

PATRICIA LANA PINHEIRO GUERREIRO

**O QUE É SER PROFESSOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSÃO
DOCENTE POR ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS EM FORMAÇÃO EM MARÍLIA-
SP E ESTOCOLMO**

MARÍLIA
2016

PATRICIA LANA PINHEIRO GUERREIRO

**O QUE É SER PROFESSOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSÃO
DOCENTE POR ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS EM FORMAÇÃO EM MARÍLIA-
SP E ESTOCOLMO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a. Graziela Zambão Abdian.

**MARÍLIA
2016**

Guerreiro, Patricia Lana Pinheiro.

G937q O que é ser professor? Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília-SP e Estocolmo / Patricia Lana Pinheiro Guerreiro. – Marília, 2016.
126 f. ; 30 cm.

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 114-124

1. Professores - Formação. 2. Professores - Suécia. 3. Professