente é implementada nas aulas de ciências (RAMNARAIN; HLATSWAYO, 2018; SONDLO; RAMNARAIN, 2021). Assim, para os professores na África do Sul, o desenvolvimento profissional reside na introdução da criatividade com suas habilidades sociais, e não apenas na aprendizagem cognitiva e, portanto, no EI, assim, os professores precisam de treinamento de novas formas de ensino.

No contexto brasileiro, Santana e Franzolin (2018) também apontam dificuldades na implementação do EI em Ciências, especificamente com professores dos anos iniciais. Tais dificuldades concentram-se no fato dos docentes apresentarem repertório escasso de ideias, ausência de auxílio na preparação das atividades investigativas, a grande quantidade de alunos por sala de aula, além da própria insegurança do professor, que não possui formação sólida do ponto de vista do conteúdo e metodológico.

Estudo comparado entre duas culturas diferentes

O estudo comparado constitui-se em um frutífero instrumento para analisar cenários educativos. De acordo com Carvalho (2014), tal metodologia auxilia na identificação de semelhanças e diferenças entre os contextos comparados, ampliando a compreensão das realidades, especificamente no tocante às políticas públicas educacionais. Ainda segundo a autora, a educação comparada é um campo complexo, devido à abordagem de questões sociais que afetam fortemente os atores do processo.

Do ponto de vista histórico, estudos que buscavam a comparação de contextos educacionais datam do final do século XIX; tal desenvolvimento tardio pode ser explicado, uma vez que os sistemas nacionais de ensino, enquanto representantes de países e nações, surgem no início do mesmo século. Nessa linha, Goergen (1991) esclarece que os primeiros estudos dessa natureza não tinham objetivo propriamente teórico, mas sim a solução mais direta de problemas concretos. Já no século XX, Orth (1996) deixa claro que a sistematização das análises comparadas ganha força com a realização de diversas conferências internacionais, que buscavam a socialização de práticas educacionais em diferentes países.

Em uma observação mais atual, Sobrinho *et al.* (2015) potencializa a utilização do estudo comparado no campo educacional, desde que ocorra o afastamento das análises comparadas mais antigas, que visavam aspectos puramente quantitativos, descaracterizando os perfis contextuais específicos de cada povo. Dessa forma, no presente artigo, também defendemos visões mais modernas que caracterizam o estudo comparado educacional em uma linha que não vise a enculturação de modelos hegemônicos, tampouco a legitimação de uma política imperialista colonial (NÓVOA, CATANI, 2000).

Assim, Sobrinho *et al.* (2015, p. 336), em defesa da realização dos estudos comparados, apontam que tais estudos

(...) se organizam em torno da perspectiva de que conhecer outras realidades nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com os outros, e nos auxilia no debate relativo aos diferentes dispositivos de controle colocados em ação por órgãos e organismos internacionais no jogo que anuncia a inclusão social (...)

À guisa de conclusão, a Educação Comparada, portanto, permite, em um viés investigativo, à realização de processos reflexivos envolvendo contextos escolares e suas relações com a sociedade e o Estado. Especificamente, no presente artigo, a investigação internacional comparada possui o objetivo de contribuir para novas construções pedagógicas entre os países observados, enfatizando a educação como um processo histórico-social e, assim, influenciado por culturas específicas.

No caso do contexto brasileiro, o sistema educacional, relativamente à educação básica, é normatizado pela atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sendo constituído por três ciclos básicos, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A educação infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade, apresentando como objetivo a promoção dos aspectos físico, motor, cognitivo e social da criança, baseando-se em campos de experiências gerais. O Ensino Fundamental constitui a maior etapa de aprendizagem, compreendendo a faixa etária de seis a 14 anos de idade, sendo o momento de inserção de conhecimentos historicamente constituídos em disciplinas específicas como Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Ciências da Natureza, História e Geografia. Por fim, o Ensino Médio é a fase final educacional, onde o estudante aprofunda conhecimentos do Ensino Fundamental e prepara-se para o ingresso no ensino superior.

Com relação ao contexto sul-africano, o ensino e aprendizagem no sistema de ensino é orientado pela Declaração Curricular Nacional (ENC) e reconhecido em dois setores: Departamentos de Educação Básica e Ensino Superior e Formação. O Departamento de Educação Básica (DBE) supervisiona a educação primária e secundária, i.e. o setor escolar desde a Educação Infantil até a 12^a série, incluindo programas de alfabetização de adultos (Departamento de Educação Básica, 2021). O ensino primário é o Ensino e Formação Geral (GET) e é obrigatório para os alunos dos sete anos até ao final da 9^a classe ou do ano em que o aluno faz 15 anos (o que ocorre primeiro). O GET tem três fases: fase de fundação (grau R a 3), fase Intermediária (graus 4 a 6) e a fase Senior (graus 7 a 9).

A fase de fundação concentra-se na alfabetização, numeracia e habilidades para a vida e, na 3^a série, os alunos começam a aprender um idioma

adicional. A fase Secundária é referida como a fase de Educação e Treinamento Adicional (FET), séries 10-12. No final do 12.º ano são realizados os Exames de Certificado Nacional Senior (NSC) e a aprovação dá acesso ao ensino superior.

Ensino por investigação (EI)

Aqui pretende-se trazer apenas alguns elementos e considerações importantes sobre o EI, uma vez que o assunto é amplo e com muitas vertentes. Iremos nos apoiar em alguns referenciais que citamos na sequência.

Primeiramente, Zômpero e Laburú (2011) trazendo a problemática da polissemia para o EI, reuniram em seu artigo, algumas características que são comuns para vários pesquisadores em EI, que são:

para uma proposta investigativa deve haver um **problema** para ser analisado, a emissão de **hipóteses**, um **planejamento** para a realização do processo investigativo, visando a obtenção de novas informações, a **interpretação** dessas novas informações e a posterior **comunicação** das mesmas (*ibidem*, p. 74-75).

Para o curso oferecido aos professores, utilizamos estes preceitos que são comuns a vários pesquisadores, acrescentando uma característica que consideramos fundamental e que também é trazida por Zômpero e Laburú (2011) em suas conclusões, que é o engajamento dos estudantes. Assim, a partir dos autores citados (ZOMPERO; LABURÚ, 2011), elaboramos os 5 elementos essenciais para o EI:

- (1) Engajamento - considerando que os alunos precisam estar motivados e engajados com a proposta;
- (2) Proposição de um problema a ser resolvido pelos alunos, para isso deve-se, entre outras coisas, equilibrar o nível de exigência da tarefa com o conhecimento que os estudantes possuem;
- (3) Tempo para levantamento e teste de hipóteses, planejando o que será feito;
- (4) Interpretação e sistematização das informações obtidas de acordo com o planejamento dos alunos;
- (5) Comunicação destas ideias, momento coletivo de construção do conhecimento.

Numa outra perspectiva, Duschl (2008), considera 3 dimensões muito importantes para serem harmonizadas na abordagem do EI, que são os domínios conceitual, epistemológico e social, com o objetivo de romper um ensino memorístico e sem sentido para o aluno (FRANCO; MUNFORD, 2020). De acordo com Duschl (2008, p. 277, tradução nossa):

A incorporação e avaliação da aprendizagem de ciências em contextos educacionais devem se concentrar em três domínios integrados: • as estruturas conceituais e processos cognitivos usados ao raciocinar cientificamente, • as estruturas epistêmicas usadas ao desenvolver e avaliar o conhecimento científico, e • os processos e contextos sociais que moldam como o conhecimento é comunicado, representado, argumentado e debatido.

Acreditamos que, quando planejada e desenvolvida a atividade na perspectiva do EI, podemos ter os 3 domínios integrados e favorecendo a aprendizagem de ciências.

Além disso, aulas nesta perspectiva têm potencial de motivação dos estudantes para aprender ciências, sendo que há estudos que mostram uma melhora na atitude em relação à ciência para alunos participando de atividades do EI, diz Ramnarain (2016) em um estudo no contexto de escolas municipais na África do Sul. O mesmo autor identificou que, apesar de vantagens, temos também várias limitações e desafios a serem superados com relação ao EI:

Os resultados destacam a falta de conhecimento científico profissional (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento dos alunos, contextos educacionais, conhecimento curricular e propósitos educacionais) que contribui para a incerteza dos professores no ensino baseado em investigação. Além disso, fatores extrínsecos, como ethos escolar, apoio profissional, adequação de recursos e tempo, servem como restrições significativas na implementação da educação baseada na investigação na escola (*ibidem*, p. 598, tradução nossa).

Autores brasileiros (ZÔMPERO; FIGUEIREDO, 2013; SANTANA; FRANZOLIN, 2016) também identificaram dificuldades na implementação e realização deste tipo de abordagem com seus alunos, como promover o engajamento dos alunos, conduzir e mediar as atividades investigativas na sala de aula, lacunas na formação inicial dos pedagogos neste quesito (ZÔMPERO; FIGUEIREDO, 2013), o que leva a uma menor utilização do EI pelos pedagogos em sala de aula (SANTANA; FRANZOLIN, 2013).

Isso parece trazer evidências de que a dificuldade na implementação e mediação do EI nas aulas de ciências é um desafio a ser enfrentado em ambos os países, tanto na África do Sul como no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa é um recorte de um projeto de pesquisa maior aprovado em 2022 no âmbito do CNPq universal. Participam como pesquisadores, seis professores doutores de três diferentes universidades e ainda três discentes da graduação e três da pós-graduação. Com relação aos cursistas, participaram 32 professores dos anos iniciais e da Educação Infantil, 16 de cada país.

Com vistas a compreendermos como o EI pode contribuir na prática do professor, foi organizado um curso para os professores em ambos os países, em duas etapas. Na primeira etapa, foi solicitado o preenchimento de um questionário para se averiguar as ideias prévias e os professores foram convidados a elaborar uma aula acerca do tema para seus alunos. Na sequência, foram discutidos os pressupostos do EI com exemplos de aplicação em sala de aula. Na segunda etapa, foram retomados os pressupostos do EI onde possibilitou-se a vivência (atividades práticas) de duas aulas planejadas para alunos, com idades de 7-8 anos, uma na temática de química e outra na de física.

Neste recorte de pesquisa iremos avaliar a pergunta feita no final do workshop, qual seja: *O que você aprendeu hoje?*

Responderam à pergunta, 18 professores sul africanos ("As", denominados de A1, A2, etc.) e 38 professores brasileiros ("Bs", denominados de B1, B2, etc.). Não foram consideradas para a pesquisa, as respostas sem nome, com caligrafia ilegível, resultando 16 respostas dos professores sul-africanos. Além dos critérios de exclusão já descritos, para a amostra brasileira, foram escolhidas 16 respostas de professores brasileiros que apresentavam caligrafia e nível de completude adequados para os objetivos da presente pesquisa.

Assim, para compor a presente pesquisa, 32 respostas foram analisadas, metade de cada país. Dos 16 As, as idades variaram de 27 a 66 anos, com média de aproximadamente 46 anos, sendo que dos Bs, a variação foi de 35 a 50 anos, com média de 41 anos. Tal informação converge com dados cole-

tados no mesmo questionário acerca da experiência didática dos professores envolvidos na pesquisa.

As respostas foram entregues por escrito, na forma de um texto, sendo assim, optamos por analisar os dados utilizando a Análise Textual do Discurso (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016) para a compreensão destes textos.

Basicamente, a ATD é uma técnica organizada em três etapas, de acordo com Moraes e Galiazzi (*ibidem*): (1) a desmontagem dos textos - entendemos como o processo em que serão criadas as unidades de análise (UA), que correspondem a ideia principal trazida em cada trecho do texto, o que cada parágrafo/frase trouxe como ideia chave; (2) estabelecimento de relações - entendemos como agrupar as UAs estabelecidas, comparando-se e juntando-se as ideias próximas, é a fase da categorização; (3) “captação do novo emergente: expressão das compreensões atingidas [...] que visa a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos” (*ibidem*, p. 53).

Justifica-se a adoção da metodologia ATD e, portanto, a criação das UAs, uma vez que Locatelli (2020), utilizando-se a ATD em sua pesquisa, considera como uma opção metodológica interessante para que uma parte do texto possa ser lido, interpretado e considerado, pois a opção foi a de “não se analisar somente o conteúdo, mas o significado principal que o parágrafo denota sobre a explicação proposta pelo estudante [no nosso caso, professor]” (*ibidem*, p. 1610).

Ainda na linha metodológica, ressalta-se que, na investigação em tela, as unidades de análise localizadas, por meio da Análise Textual do Discurso, focaram nas percepções docentes, aqui caracterizadas como episódios de fala, que contribuíram para com os objetivos da presente pesquisa (BRITO; COSTA, 2010; GOUW; BIZZO, 2016; MARTINS; MACHADO, 2016).

Resultados e discussão

Com relação às categorias emergentes, separamos em dois grupos primeiramente: (i) Grupo 1 - contribuição para o professor, que refere-se a contribuição que o curso trouxe ao professor, em sua percepção e (ii) Grupo 2 -

contribuição do EI para os estudantes da escola, referindo-se às contribuições que o EI pode ter para estes aprendizes na percepção dos professores.

Grupo 1 - Contribuição para os professores

Iremos iniciar a discussão, considerando o grupo 1, de onde emergiram 8 categorias nos dois países, tabela 1:

Tabela 1 – Grupo 1 e as 8 categorias emergentes dos dados, referente a questão: “O que você aprendeu hoje?

| Categorias | Respostas dos As | Respostas dos Bs |
|----------------------------|------------------|------------------|
| 1.aprender coisas novas | 10 | 2 |
| 2. consciência | 7 | - |
| 3. entretenimento | 11 | 8 |
| 4. motivação | 4 | 3 |
| 5. física/química | 4 | 10 |
| 6. lidar com os estudantes | 3 | 2 |
| 7. formação de professores | 1 | - |
| 8. repensar conceitos | - | 1 |

(“As” refere-se aos professores sul-africanos e “Bs” refere-se aos professores brasileiros)

De forma geral, pode-se constatar que as categorias “entretenimento, motivação e lidar com os estudantes” são citadas de forma parecida em ambos os países, sendo estes os pontos de maior convergência. Com relação às duas primeiras (categorias 3 e 4, tabela 1), os professores parecem ter se sentido muito bem e apreciado bastante a atividade, como pode-se constatar em algumas falas:

Foi realmente interessante. Realmente me ajudou e me deixou motivada [...] (A2).

Hoje eu aprendi que estudar ciências pode ser maravilhoso! (B15).

A categoria “lidar com os estudantes” (categoria 6, tabela 1) traz a preocupação dos professores em engajar seus alunos na aprendizagem de ciências, fazendo com que essa ciência seja interessante aos estudantes, possibilitando a eles pensarem e explorarem sobre os conceitos científicos que estão sendo ensinados:

Aprendi mais sobre como me envolver nas aulas com os alunos, com os alunos em ciências (A14).

Aprendi a tornar a ciência interessante para as minhas crianças (A16).

[Eu aprendi que é importante deixar as crianças pensarem durante a atividade (B8).

Devemos deixar as crianças explorarem e tentarem por si próprias levantar questões e hipóteses (B12).

Ao considerarmos o EI, esta é uma das características importantes, que tem sido considerada fundamental para a maioria dos pesquisadores na área. Trazer questões que são do cotidiano dos estudantes ou que de alguma forma sejam significativas para eles, pode ajudar no engajamento à tarefa (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011).

A categoria “física/química” também foi citada pelos professores de ambos os países, com um número um pouco maior no Brasil, em que os professores ficaram surpresos da possibilidade de se aprender esses conteúdos nas séries iniciais ou mesmo que a química e física estão presentes no nosso cotidiano, como pode ser observado em algumas falas:

nos fez perceber que tudo ao nosso redor envolve química e ciência (A10).

aprendi que é possível trabalhar conceitos de física e química com crianças pequenas (B2).

Neste sentido, muitos pesquisadores, como, por exemplo, Gonçalves, Miranda e Muniz (2015) pontuam que professores das séries iniciais utilizam mais a biologia em suas aulas por ser mais familiar a eles e por considerar que será de maior interesse aos alunos.

Com relação à categoria “aprender novas coisas” (categoria 1, tabela 1), observa-se que a prevalência foi bem maior com os professores sul-africanos, embora tenha sido citada entre 2 professores brasileiros, seguem algumas falas sobre isso:

Aprendi sobre como introduzir o ensino por investigação (A13)

Aprendi sobre a provisão de material, conceitos científicos, mitos, mal-entendidos, ensino por investigação, etc. (A14)

Hoje aprendi a ensinar na prática aos meus alunos que o ar existe! (B16)

Numa pesquisa com professores sul-africanos (As), Ramnarain (2016) aponta que “Os professores enfatizaram fortemente que o apoio antecipado para o ensino por investigação não estava disponível e que o apoio do Departamento de Educação Básica era inadequado (p. 612, tradução nossa), o que pode explicar em parte, este item ter sido bem mais citado entre os As.

Uma diferença significativa observada, foi com relação à categoria consciência (categoria 2, tabela 1), tendo sido identificada em mais da metade dos As e por nenhum B, o que traz mais elementos à fala de Ramnarain (2016) anteriormente colocada. Algumas falas dos As podem ser observadas, em que os professores tomam consciência de que já tratavam de física ou química em suas aulas, porém sem saber:

Eu aprendi coisas e algumas são coisas que faço todos os dias mas não sabia que é química ou física [...] (A3).

Eu não sabia que fazia ciência, química, todo dia (A4).

A tomada de consciência é considerada um dos aspectos básicos da metacognição (MAYOR; SUENGAS; MARQUÉS, 1995), entendemos como algo muito importante em se considerar na formação docente, uma vez que Brojato e Portilho (2023) trazem que “a compreensão dos participantes sobre seu próprio processo de tomada de consciência esteve mais próxima de sua percepção acerca da importância de pensar em suas próprias atitudes para, a partir disso, planejar a mudança” (p.13). Com relação a isso, consideramos uma desejável atitude aos professores, para aprimoramento de suas práticas, no nosso caso, em considerar todas as ciências nas suas práticas pedagógicas, incluindo a física e a química.

Adicionalmente, a dificuldade com relação ao reconhecimento dos conteúdos de química e física podem ser devido a lacunas na formação dos professores pedagógicos com relação a essas determinadas áreas do conhecimento.

A categoria “formação de professores” (categoria 7, tabela 1) é referente à uma professora que atua na coordenação, formando professores e uma das contribuições da atividade vivenciada, na sua percepção, é a de auxiliar seus professores, como pode ser observado em sua fala:

Também aprendi a motivar os professores fazendo isso de forma prática com eles, e a observar o contínuo grau de envolvimento dos alunos dos professores (A12).

Ressaltando o componente motivador atribuído a esse tipo de abordagem, sendo a categoria manifestada por somente uma professora sul-africana.

Por fim, a última categoria, repensando conceitos (categoria 8, tabela 1), novamente remete a um aspecto metacognitivo importante, que é referente ao autocontrole (MAYOR; SUENGAS; MARQUÉS, 1995), em que o professor pode revisar conteúdos de uma forma diferente, promovendo um aprimoramento de suas ideias, concepções, conforme pode ser observado na fala da professora:

Hoje eu aprendi que revisitar conteúdos que a gente já é familiarizado, sob outras óticas, contribuem com a ampliação das novas perspectivas (B14).

Esta categoria foi manifestada por uma única professora brasileira. A metacognição deveria ser ensinada em sala de aula, com intencionalidade, uma vez que é fundamental para a construção do conhecimento (LOCATELLI; DAVIDOWITZ, 2021), assim entendemos que investir na formação docente com relação a este tópico deveria ser considerado, uma vez que nossos dados apontam para uma carência neste quesito.

Grupo 2 - Contribuições do EI para os alunos da escola

No grupo 2, houve 3 categorias emergentes, tabela 2:

Tabela 2 – Grupo 2 e as 3 categorias emergentes dos dados, sobre a questão: “O que você aprendeu hoje?

| Categorias | Respostas dos As | Respostas dos Bs |
|--------------------------|------------------|------------------|
| 1. aprender ciências | 3 | - |
| 2. trabalho colaborativo | 2 | 4 |
| 3. aspectos do EI | 5 | 7 |

Constatamos aproximações em duas categorias: trabalho colaborativo e aspectos do Ensino por Investigação (2 e 3, tabela 2).

Os professores consideraram importante o trabalho colaborativo, a partir de suas próprias vivências na atividade proposta acerca do Ensino por Investigação, conforme pode ser observado em suas falas:

Aprendi que ao engajar com os membros da equipe torna tudo mais fácil e cada membro do time trabalha rumo a alcançar o mesmo objetivo do problema. (A10)

Trazer ideias dos outros grupos, nos ajudou. (A11)

O trabalho e, equipe para trocas de ideia é muito importante (B8)

Reforcei que trabalhar com pares e ter problemas para resolver engajam a todos (B2)

De fato, o trabalho colaborativo é citado na literatura da área como um fator fundamental para o sucesso das atividades investigativas (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011) que, juntamente com a preparação adequada de materiais e processos, potencializa a socialização de experiências. Nessa linha, Damiani (2008) também nos aponta para o fato de o trabalho colaborativo influenciar a maneira de agir, pensar e resolver problemas, além de possibilitar transformações na prática pedagógica, por parte do docente.

Quanto aos aspectos mais específicos do EI, pudemos constatar proximidade na incidência dos professores, com pouco menos da metade de todos eles, manifestando estes elementos como fazendo parte de suas aprendizagens, como fazer uma pergunta-problema e o levantamento de hipóteses, engajamento, elementos constituintes do EI segundo Zômpero e Laburú (2011), conforme podemos observar em suas falas:

Eu também aprendi como resolver problema com a atividade que se dá aos alunos e como explicar e fazer o levantamento de hipóteses. (A13).

O engajamento dos alunos em desafios. Também aprendi que os alunos se divertem nas aulas de ciências. (A14).

Precisamos elencar situações-problemas que incentivem a investigação. (B1).

Que a problematização, com a discussão de diferentes hipóteses, colabora para chegarmos a diversos resultados. (B6).

A aula na perspectiva do EI, pode ser propícia para se trabalhar com os alunos nas 3 dimensões: conceitual, epistemológica e social (DUSCHL, 2008; FRANCO; MUNFORD, 2020) o que pode potencializar um adequado aprendizado de ciências, e o fato de quase 40% dos professores (considerando os dois países) mencionarem isso em suas avaliações é bastante relevante.

Assim, ressalta-se aqui a importância da formação contínua dos professores, no caso com relação a considerar novas práticas pedagógicas em seu arcabouço didático, considerando-se o EI com abordagem didática, por exemplo. Nessa linha, corrobora-se com Guskey (2023), no sentido de que a proposta baseada no EI favorece uma avaliação mais verossímil da aprendizagem docente, ao propiciar a observação e registro do processo de mobilização de saberes por parte dos professores.

Finalizando, a categoria “para aprender ciências” que refere-se ao aprendizado das crianças, foi citada somente por professores sul-africanos, trazendo possibilidades de aplicação em sala de aula com esta finalidade, conforme pode ser observado em suas falas:

Eu posso incentivar minhas crianças a fazer [EI] porque é possível (A3).

Também posso ensinar ciências aos meus alunos (A4).

Conforme pontuado anteriormente, a abordagem didática do EI pode ser bastante apropriada para aprender ciências (RAMNARAIN, 2016), porém não somente com relação aos conteúdos, mas também considerando as dimensões epistemológica e social (DUSCHL, 2008; FRANCO; MUNFORD, 2020). Aqui é importante ressaltar isso, uma vez que o professor, por vezes, tem a maior preocupação na abordagem dos conteúdos.

Considerações finais

Retomando nossa pergunta norteadora, *quais são as principais contribuições de um curso sobre o Ensino por Investigação na percepção de professores sul-africanos e brasileiros?* Considerando nossa amostra de 16 professores de cada país, foi possível levantar alguns elementos comuns e divergentes nestas duas culturas, que expomos na sequência.

Com relação às convergências, pudemos destacar que o curso oferecido aos professores proporcionou momentos de diversão, prazerosos e motivadores, bem como uma oportunidade de aprender em como lidar com as crianças na sala de aula, inclusive considerando conteúdos de física e química, isso ao considerarmos as contribuições do curso para a formação docente (categorias do grupo 1). Importante ressaltar que em ambos os contextos, com

relação à oportunidade de trabalho com as crianças (categorias do grupo 2), os professores valorizaram a possibilidade do trabalho colaborativo e na retomada/revisão/aprimoramento dos aspectos essenciais da abordagem do EI, como fundamentais para aprender ciências e sobre as ciências.

Referente às divergências, observamos duas categorias que emergiram somente com os professores sul-africanos, que foi a de “consciência”, em que os professores perceberam que já ensinavam física e química, porém sem ter a consciência disso; e a segunda foi que os professores sul-africanos consideraram a possibilidade de ensinar ciências para as crianças com a abordagem.

Considerando tanto as convergências como divergências, ressalta-se aqui as limitações inerentes à esta pesquisa, em que a amostra analisada é pequena e portanto, os achados aqui referem-se à amostra analisada, porém trazem indícios de aspectos importantes e que podem ser considerados para a compreensão das distintas realidades.

Como implicação na formação docente, constatamos que a apropriação desta abordagem não foi fácil pelos docentes, tampouco rápida, pois trata-se de um processo a ser vivenciado pelos professores, ao longo do tempo, bem como a necessidade de focalizar na metacognição junto aos professores. Neste sentido, recomendamos mais pesquisas que investiguem isso, bem como mais cursos de formação que ofereçam a oportunidade de reconstrução/aprimoramento/valorização docente, sobretudo às séries iniciais da vida escolar, no sentido de políticas públicas que valorizem e focalizem nisso, para a melhoria da qualidade das aulas de ciências.

CRUZANDO O OCEANO: contribuições da aprendizagem baseada no ensino por investigação na percepção de professores brasileiros e sul-africanos

Resumo: Estudos comparados internacionais, na área de educação, constituem-se como uma frutífera metodologia de análise, que busca evidenciar os aspectos socioculturais convergentes e divergentes no que se refere ao fenômeno educacional. Nessa linha, dentro da visão específica do ensino de ciências da natureza, o ensino por investigação (EI) estabelece-se no contexto mundial (citado como *Inquiry-Based Learning*), há décadas, como importante estratégia para os processos de ensino-aprendizagem de conceitos científicos. Desse modo, o presente artigo buscou analisar possíveis contribuições de um curso de extensão sobre o EI na percepção de professores sul-africanos e brasileiros. Para tanto, em um viés teórico, a presente investigação dialoga com os elementos presentes em propostas baseadas no EI, já abordados, tanto no Brasil, por Zômpero e Laburú, como na África do Sul, por Ramnarain. Em uma vertente metodológica, 32 professores sul-africanos e brasileiros tiveram suas respostas a um questionário analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Dentre

os resultados obtidos, infere-se acerca de muitas percepções docentes comuns entre os dois grupos analisados, entre elas, a valorização do trabalho colaborativo, a motivação, além da importância atribuída ao EI para uma aprendizagem significativa em Ciências e sobre as Ciências.

Palavras-chave: estudo comparado, África do Sul, Brasil, Ensino por Investigação, Ensino de Ciências.

CRUZANDO EL OCÉANO: contribuciones del aprendizaje basado en la enseñanza por investigación desde la percepción de los profesores brasileños y sudafricanos

Resumen: Los estudios internacionales comparados, en el área de la educación, constituyen una fructífera metodología de análisis, que busca resaltar los aspectos socioculturales convergentes y divergentes en torno al fenómeno educativo. En esta línea, dentro de la visión específica de la enseñanza de las ciencias naturales, la enseñanza por investigación se ha establecido en el contexto mundial (citado como *Inquiry-Based Learning*), desde hace décadas, como una estrategia importante para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos. Así, este artículo buscó analizar posibles contribuciones de un curso de extensión sobre el IBL en la percepción de profesores sudafricanos y brasileños. Por tanto, desde un punto de vista teórico, la presente investigación dialoga con los elementos presentes en propuestas basadas en la Enseñanza por Investigación, ya abordadas, tanto en Brasil, por Zômpero y Laburú, como en Sudáfrica, por Ramnarain. En un enfoque metodológico, 32 profesores sudafricanos y brasileños tuvieron sus respuestas a un cuestionario analizado utilizando el análisis textual discursiva. Entre los resultados obtenidos, se infiere acerca de muchas percepciones didácticas comunes entre los dos grupos analizados, entre ellas, la valoración del trabajo colaborativo, la motivación, además de la importancia atribuida al Aprendizaje Basado en la Indagación para el aprendizaje significativo en Ciencias y sobre las Ciencias.

Palabras clave: estudio comparativo, Sudáfrica, Brasil, Enseñanza por Investigación, Enseñanza de las Ciencias.

ACROSS THE OCEAN: contributions of inquiry-based learning in Brazilian and South African teachers' perceptions

Abstract: International comparative studies, in education, constitute a fruitful analysis methodology, which seeks to highlight the convergent and divergent sociocultural aspects regarding the educational phenomenon. In this line, within the specific vision of teaching natural sciences, inquiry-based learning has been established in the world context (cited as IBL), for decades, as an important strategy for teaching-learning processes of scientific concepts. Thus, this article sought to analyze the possible contributions of an extension course on the IBL in the perception of South African and Brazilian teachers. Therefore, from a theoretical point of view, the present investigation dialogues with the elements present in proposals based on IBL, already addressed, both in Brazil, by Zômpero and Laburú, and in South Africa, by Ramnarain. In a methodological approach, 32 South African and Brazilian teachers had their responses to a questionnaire analyzed using Discursive Textual Analysis. Among the results obtained, stand out: many common teaching perceptions between the two analyzed groups, among them, the appreciation of collaborative work, and motivation, in addition to the importance attributed to IBL for meaningful learning in science and about the Sciences.

Keywords: comparative study, South Africa, Brazil, Inquiry-based learning, Science Education.

SOBRE OS AUTORES

Solange Wagner Locatelli

Doutora e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo. Formada em Química e Pedagogia. Experiência na docência e na formação de professores. Desde 2016, é professora adjunta na Universidade Federal do ABC. Em 2023 realizou estágio de pesquisa na University of KwaZulu-Natal (África do Sul). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e Matemática (PEHCM)

(2021-2022), vice-coordenadora (2019-2020), onde orienta mestrado e doutorado; também colabora no PECMA - UNIFESP. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Metacognição (PECME), CNPq, desde 2017. Participa do corpo editorial de 5 periódicos científicos nacionais e internacionais, entre eles o Problems of Education in the 21st Century (A2) e Amazônia (A2). Linhas de pesquisa: Ensino-aprendizagem e Formação de professores, sendo os principais interesses, a metacognição, metavisualização e a aprendizagem autorregulada em sala de aula; aproximações da educação com a neurociência; ensino por investigação; a utilização de desenhos; os níveis de representação em química e a Educação de Surdos. É autora de mais de 50 artigos científicos na área de educação. Desde 2022 é membro da IUPAC (International Union of Pure and Applied Chemistry). Possui projetos científicos com financiamento FAPESP e CNPq, sendo Bolsista Produtividade CNPq, Nível 2 (2023-2026). E-mail: solange.locatelli@ufabc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7639-6772>.

Leonardo André Testoni

Doutor em Educação em Ciências pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é Pesquisador e Professor em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: leonardo.testoni@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9140-4788>.

Angela Antoinette James

Doutora em Currículo e Design Instrucional e Desenvolvimento: Educação em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade de Pretória. Atualmente, Professora Associada em Educação em Ciências e Líder Acadêmico: Engajamento Comunitário, Escola de Educação, Universidade de KwaZulu-Natal. E-mail: jamesa1@ukzn.ac.za. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4644-1373>.

Referências

- BEDIR, H. Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 15, n. 1, p. 231-246, 2019.
- BRITO, M.S.T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.
- BROJATO, H. C. PORTILHO, E. M. L. Identificação de estratégias cognitivas e metacognitivas em pedagogos escolares: resultados de um programa de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 10, p. 30-42, 2023.
- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213-230, 2008.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.E.; GARDNER, M. **Effective teacher professional development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.
- DUSCHL, R. A. Science education in 3 part harmony: Balancing conceptual, epistemic and social goals. **Review of Research in Education**, v. 32, p. 268-291, 2008.
- FRANCO, L. G; MUNFORD, D. O Ensino de Ciências por Investigação em Construção: Possibilidades de Articulações entre os Domínios Conceitual, Epistêmico e Social do Conhecimento Científico em Sala de Aula. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 20, p. 687-719, 2020.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, v. 2, n. 3, p. 6-19, 1991.

GONÇALVES, L. C.; MIRANDA, E. M.; MUNIZ, S. R. Estudo das possibilidades e dos desafios da inserção de discussões sobre o conhecimento científico na Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. São Paulo: [s.n.], 2015.

GOUW, A. M. S.; BIZZO, N. M. V. A percepção dos jovens brasileiros sobre suas aulas de Ciências. **Educar em Revista**, n. 60, p. 277-292, 2016.

GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, p. e10106-e10106, 2023.

JONES, M.; LEAGON, M. Teacher attitudes and beliefs: reforming practices. **Handbook of research on science teaching**, v. 2, p. 830-847, 2014.

LOCATELLI, S. W. Estratégia metacognitiva para repensar os níveis representacionais envolvidos numa transformação química. **Ensino em Re-vista**, n. 27(especial), p. 1590-1613, 2020.

LOCATELLI, S. W.; DAVIDOWITZ, B. Using metavisualization to revise an explanatory model regarding a chemical reaction between ions. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 1, p. 1-14, 2021.

KIND, V. Preservice science teachers' science teaching orientations and beliefs about science. **Science Education**, v. 100, n. 1, p.122-152, 2016.

MAPHOSA, V. Teachers' Perspectives on Remote-based Teaching and Learning in the COVID-19 Era: Rethinking Technology Availability and Suitability in Zimbabwe. **European Journal of Interactive Multimedia and Education**, v. 2, n. 1, 2021.

MAPHOSA, V.; DUBE, B.; JITA, T. A UTAUT Evaluation of WhatsApp as a Tool for Lecture Delivery during the COVID-19 Lockdown at a Zimbabwean University. **International Journal of Higher Education**, v. 9, n. 5, p. 84-93, 2020.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, 2016.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUES, J. G. **Estratégias metacognitivas**: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Editora Unijuí, 2016.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Revista ensaio**, v. 9, n. 1, 2007.

ORTH, M. A. Breves notas sobre a história da educação comparada. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação**, v. 3, n. 8 e 9, p. 74-84, 1996.

RAMNARAIN, U. Understanding the Influence of Intrinsic and Extrinsic Factors on Inquiry-Based Science Education at Township Schools in South Africa. **Journal of research in science teaching**, v. 53, n. 5, p. 598-619, 2018.

RAMNARAIN, U.; HLATSWAYO, M. Teacher beliefs and attitudes about inquiry-based learning in a rural school district in South Africa. **South African Journal of Education**, v. 38, n. 1, 2018.

SANTANA, R. S.; FRANZOLIN, F. O ensino de ciências por investigação e os desafios da implementação na prática dos professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 218-237, 2018.

SANTANA, R. S.; FRANZOLIN, F. As pesquisas em ensino de ciências por investigação nos anos iniciais: o estado da arte. **Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 2, p. 504-521, 2016.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOBRINHO, R. C; SÁ, M. G. C. S.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 335-348, 2015.

SONDLO, A.; RAMNARAIN, U. The factors influencing the pedagogical orientations of the final year physical sciences pre-service teachers. **Education and New Developments**, p. 501-505, 2021.

ZÔMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R. S. Aplicação de atividades investigativas na disciplina de Ciências: estudo de caso. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 3791-3795, 2013.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, p. 67-80, 2011.

Agradecimento: Ao financiamento do projeto CNPq 409601/2021-7 e aos professores que, voluntariamente, participaram da referida pesquisa.

Recebido: fevereiro 2023

Aceito: maio 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO: considerações analíticas em contexto comparado

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN BRASIL Y MÉXICO: consideraciones analíticas en un contexto comparativo

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND ACCOUNTABILITY POLICIES IN BRAZIL AND MEXICO: analytical considerations in comparative context

POLITIQUES D'ÉVALUATION ET DE RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE AU BRÉSIL ET AU MEXIQUE: considérations analytiques dans un contexte comparatif



Vanessa Rosana Peluchen Camargo* 

Mary Angela Teixeira Brandalise** 

Introdução

As reformas por que passaram Brasil e México nos anos de 1980 a 1990 foram orientadas para o mercado. A despeito das particularidades dos modelos econômicos adotados em cada país antes de tais reformas, fatores externos e internos às economias nacionais fizeram com que irrompessem mudanças de corte econômico liberal. Os encaminhamentos, contudo, foram distintos. Em parte, tal diferença pode ser atribuída às peculiaridades de cada sociedade, no que diz respeito à sua composição de classes, aos pactos estabelecidos entre os diversos segmentos sociais e ao maior ou menor enraizamento das estruturas estatais a serem reformadas. Mas, além disso, boa parte das diferenças se deve ao fato de que ambos os países possuem sistemas político-institucionais distintos que, primeiro, proporcionam meca-

* Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vanessapeluchen@hotmail.com.

** Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marybrandalise@uol.com.br.

nismos mais ou menos eficazes para a tomada de decisões – conferindo maior ou menor lentidão ao encaminhamento das reformas – e, segundo, reagem de forma diversa às tentativas de levar adiante iniciativas de maior impacto (COUTO, 2001).

Considerando a presença da lógica neoliberalista, percebemos uma aproximação entre Brasil e México no sentido de que se intensificam os processos avaliativos e mecanismos de *accountability* em contextos com fins muito similares com a finalidade de melhoria da qualidade na educação. Os documentos em vigência, sobre os seus sistemas de avaliação permitem-nos compreender essa intensificação como demonstrado no quadro 2 que integra este texto.

Tal amplitude ocorre em um contexto de Estado neoliberalista (de ambos os países), cuja bandeira remete a uma redução do aparelho do Estado, liberdade de comércio (mão livre do mercado) objetivando crescimento econômico nos Estados. Entretanto, é importante observar que a despeito de nas décadas dos anos de 1980 a 1990, no Brasil e no México, os governos terem sido de direita, a ampliação da utilização de mecanismos de *accountability*, nomeadamente no caso brasileiro, ocorre a partir de um governo de esquerda, governo esse voltado às chamadas políticas neodesenvolvimentistas, que reuniu não somente a burguesia interna brasileira, mas também a baixa classe média, operários, desempregados, o campesinato, autônomos, classe baixa, situação de pobreza, entre outros.

Para Souza e Hoff (2019), as políticas neodesenvolvimentistas adotadas foram no sentido de buscar o crescimento econômico e social brasileiro e o fortalecimento do capitalismo no país, contando com programas de transferência de renda e atendendo a interesses das classes dominadas, em vez de romper radicalmente com a política neoliberalista do bloco político que estava até então no poder.

Na direção de tais reflexões, entendemos que a atuação do Estado é primordial, visto que o mesmo é um lugar de concentração e do exercício do poder. É o Estado que dispõe dos meios para impor e inculcar princípios de acordo com suas próprias estruturas. Nessa direção, tanto o Brasil quanto o México baseiam-se nesses elementos para efetivar políticas, nomeadamente as de avaliação que, de maneira implícita, atendem interesses de seus próprios países, interesses esses mercadológicos e capitalistas (BOURDIEU, 2014).

Além disso, o Estado também regula o campo da educação e da avaliação educacional, dada a concentração de capital que detém. Por exemplo, no campo econômico, os recursos financeiros, no campo educacional, os agentes formuladores das políticas (não raras vezes, cargos políticos ou comissionados) e que, logicamente, são espelhos do próprio Estado. Importante mencionar que o Estado segue uma diretriz governamental que vigora dentro do Estado por determinado período e o transforma em um campo de lutas conforme seus próprios interesses. Isso ficou indiciado a partir dos documentos analisados e dos contextos políticos nos quais foram implantados, tanto no Brasil quanto no México.

É nesse contexto que a *accountability* adentra e ganha amplitude no contexto educacional no final do século passado, momento em que os Estados brasileiro e mexicano ensejam redefinições, passando a terem papel de regulador e avaliador das políticas educacionais, mormente os de avaliação da educação básica, papel esse ensejado em um contexto de Estado capitalista e orientados também por influências de Organismos Internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outras.

A partir disso, nossas pesquisas demonstram que nas últimas três décadas, as avaliações em larga escala/externas figuram como objeto de investigações de muitos trabalhos acadêmicos, em diferentes áreas de conhecimento, especialmente em razão de o tema constituir foco de reformas educacionais em muitos países, dentre eles o Brasil e o México. Nesse contexto, dispositivos de *accountability* começam a ser discutidos no âmbito da educação, entretanto, assumindo uma perspectiva gerencial sem grandes delimitações conceituais, circundada a polissemia que perpassa o conceito no campo da educação, aspectos esses que discutiremos a seguir.

No Brasil, as reflexões realizadas sobre o tema *accountability* na educação por pesquisadores, em muitos momentos, têm sido servidas das contribuições do Almerindo Janela Afonso¹, entretanto importante mencionar que no plano da política pública, não há contribuições dele, mas, principalmente, de autores americanos.

¹ Almerindo Janela Afonso concebe uma *accountability* sustentada em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização (para mais informações, consultar Afonso [2009]).

Já no México, nossos estudos apontam um direcionamento às conceitualizações com heranças no campo da administração, em que a prestação de contas, em muitos momentos, é tratada como sinônimo de *accountability*.

Em conta dessas premissas, nosso objetivo geral é comparar especificidades encontradas nas políticas educacionais de avaliação educacional e *accountability* que regulamentam a educação básica do Brasil e do México. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, em que primeiramente destacamos alguns elementos pertinentes a polissemia conceitual da *accountability* educacional nos dois países, destacamos aproximações e contrastes direcionados a organização e estruturação dos sistemas nacionais de educação dos dois países, destacamos as políticas de avaliação e *accountability* considerando alguns apontamentos, encerrando com breves análises acerca do papel dos agentes formuladores das políticas educacionais mencionadas no contexto brasileiro e mexicano.

ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL PRESENTES NO BRASIL E NO MÉXICO: a polissemia de um conceito

Ao nos referirmos às questões conceituais da terminologia da *accountability*, percebemos que Brasil e México utilizam e traduzem o conceito de forma diferenciada. Enquanto no Brasil os estudos e pesquisas acadêmicas e as políticas de avaliação da educação básica trabalham com a responsabilização e a prestação de contas, no México, singularmente, há um direcionamento para a prestação de contas, inclusive, não raras vezes entendido como sinônimo dela.

Hipoteticamente, dada a existência de diferenças conceituais e de variadas ferramentas e mecanismos, é que a *accountability* não possui uma clareza conceitual nas políticas de avaliação observadas em ambos os países, embora no Brasil, o entendimento de *accountability*, a partir dos pilares da responsabilização e da prestação de contas, comece, atualmente, a se fazer presente nos documentos oficiais. No entanto, é importante mencionar que é algo muito recente para que possamos realizar discussões analíticas profundas quanto à repercussão e resultados dessa inserção clara no sistema educacional.

A *accountability* educacional tanto no contexto brasileiro quanto mexicano, parece carecer de uma unicidade conceitual e, consequentemente, de uma teoria solidificada para, então, ser caracterizada enquanto um campo científico.

Entender *accountability* em uma perspectiva integradora e completa caracteriza uma discussão aprofundada de suas nuances e a sua sistematização efetiva nos sistemas nacionais de avaliação, o que nos documentos oficiais não está claro. Menciona-se de forma esporádica, sem direcionamentos conceituais, ou ainda, por meio de palavras correlacionadas, como, por exemplo, transparência, bonificação, entre outras.

Esses elementos nos fazem perceber a necessidade de aprofundamento teórico epistemológico para que dentro dos sistemas educacionais de avaliação (nomeadamente, no âmbito da educação básica), considere-se uma *accountability* que vá além de apenas menções, que seja integradora no processo educacional e que propicie a geração de elementos capazes de serem transformadores da realidade da educação.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE REGULAMENTAM OS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO MÉXICO: aproximações e contrastes

O exame dos documentos regulatórios do sistema nacional de educação em vigência nos dois Estados nos possibilitou percebermos algumas aproximações e também contrastes. Quanto aos aspectos similares, ambos os sistemas contêm níveis e modalidades que envolvem a educação básica e educação superior com idades de ingresso e conclusão muito similares, que vão de zero a 17 (dezessete) anos na escolaridade obrigatória (educação básica no Brasil e educação básica e média superior no México)². O Quadro 1 ilustra os documentos orientadores de nossa pesquisa, no condizente com as políticas educacionais em vigência nos dois Estados.

² Dados de 2022.

Quadro 1 – Documentos regulatórios do sistema nacional de educação brasileiro e mexicano

| BRASIL | MÉXICO |
|--|---|
| Constituição Federal de 1988 | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 05 de Fevereiro de 1917. |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (<i>inclui alterações</i>) | Ley General De Educación, de 2019 |
| Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 | Ley General del Servicio Profesional Docente de 11 de septiembre de 2013 |
| Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 | Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, de 20 de Mayo De 2013. |
| Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 | |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em GEPPAYA (2022).

Conforme nossas análises vinculadas ao quadro 1, as diferenças quanto a estruturação e organização dos sistemas educacionais são perceptíveis quanto a nomenclaturas, como, por exemplo, no Brasil, ensino médio, no México, *educación media superior*, mas que possuem as mesmas idades de ingresso e conclusão: 15 a 17 anos. Também, quanto a algumas modalidades, por exemplo, no México não há uma modalidade destinada à linguagem surda, como no Brasil. Ao menos por enquanto, os distanciamentos são perceptíveis, uma vez que o México apresenta maiores possibilidades e opções de formação aos alunos antes de seu ingresso na universidade, citamos, por exemplo, a educação técnica e profissional. Entretanto, com a sistematização do novo ensino médio no Brasil, ambos os sistemas se aproximam, dadas as opções apresentadas aos estudantes, de formações voltadas ao meio tecnológico (ensino superior), técnicos (nível médio), entre outros.

Importante destacarmos que ambos os países são regidos por uma legislação magna em matéria educacional: no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1996 e, no México, a Lei Geral da Educação, a LGE de 2019. Apesar de existir décadas de distanciamento em relação à entrada em vigor das duas leis, o contexto de estruturação e organização

da educação dos dois países são similares. Em relação ao México, é difícil contextualizar elementos que possam nos dizer se ela está atingindo os objetivos propostos ou não, visto que é uma vivência do sistema muito recente, enquanto no caso brasileiro, apesar de vigorar desde 1996, a LDBEN praticamente já teve todo seu texto alterado; sofreu revogações e direcionamentos de impacto, como o ensino de nove anos e, mais recentemente, o novo ensino médio. Antes da LGE, em vigor desde 2019 no México, as políticas educacionais estabeleciam uma educação de caráter gerencial, com políticas de autonomia para as escolas, e fomentava alianças público-privadas, bem como mudanças no sistema de governança. Costumava-se dizer que era uma espécie de “choque” em relação à tradição educativa mexicana. Atualmente, o que já é perceptível, é que são políticas que favorecem a privatização e o lucro na educação, em detrimento de sistemas educativos públicos e gratuitos (JARQUÍN, 2020, p. 2).

O atual presidente mexicano, em atendimento às promessas de campanha e as fortes críticas da categoria em relação à política até então em vigor, foca particularmente no tema das políticas de prestação de contas na educação, e a constituição de um esquema de carreira docente menos meritocrático, um pouco menos padronizado. Esses são alguns elementos indicativos de mudanças, entretanto, permanecem os interesses direcionados ao mundo corporativo. Para exemplificar: na reforma de 2013, o conceito chave direcionado à questão da qualidade na educação e à definição de qualidade educativa era a máxima obtenção de aprendizagem pelos educandos.

Atualmente, substituiu-se o conceito chave por excelência (alteração no art. 3º da Constituição Mexicana), de modo que o fundamento de toda a reforma é que a educação mexicana entende excelência como a melhoria integral, que promove o máximo nível de aprendizagem nos educandos para o fomento do pensamento crítico e o vínculo entre a escola e a comunidade. Parte do projeto do atual governo mexicano é gerar políticas de alocação direta de recursos. É um tanto questionável, já que se trata de um governo contra o período neoliberal. Quando observamos os vieses da política econômica mexicana, realmente não existe muita diferença em relação aos anos anteriores. Isso não nos causa surpresa, visto que no Brasil aconteceu algo muito semelhante, sob a liderança de governos de esquerda, em que foram

implementadas políticas educacionais de avaliação por força e intermédio de um grupo de entidades, grande parte voltada ao empresariado, com interesses economicistas explícitos.

Outro elemento fundamental em relação ao México e que merece destaque relaciona-se com a atuação da comunidade escolar como agente central em processos de *accountability* em educação (como nos *Consejos de Participación Social en la Educación* – CPSE) e que, com a nova reforma educativa, adquire centralidade. Tratam-se, portanto de políticas legitimadas, autorizadas, dotadas de autoridade, as quais são formuladas por agentes que detêm autoridade simbólica.

Percebemos que, apesar da elaboração de inúmeras políticas educacionais de avaliação destinadas à educação básica, em muitas situações elas não se concretizam como políticas de Estado e sim de governo, visto que sofrem constantes reformulações e revogações para atender interesses próprios governamentais. Como exemplo, no contexto mexicano fica nítida essa prerrogativa com a revogação do *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) e, no contexto brasileiro, a renomeação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, seguida da extinção dessa denominação em 5 de maio de 2020, através da Portaria nº 458, do Ministério da Educação.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NO BRASIL E NO MÉXICO: alguns apontamentos

Em relação aos sistemas nacionais de avaliação podemos dizer que o interesse pelo campo começa a se destacar, conforme já citamos, após os anos de 1980 a 1990, o que levou à criação de mecanismos institucionais, organismos e planos sistemáticos de avaliação, além da elaboração de indicadores nacionais de educação, em inúmeros países nas mais diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil e no México, como demonstraram os contextos políticos e históricos da sistematização da política nacional de avaliação dos dois Estados.

Concordamos com Freitas (2004), quando nos diz que esse interesse foi motivado, dentre outros fatores, pela pressão nas mudanças contextuais sobre

os sistemas de ensino, sobretudo por Organismos Internacionais em relação a mudanças nos modos de administração e controle dos sistemas, demanda social de informação e prestação de contas, além de um novo modelo de gestão educacional. O Quadro 2 sistematiza os documentos regulatórios utilizados para as nossas análises e reflexões.

Quadro 2 – Documentos regulatórios do sistema nacional de avaliação brasileiro e mexicano³

| BRASIL | MÉXICO |
|--|--|
| Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 | Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Publicada en 11 de Septiembre de 2013. |
| Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. | Ley General de la Educación de 30 de Septiembre de 2019. |
| Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020 | Ley General del Servicio Profesional Docente, de 11 de Septiembre de 2013. |
| Portaria nº 328, de 5 de maio de 2020 INEP | Marco Referencial y Metodológico para la Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos |
| Sistema de Avaliação da educação básica: documentos de referência – Versão Preliminar - 2020 | Derivado do Plan Nacional de Desenvolvimento 2019-2024 |
| | Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes (Planea) - 2018 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação ao sistema de avaliação mexicano, Rizo e Blanco (2010) comentam que um sistema de avaliação é essencial para o desenho de políticas e programas educacionais eficazes, bem como para a inovação escolar. Além disso, citam também a prestação de contas como fundamental para o controle social e institucional das decisões governamentais sobre educação. De acordo com os referidos autores, a avaliação torna possível:

³ Documentos vigentes em 2022.

Tomada de decisão: a avaliação é essencial para o desenho de políticas e programas educacionais eficazes, bem como para a inovação escolar.

- Prestação de contas: a avaliação é essencial para o controle social e institucional das decisões governamentais sobre educação.
- Distribuição de incentivos: a avaliação pode ser usada para estabelecer um sistema de incentivos que premie as práticas eficazes e estimule sua disseminação no sistema.
- Participação e escolha social: a avaliação é útil para estabelecer mecanismos de controle social direto sobre a educação, seja por meio da participação social ou da escolha das escolas a partir de seus resultados. (RIZO; BLANCO, 2010, p. 94, tradução nossa)⁴.

Apesar da inegável importância, os autores alertam para uma avaliação que não se consolida integralmente no contexto mexicano. Para os referidos autores, a avaliação mexicana não é usada de forma sistemática no desenho de políticas ou na implementação de iniciativas de melhoria escolar. No que diz respeito à prestação de contas, a mera disponibilização de informações não tem sido suficiente para que a sociedade formule e canalize suas demandas de forma eficaz. A complexidade dos problemas e o fato de os resultados das reformas serem apenas visíveis em médio e longo prazo tornam esse processo particularmente difícil (RIZO; BLANCO, 2010).

Mesmo que na atualidade o México disponha de novas diretrizes que regulamentam os processos avaliativos, as reflexões de Rizo e Blanco (2010) são ainda muito atuais, pois apesar da reformulação do sistema, que inclusive tem como centralidade a melhoria da qualidade, é proposta a realização de uma avaliação diagnóstica que não estabelece critérios claros e concisos para sua implementação. Em essência, o que é perceptível nessa reforma educativa é uma “privatização endógena, pois se recuperam mecanismos de adminis-

⁴ “Toma de decisiones: la evaluación es indispensable para el diseño de políticas y programas educativos eficaces, así como para la innovación escolar.

• Rendición de cuentas: la evaluación es fundamental para el control social e institucional de las decisiones gubernamentales sobre la educación.

• Distribución de incentivos: la evaluación puede utilizarse para establecer un sistema de incentivos que premie las prácticas eficaces y fomente su difusión en el sistema.

• Participación social y elección: la evaluación es útil para establecer mecanismos de control social directo sobre la educación, ya sea por medio de la participación social o de la elección de escuelas en función de sus resultados.” (RIZO; BLANCO, 2010, p. 94).

tração e de gestão privada na educação pública. O que é mais evidente é o direcionamento para a geração de uma espécie de governança corporativa na educação. É uma privatização da política educativa." (JARQUÍN, 2020, p. 2, tradução nossa)⁵.

Em razão de o México atravessar momentos difíceis por conta da corrupção, o governo implementa um programa de autonomia de gestão para as escolas, que serão administradas pelos comitês de pais e mães, responsáveis por todos os gastos da escola em matéria de infraestrutura, material didático, manutenção das instalações e resolução dos problemas que surgirem. Por ser uma reforma recente, elementos para análises ainda são escassos, entretanto, percebemos, mesmo que implicitamente, a responsabilização como ferramenta de *accountability*. O pilar da responsabilização, até então, não possuía centralidade em relação às ferramentas de *accountability* nas políticas educacionais do México. Conforme mencionamos, existia/existe uma forte significação para a prestação de contas, presente em vários documentos.

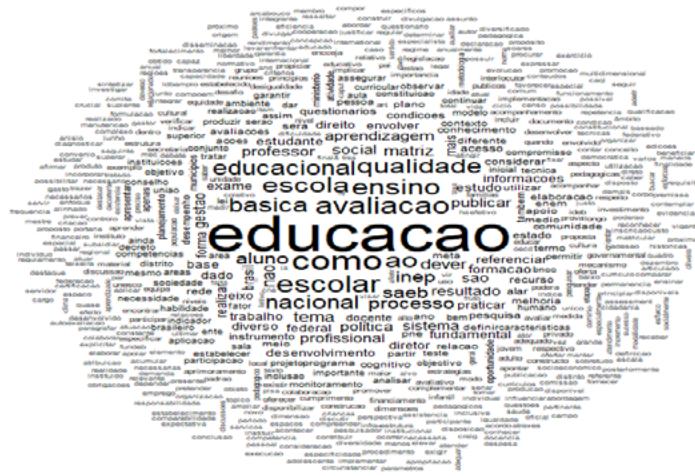
A inclusão mais clara da utilização da *accountability* na educação mexicana, que ultrapassa apenas questões relacionadas à prestação de contas, nos fornece um direcionamento da existência de uma expansão gradativa conceitual. Em contrapartida, o Brasil vem se utilizando de ferramentas de *accountability* há vários anos (notadamente a partir da introdução do IDEB), com enfoques muito maiores no pilar da responsabilização que no da prestação de contas, conforme também demonstrou a revisão de literatura. Além disso, importante mencionarmos que ambos os países se utilizam da *accountability* visando, sobretudo, à melhoria da qualidade. Apesar dos discursos, as formas de elaboração e implementação dos processos avaliativos, as consequentes prestações de contas, por meio da divulgação dos resultados e, ainda, em alguns casos, a responsabilização dos agentes educacionais pelos referidos resultados nos transparecem pouco repercuissivas na melhoria da qualidade.

Apesar dessas diferenciações, constantes revogações e regulamentação de novas políticas do sistema de avaliação voltado à educação básica de am-

⁵ "Lo que se ha fortalecido en esta nueva reforma educativa es la privatización endógena porque se recuperan mecanismos de administración y gerenciales privados en la educación pública. Lo que es más evidente es el lineamiento para la generación de una especie de gobernanza corporativa en la educación. Es una privatización de la política educativa" (JARQUÍN, 2020, p. 2).

bos os países, as palavras que prevalecem nos documentos regulatórios são similares: melhoria da qualidade. De certa forma, as ferramentas de accountability utilizadas pelos dois sistemas, seja *rendición de cuentas*, no México, seja prestação de contas/responsabilização no Brasil, são utilizadas com fins da elaboração de novas políticas que versem sobre uma melhoria da qualidade educacional. No âmbito brasileiro, a Figura 1 ilustra nossas considerações:

Figura 1 – Nuvem de palavras – Iramuteq – Documentos regulatórios do sistema nacional de avaliação brasileiro



Fonte: Relatório Iramuteq (2021).

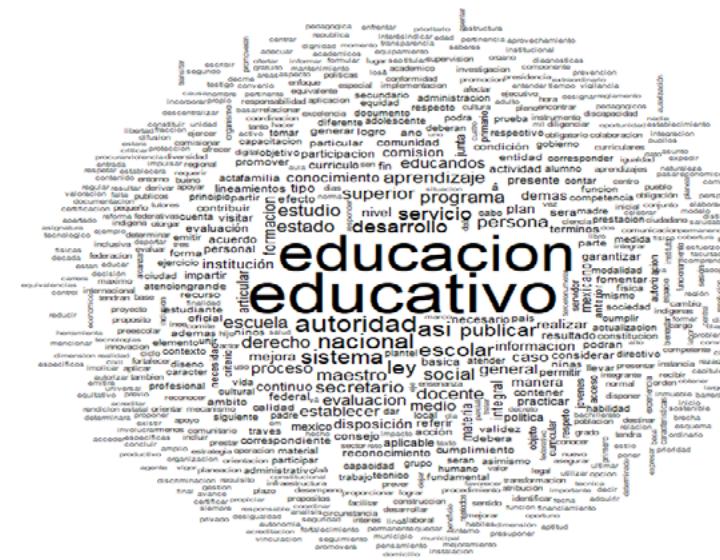
A nuvem de palavras gerada pelo software Iramuteq, a partir da utilização de todos os documentos em vigência no sistema nacional de avaliação no Brasil, demonstra a centralidade na “qualidade” educacional, visto se tratar de uma das formas ativas de maior destaque na Figura 1. Na perspectiva dos documentos, a qualidade referida, entre seus fatores, deve abranger os aspectos contextuais e os resultados de desempenho dos alunos nos testes cognitivos usualmente difundidos.

A partir do exposto, é possível afirmar que apesar das constantes reformulações no sistema nacional de avaliação do Brasil (que procuram atender recomendações internacionais), ainda há muito para (re)pensar. Atrelar a melhoria da qualidade aos resultados dos alunos nos processos avaliativos é no mínimo

inesperado. É de conhecimento comum que a avaliação, por si só, não traz melhoria, ela precisa ser, sobretudo, formativa e que objetive a construção do ser humano enquanto um ser social, atuante na sociedade. Para que isso ocorra, a própria política precisa ser (re) pensada, pois parece que a única questão relevante são os resultados puramente quantitativos que resultam dos processos avaliativos. Tem-se um sentido limitado, se não equivocado, da avaliação externa, à medida que torna os resultados um fim em si mesmos, sem que se processe, efetivamente, o que consideramos ser uma avaliação.

No contexto mexicano, apesar de a *"calidad"* não ter uma grande centralidade nos documentos oficiais, também se faz presente, conjuntamente com outras formas ativas correlacionadas, como, por exemplo, *"desarrollo"* (desenvolvimento).

Figura 2 – Nuvem de palavras – Iramuteq – Documentos regulatórios do sistema nacional de avaliação mexicano



Fonte: relatório Iramuteq (2021).

Conforme a Figura 2, “desarrollo”, também sinônimo de aperfeiçoamento e melhoria, é uma das formas ativas em destaque nas políticas de avaliação mexicana. De certa forma, focaliza a qualidade a partir do desenvolvimento.

Os direcionamentos em relação à *accountability* nos documentos regulatórios mexicanos, e as formas ativas dispostas, corroboram o discutido anteriormente, sobre as múltiplas variantes que definem o conceito na perspectiva mexicana (CÁRDENAS, 2017).

Em relação aos dois sistemas nacionais de avaliação, alguns elementos merecem destaque. Considerando o contexto histórico de criação do Sistema Nacional de Avaliação Educativa (SNEE) do governo anterior no México, percebemos uma aproximação considerável com a estruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB brasileiro. Além disso, tal qual o Brasil com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP), o México também dispunha de um instituto (INEE) responsável pela realização dos processos avaliativos, elaboração de documentos e diretrizes voltadas à publicização dos resultados, diagnóstico do sistema educacional, entre outros.

Apesar do recente fechamento do INEE, optamos por considerá-lo no texto em razão de ser um marco no sistema de avaliação mexicano, além de possibilitar a análise do contexto de sua revogação e a aprovação das novas políticas que orientam o sistema.

A revogação do sistema de avaliação e o fechamento do instituto de avaliação do México ocorrem em um momento de mudança governamental, em que assume um governo de esquerda, que procura atender às demandas da classe educacional, terminantemente contrária às questões meritocráticas e constantes processos avaliativos aos quais era submetida no governo anterior. É nesse contexto que ocorrem as revogações e entram em vigor as novas regulações, como a LGE, o novo sistema, mencionado na lei que regulamenta o art. 3º da Constituição mexicana, com a nomenclatura de sistema de melhora contínua na educação, a princípio, envolvendo somente uma modalidade de avaliação: a avaliação diagnóstica.

No âmbito brasileiro ocorre um processo inverso em relação à dinâmica de ascensão ao poder. Sai um governo de esquerda para assumir um governo de direita, ultraconservador. Nesse contexto, permanece o sistema nacional de avaliação, entretanto com reformulações significativas, como a inclusão de uma avaliação a ser realizada na educação infantil, além de passar a englobar todos os processos avaliativos realizados em larga escala na educação básica brasileira, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Na-

cional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Enquanto estruturação e organização do sistema, a nova lei propõe uma ordenação com maior clareza, entretanto, seus processos permanecem inalterados.

No âmbito dos dois sistemas nacionais de avaliação, conforme descrevemos e analisamos, transparecem-nos muitas similaridades, que vão desde a estruturação do sistema, contexto político de elaboração e implementação das políticas, até nos planos nacionais (no Brasil Plano Nacional de Educação - PNE, no México, *Programa Sectorial de Educación* - PSE). Também há similaridades na matriz que orienta a realização dos processos avaliativos.

Em suma, podemos perceber, tanto no Brasil quanto no México, a construção de um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, a utilização e o uso que ambos fazem dos resultados carecem de reflexões aprofundadas, uma vez que podem ser utilizados tanto como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais, rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos, quanto para uma simplificação da concepção de qualidade, pendendo para uma lógica meritocrática e competitiva entre as unidades e redes de ensino. Os casos brasileiro e mexicano nos apresentam características bastante distintas no seu passado recente sob certos aspectos, mas um futuro talvez semelhante, de aproximação em relação à *accountability* educacional.

AGENTES FORMULADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY: análises a partir do campo e capital científico de Pierre Bourdieu

A análise relacional do mundo social de Pierre Bourdieu conceitualiza os indivíduos como “agentes”, uma vez que parte do princípio de que esses produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos pelos espaços sociais – as estruturas sociais – das quais fazem parte. Estes indivíduos (os agentes) agem em espaços relacionais entendidos não como instituições, mas como “campos”.

Dentro do campo científico (campo de forças e de lutas) a posição ocupada pelos agentes (que podem ser tanto indivíduos quanto instituições) é

determinante para suas decisões no sentido do que podem ou não fazer o que é de seu interesse e, consequentemente, interesse do grupo que está em um lugar de poder, de tomada de decisões, além do que será publicado, o que é relevante segundo seus princípios éticos e políticos.

Em suma, significa dizer que somente compreendemos o discurso e as premissas de um agente quando conseguimos vislumbrar a posição que ele ocupa no campo, isto é, “de onde ele fala”. As possibilidades que um agente tem de submeter as forças do campo às suas vontades são proporcionais à quantidade de capital científico que ele detém, ou à sua posição na estrutura de distribuição do capital.

A partir dessas considerações, destacamos que a elaboração da política e sua implementação, tanto por parte do Estado brasileiro quanto do mexicano, apesar de sofrerem influências e direcionamentos internacionais para sua elaboração, um dos fatores determinantes no seu encaminhamento diz respeito aos agentes e à consequente ideologia política defendida pelo grupo que assume o governo dos Estados.

A partir do exposto, observamos o conjunto de agentes formuladores da política de avaliação educacional do Brasil e do México e percebemos uma tendência, tanto por parte do governo de esquerda (no México) quanto do de direita (no Brasil) em nomear, para cargos públicos centrais no âmbito educacional, agentes com formações superiores que não são da área da educação, sendo perceptível o predomínio de agentes com formações na área da economia ou afins.

No cenário mexicano, o Secretário da Educação Pública foi presidente da Fundação Azteca durante 27 anos. A Fundação Azteca tem sido a organização que tem impulsionado debates sobre o *voucher* educativo e tem investimentos em educação, o que nos faz perceber o sentido empresarial que é adotado pelo governo no âmbito da educação. Historicamente, percebemos que ambos os países privilegiaram agentes com formação em direito, gestão, economia, finanças, entre outros. Tais elementos nos auxiliam a pensar no direcionamento dado às políticas educacionais, sobretudo as voltadas à avaliação educacional e às ferramentas de *accountability* das quais os sistemas fazem uso. Percebemos rumos voltados a um quase mercado na educação, em que o fator econômico é preponderante nas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de avaliações implementadas por meio dos seus sistemas nacionais demonstram que a tendência não é diminuição, ou desconsideração com o campo da avaliação educacional, pois as políticas podem sofrer revogações, mas logo se efetivam “novas”, no sentido de serem parecidas, alinhada com os parâmetros do governo que estiver exercendo o poder.

No entanto, não podemos deixar de mencionar alguns perigos para o sistema nacional dos dois países, caso a forma de implementação e, principalmente, o uso dos resultados a que a comunidade escolar é submetida, se continuar a ser sistematizada da forma como vem sendo nos últimos anos. Um desses perigos se refere a um estreitamento curricular, com valorização de áreas e tópicos que abrangem a avaliação padronizada, levando os professores a atuarem com vistas à realização dos exames, desconsiderando o processo formativo que a avaliação educacional possibilita.

Além disso, as avaliações em larga escala, padronizadas, podem ter consequências sociais, intensificando a desigualdade existente. Isso pode acontecer em razão do ranqueamento a que as escolas são submetidas, não raras vezes, “rotulando-as” apenas com base nos resultados obtidos nos processos avaliativos realizados pelo Estado. Trata-se, portanto, de um mecanismo de responsabilização, tendo a accountability um viés negativo e podemos dizer punitivo para a comunidade escolar.

Concordamos com Silva (2010), quando destaca alguns elementos que necessitam ser repensados em relação aos documentos regulatórios brasileiros: descentralização administrativa e financeira, quando são celebrados convênios que induzem cada ente federado a resolver seus problemas nas suas redes de ensino, por meio da elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR, o que pode gerar uma diferenciação entre os sistemas, em vez da equidade proclamada no documento; reprodução dos objetivos já expressos na legislação educacional brasileira (LDBEN, PNE), como o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade, que carece urgentemente de discussão em torno de sua real significância, além de estratégias claras para a superação de seu caráter polissêmico, realizando questionamentos, como: que entendimento se tem e como obter a melhoria do padrão de qualidade do ensino? A

democratização da gestão está pautada em que grau e instâncias de participação? Quais as estratégias mais eficazes para a busca da equidade? Em relação ao contexto mexicano, as análises feitas por pesquisadores demonstram a urgência em repensar as políticas educativas relacionadas à avaliação educacional. Da mesma forma que ocorre no Brasil, a padronização e o ranqueamento são fatores determinantes nas questões relacionadas às desigualdades e a uma “padronização do currículo”.

O México vem utilizando com intensidade os vocábulos qualidade, melhoria, transparência, como demonstrou os documentos analisados (quadros 1 e 2). Entretanto, que concepção de qualidade está sendo considerada? Que estratégias são mais eficazes para melhorar a qualidade? Tal qual no Brasil, são questionamentos cujos documentos ainda nos deixam sem resposta.

No Brasil, o pilar da responsabilização é preponderante nos estudos e nas discussões sobre essa temática, entretanto, percebemos indícios de uma caracterização mais consistente, conceitualmente falando, visto que os próprios documentos já trazem a nomenclatura *accountability* e sua significação como prestação de contas e responsabilização. No México, a prestação de contas é muito presente nas políticas de avaliação e, apesar da não utilização da terminologia responsabilização, percebemos indícios de sua utilização por meio de ações e projetos que se voltam para este pilar da *accountability*.

Na direção dessas discussões, Maroy (2013) alerta para a questão voltada ao profissionalismo e autonomia docente. De um lado, o profissionalismo poderia ser afetado à medida que a autonomia para tomada de decisões é influenciada (matérias a serem ensinadas ou práticas pedagógicas limitadas pelo Estado); de outro lado, a criação dessas ferramentas de *accountability* poderiam andar, lado a lado, com o aumento da suspeita de suas qualidades profissionais, isto é, suas qualidades profissionais se confirmam pelo desempenho dos seus alunos. Emerge uma suspeita de sua competência técnica e mesmo do compromisso com seu ofício.

De maneira geral, o profissionalismo do professor é posto à prova, a partir dos resultados dos alunos de uma classe ou de um estabelecimento. “Se os resultados são bons sob a ótica dos padrões esperados, o profissionalismo não será questionado, mas, em caso contrário, serão interrogados” (MAROY, 2013, p. 11).

Em princípio, da forma que vem se desenvolvendo, a *accountability* está muito mais voltada para o “mal”, que para o “bem” dos sistemas educacionais. Quando nos referimos a isso, estamos destacando que ela é muito mais punitiva, pois responsabiliza quase que unicamente a comunidade escolar, uma vez que os Estados se auto isentam de qualquer responsabilidade.

Com isso, não estamos dizendo que pensar *accountability* nos sistemas educacionais de avaliação, não seja necessário. É possível pensá-la “para o bem”, no sentido de utilizá-la para que realmente aconteça uma melhoria na qualidade educacional, mas que considere as heterogeneidades presentes nos ambientes escolares, as desigualdades, a utilização dos resultados de forma interna, com responsabilidades que vão além da comunidade escolar, que envolva também o Estado, este que, hierarquicamente, exerce poder sobre os agentes e é o maior responsável pela promoção da melhoria da qualidade educativa.

Poucos são os momentos em que *accountability* é abordada a partir de concepções e abordagens que a delimitem conceitualmente, em sua maioria, são termos interligados e interfaceados que são mais destacados (como exemplo, citamos a transparência e a bonificação). Em suma, destacamos que estudos e pesquisas sobre políticas de avaliação com a integração de dispositivos de *accountability*, em âmbito nacional, como no Brasil e no México, carecem de aprofundamentos, considerando-se que a trajetória da temática nos sistemas nacionais de avaliação é generalizada.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO: considerações analíticas em contexto comparado

Resumo: As políticas de avaliação refletem as iniciativas de *accountability* educacional nos sistemas nacionais de educação tanto do Brasil quanto do México, à medida que ambos os Estados se utilizam da prestação de contas e/ou da responsabilização a partir dos resultados obtidos nos processos avaliativos realizados em larga escala e externos à escola, para, em essência, (re)pensar políticas educacionais que possibilitem melhoria na qualidade educacional. Nessa direção, objetivamos comparar analiticamente as políticas educacionais (de avaliação) dispostas nos Estados do Brasil e do México, destacando elementos centrais vinculados a *accountability* educacional nos dois países. Metodologicamente, nosso estudo é essencialmente documental, considerando a política regulamentada a partir da atuação do Estado enquanto um campo de poder e disputas. Em suma, os documentos legais analisados dos dois países apresentam similaridade na medida em que demonstram indícios de prestação de contas e responsabilização direcionadas para a escola e para os professores, principalmente com base em metas puramente quantitativas e classificatórias, vinculadas exclusivamente aos resultados das avaliações e com clara auto isenção do próprio Estado (tanto no contexto brasileiro quanto mexicano).

Palavras-chave: Políticas de avaliação; *accountability* educacional; sistema de educação do Brasil; sistema de educação do México.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN BRASIL Y MÉXICO: consideraciones analíticas en un contexto comparativo

Resumen: Las políticas de evaluación reflejan iniciativas de rendición de cuentas educativas en los sistemas educativos nacionales tanto de Brasil como de México, ya que ambos Estados utilizan la rendición de cuentas y/o la rendición de cuentas a partir de los resultados obtenidos en procesos de evaluación realizados en gran escala y fuera de la escuela, para, en esencia, (re)pensar políticas educativas que permitan mejorar la calidad educativa. En esta dirección, nuestro objetivo es comparar analíticamente las políticas educativas (y de evaluación) en los estados de Brasil y México, destacando elementos centrales vinculados a la rendición de cuentas educativa en ambos países. Metodológicamente, nuestro estudio es esencialmente documental, considerando la política regulada desde la actuación del Estado como campo de poder y disputas. En suma, los documentos legales analizados de los dos países son similares en cuanto muestran evidencias de rendición de cuentas y rendición de cuentas dirigida a la escuela y a los docentes, basadas principalmente en fines puramente cuantitativos y clasificatorios, vinculados exclusivamente a los resultados de las evaluaciones y con claras autoexención por parte del propio Estado (tanto en el contexto brasileño como en el mexicano).

Palabras clave: Políticas de evaluación; responsabilidad educativa; el sistema educativo de Brasil; el sistema educativo de México.

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND ACCOUNTABILITY POLICIES IN BRAZIL AND MEXICO: analytical considerations in comparative context

Abstract: Assessment policies reflect educational accountability initiatives in the national education systems of both Brazil and Mexico, as both states use accountability and/or accountability based on the results obtained in assessment processes carried out in large numbers, scale and external to the school, to, in essence, (re)think educational policies that enable improvement in educational quality. In this direction, we aim to analytically compare educational (and evaluation) policies in the states of Brazil and Mexico, highlighting central elements linked to educational accountability in both countries. Methodologically, our study is essentially documental, considering the regulated policy from the State's performance as a field of power and disputes. In short, the analyzed legal documents of the two countries are similar in that they show evidence of accountability and accountability directed towards the school and the teachers, mainly based on purely quantitative and classificatory goals, linked exclusively to the results of the evaluations and with clear self-exemption by the State itself (both in the Brazilian and Mexican contexts).

Keywords: Evaluation policies; educational accountability; Brazil's education system; Mexico's education system.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Rosana Peluchen Camargo

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Mestre em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Graduada em Pedagogia pela Uninter (2022). Graduada em Geografia (licenciatura) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2011). Especialista em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória. Docente na rede pública de ensino do município de União da Vitória PR em Educação infantil e séries iniciais. Desenvolve estudos e pesquisas enfocando principalmente os seguintes temas: educação, políticas educacionais, políticas de avaliação, avaliação educacional, accountability na educação. Membro do grupo de estudos e pesquisas em política educacional e avaliação - CEPPEA/UEPG. Membro do grupo de pesquisas sobre políticas de avaliação e accountability em países da América Latina - GEPPAYA/UNOESC. E-mail: vanessapeluchen@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7784-3693>.

Mary Angela Teixeira Brandalise

Graduada em Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é avaliador do basis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professora Sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA cadastrado no CNPQ. Pesquisadora integrante da Rede Universitas/BR. E-mail: marybrandalise@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CÁRDENAS, Sergio. The State of Accountability in the Education Sector of Mexico. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331533447_The_State_of_Accountability_in_the_Education_Sector_of_Mexico. Acesso em: 10 ago. 2021.
- COUTO, Cláudio Gonçalves. Accountability e processo de governo no Brasil e no México: o encaminhamento das reformas orientadas para o mercado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 25., 2001, Caxambu, Minas Gerais. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zTgYMwR8wHwnsvkNzqXpjij/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- GEPPAYA. Grupo de pesquisa em política educacional e accountability em países da América Latina. **Levantamento da legislação da educação brasileira** – dados preliminares. Joaçaba: GEPPAYA, 2021.
- JARQUÍN, Mauro. Nova reforma educativa no México e o lucro na educação. *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* (por Thais Lervolino), 2020. Disponível em: <https://redclade.org/pt-br/noticias/nueva-reforma-educativa-en-mexico-lucro-y-privatizacion/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MAROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e Confiança na Instituição Escolar. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013.
- RIZO, Martínez Felipe; BLANCO, Emilio. La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. Los grandes problemas de México. **Educación**, México, n. 5, p. 125-158, 2010. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/investigacion/1673/evaluacion-educativa-experiencias-avances-desafios>. Acesso em: 10 out. 2021.
- SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427- 448, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Ravere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/3Mjh66qb4LrfjwrFLdytrQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Recebido: fevereiro 2023

Aceito: maio 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

JORNADA ESCOLAR BRASILEIRA: estudo comparado intranacional

BRAZILIAN SCHOOL DAY: comparative intranational study

JORNADA ESCOLAR BRASILERA: estudio comparativo intranacional

JOURNÉE SCOLAIRE BRÉSILIENNE: une étude comparative intranationale



Daiane Gonçalves de Souza*

Cláudia da Mota Darós Perente**

Introdução

A legislação educacional brasileira estabelece que, respeitadas as diretrizes nacionais (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino podem oferecer educação básica e definir normas complementares, inclusive no que se refere à jornada escolar, foco do presente artigo.

No Brasil, existem dois tipos de jornada escolar: parcial, com o mínimo de quatro horas, e integral, com o mínimo de sete horas (BRASIL, 1996). A Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 6, estabelece a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Diante dessa meta, surgiu o seguinte questionamento: como está organizada a jornada escolar (parcial e integral) nas diferentes Capitais brasileiras e quais são suas principais características? Para responder a esse questionamento, neste artigo, o principal objetivo é comparar as características das

* Rede Municipal de Ensino de Pirapozinho – Estado de São Paulo. E-mail: dai_souza1992@hotmail.com.

** Universidade Estadual Paulista (Unesp/Campus Marília). E-mail: claudia.daros@unesp.br.

jornadas escolares (parcial e integral) dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino das Capitais brasileiras.

No âmbito internacional é possível encontrar estudos que comparam a jornada escolar. Parente (2020) compara a jornada escolar de 15 países europeus, mostrando que, em média, oferecem 25 horas/aulas semanais no ensino primário, o que significa uma carga horária diária que varia entre 5 e 6 horas. Herrero (2017) ilustra algumas especificidades de países da União Europeia e, posteriormente, apresenta algumas diferenças encontradas nas várias regiões da Espanha. O país convive com dois tipos de jornada na *educación primaria*: jornada *partida* (manhã e tarde, com duas horas de intervalo para o almoço) e jornada *continua* (concentrada na parte da manhã, sem intervalo para o almoço). Apesar das diferenças entre as duas jornadas espanholas, a carga horária diária é a mesma: 5 horas.

Na América Latina, o estudo de Dorn *et al.* (2017) mostrou que, em relação à média de horas-aula diária, entre os países analisados, o Chile apresentava a maior média, 6,5 horas diárias; o Brasil possuía 4,9 horas diárias na educação básica. A pesquisa indicou que alguns países da América Latina estavam implementando medidas para ampliação da jornada escolar, como é o caso de Chile, Argentina, Uruguai e Colômbia.

Essas pesquisas ilustram que, tradicionalmente, são realizados estudos comparados em nível internacional, tendo como unidade básica de comparação os países. No entanto, conforme Manzon (2015), as comparações intranacionais, tendo como unidade básica o estado ou o município surgiram, em grande medida, devido ao processo de descentralização implementado em muitos países, a exemplo do Brasil.

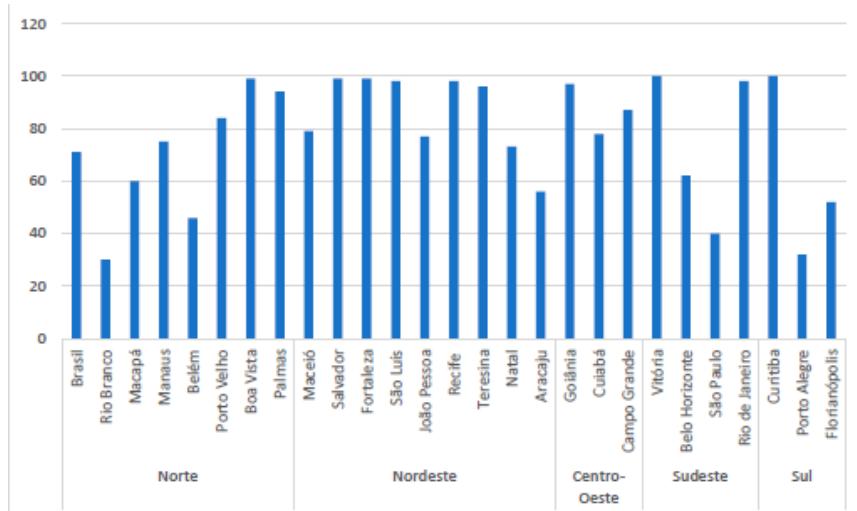
Assim, do ponto de vista metodológico, o presente artigo é resultado de um estudo comparado intranacional (MANZON, 2015) e seguiu os passos do método comparado de Ferrer (2002). Após destacar a responsabilidade dos municípios na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental e mencionar políticas que alteram a jornada escolar, por meio da análise de dados estatísticos e da pesquisa documental, passou-se à comparação das 26 Capitais brasileiras. A comparação focalizou as seguintes categorias analíticas: média de horas-aula, matrículas e estabelecimentos em jornada parcial e integral, carga horária diária e semanal e início e término da jornada escolar.

POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO/AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, a educação básica é um direito de todos e está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental é obrigatório, com início aos 6 anos de idade. Ainda que seja uma etapa com a duração de 9 anos, a forma de organização dos anos iniciais (1º ao 5º ano), geralmente, difere da organização dos anos finais (6º ao 9º ano), inclusive no que se refere às exigências de formação dos profissionais da educação. Os Municípios devem atuar, prioritariamente, no ensino fundamental, ainda que em colaboração com os Estados (BRASIL, 1996). No processo de divisão de responsabilidades, embora não seja uma definição legal, em vários cenários, os anos iniciais são assumidos pelos Municípios e os anos finais ficam sob a responsabilidade dos Estados.

Com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020b), é possível evidenciar o peso da responsabilidade das redes municipais de ensino das Capitais brasileiras na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental público.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino, por Capital brasileira - 2019



Fonte: Brasil (2020b). Elaborado pelas autoras.

Conforme o Gráfico 1, alguns dados podem ser destacados: em 2019, 71% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental do país estavam sob a responsabilidade dos Municípios; das 26 Capitais brasileiras, em 22, a rede municipal de ensino assumia mais de 50% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental; as Capitais Vitória e Curitiba eram responsáveis por 100% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental; em apenas 4 Capitais (Rio Branco, Belém, São Paulo e Porto Alegre), a rede municipal de ensino assumia menos de 50% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses dados mostram que a maioria das redes municipais de ensino das Capitais brasileiras é responsável pelas políticas educacionais destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive pelas políticas relativas à organização e ampliação da jornada escolar.

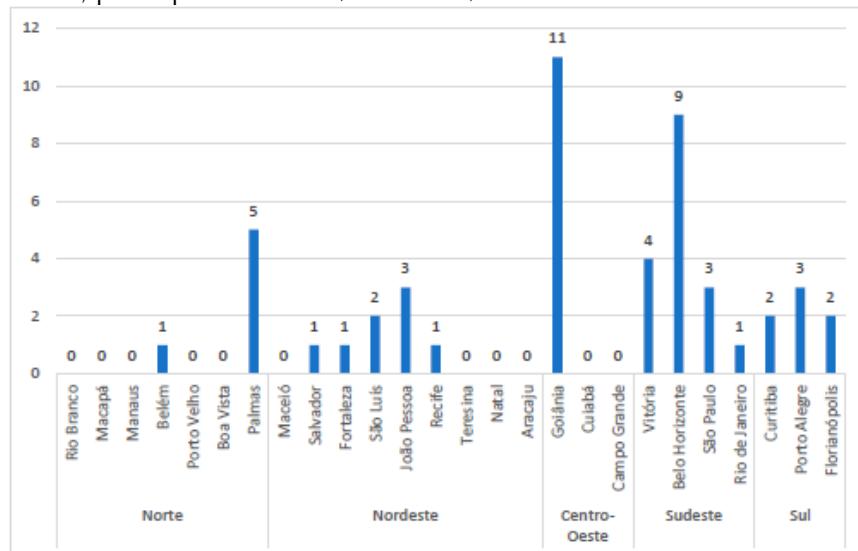
As políticas públicas podem ser compreendidas como “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Portanto, a existência de ações, projetos ou programas que reorganizam e/ou ampliam a jornada escolar significa a materialização da ação do Estado no que se refere a modificações no tempo que o aluno passa na escola, geralmente, com o intuito de oferecer uma educação integral.

Ao longo do século XX, em virtude dos turnos escolares, o país passou a conviver com uma jornada escolar reduzida com algumas tentativas de ampliação do tempo do aluno na escola com vistas a oferecer melhores oportunidades de formação às crianças, adolescentes e jovens. Entre essas tentativas, podem ser mencionados: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), iniciado em 1950, em Salvador, Bahia (EBOLI, 1969); na década de 1950, em São Paulo, foram inauguradas as Classes Experimentais (DALLABRIDA, 2017); em 1960, no Estado de São Paulo, foram implementados os Ginásios Vocacionais (NEVES, 2010); na década de 1980, no Rio de Janeiro, foram construídos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); em 1986, em São Paulo, foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991); na década de 1990, foram construídos os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em vários municípios brasileiros (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Principalmente a partir dos anos 2000, a temática da jornada escolar ganhou cada vez mais atenção, e a definição de uma meta específica para a educação em tempo integral no PNE estimulou políticas de ampliação da jornada escolar por todo o país, inclusive nas Capitais brasileiras que, em virtude dos processos de descentralização pela via da municipalização do ensino fundamental, assumiram cada vez mais responsabilidades por esta etapa da educação básica.

Uma pesquisa exploratória na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) permitiu encontrar trabalhos acadêmicos sobre educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais brasileiras. O principal objetivo da pesquisa foi identificar políticas recentes, de modo a, posteriormente, contribuir para a coleta documental. O levantamento identificou 49 trabalhos acadêmicos relativos ao período de 2006 até 2019, contemplando tanto políticas formuladas e implementadas especificamente pela esfera municipal, como políticas formuladas em outras esferas (federal ou estadual) e das quais a esfera municipal participa.

Gráfico 2 – Produções acadêmicas sobre políticas de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino, por Capital Brasileira (2006-2019)



Fonte: Elaborado pelas autoras, conforme dados do BDTD e da CAPES.

Conforme mostra o Gráfico 2, entre as 26 Capitais brasileiras, foram encontrados trabalhos a respeito de políticas de ampliação da jornada escolar em 15 delas. É importante mencionar que, em 9 Capitais, o Programa Mais Educação do governo federal era a única ou uma das políticas em vigor, a exemplo do que mostram os estudos de Santos (2015) e Becker (2015). Não foram encontrados trabalhos acadêmicos sobre políticas de ampliação da jornada escolar em 11 Capitais brasileiras. Em nove delas (Rio Branco, Macapá, Manaus, Porto Velho, Boa Vista, Natal, Aracaju, Cuiabá e Campo Grande), essa ausência deve-se, possivelmente, em função do número reduzido de matrículas/estabelecimentos em tempo integral. No entanto, o fato de não serem encontrados trabalhos a respeito dessas Capitais, não significa que não existam políticas de ampliação da jornada escolar sendo implementadas nelas.

Os trabalhos acadêmicos focalizaram, principalmente, três Capitais: Goiânia (11 estudos), Belo Horizonte (9 estudos) e Palmas (5 estudos). Em Goiânia, apesar de apresentar um número elevado de trabalhos acadêmicos com foco na Escola de Tempo Integral (MENDONÇA, 2019; COSTA, 2019) e no Programa Mais Educação, em 2019, apenas 12% dos alunos encontravam-se matriculados em tempo integral (BRASIL, 2020b). No caso de Belo Horizonte, há clara relação entre o número elevado de estudos e a oferta de educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental (51% das matrículas). Parente (2006) menciona que a Escola Plural de Belo Horizonte, já tinha na sua pauta a educação em tempo integral. Mais adiante, o Programa Escola Integrada passou a ser política do município e uma das mais referenciadas no país (CLEMENTINO, 2013; MATIAS, 2015). A Escola de Tempo Integral de Palmas também foi alvo de estudos acadêmicos (ALVES, 2013; SOARES, 2012), o que se justifica em função do número elevado de matrículas e estabelecimentos em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: 42% e 54%, respectivamente (BRASIL, 2020b).

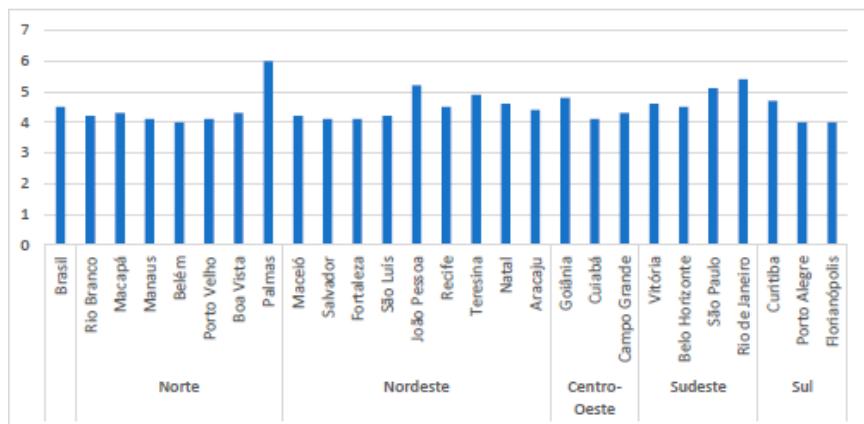
MÉDIA DE HORAS-AULA DIÁRIA

Para saber quanto tempo, em média, o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental fica na escola brasileira, existe um indicador denominado “média de horas-aula”. Conforme o Gráfico 3, dados de 2019 mostram que, no

Brasil, as redes municipais de ensino apresentavam média de 4,5 horas-aula diária. Entre as Capitais, havia uma variação entre 4,0 e 6,0 horas-aula, o que evidencia diversidades no que se refere ao tempo de permanência do aluno nas unidades escolares espalhadas pelo país.

A comparação entre as Capitais mostrou que: a rede municipal de ensino de Palmas apresentou a maior média, com 6,0 horas-aula, seguida das redes municipais de ensino do Rio de Janeiro (5,4), João Pessoa (5,2) e São Paulo (5,1); as Capitais com menores médias de horas-aula foram Belém, Porto Alegre e Florianópolis, todas com 4 horas-aula diárias em média, tempo mínimo estabelecido pela legislação nacional.

Gráfico 3 – Média de horas-aula diária nos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais de ensino, por Capital brasileira - 2019



Fonte: Brasil (2019). Elaborado pelas autoras.

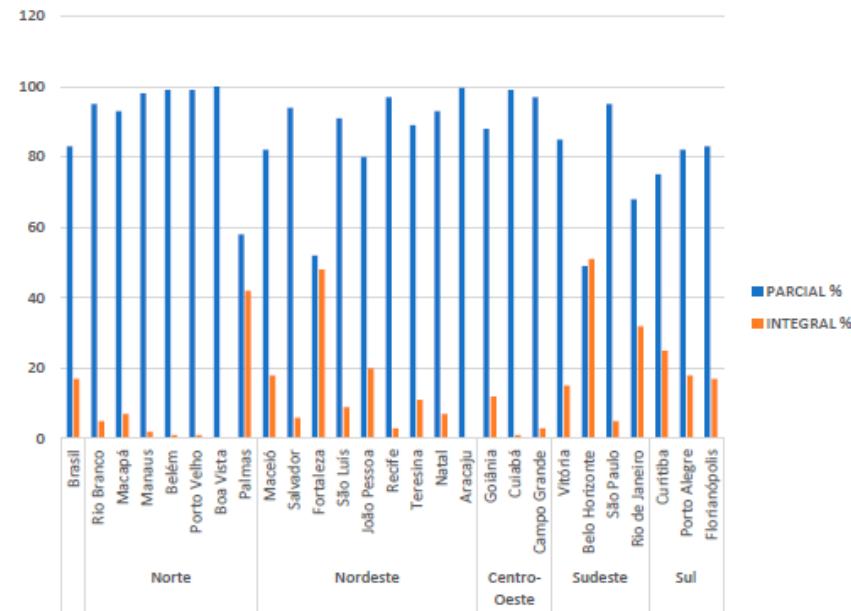
As médias de horas-aula demonstram diferenças entre as Capitais brasileiras. Entretanto, esse indicador não permite verificar, detalhadamente, as características dos dois tipos de jornada (parcial ou integral) presentes em cada Capital, já que os dados coletados se referem apenas a médias. Daí a importância de detalhar tais características.

MATRÍCULAS EM JORNADA PARCIAL E INTEGRAL

Com base em dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020b), o Gráfico 4 sistematiza dados de matrículas do primeiro segmento do ensino fundamental em jornada parcial e jornada integral. Primeiramente, deve-se destacar a prevalência da jornada parcial em todo o país, representando 83% das matrículas; as matrículas em tempo integral correspondiam a apenas 17%.

A comparação entre as Capitais brasileiras mostrou que: em 2019, a oferta de jornada parcial atingia, no mínimo, 49% do total de matrículas do primeiro segmento do ensino fundamental (Belo Horizonte) e, no máximo, 99,9% (Boa Vista).

Gráfico 4 – Matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais de ensino, por tipo de jornada e por Capital brasileira - 2019



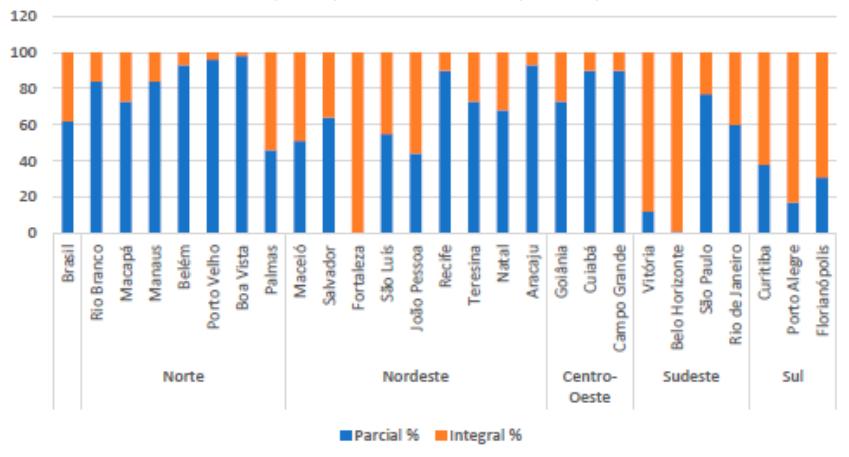
Fonte: Brasil (2020b). Elaborada pelas autoras.

Embora a meta 6 do PNE faça referência à educação em tempo integral a um mínimo de 25% dos alunos da educação básica, a partir de dados de 2019, a comparação mostrou que, das 26 Capitais, 21 não atingiam esse mínimo no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental. Apenas cinco Capitais ofereciam jornada integral a 25% ou mais dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental: Belo Horizonte (51%), Fortaleza (48%), Palmas (42%), Rio de Janeiro (32%) e Curitiba (25%).

ESTABELECIMENTOS COM JORNADA PARCIAL E INTEGRAL

No Brasil, um mesmo estabelecimento de ensino pode oferecer matrículas em jornada parcial e integral. De acordo com dados de 2019 (Gráfico 5), 62% dos estabelecimentos públicos de ensino que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental não possuíam nenhuma matrícula em tempo integral e 38% apresentavam, ao menos, uma matrícula em tempo integral.

Gráfico 5 – Estabelecimentos públicos municipais que oferecem anos iniciais do ensino fundamental, por tipo de jornada e por Capital brasileira - 2019



Fonte: Brasil (2020b). Elaborado pelas autoras.

Comparando os dados das Capitais brasileiras, em relação à meta do PNE (oferta de tempo integral em, no mínimo, 50% dos estabelecimentos de educação básica), especificamente no que concerne aos anos iniciais do en-

sino fundamental, os resultados mostram que, das 26 Capitais brasileiras, em 2019, oito atingiam a meta, com destaque para Fortaleza, com 100% de seus estabelecimentos públicos oferecendo matrículas em tempo integral, e Belo Horizonte, com 99%. Além de Fortaleza, na região Nordeste, João Pessoa atingia 56%; na região Norte, em Palmas, o tempo integral estava presente em 54% dos estabelecimentos; na região Centro-Oeste, nenhuma capital atingia, em 2019, a meta do PNE em relação a esse indicador; na região Sudeste, além de Belo Horizonte, Vitória oferecia tempo integral em 88% dos estabelecimentos; por fim, na região Sul, todas as Capitais atingiam a meta naquele ano: Curitiba (62%), Florianópolis (83%) e Porto Alegre (69%).

NORMALIZAÇÃO DA JORNADA PARCIAL E INTEGRAL

Por meio de diferentes estratégias de busca (*sites* das Prefeituras, Secretarias, Câmaras e Conselhos Municipais de Educação, solicitações por *email* e por telefone, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão) obteve-se acesso a documentos normativo-legais das Capitais brasileiras. Primeiramente, é preciso destacar a dificuldade de acesso à informação nos *sites* oficiais e a falta de transparência e publicização de informações de interesse público. Tanto quanto possível a pesquisa documental procurou identificar documentos recentes e em vigor.

Em virtude da descentralização da educação brasileira, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação tornaram-se atores importantes no que compete ao processo de normatização. Quanto a esse aspecto, a tipologia de Parente (2016) faz referência a duas possibilidades: políticas de educação em tempo integral estruturadas e políticas de educação em tempo integral semiestruturadas. Por meio da análise documental foi possível identificar as Capitais brasileiras que apresentam normatizações para além da LDB. Quanto à forma, os documentos normativos encontrados referem-se a: Resoluções, Portarias, Instruções Normativas, Leis Municipais e/ou complementar, Orientações Pedagógicas e/ou Gerais, Diretrizes Normativas e Deliberações. Os documentos foram elaborados por diferentes órgãos: Câmaras Municipais (Legislativo), Secretarias Municipais de Educação (Executivo) e Conselhos Municipais de Educação (órgãos, geralmente, Normativos, Deliberativos e Consultivos).

Apesar da predominância da jornada parcial nas Capitais brasileiras, foi mais fácil obter informações sobre a jornada escolar integral em comparação com a jornada parcial. Isso pode ser explicado devido à disseminação de políticas de ampliação da jornada escolar, principalmente, em virtude da meta 6 do PNE.

Deve-se registrar que, em algumas Capitais, apesar da existência de documentos normativos relativos à jornada escolar, nem sempre existiam informações relativas à carga horária (diária e semanal) e/ou ao horário escolar (entrada e saída), elementos analisados em seguida.

CARGA HORÁRIA DIÁRIA E SEMANAL

A análise documental permitiu algumas constatações iniciais: nem sempre as Capitais normatizam a carga horária diária/semanal; em certas Capitais, os documentos fornecem as duas informações (carga horária diária e semanal) de maneira explícita; em outras, os documentos definem apenas uma das duas; em algumas Capitais, a norma estabelece a carga horária exata, enquanto em outras há referência ao mínimo legal, tal qual a LDB, o que significa que pode haver diferenças entre as escolas que fazem parte da rede.

Obteve-se informações sobre 20 Capitais brasileiras: 18 por meio de normatizações e duas por meio de fontes complementares (*sites, email, contatos telefônicos*).

Quadro 1 – Carga horária diária e semanal da jornada parcial nos anos iniciais do ensino fundamental - Capitais Brasileiras

| Carga horária diária/semanal | Capitais |
|------------------------------|--|
| 4h/20h | Rio Branco, Macapá*, Manaus, Belém, Maceió, Salvador ¹ , Fortaleza, Teresina, Goiânia, Cuiabá*, Campo Grande, Belo Horizonte, Porto Alegre, Florianópolis |
| 4h10/20h50 | Aracaju |
| 4h30/22h30 | João Pessoa, Natal, Vitória*, Rio de Janeiro |
| 5h/25h | São Paulo |
| Sem informação | Porto Velho, Boa Vista, Palmas, São Luís, Recife, Curitiba |

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados de pesquisa. (*) Informações obtidas por meio de *sites* ou contatos telefônicos/*email*.

¹ No quadro, foi informada a média. A legislação de Salvador estabelece 4 horas e 10 minutos, em quatro dias na semana, e 3 horas e 20 minutos, em 1 dia na semana, o que diverge do inciso III do artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996).

Conforme o Quadro 1, todas as Capitais estão de acordo com a legislação nacional: mínimo de 4 horas diárias. A respeito da jornada escolar parcial foram encontrados quatro formatos com variação entre o mínimo de 4 horas e o máximo de 5 horas diárias e entre 20 e 25 horas semanais, embora haja prevalência do mínimo legal. Em termos de jornada parcial, São Paulo é a Capital que oferece a maior carga horária diária e semanal.

Quadro 2 – Carga horária diária e semanal da jornada integral nos anos iniciais do ensino fundamental - Capitais Brasileiras

| Carga horária diária/ semanal | Capitais |
|----------------------------------|--|
| 7h/35h | Manaus, Goiânia, São Paulo, Rio de Janeiro, Florianópolis |
| 7h30/37h30 | Salvador |
| 8h/40h | Palmas*, João Pessoa |
| 8h20/41h40 | Recife |
| 8h30/42h30 | Fortaleza* |
| 9h/45h | Rio Branco*, Vitória, Belo Horizonte, Curitiba |
| 9h30/47h30 | Natal*, Porto Alegre |
| 10h/50h | Cuiabá*, Campo Grande ² |
| Sem informação | Macapá, Belém, Porto Velho, Boa Vista, Maceió, São Luís, Teresina, Aracaju |

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados de pesquisa. (*) Informações obtidas por meio de sites ou contatos telefônicos/email.

Conforme o Quadro 2, das 20 Capitais brasileiras com informações sobre a carga horária diária e/ou semanal da jornada integral nos anos iniciais do ensino fundamental, em 15 há normatizações e em cinco foi possível obter informações por meio de outras fontes. Os resultados mostraram que a jornada integral nas Capitais brasileiras varia entre 7 e 10 horas diárias e entre 35 e 50 horas semanais. Entre os destaques está: Campo Grande, que estabelece o mínimo de 7 horas e o máximo de 10 horas diárias, o que pode chegar a 50 horas semanais; em Cuiabá foi identificada uma escola com jornada integral de 10 horas.

² Jornada escolar diária entre 7 e 10 horas e semanal entre 35 e 50 horas.

HORÁRIO DE ENTRADA E DE SAÍDA

A análise documental evidenciou que nem sempre o horário de entrada e saída dos estudantes é normatizado pelas redes de ensino das Capitais. Mesmo quando ocorre, é possível que haja previsão de autonomia dos estabelecimentos de ensino. Assim, muitas vezes, esse elemento temporal está explicitado apenas nos projetos político-pedagógicos das escolas. A pesquisa encontrou normatizações relativas a oito Capitais: Maceió, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Aracaju, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Em outras nove Capitais (Rio Branco, Macapá, Manaus, Natal, Cuiabá, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte e Florianópolis) foram encontradas informações sobre horários de entrada e saída na jornada parcial (matutino e vespertino) por meio de contatos eletrônicos e telefônicos e pesquisas em sites. Algumas informações referem-se a ilustrações de escolas públicas das respectivas Capitais.

No que se refere à jornada parcial é importante destacar que os turnos escolares limitam muito a jornada escolar e, consequentemente, o horário de entrada e saída. Conforme o Quadro 3, no turno matutino, o horário de entrada pode variar entre 7h e 8h, com prevalência das 7h; o horário de saída, pode variar entre 11h e 12h, o que corresponde a uma variação de uma hora entre as Capitais, tanto no horário da entrada, como no horário de saída.

No turno vespertino, o momento de entrada varia entre 13h e 13h30, com prevalência das 13h, ou seja, uma variação de 30 minutos entre as redes municipais de ensino das Capitais. Quanto ao período de saída, há uma variação de uma hora e trinta minutos, pois o horário de saída pode acontecer entre 17h e 18h30.

Quadro 3 – Variação do horário de entrada e saída na jornada parcial e integral dos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais brasileiras

| Jornada | | Entrada | Saída |
|----------|------------|-----------|-----------|
| Parcial | Matutino | 7h/8h | 11h/12h |
| | Vespertino | 13h/13h30 | 17h/18h30 |
| Integral | | 7h/12h* | 14h/19h* |

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados de pesquisa. (*) Refere-se a um dos tipos de jornada integral de São Paulo, com entrada às 12h e saída às 19h.

Quanto ao horário de entrada e saída dos estudantes que frequentam a jornada integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais brasileiras, foram analisados documentos normativos relativos a sete Capitais (Salvador, Fortaleza, Recife, Vitória, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre) e em cinco (Rio Branco, Natal, Campo Grande, Cuiabá e Curitiba) as informações foram obtidas por outros meios.

A análise documental mostrou várias possibilidades de organização dos horários de entrada e saída, inclusive dentro de uma mesma rede, a exemplo das Capitais São Paulo e Vitória, ambas com três propostas diferentes de compor sua jornada escolar em tempo integral. De acordo com o Quadro 3, nas Capitais onde há jornada escolar em tempo integral, o horário de entrada, predominantemente, ocorre entre 7h e 8h da manhã, com exceção de duas entre as três alternativas apresentadas por São Paulo, com entrada às 11h30 e 12h. O horário de saída pode ter muitas variações e ocorre entre 14h e 19h.

JORNADA ESCOLAR NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: diversidades ou disparidades?

Anteriormente, os dados evidenciaram a responsabilidade dos municípios na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, o que significa, inclusive, o compromisso na formulação e na implementação de políticas educacionais, entre as quais, aquelas relativas à jornada escolar. A meta 6 do Plano Nacional de Educação tem impulsionado políticas de ampliação da jornada escolar nas Capitais brasileiras, o que, em grande medida, reflete nas publicações acadêmicas.

Infelizmente, a educação brasileira é marcadamente instável e vulnerável às questões políticas, econômicas e sociais, a exemplo das mudanças de governo e dos impactos causados pela pandemia de Covid-19. Em função disso, ainda impera uma descontinuidade de políticas educacionais e, portanto, os dados estatísticos relativos à jornada escolar brasileira devem ser reiteradamente analisados. Ou seja, de um ano para o outro é possível encontrar dados bem diferentes.

De forma geral, a comparação intranacional, para além da comparação entre jornadas (parcial e integral), mostrou o peso do fator “localização/Capi-

tal”, ou seja, os dados evidenciam que, a depender de onde o estudante vive, em função das políticas vigentes, ele terá acesso a um tipo específico de jornada escolar e terá certas possibilidades de formação. Ainda que uma Capital tenha jornadas parcial e integral, ou seja, diferenças internas em relação ao tempo que seus estudantes passam na escola (com consequências curriculares e oportunidades educativas), a análise comparada mostrou também disparidades entre as Capitais.

Algumas dessas disparidades podem ser visualizadas no Quadro 4. No país, a média de horas-aula é de 4,5 e nas Capitais brasileiras há uma variação entre 4 e 6 horas-aula. Numa mesma região é possível encontrar essa variação, a exemplo da região Norte, na qual Belém possui média de 4,0 e Palmas de 6,0. No entanto, esse indicador deve ser complementado por meio da análise de matrículas e de estabelecimentos, por tipo de jornada. Em termos de matrículas, em que pese a meta de atendimento a 25% das matrículas e os dados nacionais alcançarem 17% em 2019, existiam muitas diferenças entre as Capitais: algumas Capitais atingiam a meta e possuíam entre 25% e 51% das matrículas em tempo integral; outras Capitais não alcançavam a meta e tinham entre 0,1% de matrículas em tempo integral e 20%. Esse dado revela que as matrículas em jornada parcial variam entre 49% e 99,9% e as matrículas na jornada integral entre 0,1% e 51%. Na região Norte, o destaque está com a Capital Palmas, com 42% de matrículas em tempo integral; na região Nordeste, apenas Fortaleza já havia atingido a meta (48%); na região Sudeste, Belo Horizonte (51%) e Rio de Janeiro (32%); na região Sul, Curitiba ofertava tempo integral a 25% de seus estudantes.

Quanto aos estabelecimentos de ensino, os dados nacionais relativos aos anos iniciais do ensino fundamental mostraram que, em 2019, 38% tinham atendimento em tempo integral, um pouco distante da meta do PNE de, no mínimo, 50% das escolas de educação básica. Mesmo considerando que a meta não se refere apenas ao ensino fundamental, esse é um indicador importante em vista da responsabilidade dos municípios por esta etapa e revela como (e se) estão formulando e implementando suas políticas. A análise das Capitais brasileiras identificou dois grupos: um grupo reduzido de Capitais (8) que já atingiu a meta e um grupo maior de Capitais (18) que ainda não atingiu. Os dados revelaram grande disparidade entre as Capitais brasileiras:

Capitais como Boa Vista e Porto Velho com apenas 2% e 4%, respectivamente, de seus estabelecimentos com atendimento em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental e Capitais como Fortaleza e Belo Horizonte com 100% e 99%, respectivamente, de seus estabelecimentos com matrículas em tempo integral.

Em termos de carga horária, as Capitais brasileiras oferecem entre 4 e 5 horas diárias e entre 20 e 25 horas semanais na jornada parcial; na jornada integral, a carga horária diária varia entre 7 e 8 horas, o que resulta numa carga horária semanal entre 35 e 50 horas semanais. No que se refere aos horários de entrada e saída, na jornada parcial, os alunos que frequentam a escola na parte da manhã entram entre 7h e 8h e saem entre 11h e 12h, a depender da carga horária. Os alunos do turno vespertino entram entre 13h e 13h30 e saem entre 17h e 18h30. Quanto à jornada integral, o ingresso ocorre entre 7h e 8h da manhã, com saída entre 14h e 19h.

Quadro 4 – Características da jornada escolar dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras

| Categoria | Variações |
|--|------------------------|
| Média de horas-aula | Entre 4 e 6 horas-aula |
| Matrículas em jornada parcial | Entre 49% e 99,9% |
| Matrículas em jornada integral | Entre 0,1% e 51% |
| Estabelecimentos em jornada parcial | Entre 0 e 98% |
| Estabelecimentos em jornada integral | Entre 2 e 100% |
| Carga horária diária em jornada parcial | Entre 4h e 5h |
| Carga horária diária em jornada integral | Entre 7h e 10h |
| Carga horária semanal em jornada parcial | Entre 20h e 25h |
| Carga horária semanal em jornada integral | Entre 35h e 50h |
| Horário de entrada em jornada parcial - matutino | Entre 7h e 8h |
| Horário de saída em jornada parcial - matutino | Entre 11h e 12h |
| Horário de entrada em jornada parcial - vespertino | Entre 13h e 13h30 |
| Horário de saída em jornada parcial - vespertino | Entre 17h e 18h30 |
| Horário de entrada em jornada integral | Entre 7h e 12h |
| Horário de saída em jornada integral | Entre 14h e 19h |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses resultados demonstram, além de variações, disparidades entre as Capitais brasileiras. Mostram ainda que, em comparações internacionais, geralmente, o dado nacional elimina diferenças internas. Esses resultados convergem com as defesas de Manzon (2015, p. 147), segundo a qual,

[...] as comparações no nível subnacional trazem à tona os detalhes mais finos (mas significantes) de mosaicos educacionais que, de outra forma, nunca teriam sido captados pelos estudos generalistas no nível de país. Sua ausência redundaria em interpretações simplórias e reducionistas. [...]

As comparações nos níveis mais altos, os macrôniveis, ofuscaram as disparidades evidentes no nível micro.

Por isso, os resultados sugerem a relevância da comparação intranacional e de novos estudos que possam produzir outros elementos a respeito da jornada escolar brasileira e, consequentemente, gerar conhecimentos para a formulação e a implementação de políticas públicas na área e de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da jornada escolar está na agenda política nacional e internacional, porém, diferentemente de outras investigações que se concentram apenas na educação em tempo integral, o presente artigo teve como objetivo comparar características das jornadas escolares (parcial e integral) dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes de ensino municipais das Capitais brasileiras. O estudo comparado intranacional focalizou: média de horas-aula, matrículas e estabelecimentos por tipo de jornada, carga horária diária (mínima e máxima) e início e término da jornada escolar.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa, deve-se destacar a falta de transparência e de publicização das informações relativas à educação pública, elemento que traz consequências tanto para a pesquisa educacional como para a formulação e implementação de políticas.

Além das diferenças entre as jornadas (parcial e integral), o que pode ser observado, inclusive, dentro de uma mesma Capital, os resultados mostraram disparidades intranacionais importantes, evidenciando que a “localização/Capital” pode significar acesso a determinado tipo de jornada, o que poderá interferir na formação que o estudante recebe.

Por fim, o presente estudo ilustra a relevância de estudos comparados intranacionais que revelem especificidades e disparidades muitas vezes encobertas por dados nacionais.

JORNADA ESCOLAR BRASILEIRA: estudo comparado intranacional

Resumo: O artigo compara características das jornadas escolares (parcial e integral) dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino das Capitais brasileiras. Para isso, foi desenvolvido um estudo comparado intranacional, por meio da análise de dados estatísticos e de pesquisa documental. A comparação focalizou: média de horas-aula, matrículas e estabelecimentos em jornada parcial e integral, carga horária diária e semanal e início e término da jornada escolar. Apesar da meta 6 do Plano Nacional de Educação relativa à educação em tempo integral, entre as Capitais, há grandes disparidades em termos de matrículas e de estabelecimentos que oferecem jornada integral. Além das especificidades e diferenças entre os dois tipos de jornada escolar, os resultados mostraram variações importantes entre as Capitais brasileiras. Os resultados sugerem que o fator “localização/Capital” leva a diferenças no acesso a determinado tipo de jornada (parcial ou integral) e a certas características, o que poderá interferir na formação que o estudante recebe.

Palavras-chave: Jornada escolar. Educação em tempo integral. Política educacional. Educação comparada.

BRAZILIAN SCHOOL DAY: comparative intranational study

Abstract: The article compares the characteristics of school days (partial and full) of elementary schools in municipal education networks in Brazilian capitals. For this, an intranational comparative study was developed, through the analysis of statistical data and documentary research. The comparison focused on: average class hours, enrollments and institutions in part-time and full-time, daily and weekly instruction time and, beginning and end of the school day. Despite goal 6 of the National Education Plan regarding full-time education, between the Capitals, there are great disparities in terms of enrollments and establishments offering full-time education. In addition to the specificities and differences between the two types of school day, the results showed important variations between the Brazilian Capitals. The results suggest that the “location/Capital” factor leads to differences in access to a certain type of school day (partial or full) and to some characteristics, which may interfere with the training that the student receives.

Keywords: School Day; full-time education; education policy; compared education.

SOBRE AS AUTORAS

Daiane Gonçalves de Souza

Professora da rede municipal de ensino de Pirapozinho – Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela Unesp/Presidente Prudente. E-mail: dai_souza1992@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5151-9705>.

Cláudia da Mota Darós Parente

Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação formada pela UNICAMP. Pós-Doutorado realizado na Universidade de Salamanca, Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE). E-mail: claudia.daros@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-8935>.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas –Tocantins**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: solução ou problema? **Texto para Discussão**, Brasília, n. 363, jan. 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BLATT, Claudete Rejane. **Educação integral e atividades esportivas**: uma análise sobre a inserção dos esportes em uma política pública. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Média de horas-aula diária**: Censo da Educação Básica, 2019. Brasília: Inep, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: 2019 (online). Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- COSTA, Adriane Camilo. **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**. 2019. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- DALLABRIDA, Noberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 196-218, jul./set. 2017.
- DORN, Emma et al. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. [S. l.]: McKinsey & Company, 2017.
- EBOLI, Teresinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: IBGE, 1969.
- FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Ariel, 2002.
- FERRETTI, João Celso; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de educação integral:** avaliação do Programa Mais Educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

HERRERO, Luján Lázaro. El modelo de jornada escolar en España: panacea educativa o reivindicación sectorial? **Educação em Revista**, Marília, v.18, Edição Especial, p. 07-22, 2017.

HÖFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov./2001.

MANZON, Maria. Comparações entre lugares. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada:** abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-168.

MATIAS, Neyfson Carlos Fernandes. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MENDONÇA, Fernando Medeiros. **A assistência à resistência:** a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo:** renovação educacional como desafio político 1961-1970. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte:** sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares:** possibilidades e alternativas plurais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020.

SANTOS, Lêda Maria Silva. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental:** educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SOARES, Thais Peluzo Abreu Faleiros. **Sentidos constituídos na educação em tempo integral.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

Recebido: março 2023

Aceito: junho 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE MIRANDA DE VENEZUELA

OS CENTROS DE PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE MIRANDA DA VENEZUELA

THE RESEARCH CENTERS IN THE EDUCATION AREA AT FRANCISCO DE MIRANDA NATIONAL UNIVERSITY IN VENEZUELA

LES CENTRES DE RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ EXPÉRIMENTALE NATIONALE FRANCISCO DE MIRANDA AU VENEZUELA



Yudyth Marlene Revilla Hidalgo* 

Jesús Antonio Madriz Gutiérrez** 

Introducción

Hacia la década de los años 60 del siglo pasado los diversos sectores de la población falconiana apostaban por la construcción del Estado como entidad provista de una educación universitaria, y ya para el año 1977 esta idea se consolidó con la creación de La Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), y con ella la noción del quehacer investigativo y de divulgación editorial. La UNEFM es la casa de estudio que cuenta con más centros de investigación con respecto al resto de recintos universitarios del estado Falcón. A propósito de esto Rodríguez y otros (2022) plantean que:

Ya para los años ochenta surgen varios centros de investigación, siendo la UNEFM la que mayormente abre el abanico de los centros de investigación con una

* Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. E-mail: yudythr.unefm@gmail.com.

** Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. E-mail: jmadriz04@hotmail.com.

meta firme de desarrollo integral para el estado, no siendo la única IEU, ya que el resto, de acuerdo a sus fisionomías universitarias logran sus propias aperturas (p. 97).

De acuerdo con estos autores, los centros de investigación representan un asidero clave para el despliegue del quehacer académico de toda institución universitaria, con base en las producciones docentes, investigativas y de extensión, todas ellas desarrolladas dentro del principio básico que potencia el pensamiento científico, crítico y liberador demandado por el entorno social; no en vano Alvarado y otros (2021) exponen en razón de la perspectiva de los centros de investigación universitarios que:

La investigación resulta ser una actividad implícita dentro de la capacitación profesional del estudiante universitario, por esto, el desarrollo de las habilidades investigativas termina siendo una exigencia en el ámbito universitario, precisando que los estudiantes asuman la relevancia científica de la investigación a fin de lograr la calidad investigativa en su desarrollo profesional y académico (p. 437)

Ahora bien, dentro de su estructura organizativa la UNEFM dispone de un total de doce Centros de Investigación adscritos al Decanato del Área de Investigación, y estos a su vez, según las líneas investigativas que les respaldan, tributan a un área de conocimiento en específico. Se esquematizan de la siguiente manera:

Tabla 1 – Centros de investigación de la UNEFM

| DECANATO DE INVESTIGACIÓN UNEFM | | | | |
|--|--------|--------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| CENTRO DE INVESTIGACIÓN | SIGLAS | DEPENDENCIA | ÁREA DE INVESTIGACIÓN | ESTATUS ACTUAL (2023) |
| Centro de Investigaciones Tecnológicas | CITEC | Área de tecnología | Ingeniería química, mecánica y civil | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones Tecnológicas, Industriales y Pesqueras | CITIP | Área de tecnología | Ingeniería industrial y pesquera | INACTIVO |
| Centro de Investigación de Recursos Hídricos | CIDRHI | Área de tecnología | Recursos hídricos | INACTIVO |

sigue>

| DECANATO DE INVESTIGACIÓN UNEFM | | | | |
|--|----------|------------------------|--|-----------------------|
| CENTRO DE INVESTIGACIÓN | SIGLAS | DEPENDENCIA | ÁREA DE INVESTIGACIÓN | ESTATUS ACTUAL (2023) |
| Centro de Investigaciones en Ecología y Zonas Aridas | CIEZA | Ciencias de agro y mar | Ecología | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones de Ciencias Básicas | CICBA | Área de tecnología | Química, matemática y física. | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones Marinas | CIMAR | Ciencias de agro y mar | Ciencias marinas | INACTIVO |
| Centro de Investigaciones Agropecuarias | CIAGRO | Ciencias de agro y mar | Agropecuaria | INACTIVO |
| Centro de Investigaciones Biomédicas | CIB | Ciencias de la salud | Biomedicina | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones Económicas, Sociales e Históricas "Jesús Farías" | CIESHFJF | Área de Educación | Historia y ciencias sociales | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones Antropológicas, Arqueológicas y Paleontológicas | CIAAP | Área de Educación | Antropología, arqueología y paleontología. | ACTIVO |
| Centro de Estudios Literario y Lingüístico "Lydda Franco Farías" | CELYL | Área de Educación | Literatura y lingüística | ACTIVO |
| Centro de Investigaciones Sociales y Educativas | CISE | Área de Educación | Ciencias sociales | ACTIVO |

Fuente: Elaboración propia.

En este punto resulta significativo clarificar que aun y cuando varios de estos centros de investigación no se encuentran activos en la actualidad, desde sus creaciones y devenires han hecho invalúables aportes al desarrollo productivo e integral del Estado gracias a los valiosos aportes que han sido concebidos como parte de sus labores docentes, investigativas y de extensión¹.

¹ Aludiendo a la gestión y el compromiso social de la universidad venezolana, Escalona (2021) señala: La proyección social función que cumple la universidad con el medio externo, se apoya en la docencia, la investigación y la extensión, para el diseño y desarrollo de políticas y proyectos que articulen las experiencias y saberes de la academia con los saberes y experiencias del entorno interno y externo (p. 246)

Referencial teórico

La investigación en el ámbito universitario del estado Falcón (Venezuela), puede definirse como el eje motor de la gestión académica, en tanto que de ella depende la proyección de las universidades y el impacto social de las mismas, lo que les proporciona solidez y credibilidad. En el caso particular de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, la importancia que históricamente se le ha concedido a la investigación ha llevado a estructurar la academia desde su génesis en Centros de Investigación adscritos al Decanato de Investigación. Para Rodríguez (2016) la labor educativa de los centros de investigación en la sociedad presente es la de proyectar el conocimiento para generaciones futuras, pero no ante un futuro lejano sino inmediato (p. 131).

En sus inicios la UNEFM se destacó por su inclinación preponderante hacia la investigación, a tal punto de que sus primeras producciones investigativas han transcendido las fronteras nacionales gracias a publicaciones como el libro *Principios de entomología agrícola* de José Rodolfo Bastidas, el cual se ha posicionado como uno de los textos más sobresalientes sobre este tema en América Latina, y el libro *Loza Popular Falconiana* escrito por los destacados investigadores de la UNEFM José María Cruxent, Francisco Emiro Durán Márquez y Nelson de J. Matheus Torres.

Por otro lado, la Universidad Francisco de Miranda fungió durante más de treinta años como productora permanente de investigaciones ajustadas a la dinámica cambiante de la sociedad local, regional y nacional dentro de un contexto global, lo cual le permitió generar conocimientos vinculados con otros organismos externos.

Para hacer un acercamiento a este contexto, durante los meses de febrero y marzo de 2023 se realizaron una serie de entrevistas con la finalidad de recabar información relevante sobre los centros de investigación y el devenir histórico de los mismos dentro de la UNEFM, los entrevistados fueron el Dr. Vicente Durán (investigador fundador de la UNEFM y ex secretario General), Dr. Ricardo Bitter Soto (fundador y exjefe de centros de investigación), MSc. María E. Gómez (Ex rectora de la UNEFM) y el Dr. Henri Piña (Ex decano de investigación UNEFM). Estos informantes fueron entrevistados en momentos diferentes y sus aportes resultaron muy significativos para el presente estudio.

Señala Gómez (2023) a propósito del devenir investigativo de la UNEFM que la Extensión e investigación eran las áreas clave de la universidad y privaban sobre las demás áreas, lo cual posicionaba a esta Casa de Estudios universitarios como una de las mejores a nivel nacional en cuanto a la producción de conocimiento. Por su parte afirma Durán (2023) la investigación en la UNEFM fue muy prolífica al punto de tener el cuarto lugar en el país en investigaciones, toda vez que el objetivo crucial estaba orientado a que, tanto los resultados, así como la calidad académica se visibilizaran y difundieran a través de las publicaciones emanadas desde los mismos centros de investigación como parte de las experiencias organizacionales.

Siendo este el contexto que privó durante varias décadas en la UNEFM, vale preguntarse ¿qué ha provocado que algunos centros de investigación en la UNEFM cesen sus actividades? ¿Qué se está haciendo para revertir esta consecuencia? ¿Cómo avizora la prospectiva de los centros de investigación en la UNEFM?

Para dar respuesta fehaciente a estas inquietudes se realizaron entrevistas a informantes clave vinculados de manera directa a la gestión de los centros de investigación en el devenir histórico de la UNEFM, cuyos testimonios fueron sistematizados de acuerdo con el principio de *Narratividad, fenomenología y hermenéutica* propuesto por el filósofo Paul Ricoeur (2000), el cual propone el análisis con una visión enfocada en la atestación ontológica basada en el empeño ontológico de la teoría del lenguaje, considerando el principio Kantiano que expresa que todos nuestros conocimientos comienzan con la propia experiencia.

Discusión y resultados

Llevar a cabo entrevistas para recolectar la información pertinente a los fines de este estudio, permitió el acceso a información confiable y verificada sobre el funcionamiento de los centros de investigación en la UNEFM, puesto que los informantes estaban estrechamente vinculados con los mismos desde diversos ámbitos del quehacer universitario como la docencia, la investigación y la extensión.

Para estos hallazgos se pudo entrevistar en diferentes momentos a cinco personalidades de renombre e importancia dentro la gestión académica de esta casa de estudio en diferentes épocas y etapas de la universidad. Se entrevistó a **Miguel Ángel Paz** quien se desempeñó como el primer editor de la universidad, además de coordinar la primera publicación impresa como lo es La Revista *Cultura Falconiana*; publicación multidisciplinaria en la cual se reseñaban investigaciones de diversas áreas de conocimiento con las que el mismo Paz asegura que *la revista nace con la UNEFM*.

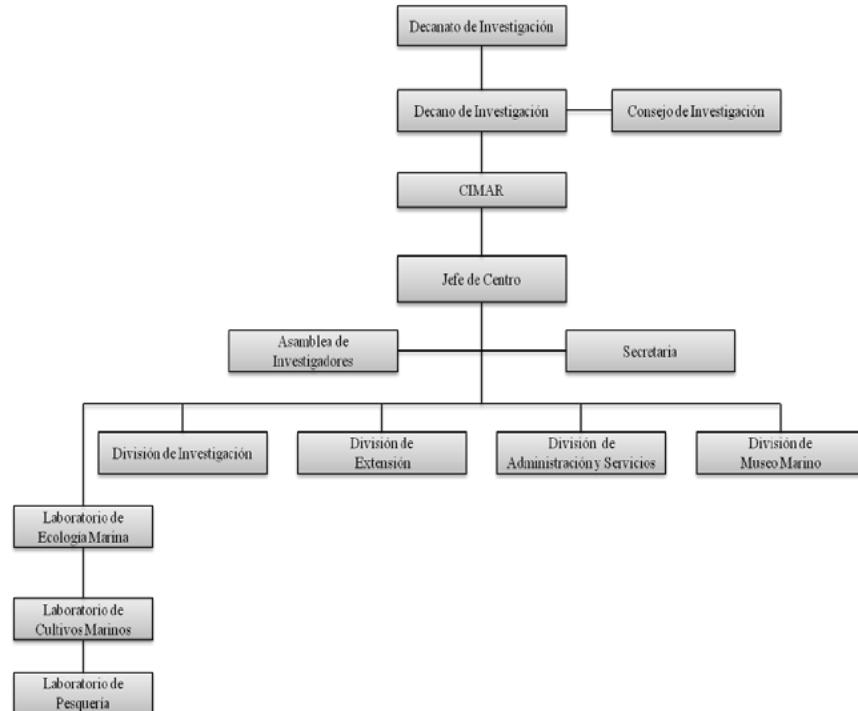
Se entrevistó también a la Ex rectora **María Elvira Gómez** quien planteó que la *Extensión e investigación eran las áreas clave de la universidad y privaban sobre las demás áreas*, por eso la importancia que históricamente han tenido los centros de investigación y con ello las producciones que de ellos emergían. Por su parte el Ex Secretario de la universidad **Vicente Durán**, quien además se desempeñó como jefe gerente dentro de este ámbito expresó textualmente que *“Los centros de investigación aquí se relacionaban con centros pares en otros países y eso le daba fuerza a la parte editorial... Los centros de investigación buscaban la forma de darle fuerza a sus producciones a través de la gestión editorial”*, lo que deja de manifiesto que la investigación ha sido el eje central de la academia a través de los centros fundados para tal fin en el seno de la universidad, y que buscó siempre ser divulgada a través de la creación de revistas propias que permitían a los investigadores publicar los hallazgos y poner al alcance de la comunidad regional, nacional e internacional dichas investigaciones, las cuales marcaron un precedente en el ámbito científico, social y humanístico en el estado Falcón.

Otro de los entrevistados fue el profesor, investigador, y ex jefe de centros, **Ricardo Bitter**, el profesor en calidad de fundador de uno de los centros de investigación más importantes en los primeros años de la UNEFM como lo es el CIMAR, compartió una información valiosa sobre las normas internas aprobadas por el consejo técnico de investigaciones en sesión ordinaria 03.11.92, en las que se puede constatar la estructura organizativa del mismo, dice en la normativa:

3. La estructura propuesta consta de tres niveles: Directivo, Investigación y Auxiliar. 3.1 El nivel directivo estará constituido por el jefe del CIMAR, quien estará adscrito al Centro y dependerá administrativamente de la Dirección de investigación y Extensión universitaria (DIEU).

Es importante destacar que antes de pasar a ser Decanato del Área de Investigación su denominación fue DIEU, estando la misma a la cabeza de la estructura, seguida por el Director (actualmente en la figura del Decano) quien dirige el consejo de investigación, posteriormente el CIMAR como centro dirigido por su jefe, luego la asamblea de investigadores, la secretaría las divisiones de investigación, extensión, administrativas y de servicios, museo marino y los laboratorios que estaban activos para la época (Ecología Marina, Cultivos marinos y Pesquería). Esta información brinda una referencia importante dejando en evidencia el funcionamiento y organización de los centros desde su creación, específicamente el antes mencionado, y que además puede ser tomado en cuenta en la actualidad.

Figura 1 – Estructura Organizativa del Centro de Investigaciones Marinas (CIMAR)



Fuente: (CIMAR) Normas Internas (1992).

Por su parte el ex decano del área de investigación **Henri Piña**, quien fue creador de la unidad académica de investigación², señaló en su entrevista lo siguiente: Todos los conocimientos que se adquirían fuera, por financiamiento de la UNEFM y convenios académicos se volcaban en diplomados relacionados con el área de conocimiento adquirido.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos encontrados y de la revisión documental y bibliográfica llevada a cabo, se concluye:

La UNEFM, inicialmente le da mayor importancia a la investigación que a la actividad docente, no obstante, ello provocó una competitividad entre ambas áreas (docencia e investigación) en la que confluyeron intereses políticos y visiones personales, lo cual terminó por darle más preponderancia a la actividad docente que a la investigativa. Esto supuso unas bajas en el presupuesto destinado para los centros y menos incentivos para los investigadores, lo que paulatinamente llevó al cese de algunos centros de investigación.

Los centros de investigación que aún se encuentran activos lo hacen con bajos recursos y en consecuencia la producción no es tan prolífica, pero sí de mucha calidad y reconocimiento.

La labor investigativa está estrechamente ligada a la producción editorial como consecuencia de esta, de allí que el impulso que se le pueda dar a la gestión editorial va a motivar y visibilizar los productos investigativos, lo que podría reimpulsar la investigación en esta Alma Mater, lo cual implicaría una amplia visibilización de la labor realizada desde los centros de investigación, tales como investigaciones en las distintas áreas académicas que repercutan directamente en la solución de problemáticas latentes y se pueda entonces contar con unos centros de investigación que contribuyan al desarrollo integral a nivel regional, nacional e internacional.

² El professor Piña expresó que desde la Unidad Académica de Investigación se establecieron alianzas interinstitucionales arraigadas en la formación de investigadores, siempre con miras a compartir el conocimiento adquirido en otros países mediante el intercambio en eventos científicos; todos estos financiados desde las dependencias institucionales en pro del crecimiento profesional del personal académico.

LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL FRANCISCO DE MIRANDA DE VENEZUELA

Resumen: En el estado Falcón de Venezuela existen once universidades: una privada y diez públicas (de las cuales nueve son experimentales y una autónoma), y en cuanto a los institutos universitarios existen cuatro de carácter privado, conformando así el sistema de educación universitaria del estado con quince instituciones con docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero. Particularmente la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, de carácter público, ha sido bandera en el campo investigativo apuntando siempre al desarrollo integral del estado Falcón. Este artículo tiene como objetivo presentar un recorrido sobre la tradición que acompaña la instalación y desarrollo de los Centros de Investigación en esta institución desde los aportes en el área de Educación. La ruta metodológica de este artículo estuvo orientada por la perspectiva de la narratividad, fenomenología y hermenéutica de Ricoeur, regida además por el axioma de Kant respecto al conocimiento como resultado de la experiencia. Luego del análisis de entrevistas realizadas, se llega a concluir que la labor investigativa en la UNEFM está estrechamente ligada a la producción editorial como consecuencia de esta, de allí que el impulso que se le pueda dar a la gestión editorial va a motivar y visibilizar los productos investigativos, lo que podría reimpulsar la investigación en esta Alma Mater.

Palabras clave: Investigación, centros de investigación, instituciones de educación universitaria.

THE RESEARCH CENTERS IN THE EDUCATION AREA AT FRANCISCO DE MIRANDA NATIONAL UNIVERSITY IN VENEZUELA

Abstract: In Falcon state, there are eleven universities: one private, ten public (of which nine are experimental and one autonomous), and four technological private institutes, having with that the higher education system of the state with fifteen institutions, holding teachers, students, support, and cleaning staff. With a special accent, the Francisco de Miranda National University has been a flag in the research field, always aiming at the integral development of Falcon State. This paper aims to present a tour of the tradition that accompanies the installation and development of the Research Centers in this institution in the Education area. The methodological base of this research was oriented by Ricoeur's perspective of narrativity, phenomenology, and hermeneutics, also governed by Kant's axiom regarding knowledge because of experience. Analyzing the interviews led to the conclusion that the investigative work in this university is closely linked to editorial production because of this, hence the impulse that can be given to editorial management will motivate and make the investigative products visible, which could reinvigorate research in this Alma Mater.

Keywords: Research, research centers, higher education institutions.

SOBRE LOS AUTORES

Yudyth Marlene Revilla Hidalgo

Licenciada en educación, mención lengua, literatura y latín (UNEFM 2008). Magister en literatura hispanoamericana (UNEFM 2019). Especialista en desarrollo de la gestión académica universitaria (UNEFM 2021). Coordinadora del Encuentro Nacional de Investigadores de la Literatura Venezolana (ENILVE, 2019). Coordinadora del V Simposio de Literatura Falconiana (UNEFM, 2021). Organizadora del I Congreso de Bellas Artes de la UNEFM (2022). Organizadora de la XVII edición de la FILVEN capítulo Falcón (2022). Compiladora del Liber Amicorum “El poder de la palabra escrita” en homenaje a la Profesora María Elvira Gómez (Ediciones Madriguera, 2020). Autora del libro Lo Identitario como Tema en la Ensayística Falconiana (Fondo Editorial UNEFM, 2022). E-mail: yudythr.unefm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2132-8643>.

Jesús Antonio Madriz Gutiérrez

Licenciado en Educación en Lengua, mención Literatura y Latín, Magister en Literatura Latinoamericana. Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña. Editor del Fondo Editorial UNEFM. Director del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios Lydda Franco Farías (CELYL) de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Venezuela). E-mail: jmadriz04@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9806-7864>.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, Lisandro; AMAYA, Rosas; SANSORES, Edgar; y RAFAEL, Aurea. (2021). Realidad y perspectivas de los Centros de Investigación Universitarios en América Latina ante el COVID-19. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. ISSN 1317-0570 / ISSN (e) 2343-5763. Vol. 23(2): 435-449. Mayo-Agosto 2021. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3521/4726>
- BITTER, Ricardo. (6/3/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- DURÁN, Vicente. (17/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- GÓMEZ, María. (10/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- PAZ, Miguel. (3/ 2/ 2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- PIÑA, Henri. (20/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- ESCALONA, Omaira. (2021). La Gestión y el Compromiso social: Una nueva misión para la Universidad Venezolana en el Siglo XXI. Revista Arbitrada Del Cieg - Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales ISSN: 2244-8330 Depósito Legal: ppi201002LA3492. Número 48 marzo-abril 2021. Disponible en: <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/11/Ed.58-246-261-Escalona-Omaira.pdf>
- RICOEUR, Paul. «Narratividad, fenomenología y hermenéutica». *Ànalisi: quaderns de comunicació i cultura*, n. 25, p. 189-207, 2000. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- RODRÍGUEZ, Mercedes. (2016). La gestión del conocimiento en los centros de investigación. En Revista Entramados Educación y Sociedad, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 123 – 132
- RODRÍGUEZ, Freddy; Ianni, Carol y Azuaje, Johanna. (2022). *Sistema de Educación Universitario al 2030: Camino hacia la educación que anhelamos*. Venezuela. Fondo Editorial UNEFM.
- Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (1992) *Centro de Investigaciones Marinas (CIMAR) Normas Internas*.

Recibido: marzo 2023

Aceptado: julio 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

PRODUCCIÓN EDITORIAL UNIVERSITARIA EN EL NORTE DE VENEZUELA: perspectivas, realidades y desafíos

*UNIVERSITY EDITORIAL PRODUCTION IN VENEZUELA:
perspectives, realities and challenges*

*PRODUÇÃO EDITORIAL UNIVERSITÁRIA NA VENEZUELA:
perspectivas, realidades e desafios*

*PRODUCTION ÉDITORIALE UNIVERSITAIRE AU VENEZUELA:
perspectives, réalités et défis*



Wilmara Soledad Borges* 

Freddy Rodriguez Acasio** 

Introducción

El oficio editorial universitario en el contexto mundial constituye una gran industria que ha sido subestimada en casi todos los órdenes en países como Venezuela. Más allá del impacto sobre la gestión académica universitaria, las editoriales constituyen una plataforma económica tanto para las instituciones como para los países que las valoran en tal sentido. No obstante, en América Latina, constituiría un logro que se asumieran las editoriales universitarias tan solo como una plataforma generadora de las bases para el desarrollo de los pueblos desde la perspectiva del conocimiento, según Karp (2023):

Las editoriales universitarias latinoamericanas (se han) organizado en asociaciones nacionales y en la red de redes que es EULAC, la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe, la cual integra también editoriales

* Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. E-mail: wilmaraeolad@gmail.com.

** Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. E-mail: frejoroa@gmail.com.

de países que aún no cuentan con su propia asociación. Actualmente EULAC agrupa a cerca de 400 editoriales que forman parte de 10 asociaciones de 13 países: ABEU (Brasil, 124 integrantes), ASEUC (Colombia, 64 integrantes), Alttexto (México, 51 integrantes), REUN (Argentina, 46 integrantes), REUP (Argentina, 21 integrantes), SEDUCA (Centro América, 20 integrantes), EDUPUC (Costa Rica, 5 integrantes), EUPerú (Perú, 25 integrantes), REUDE (Ecuador, 8 integrantes) y REDUCH (Chile, 12 integrantes).

Por su parte, en la red del CERLALC están inscritos 23 países, pese a estas estadísticas, la mayor parte de las universidades que no figuran entre las que son contadas por estas redes realizan una labor editorial, la cual no ha sido sistematizada en una estructura que les permita posicionarse favorablemente en relación a sus pares; tal es el caso algunas universidades del norte de Venezuela, en las que es notable una producción de textos, pero resulta objeto de estudio la gestión editorial en la cual se enmarcan tales producciones.

En el presente artículo se demarca cuál es la realidad en la que se ubican las editoriales universitarias del estado Falcón (estado del norte de Venezuela), hacia dónde está direccionada la perspectiva y cuáles son los desafíos que afronta esta labor de orden académico. Señala Karp (2023) que *la editorial universitaria está asociada al proyecto institucional y sus publicaciones nacen de la relación que tiene la editorial con las funciones sustantivas de la universidad, es responsable de la vinculación entre académicos, contenidos y lectores, con otras dependencias e instituciones y con la sociedad*. Vale preguntarse ¿hasta donde la realidad y la perspectiva de las editoriales universitarias en Venezuela asumen esta premisa planteada por Karp? Para poder establecer algunas conclusiones en este sentido, la orientación retrospectiva de la gestión editorial universitaria, así como la perspectiva actual y la direccionalidad de la prospectiva en la visión de los actores sociales implicados en esta gestión se determinó mediante un proceso de indagación directa a través de entrevistas no estructuradas dirigidas a obtener los testimonios de cada actor social de acuerdo a sus experiencias y visiones en este ámbito, todo ello partiendo de la premisa aportada por la fenomenología hermenéutica y afianzada en la interpretación que de los resultados obtenidos en tales entrevistas hacen los investigadores, a fin de generar una matriz que oriente el perfil teórico emergente de la investigación.

El contexto de la producción editorial universitaria en Venezuela

La producción editorial universitaria se distingue por el carácter investigativo de los productos. La gestión editorial en este ámbito nace como una necesidad demandada por la dinámica académica de las instituciones de formación superior, en donde priva la investigación constante como condición sine qua non del quehacer universitario. En este sentido, la producción editorial universitaria tributa a la difusión orgánica, sistemática y responsable de lo que se emprende en el seno de las universidades como aporte científico, social y humanístico; puede decirse que se trata de la última fase del proceso de producción académica.

En el contexto de Venezuela, las editoriales a nivel universitario no han logrado posicionarse entre puestos representativos a nivel de los estándares internacionales, en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe), por ejemplo, se registran treinta tres universidades que editan en Venezuela (hasta 2004), algunas de las cuales han sido excluidas en los años siguientes, siendo Venezuela uno de los países de los que conforma este Centro Regional con menos ISBN procedentes de instituciones universitarias. No obstante hay una realidad verificable que hay que mencionar y es que existen universidades que editan, publican, pero no logran difundir a nivel internacional sus obras editoriales y, por lo tanto, no figuran en estos estándares, tal es el caso, por ejemplo, de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, ubicada en el estado Falcón.

En relación al contexto de las universidades ubicadas al norte de Venezuela, específicamente en el estado Falcón, según una investigación realizada por Rodríguez y otros (2022) para el año 2017 estaban activas quince instituciones de educación universitaria, entre universidades propias del estado y núcleos de universidades nacionales (p. 71-72), de estas instituciones, nueve tienen fondos editoriales, o bien, editan y publican textos en el seno de su institucionalidad, de las cuales solo cinco figuran en el Catálogo Histórico de Títulos con ISBN de América Latina del CERLALC, de las cuales ninguna es propia del estado Falcón, a saber:

Tabla 1 – Catálogo Histórico de Títulos con ISBN de América Latina del CERLALC

| Nº | Universidad SIGLAS | Año de inicio en Falcón | Ubicación (Sede Principal) | Núcleos, extensiones y espacios académicos en Falcón | Sello Editorial | Número de publicaciones en el CERLALC |
|----|--------------------|-------------------------|----------------------------|--|---|---------------------------------------|
| 1 | LUZ-PF | 1959 | Maracaibo | Núcleo Decanal Punto Fijo | EDILUZ | +10 |
| 2 | UPTFAG | 1972 | Coro | Ambientes Académicos: Carirubana, Democracia, Dabajuro y Federación. | Fondo Editorial Universitario Servando Garcés | 0 |
| 3 | UNEFM | 1977 | Coro | Complejos: El Sabino, El Hatillo, Santa Ana, Los Borregales, Cumarebo, Churuguara. | Fondo Editorial UNEFM | 0 |
| 4 | UNESR | 1978 | Caracas | Núcleo Región Occidente: Coro. En Punto Fijo: Convenio ACTSP. | Fondo Editorial UNESR | +10 |
| 5 | UNA | 1978 | Caracas | Centro Local Falcón: Coro. Unidades de apoyo: Punto Fijo, Churuguara, Capatárida. | Fondo Editorial UNA | 0 |
| 6 | IUTIRLA | 1990 | Caracas | Extensión Punto Fijo | No registra | 0 |
| 7 | UPEL | 1992 | Caracas | Núcleo Académico Falcón (Coro, Los Taques, Santa Cruz de Bucaral) | FEDUPEL | +10 |
| 8 | IUTAJS | 1993 | Punto Fijo | Extensión Punto Fijo | No registra | 0 |
| 9 | IUTJLCH | 1998 | Punto Fijo | Sede única en la ciudad de Punto Fijo | No registra | 0 |
| 10 | IUTPC | 2003 | Puerto Cabello | Extensión Chichiriviche | No registra | 0 |
| 11 | UNEFA | 2004 | Caracas | Sede Falcón: Coro, Extensión: Punto Fijo | Editorial Universitaria UNEFA | 0 |
| 12 | UBV | 2004 | Caracas | Paraguaná (coopera en varios municipios) | Editorial UBV | +10 |
| 13 | UDEFA | 2004 | Punto Fijo | Sede única en la ciudad de Punto Fijo | Editorial UDEFA | 0 |
| 14 | UNERMB | 2005 | Cabimas | Núcleo Coro | Fondo Editorial UNERMB | +10 |
| 15 | UNES | 2012 | Caracas | Núcleo Coro (absorbe estudiantes de otros municipios del estado, inclusive foráneos) | No registra | 0 |

Fuente: Elaboración propia

En la entrevista realizada a algunos actores sociales vinculados de forma directa con la gestión editorial en el ámbito universitario todos confluyen en que ha habido trabajo de edición, pero no conciencia editorial y esta declaración representa un punto de partida crucial para el abordaje interpretativo de la perspectiva y la realidad de nuestras editoriales universitarias, considerando que la producción editorial que ha habido históricamente en las universidades del estado Falcón, especialmente en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda implica un posicionamiento más alto del que se tiene a nivel internacional.

La Formación Académica y la Producción Editorial Universitaria: de lo a lo globalizado

La formación académica universitaria en el estado Falcón, históricamente, ha estado representada por la Universidad Politécnica Territorial del Estado Falcón “Alonso Gamero” y la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. La primera de estas nace como Instituto Universitario de Tecnología y se mantiene con esa estructura fundacional hasta el año 2014, cuando cambia su denominación y estructura a Universidad Politécnica Territorial y crea su Fondo Editorial Universitario en el año 2017; por su parte la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” también cuenta con su Fondo Editorial desde 2017, pero inicia su producción editorial desde 1980, siendo la primera institución universitaria del estado Falcón que se dedica a producir textos con un sello universitario.

Un fenómeno estructural que hay que reseñar es que en la UNEFM no había una vinculación organizacional y sistemática directa entre la actividad docente y la actividad investigativa, la cual era muy prolífica, pero quienes ejercían la docencia no necesariamente empleaban los textos que producía la universidad, esto era consecuencia de que la docencia y la investigación no estaban ligadas, a fin de que los investigadores produjeran al máximo de sus potencialidades y los docentes pudieran enfocarse en analizar e innovar el currículo, la didáctica y la praxis gerencial en sus ambientes académicos. Este sistema novedoso fue de mucho beneficio para ambas partes por separado, pero nocivo para ambas partes en conjunto, en tanto los beneficios de una

no eran aprovechados por la otra y ello generó una competencia que afectó paulatinamente la dinámica inicial de la productividad en la UNEFM.

En relación a la producción editorial, a partir del primer trimestre del año 1980 empieza a circular, en formato físico, la revista **Cultura Falconiana**, la cual tenía una periodicidad trimestral y se mantuvo hasta 1994. En el volumen 1, número 2 (1980) de esta revista se aprecia la siguiente organización editorial:

Director

Tulio Arends

Coordinador

Miguel Ángel Paz

Secretaría de redacción

Eliana de Urquiza

Comisión editora

Pedro Luis Bracho Navarrete

José Domigo Dupuy

Joaquín Quintero Rojas

Esta organización deja ver que la producción editorial era considerada una línea estratégica y un eje transversal dentro de la gestión rectoral de la universidad, ya que se coloca como director de las ediciones al mismo Rector universitario, seguido de un coordinador, secretaría y una comisión editora, quienes no cumplían funciones dentro del tren rectoral como autoridades universitarias, pero sí como garantes de la divulgación académica.

En las últimas páginas del mismo número de la revista referenciada aparecen algunas reseñas de otros textos propios de la editorial universitaria¹. Se edita también la serie *Cuadernos Falconianos* en 1980, así como diversos materiales bibliográficos que emergían de las investigaciones realizadas en los

¹ AREND\$, Tulio. La Búsqueda de Información Científica y las Referencias Bibliográficas. Coro, Ediciones UNEFM. 1980, 71 págs.

ESTEVES, Juan C. Paraguán en el Tiempo. Coro, Ediciones UNEFM, 1980, 131 págs.

CRUXENT, J.M. Ceramología. Coro, Ediciones UNEFM, 1980, 196 págs.

OLIVER, José R. Excavaciones Arqueológicas en la Quebrada de Balerio, Golfo de Paria, Estado Sucre, Venezuela. Cuadernos Falconianos. Coro, Ediciones UNEFM. 1980, 113 págs.

diferentes ámbitos o áreas de la universidad. La visión inicial de la labor editorial estaba enfocada hacia afuera, pero no con miras a la internacionalización y el posicionamiento de la institución, sino a la formación integral del estado Falcón, así se colige de la nota que acompaña la cara interna de la contraportada de la Revista Cultura Falconiana:

Cultura Falconiana es una publicación que aspira ser un importante órgano expresivo permanente de los distintos aspectos que integran la cultura, publicando en sus páginas trabajos originales documentados y verdaderamente meritorios sobre Filosofía, Medicina, Música, Letras, Economía, Derecho, Artes Plásticas, Poesía, Folklore, Biología, Matemáticas, Etc. Deseamos obtener colaboraciones de escritores falconianos, residentes ya en falcón o en otro estado del país, para que quede impreso el testimonio cabal del número y calidad de las firmas que integran la presente generación literaria falconiana. Igualmente tienen cabida aquellos intelectuales no residentes, ni nativos del estado que se resuelvan a plantear en ellas problemas locales o nacionales que exigen meditación teórica y una solución práctica en armonía con las necesidades e intereses del país y cuando traten en ellas cuestiones humanísticas pero en su específica circunstancialidad continental y venezolana. (Revista Cultura Falconiana, Volumen 1, n°2, 1981. Ediciones UNEFM).

La formación, la información y la investigación que se publicaba y divulgaba estaba dirigida a toda la comunidad falconiana, es decir, se trataba de dar a conocer lo que universidad producía, pero también de abrir espacios para la divulgación de saberes que no se gestaban precisamente en el seno de la universidad, sino de la comunidad académica, lectora, política y ciudadana en general del estado Falcón y otras latitudes.

Se manejaban para entonces (entre 1980 y 1990) publicaciones periódicas (revistas, folletines, gacetas), libros, posters, monográficos entre otras publicaciones que se mantuvieron a un ritmo regular y con una dinámica activa, bajo el sello de *Ediciones UNEFM*. Hasta el año 2008 la gran mayoría de estas publicaciones salieron en formato físico. A partir del año 2009 cobra auge la era digital para la divulgación de las publicaciones, no obstante, se mantenían algunas en formato físico. Para tener una idea de la cantidad de publicaciones que se gestaban en el seno de la universidad, en el portal oficial de la Biblioteca Nacional de Venezuela se registran 105 ISBN con el sello UNEFM entre los años 2007 y 2022, no siendo este el periodo de mayor producción editorial.

Un punto de vinculación directa entre la formación académica universitaria y la producción editorial en el estado Falcón viene dada por el establecimiento de estudios de cuarto nivel que han creado la necesidad en los participantes de contar con espacios para la publicación y divulgación de sus producciones académicas, esta demanda se ha ido incrementando con el tiempo, al punto de que en la actualidad quienes más publican no son los investigadores puros, sino los participantes de los programas de postgrado; esta situación aunada a dificultades técnicas propias del contexto general ha traído como consecuencia el cese de algunas revistas dentro de la UNEFM, situación ésta que se replica en otras instituciones universitarias del estado. Las revistas académicas con las que cuentan las instituciones universitarias propias del estado Falcón son las siguientes:

Tabla 2 – Revistas científicas universitarias en el estado Falcón

| Nº | Revista | Año de inicio | Nombre de la Universidad | Área o centro de investigación | Definición de la revista |
|----|---|---------------|--|---|--|
| 1 | INVESTIGACIÓN UPTAG | 2020 | Universidad Politécnica Territorial "Alonso Gamero" | Innovación y desarrollo tecnológico | Revista dedicada a la divulgación de proyectos tecnológicos de la UPTAG. |
| 2 | TENDENCIA EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA | 2020 | Universidad Politécnica Territorial "Alonso Gamero" (cooperación con UNIÓN GLOBAL) | Investigación universitaria | Revista internacional de divulgación de investigaciones universitarias auspiciada por UNIÓN GLOBAL en alianza estratégica con la UPTAG. |
| 3 | PERSPECTIVAS EN FORMACIÓN AVANZADA | 2022 | Universidad Politécnica Territorial "Alonso Gamero" | Áreas del conocimiento correspondientes a los Programas Nacionales de Formación Avanzada impartidos en la UPTAG | Es una publicación electrónica de carácter científico – académico con periodicidad anual. Editada por el Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero, está dirigida al público nacional e internacional. |
| 4 | DIGICIENCIA | 2012 | Universidad de Falcón | Ciencias Sociales, Ciencias del Agro y del Mar, Ciencias Jurídicas y Políticas e Ingeniería | La revista DIGICIENCIA UDEFA, es una publicación digital interdisciplinaria de carácter científico, didáctico y divulgativo, que tiene como objetivo principal la difusión de la producción científica y humanística en todas las áreas del conocimiento. |

sigue>

| Nº | Revista | Año de inicio | Nombre de la Universidad | Área o centro de investigación | Definición de la revista |
|----|--------------------------------|---------------|--|---|---|
| 5 | CIENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS | 2003 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Centro de Investigaciones Sociales y Educativas de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda | Es una publicación anual, tiene como objetivo principal, la difusión de la producción científica y humanística, generada por docentes e investigadores en las áreas del conocimiento social, educativo y humanístico. |
| 6 | CROIZATIA | 2010 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Ciencia y Tecnología | Revista Multidisciplinaria de Ciencia y Tecnología, es una publicación arbitrada con periodicidad semestral. |
| 7 | BACOA | 2012 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Ciencias y artes | Es una publicación semestral arbitrada, dedicada al fomento, estudio y socialización de las ciencias y las artes |
| 8 | DE LA CRÍTICA | 2012 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Literatura y la lingüística | Es una publicación semestral en la que se estudian obras, autores y temas de la literatura y la lingüística. |
| 9 | CIENCIAMATRIA | 2015 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Humanidades, la Educación, las Ciencias y la Tecnología | Es una publicación Interdisciplinaria de circulación semestral, que difunde trabajos científicos relacionados con las Humanidades, la Educación, las Ciencias y la Tecnología. |
| 10 | GEROCIENCIA | 2017 | Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” | Gerontología, educación, demografía, arte, biología, psicología, sociedad, salud, gerencia, metodología, tecnología, cultura y antropología | Es una publicación semestral cuyo objetivo es sumar esfuerzos en el ámbito de educación, social, educación, salud, gerencia, ciencia y tecnología para mostrar el conocimiento contextualizado de las investigaciones y/o experiencias en diversas áreas que tienen que ver con el adulto mayor |

Fuente: Elaboración propia.

Para el año 2017 se mantienen algunos títulos de revistas que estaban en circulación desde años anteriores, salen de circulación algunas publicaciones periódicas como Bacoa y Croizatia, se restringen las publicaciones en formato físico, aumenta la demanda de divulgación académica y se restringen las

publicaciones con miras a la sociedad en general, redireccionándose el norte hacia la propia universidad. Esta realidad no es exclusiva del contexto local en estudio, sino que se extiende como un hecho común el quehacer editorial universitario en Venezuela, por lo que se hace imperiosa una revisión en esta área que apunte hacia una visión amplia y flexible de la gestión editorial desde la perspectiva de estándares globales, para ello hay que revisar las realidades y desafíos en el contexto estudiado.

Realidades y Desafíos de la Producción Editorial en el Estado Falcón: un reflejo del contexto nacional

En las entrevistas realizadas se indagó sobre las experiencias y visiones de los actores en la gestión editorial y en la investigación universitaria, los mismos fueron seleccionados considerando los roles que han ejercido en estos sistemas (editorial e investigación académica) en el contexto universitario del estado Falcón. Se conversó con el primer director editorial de la Universidad Nacional Francisco de Miranda, Miguel Ángel Paz, quien trabajó en este ámbito desde 1980 hasta 1983; con la ex rectora con la gestión más prolífica en el ámbito editorial e investigativo de la UNEFM, María Elvira Gómez; con el profesor, investigador, exjefe de centros de investigación y ex Secretario General de la UNEFM, Vicente Durán; con el profesor, investigador, editor y creador y ex jefe de centros de investigación, Ricardo Bitter; y con el ex decano de investigación, Henri Piña. Todos ellos tuvieron en la entrevista realizada (en momentos y espacios diferentes) los siguientes puntos de convergencia en sus testimonios:

1. La universidad en el estado Falcón nace con una visión investigativa, incluso antes que docente.
2. La producción editorial emerge de las investigaciones realizadas.
3. Cada centro de investigación tenía su propio mecanismo de producción editorial (independiente de las otras instancias que editaran bajo el mismo sello).
4. La divulgación de las investigaciones era prioridad para los centros de investigación.

5. No existía una estructura de fondo editorial universitario en donde confluieren todas las publicaciones.
6. Había una competencia entre la actividad docente y la actividad investigativa que terminó mermando a la segunda.
7. Existía reconocimiento nacional e internacional por la calidad de las investigaciones y de las publicaciones que emergían de las mismas.
8. No había una organización editorial que permitiera sistematizar la colección bibliográfica emanada de las diferentes investigaciones.

Estos puntos de convergencia permiten reconocer que ha existido una labor editorial en el ámbito universitario del estado Falcón que es loable, pero no ha habido una conciencia editorial en el transcurrir histórico que permita la sistematización de los logros alcanzados para poder ingresar a los estándares requeridos para el posicionamiento a nivel internacional y que además ha generado un descuido hacia la importancia primaria de mirar con ambición tales estándares. La producción editorial de altura en las universidades no solo es fuente de conocimiento y garantía de una academia de calidad, sino que, bien organizada, puede generar ingresos significativos que garanticen la auto-gestión e incluso la competitividad en la industria, y ello no ha sido valorado históricamente de manera justa desde tal perspectiva por las instituciones universitarias de Venezuela.

Se debe hablar entonces de la gestión editorial universitaria como eje transversal de la gestión académica en general, en tanto todas las instancias que se desprenden del Vicerrectorado Académico y de la Secretaría General de las universidades requieren del funcionamiento del ente editorial para la comunicación formal de los acontecimientos y hallazgos que hacen a la universidad en todos los niveles, y ello implica también el funcionamiento adecuado de repositorios idóneos. Este eje transversal representa la sistematización de toda la actividad académica universitaria y el punto de confluencia de todas las instancias, viene a ser la columna vertebral del ejercicio universitario. Ello involucra que debe existir una estructura física y dotada que respalde y garantice el ejercicio editorial en el seno de las universidades, así mismo, debe existir también una estructura sistemática de talento humano calificado y ganado para tal ejercicio. Estos condicionantes parecen utópicos si se encajan

en la realidad actual de las universidades en el estado Falcón, por lo que hay que analizar qué se está haciendo en pro de hacer de esta utopía una realidad en el contexto estudiado.

Reflexiones finales

La perspectiva de la producción editorial universitaria en el norte de Venezuela, específicamente en el estado Falcón ha estado matizada por la necesidad de difusión de los trabajos realizados en los centros de investigación y en el seno de los estudios de cuarto nivel, ello configura una realidad marcada por el hecho de que existe producción pero se carece de una conciencia de la gestión editorial, esta particularidad conlleva al hecho de no precisar recursos suficientes para impulsar una gestión editorial de altura, tal es la situación que, en el caso particular de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda se editan y se difunden textos de diversas índoles desde 1980 y no es, sino hasta 2017 cuando se estructura un Fondo Editorial, y hasta 2023 cuando se concreta un repositorio digital para las producciones del Fondo. Esto da cuenta de que el mayor desafío que enfrenta la producción editorial universitaria en el estado Falcón y en Venezuela es la de arraigar una conciencia colectiva de gestión editorial dentro de la academia.

PRODUCCIÓN EDITORIAL UNIVERSITARIA EN EL NORTE DE VENEZUELA: perspectivas, realidades y desafíos

Resumen: Este texto se presenta con el objetivo de describir las perspectivas, realidades y desafíos de la producción editorial universitaria venezolana en el contexto del norte venezolano, específicamente el Estado Falcón. Metodológicamente tiene un carácter fenomenológico hermenéutico y parte de la visión y experiencias de algunos actores sociales involucrados de manera directa con el proceso editorial. Se realizaron entrevistas no estructuradas, tomando en consideración que uno de los soportes teóricos sobre los que se afianza y orienta esta investigación es el proporcionado por Ludwik Fleck en relación a los círculos de pensamiento y al rol subjetivo e interpretativo del investigador como agente coordinador del conocimiento a generarse. Los puntos de convergencia que se precisaron en las entrevistas realizadas permiten reconocer que ha existido una labor editorial en el ámbito universitario del estado Falcón (Venezuela), que es loable, pero no ha habido una conciencia editorial en el transcurrir histórico que permita la sistematización de los logros alcanzados para poder ingresar a los estándares requeridos para el posicionamiento a nivel internacional y que además ha generado un descuido hacia la importancia de mirar con ambición tales estándares. La perspectiva de la producción editorial universitaria en el norte venezolano ha estado matizada por la necesidad de difusión de los trabajos realizados en los centros de investigación y en el seno de los estudios de postgrado a nivel de doctorado. Esto da cuenta de que el mayor desafío que enfrenta la producción editorial universitaria es el de arraigar una conciencia colectiva de gestión editorial dentro de la academia.

Palabras clave: Producción editorial universitaria; investigación; conciencia editorial.

UNIVERSITY EDITORIAL PRODUCTION IN VENEZUELA: perspectives, realities and challenges

Abstract: The study is carried out to expose the perspectives, realities, and challenges of university editorial production in Falcon state context has a hermeneutic phenomenological approach and is part of the vision and experiences of some social actors directly involved with this process. With unstructured interviews, it was taken into consideration that one of the theoretical supports on which this research is consolidated and oriented lay on Ludwik Fleck in relation to Thinking circles and the Subjective and interpretative role of the researcher as a leading agent of the knowledge to be generated. The points of convergence that were specified in the interviews carried out allow us to recognize that there has been editorial work in the Falcon state university environment that is laudable, but there has not been an editorial conscience in the historical course that allows the systematization of the achievements in order to be able to enter the standards required for international positioning and that has also generated an oversight towards the importance of looking with an ambition to such standards. The perspective of university editorial production in Falcon State has been tempered by the need to disseminate the work carried out in research centers and within postgraduate studies, this shows that the biggest challenge facing university editorial production in Falcon State is to establish a collective awareness of editorial management within the academy.

Keywords: University editorial production; research; editorial awareness.

PRODUÇÃO EDITORIAL UNIVERSITÁRIA NA VENEZUELA: perspectivas, realidades e desafios

Resumo: O artigo tem como objetivo descrever as perspectivas, realidades e desafios da produção editorial universitária, no contexto do estado Falcón, na Venezuela. Como suporte tomou-se a teoria de Ludwik Fleck, em relação aos círculos de pensamento e, ao papel subjetivo e interpretativo do pesquisador como agente coordenador de conhecimento a ser gerado. Metodologicamente tem caráter fenomenológico hermenêutico e baseia-se na visão e experiências de alguns atores sociais, diretamente envolvidos com o processo editorial, assumindo para a abordagem dos sujeitos as entrevistas não estruturadas. Os pontos de convergência que foram especificados nas entrevistas realizadas permitem reconhecer que houve um trabalho editorial no ambiente universitário do estado Falcón, o qual sendo com as melhores intenções, não dá conta de uma consciência editorial no percurso histórico que permita a sistematização das conquistas alcançadas e entrar nos padrões exigidos. Por exemplo o posicionamento a nível internacional, o que também gerou um descaso para a importância de olhar para metas com ambição. A perspectiva da produção editorial universitária, no estado Falcón, tem sido qualificada pela necessidade de divulgar o trabalho realizado, em centros de pesquisa e estudos de nível superior, o que mostra que o maior desafio da produção editorial universitária no estado é enraizar uma consciência coletiva de gestão editorial dentro da academia.

Palavras-chave: Produção editorial universitária; pesquisa; consciência editorial.

SOBRE LOS AUTORES

Wilmar Soledad Borges

Magister Scientiarum en Historia. Profesora adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Autora del libro de crónicas “Colores raros” (Ediciones Madriguera, 2020). Autora del libro “Del Viente de Todariquiba” (Fondo Editorial UNEFM, 2022). Organizadora del X Congreso Nacional de Historia de Venezuela (UNEFM, 2010). Coordinadora del Encuentro Nacional de Investigadores de la Literatura Venezolana (ENILVE, 2019). Coordinadora del V Simposio de Literatura Falconiana (UNEFM, 2021). Organizadora del I Congreso de Bellas Artes de la UNEFM (2022). Organizadora de la XVII edición de la FILVEN capítulo Falcón (2022). Compiladora del Liber Amicorum “El poder de la palabra escrita” en homenaje a la Profesora María Elvira Gómez (Ediciones Madriguera, 2020). E-mail: wilmarasoledad@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9535-8672>.

Freddy Rodríguez Acasio

Ingeniero Industrial. Magíster Scientiarum en Gerencia de Paradas de Plantas. Doctor en Ciencias Gerenciales. Docente Titular a Dedicación exclusiva del Departamento de Estructuras del Área de Tecnología de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Coordinador de las actividades del Decanato del Área de Investigación de la UNEFM año 2017 -2018. Actualmente Decano del Área de Investigación de la UNEFM desde enero de 2018. E-mail: frejoroa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-2833>.

REFERENCIAS

- BITTER, Ricardo. (6/3/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- CERLALC. (2020). Catálogo histórico de títulos con ISBN de América Latina. Cerlalc.org. <https://cerlalc.org/catalogo-historico-de-titulos-con-isbn-de-america-latina/>
- DURÁN, Vicente. (17/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- GARCÍA SÁNCHEZ, Carolina. *Ludwik Fleck: la teoría de los estilos de pensamiento y de los colectivos de pensamiento*. Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia 20.41 (2020): 147-167. <https://doi.org/10.18270/rfcfc.v20i41.1985>
- GÓMEZ, María Elvira. (10/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- KARP, Sayri. (2023). *Tendencias de la edición universitaria*. <https://eulac.org>. <https://eulac.org/2021/03/tendencias-de-la-edicion-universitaria/>
- PAZ, Miguel Ángel. (3/ 2/ 2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- PIÑA, Henri. (20/2/2023). *Los centros de investigación y la gestión editorial en la historia de la UNEFM*. [Entrevistado por Wilmara Borges y Yudyth Revilla]. (Audio).
- Revista Cultura Falconiana, Volumen 1, n°2, 1981. Ediciones UNEFM
- RODRÍGUEZ, Freddy; IANNI, Carol y ASUAJE, Johanna. (2022). *Sistema de Educación Universitario al 2030: Camino hacia la educación que anhelamos*. Venezuela. Fondo Editorial UNEFM.

Recibido: abril de 2023

Aceptado: junio de 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Demanda Contínua

EDUCAÇÃO E DESRESPEITO: a degradação da escola pública como espetáculo nos meios de comunicação

EDUCATION AND DISRESPECT: the degradation of public school as a spectacle in the mass media

EDUCACIÓN E IRRESPETO: la degradación de la escuela pública como espectáculo de los medios de comunicación

L'ÉDUCATION ET LE MANQUE DE RESPECT: la dégradation de l'école publique comme un spectacle dans la média

Arthur Meucci* 



Introdução

Os estudos interdisciplinares entre os campos da Educação e o da Comunicação realizados no Brasil apontam para uma revolução social na década de 1970 com a popularização dos televisores em nosso país, que resultou em um “papel importante nessa realidade e instaura-se uma grande disputa entre eles [os meios de comunicação]¹, de um lado, e as tradicionais agências de socialização – escola e família –, de outro” (BACCEGA, 2004, p. 120).

Atualmente existem movimentos políticos para incorporar os produtos simbólicos produzidos pelos meios de comunicação no cotidiano escolar,

* Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: meucci@ufv.br.

¹ Inserção do colchete explicativo feito pelo autor do artigo.

buscando sustentar ainda mais sua influência. Segundo Adilson Citelle, é uma “importante disputa simbólica em torno da palavra de ordem “modernização” escolar, cujos apelos visando à incorporação dos dispositivos técnicos para finalidades didático-pedagógicas vêm ganhando terreno” (2015, p. 74).

Para Guy Debord os meios de comunicação, especialmente os televisivos, buscam construir uma narrativa imagética que sustentam um poder espetacular sobre o tecido social, impondo constantes relações de produção e consumo de mercadorias e de imagens. Essa produção de imagens, a serviço das classes dominantes, tenta sobreescriver qualquer tipo de discurso paralelo, como o escolar, que rivalize na produção de sentido. O espetáculo acarreta em uma alienação que supera a relação entre o trabalhador e aquilo que ele que produz, pois a imagem midiática é capaz de desapropria-lo da consciência de sua realidade cotidiana e imediata.

O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade, e como instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo o olhar e toda a consciência. Pelo próprio fato de este setor ser separado, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência (DEBORD, 2000, p. 3).

O presente artigo deriva de uma parte do levantamento de entrevistas realizadas em uma pesquisa doutoral sobre os vínculos entre educandos e educadores em escolas públicas, em bairro nobre e na periferia, na capital do Estado de São Paulo. Os discursos dos moradores e comerciantes vizinhos da escola pesquisada retratam a instituição de ensino e seus estudantes de maneira preconceituosa e desrespeitosa, fazendo referência a situações de medo e violência alinhado com a divulgação espetacular de notícias envolvendo escolas públicas feitas por programas jornalísticos com temática policial transmitidos por emissoras de televisão da cidade.

1. Marco Teórico-Metodológico

A pesquisa fez uso da Hermenêutica de Profundidade, marco teórico-metodológico concebido pelo pesquisador John Thompson (2011). Uma premissa fundamental do método hermenêutico utilizado por Thompson é a constatação de que todo o universo social a ser pesquisado é pré-interpretado

pelos sujeitos que os constitui – em outras palavras, os fenômenos pesquisados são rodeados por explicações e sentidos que as pessoas recebem e reproduzem no decorrer de suas vidas cotidianas.

O procedimento metodológico que utilizamos para analisar o universo de pesquisa foi dividido em três estágios, como descrito por Thompson (2011, p. 365-377). Na *primeira etapa*, coletou-se os materiais pertinentes a *análise sócio-histórica* em que os agentes do campo escolar estão envolvidos. Essa etapa é essencial para entender a comunidade onde ela está inserida e os valores ideológicos observados. A segunda etapa é a *análise discursiva*, na qual os discursos dos vizinhos da escola serão estudados. A terceira etapa, a *interpretação e reinterpretação*, pretende estabelecer uma síntese das duas etapas anteriores, no intuito de oferecer um novo conhecimento sobre os discursos estudados para interpretação da ideologia.

A Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson busca esclarecer a lógica social da construção dos discursos por meio da *ideologia* utilizada, ou seja, de uma orientação que estabelece e sustenta as relações de desigualdades sociais por meio das formas simbólicas utilizadas no mercado social de produção de sentidos, como consta em sua clássica definição de ideologia:

Por isso, proponho conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação, ao estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um continuo processo de produção e recepção de formas simbólicas. (2011, p. 79)

Além de Thompson, utilizamos as teorias sociais de Axel Honneth sobre desrespeito e as lutas por reconhecimento (2003). Honneth compartilha da posição hegeliana de que todas as formas de reconhecimento pressupõem um conflito internamente inscrito; por esse motivo, ele propôs uma gramática moral dos conflitos sociais baseado nos fenômenos de *desrespeito* e *reconhecimento*.

1.1 *Corpus*

Pesquisou-se oito pessoas entre comerciantes e moradores que eram vizinhos da escola pesquisada, sendo que somente duas pessoas permitiram

a publicação de suas entrevistas na integra em produções acadêmicas como livros e revistas. Os entrevistados eram proprietários dos imóveis e residiam/trabalhavam na região há mais de dez anos.

2. Análise sócio-histórica

A escola pesquisada se situa em um bairro de alto capital econômico e foi construída na década de 1930, sendo projetada segundo as orientações do movimento escola novista em uma arquitetura no estilo *Platoon System* incluindo um auditório, um auditório-ginásio, uma sala de enfermagem e uma sala de leitura integrada com a biblioteca. A escola reproduzia um modelo de administração escolar implantando no final do século XIX nos Estados Unidos. Esse modelo “incidia sobre o rodízio entre turmas organizadas em pelotões que, ao longo da jornada escolar, deslocavam-se no espaço da escola, de acordo com as atividades previstas – aula convencional, brincadeiras e exercícios, trabalhando em oficinas, atividades sociais e de expressão no auditório” (CHAGAS et al., 2012, p. 74).

Por se situar em uma região importante, com acesso de transportes públicos como metrô e corredor de ônibus, perto de cinemas, museus e teatros, a escola concentrava os professores mais bem pontuados no Estado, tendo 68% do seu quadro composto por mestres e doutores. No ranking estabelecido pelo Enem em 2014, essa escola estadual estava entre as melhores 50 melhores na avaliação do estado de São Paulo e entre as 10 melhores escolas públicas da capital. O bom desempenho da escola proporcionava aos professores rendimentos extras conferidos pela política de bonificação implantada pela Secretaria da Educação.

A maioria dos educandos matriculados na escola não moravam no bairro, eles eram remanejados devido ao bom desempenho escolar ou por causa da superlotação nas regiões periféricas das cidades onde moram – especialmente Osasco e Cotia.

Os habitantes do bairro colocavam os seus filhos nas escolas privadas destinadas à elite paulistana. Os filhos dos zeladores e das governantas, que moravam nos prédios e mansões, faziam parte dos poucos moradores que estudavam na escola.

Alguns pais de estudantes reclamavam que os seus filhos saíam de casa às cinco da manhã e precisavam pegar duas conduções, mas a maioria dos familiares tentava matricular seus entes naquela unidade por causa das condições precárias das escolas estaduais da região onde moravam – relataram constante falta de água, banheiros e lousas quebrados e falta de professores.

Ao lado da escola há prédios residenciais e lojas comerciais. No posto dos Correios, vizinho da escola, o gerente e os funcionários disseram não conhecer os professores ou a sua rotina². O gerente disse que não se lembrava da escola. A postura dos empregados dos Correios em relação a escola é conceituada por Honneth (2001) como “invisibilidade”, uma manifestação de desrespeito que impede o reconhecimento dos agentes escolares por enquadrá-los em um patamar de não existência. Percebe-se que a ideologia imagética da sociedade do espetáculo torna certas instituições ou pessoas entidades inexistentes no mundo que se tenta vender.

O dono do estacionamento, também vizinho da escola, manifestou raiva e desprezo pelos estudantes da escola. Ele não aceitou ser entrevistado, pedindo para registrar que não queria a escola pública no bairro. Uma pequena televisão portátil na cabine de controle de entrada estava sintonizada no programa *Cidade Alerta*.

As entrevistas feitas na padaria revelaram uma relação de tensão com a presença da escola na região. Os funcionários tinham um discurso padronizado sobre o transito de estudantes na rua, afirmando que eles prejudicavam o movimento da padaria e que os donos acham que um dia eles podem vandalizar ou assaltar o comércio³. Entretanto, eles afirmaram que nunca houve qualquer tipo de incidente entre a comunidade escolar e aquele estabelecimento. Afirmaram que a comunidade escolar entrava pouco no estabelecimento.

As situações de desrespeito aos estudantes protagonizados por membros da comunidade advém do agendamento temático feito pelos meios de

² As entrevistas foram concedidas no dia 7 de março de 2014, dentro da empresa dos Correios e do Estacionamento.

³ As entrevistas com os funcionários da padaria foram descontraídas, sem uso de questionário ou anotações, e ocorreram enquanto eu consumia café, almoçava ou levava pão para casa. O primeiro levantamento começou no dia 7 de março de 2014 e terminou no dia 30 de maio do mesmo ano.

comunicação. Segundo Maxwell McCombs (2004), os meios de comunicação pautam os assuntos e opiniões do público por meio das discussões agendadas diariamente pela imprensa. O jornalismo policial no início de 2014 colocou como pauta a “diminuição da maioridade penal” para eleger deputados comprometidos com esse projeto.

Desde o início do semestre os programas policiais noticiavam casos de violência dentro das escolas públicas e reprisearam diariamente casos de homicídios cometidos em anos anteriores para retratar situações de impunidade em relação aos jovens infratores. Ocorreu um alinhamento temático e opinativo entre os programas televisivos desta categoria – *Balanço Geral* (Rede Record), *Brasil Urgente* (Rede Bandeirantes) e *Cidade Alerta* (Rede Record) – no intuito de promover políticos que defendiam a diminuição da maioridade penal. O apresentador do programa *Brasil Urgente*, José Luiz Datena, passou a utilizar o bordão “escola pública é a faculdade do crime”⁴ e, pouco tempo depois, os demais apresentadores do jornalismo policial da Rede Record passaram a reproduzir.

Todos os oito entrevistados afirmaram que assistiam diariamente programas de jornalismo policial e, nos estabelecimentos comerciais que possuíam televisão, eles estavam transmitindo esses programas.

3. Análise discursiva

3.1 O ódio do comerciante

A entrevista com o proprietário da padaria elucidou a origem da opinião negativa dos seus funcionários sobre a escola. Ele aceitou dar a entrevista nutrindo a esperança de que eu pudesse ajudar um movimento organizado por uma empreiteira e pela associação de lojistas da região a fechar a escola, mesmo tendo sido informado de que era uma tese doutoral e que esse não era o objetivo da pesquisa. Segue a transcrição da entrevista:

⁴ Pesquisei os vídeos do programa *Cidade Alerta* no portal da emissora e constatei que a seleção temática e o uso do bordão apareceram na segunda semana de janeiro de 2014. Em março do mesmo ano os apresentadores Marcelo Rezende e Geraldo Luís adotaram o bordão do programa concorrente.

Pesquisador (P): Como você considera sua relação com a escola?

Entrevistado (E): Como todos aqui na região, é uma relação tensa. Ruim.

P: Por quê? Poderia me explicar melhor?

E: Primeiro, as pessoas que moram neste bairro não colocam os seus filhos em escolas públicas. Eles colocam os filhos em escolas particulares, como faz qualquer um que tenha um mínimo de dinheiro para garantir o futuro dos filhos. Escola pública não presta, você sabe disso melhor do que eu. Poderiam ter fechado a escola, feito uma biblioteca ou museu. Podiam vender para fazerem mais prédios e usar o dinheiro para construir escolas em outros lugares. As pessoas que frequentam a escola são de fora, de bairros pobres, o que fazem aqui? Não deveria ter escola lá? Eles vêm pra cá, acham tudo bonito, tudo organizado, ficam nos invejando. Depois já viu.

P: Você falou em acabar com a escola. Você sabe a origem dela, desde quando ela existe? Algo sobre sua história?

E: Não, não sei. Quando a nossa família se instalou aqui está escola já existia, mas não era como hoje. Eram outros tempos. Essa escola tem cara de velha. Uma senhora de idade uma vez me disse que seus filhos estudaram nela, junto com os filhos dos vereadores. Mas isso faz muito tempo, na época em que a escola pública era boa.

P: Você sabe como ela funciona?

E: Não sei, mas deve ser igual as outras.

P: Igual como?

E: Não sei. Tem aula vaga, professor que não quer dar aula, drogas.

P: De onde você tirou estas informações? Tem parente que estudam nelas?

E: Não, meus filhos e sobrinhos estudam em particulares. Minha empregada tem um filho que estuda nessas escolas públicas. Ele vive na rua por que não tem aula. Na TV sempre falam desses problemas, os políticos prometem melhorar. Não melhoraram.

P: Qual o impacto da escola nesta comunidade?

E: Não gostamos, não nos sentimos seguros. Esta padaria foi projetada para atender as famílias do bairro, investimos em padeiros e confeiteiros,

mas hoje ninguém vem mais comprar aqui. Mandam a empregada. Hoje ganhamos dinheiro servindo almoço para quem trabalha na região. As pessoas têm medo desses alunos, por isso o movimento cai.

P: Por quê?

E: Olha para eles. Não quero ser preconceituoso, mas essa gente é pobre, menor de idade. Bate um vício de droga, uma maldade, eles podem vir aqui assaltar, barbarizar, e não vão presos. São menores. Somos reféns deles. Olha a porta da padaria, gastei muito dinheiro para colocar as catracas. Sem falar nas câmaras e no serviço de segurança que pago à parte. O Estado, que deveria me proteger, acaba me colocando em risco. Quem vai querer tomar café da manhã ou almoçar com o seu filho aqui durante a semana? Ninguém. Já nos reunimos com os outros comerciantes e moradores para fechar a escola, mas não conseguimos.

O discurso do dono da padaria revela de maneira geral os sentimentos negativos dos comerciantes estabelecidos naquela região em relação a escola. O discurso é carregado de uma ideologia liberal segregacionista, onde tudo o que é público não presta e todos os pobres são potencialmente criminosos.

Quando o dono da padaria foi questionado sobre o objeto da pesquisa, ele afirmou que a escola pública em geral é uma instituição incapaz de proporcionar uma educação de qualidade e por esse motivo ele e os moradores do bairro colocam os seus filhos em escolas particulares. Ele desconsidera a possibilidade de existirem escolas que não sejam pagas melhores do que aquelas que cobram mensalidade.

O dono da padaria também diferencia dois grupos sociais: aqueles que podem pagar pela educação, “melhor educados e com bens”, daqueles que utilizam o serviço público, “mal-educados, invejosos e potencialmente criminosos”. Por esse motivo ele acredita que a escola deveria ser fechada para dar espaço para outra instituição, ou se vender o prédio para construir outra escola nos bairros pobres – isolando os problemas decorrentes dos choques entre duas classes sociais distintas. Para ele, “bons pais” trabalham para “pagar uma escola” para os filhos, o que indiretamente significa que as pessoas que colocam os filhos em uma escola pública não são boas pessoas. O consumo do ensino privado estaria ligada a figura do *bonus pater familias*.

O entrevistado confessa que não entende do funcionamento da escola e que foi informado pela empregada e pela televisão de que na escola pública não tem aula, que os professores faltam e que ela é controlada pelo tráfico de drogas. Há vários problemas na construção do seu imaginário sobre as escolas públicas que estão diretamente relacionadas com as notícias veiculadas pelo jornalismo policial⁵.

O entrevistado acreditava no que estava dizendo e enxergava com clareza uma potencial ameaça oriunda dos “invejosos menores pobres que escondem um potencial criminoso”, reproduzindo todo um leque de preconceitos que ele não confessa e que sustenta o discurso de meritocracia da ideologia neoliberal (THOMPSON, 2011), em outros termos, o discurso legitima relações assimétricas de poder entre as classes sociais em conflito na região onde se encontra a escola pública.

As insinuações do dono da padaria não correspondem com a realidade da região. Consultamos a delegacia responsável pela região⁶ e o delegado afirmou que a incidência de crimes envolvendo menores perto da escola era pouco significativa em termos estatísticos. Ele também disse que nos cinco anos que ele trabalha na delegacia não se lembra de problemas envolvendo estudantes da escola.

O entrevistado e os demais comerciantes estavam reproduzindo estereótipos, ou seja, opiniões socialmente compartilhadas do mundo que têm como função prever comportamentos ou ameaças em determinadas situações que desconhecemos. Como não podemos acompanhar os trabalhos de políticos, jornalistas e educadores por conta de nossas limitações, aceitamos uma imagem socialmente construída e transmitida pela opinião alheia para avaliarmos esses profissionais quando tomamos contato com eles: um estereótipo. Ensinam-nos a confiar em policiais, a ter medo de criminosos, a acreditar nos jornalistas e assim por diante – quando tomamos contato com eles, já sabemos o que pensar e como agir. Esses estereótipos negativos também recaem sobre os pobres e os afrodescendentes que estudam na escola – já são margi-

⁵ No dia anterior, dia 27 de março de 2014, os dois programas policiais da TV Record regravaram constantemente uma matéria sobre a presença de traficantes nas escolas públicas brasileiras, sendo que a matéria foi produzida no dia 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkQqURqtchY>. Acesso em: 28 mar. 2014.

⁶ As consultas foram feitas na delegacia de polícia no dia 3 de abril de 2014.

nalizados *a priori*. Os estereótipos reproduzem as desigualdades e a violência contra os grupos sociais desrespeitados (HONNETH, 2003).

Os estereótipos são facilitadores da realidade, mas, como todo facilitador, produz preconceitos e reducionismos prejudiciais a determinados grupos sociais. O comunicador Walter Lippmann, um dos primeiros especialistas em opinião pública, explica com clareza este fenômeno:

As mais sutis e penetrantes de todas as influências que podem nos impor são as que criam repertórios de estereótipos. Através deles somos informados sobre o mundo antes de vê-lo. Nós imaginamos muitas coisas antes de examiná-lo. E esses preconceitos, a menos que a educação os tenha tornado conscientes, governam profundamente todo o nosso processo de percepção. Eles classificam certos objetos como familiar ou estranho, enfatizando as diferenças, de modo que aquilo que nos é pouco familiar é visto como muito familiar, e aquilo que é pouco estranho como muito alienígena. Eles são despertados por pequenos sinais, que podem variar de uma referência fiel ou de uma vaga analogia. [...] O que importa é o caráter dos estereótipos, e a crueldade com que os empregam. E estes, no final, dependem desses padrões inclusivos que constituem nossa filosofia de vida. Se na filosofia que assumirmos o mundo estiver codificado de acordo com um código que possuímos, então estamos propensos a reportar o que está acontecendo descrevendo um mundo governado por estes códigos (1997, p. 60).

3.2 O medo dos moradores

Não podemos dizer que as manifestações preconceituosas encontradas na padaria sejam um fenômeno isolado, feito por uma pessoa segregacionista. Ao entrevistar os moradores da região, os estereótipos se repetiram em seus discursos, mostrando que há um alinhamento ideológico entre os moradores sobre os estudantes daquela escola.

No prédio residencial de alto padrão ao lado da escola, há muros enormes, cerca elétrica e um forte esquema de segurança privada. Foi muito difícil contatar o síndico, que não aceitou conversar. Os moradores chegam de carro, raramente saem do prédio para andar na calçada. Consegi entrevistar uma moradora que estava saindo do prédio para passear com os cachorros. Assim como o dono da padaria, ela inicialmente achou que eu estava fazendo uma pesquisa para fechar a escola. Segue a transcrição da entrevista⁷:

⁷ A entrevista foi concedida no dia 16 de maio de 2014, na rua em frente ao prédio vizinho

Pesquisador (P): Como você considera a relação dos moradores do seu prédio com a escola?

Entrevistada (E): Não há relação possível com essa gente. Que tipo de relação vamos ter? Não frequentamos a escola, não andamos no bairro deles, não escutamos as músicas que eles ouvem. Olha a roupa daqueles garotos [camisetas da Gaviões da Fiel] saindo da escola. Torcida organizada é facção criminosa. Querem que eu dê bom dia para eles? Claro que não. Se quisessem estudar, nós poderíamos estabelecer uma boa relação.

P: A relação foi sempre assim? Você sabe qual a origem desta escola? Conhece a história dela?

E: Meu marido, que faleceu no ano passado, comprou este apartamento em 1995. Eram bons tempos. A escola já existia, era melhor frequentada. Não conheço a história desta escola. Piorou dos últimos anos para cá.

P: Piorou como?

E: A violência começou a aumentar, os direitos humanos começaram a proteger os menores, e aí tudo piorou. O governo começou a mandar gente da periferia para estudar aqui, e isso piorou a segurança. Chamam isso de inclusão social. Inclusão social é colocar a escola na favela, não aqui. Tem gente que já reclama de carro arranhado, de ameaça de assalto.

P: Você já foi vítima ou conheceu alguém que foi?

E: Ouvi falar aí no prédio da frente. Comigo não aconteceu nada, graças a deus. Mas certamente já aconteceu, né. Vemos isso na TV todos os dias. A escola forma criminosos, pois o governo os ensina a roubar de quem tem ao invés de trabalhar.

P: Você está dizendo que esta escola os ensina a roubar de quem tem dinheiro?

E: Não ensinam assim, mas está subentendido nessa educação do Paulo Freire que o governo impõe. Acham que a gente sempre está devendo algo para eles. Ficam recebendo mil reais com Bolsa Família, bolsa casa, bolsa faculdade, cotas, e a escola chama isso de "direitos".

à escola. Não consegui fazer um questionário para traçar o perfil socioeconômico da senhora.

P: Você acha que esse é o maior impacto da escola na comunidade? Tem mais alguma contribuição positiva ou negativa?

E: Quando meu marido tinha acabado de comprar o apartamento, nós descíamos com as crianças para tomar café na padaria, íamos no teatro a pé. Hoje não podemos mais fazer isso. Eu estava falando com minha amiga que mora no prédio da frente sobre esta situação, mas o problema é que a escola diminui o valor dos imóveis. Não tem como vender e comprar outro neste bairro, mais afastado. Já nos reunimos com a associação de bairro, mas não conseguimos tirar esta escola. A gente tem que deixar na mão de deus mesmo e evitar sair na rua.

No discurso da moradora constatamos os mesmos estereótipos utilizados pelo dono da padaria para explicar seu mundo, podendo assim traçar um padrão. Ela utiliza a expressão depreciativa “essa gente” para diferenciar a comunidade escolar da “gente de bem do bairro” que fica explícito no decorrer do seu discurso. Ela critica a vestimenta de alguns estudantes, trajando camisas de agremiações futebolísticas, para inclui-los na categoria “facção criminosa”.

Ela reclama sistematicamente de uma suposta falta de segurança que os estudantes que frequentam a escola trazem, além de criticar a eficiência e utilidade do ensino público. Utilizou expressões como “inveja” para explicar as supostas motivações criminais dos estudantes contra a população do bairro – causadas pelas concepções educacionais de Paulo Freire utilizadas pelos professores das escolas públicas. A menção a Paulo Freire, Bolsa Família, “bolsa faculdade” e cotas, que ela classifica como “inclusão”, aponta para uma relação de inferioridade econômica e moral que distingue de sua classe social, que coloca os filhos em escolas particulares tradicionais e não se utiliza de políticas governamentais de diminuição das desigualdades.

Em seu discurso a entrevistada faz uma referência direta aos meios de comunicação para justificar os seus estereótipos e pontos de vista preconceituosos em seu relato sobre o problema da escola para o bairro. As visões de mundo reproduzidas nesses discursos estão em sintonia com outras vozes e discursos paralelos que disseminam estereótipos reproduzidos pelos meios de comunicação. A moradora reproduz um discurso ideológico que sustenta uma diferença de *ethos* entre os moradores da periferia, que estudam na escola pública, e os moradores do bairro, estabelecendo uma clara relação de superioridade moral.

Programas policiais como *Balanço Geral*, *Brasil Urgente* e *Cidade Alerta*, recordistas de audiência na tarde paulistana, reproduziam diariamente os clichês presentes no imaginário do dono da padaria e da moradora: “falta de segurança”, “menores de idades que estupram e matam impunemente”, “periferias com altos índices de criminalidade”, “os pobres vagabundos que não querem trabalhar”, “as escolas públicas que viram faculdades do crime”.

4. Interpretação e Reinterpretação

Constata-se nos discursos dos entrevistados que as associações incoerentes entre “escola pública” e “crime organizado” eram muito comuns, o que contribui com a sensação de insegurança, aumentando o preconceito contra os mais pobres e alimentando grupos sociais segregacionistas. O constante ataque midiático contra as escolas públicas deferidas por jornalistas policiais como José Luiz Datena do programa *Brasil Urgente* aumentou no ano seguinte, em 2015, alimentado pela discussão política na Câmara dos Deputados sobre a redução da menoridade penal. O programa reprisava matérias frias como a da menina que foi abusada sexualmente no banheiro da escola (19/5/2015) e de traficantes que tomam conta de uma escola pública em Ceilândia (20/5/2015) no intuito de comover a opinião pública. O referido programa televisivo utilizou uma linguagem discursiva e visual que associa o afeto de irascibilidade ao seu preconceito contra as classes sociais que frequentam as escolas públicas, um recurso de discriminação típico do fascismo, como descrito categoricamente pelo teórico Peter Sloterdijk (2012).

A reprodução do preconceito midiático contra estudantes de escolas públicas para sustentar um clima de insegurança e medo, estratégia típica do discurso fascista (SLOTERDIJK, 2012), causou situações de desrespeito e ofensa que “pode abranger graus diversos de profundidade na lesão psíquica de um sujeito: por exemplo, entre o rebaixamento palpável ligado à denegação de direitos básicos elementares e humilhação sutil” (HONNETH, 2003, p. 214).

As afirmações sobre o ensino público feitas pelos entrevistados e disseminados pela mídia não correspondiam à realidade. Os dados oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio nos últimos anos mostram que os estudan-

tes das escolas públicas federais têm uma média de notas maior que os das escolas particulares⁸. Em São Paulo, a média das escolas privadas supera a das escolas estaduais com uma baixa vantagem. Em relação ao uso de drogas, a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (Senad) divulgou que o consumo de drogas é maior entre os estudantes de escola privada do que entre os de escolas públicas⁹, mesmo em relação a drogas baratas, como é o caso do crack, segundo dados do IBGE¹⁰.

Mesmo quando esses dados se tornam públicos pelos meios de comunicação, tanto a imprensa quanto a opinião pública evitam refletir sobre os estereótipos já consagrados. É preciso justificar a superioridade cognitiva e moral da classe dominante sobre os integrantes da classe dominada, refutando qualquer tipo de evidência ou argumento que revele a perversidade de suas ações e valores (BAKHTIN, 2002; BOURDIEU; PASSERON, 2009). Lippmann esclarece que quando um estereótipo consagrado é questionado ele gera uma forte reação emocional.

Não é de se admirar que qualquer perturbação dos estereótipos parece ser um ataque aos fundamentos do universo. É um ataque contra as bases do nosso universo, e, quando coisas grandes estão em jogo, não admitimos prontamente que não há qualquer distinção entre o nosso universo e o universo real. Um mundo pode acabar quando os homens honrados se tornam indignos, e quando aqueles que desprezamos são nobres – é desesperador. [...] os fundamentos de autorrespeito seriam abalados se as pessoas que organizam o mundo sobre máximas descobrissem que essas não são verdadeiras. Um padrão de estereótipos não é neutro. É a garantia de nossa autoestima; é a projeção sobre o nosso mundo, sobre o nosso senso de valores, posições e direitos. Os estereótipos são, portanto, altamente carregados de sentimentos ligados a eles. Eles são a fortaleza de nossa tradição, e atrás de suas defesas podemos continuar a sentir seguros na posição que ocupamos (1997, p. 6).

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/alunos-de-escolas-federais-tem-maiores-medias-nas-provas-do-enem.html>. Acesso em: 20 maio 2015.

⁹ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-consumo-de-droga-e-maior-em-escola-privada,654615>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹⁰ Disponível em: <http://www.antidrogas.com.br/mostraartigo.php?c=4039&msg=Consumo%20de%20crack%20E9%20maior%20em%20escolas%20particulares%20de%20SL,%20diz%20IBGE>. Acesso em: 20 maio 2015.

O discurso midiático, reproduzor de estereótipos que degradam os agentes da comunidade escolar que frequenta a escola pública, e reproduzida por pessoas que discursam contra a existência da escola contrariando os interesses sociais e econômicos desta política de Estado, se fundamenta em uma lógica espetacular que produz uma dissociação da realidade que Debord classificou como “alienação”, em um sentido que transcende a concepção marxista das lógicas da relação de trabalho. Sua contemplação das relações de imagens televisivas no telejornal sequestra os sentidos que ele mesmo poderia criar ao vivenciar a sua própria realidade cotidiana.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos ele vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos comprehende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a existência é seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 2000, p. 24)

Considerações finais

As semelhanças entre os discursos dos comerciantes e dos moradores vizinhos da escola pública pesquisada e as matérias e opiniões veiculadas pelos três principais programas televisivos de jornalismo policial no período das entrevistas revelam um agendamento midiático e opinativo preconceituoso sobre a educação pública, produzindo um estereótipo negativo de criminalização dos membros da comunidade escolar.

O consumo da educação privada aparece como um fator de distinção social que delimita as “pessoas de bem”, advindas de famílias que se preocupam com a educação ética dos filhos, e os “marginais”, que não trabalham para colocar os seus filhos em “boas escolas” e os entrega ao cuidado do “crime organizado” oferecido pelo Estado.

Atualmente as estratégias midiáticas de degradação comprometem o reconhecimento das reivindicações estudantis que exigem melhorias nas condições de ensino, excluindo a participação da comunidade dos debates públicos

sobre eventos como as ocupações escolares ou nos atuais protestos pelos cortes nos investimentos públicos em educação. Como efeito da descrença generalizada na escola pública feita pelo jornalismo policial, atualmente tenta-se vender como solução escolas dirigidas por militares, sustentada em um discurso de ordem e castigo tipicamente autoritário e segregacionista, reforçando a orientação ideológica deste tipo de jornalismo. Percebe-se, pelo discurso da comunidade no entorno escolar, a sustentação de uma ideologia de segregação econômica com orientação autoritária de exclusão de classes sociais.

EDUCAÇÃO E DESRESPEITO: a degradação da escola pública como espetáculo nos meios de comunicação

Resumo: Este artigo analisa fenômenos discursivos sobre a escola pública entre os membros de uma comunidade de alto capital econômico na cidade de São Paulo no ano de 2014. Utilizou-se como marco teórico-metodológico a Hermenêutica de Profundidade de John Thompson e a teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Constatou-se um alinhamento ideológico nos discursos de marginalização da escola pública, dos seus membros (educandos e educadores), e uma defesa do ensino privado como instância legítima de formação escolar e ética. Os argumentos e figuras de linguagem utilizada nesses discursos eram veiculados diariamente pelo jornalismo policial nas emissoras de televisão, estabelecendo relações de desrespeitos ao impor estereótipos depreciativos aos estudantes das escolas públicas para a opinião pública.

Palavras-chave: Escola pública; estereótipo; jornalismo policial; ideologia; meios de comunicação.

EDUCATION AND DISRESPECT: the degradation of public school as a spectacle in the mass media

Abstract: This article analyzes discursive phenomena about public schools among the members of a high economic capital community in the city of São Paulo in the year 2014. The theoretical-methodological reference used was John Thompson's Depth Hermeneutics and Axel Honneth's Recognition Theory. An ideological alignment was found in the public-school marginalization discourses of its members (students and teachers) and a defense of private education as a legitimate instance of education and ethics. The arguments and figures of speech used in these speeches were broadcast every day by sensationalist crime reporting broadcasted on television channels, establishing relationships of disrespect by imposing derogatory stereotypes on students at public schools for public opinion.

Keywords: Public school; stereotype; police journalism; ideology; mass media.

SOBRE O AUTOR

Arthur Meucci

Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Formação em Psicanálise pelo IBCP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Membro-fundador da Cátedra Paulo Freire da UFV. E-mail: meucci@ufv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4809-5120>.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. In: Rev. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-138, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAGAS, Marcos Antonio; SILVA, Rosemaria; SOUZA, Silvio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLI, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CITELLI, Adilson. Tecnocultura e educomunicação. In: **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, dez. 2015.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- HONNETH, Axel. Invisibility: On the Epistemology of Recognition. In: **Aristotelian Society Supplementary Volume**, Vol. 75, n. 1, p. 111-126, 2001.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos morais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- LIPPmann, Walter. **Public opinion**. New York: Free Press Pbks ed., 1997.
- McCOMBS, Maxwell. **Setting the Agenda**: The Mass Media and Public Opinion. Malden-USA: Blackwell Publishing, 2004.
- SLOTERDIJK, Peter. **Ira e tempo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido: fevereiro 2023

Aceito: maio 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem difundida, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV- Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas de texto serão numeradas com algarismos árabicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Exetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pela Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdU / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdU / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br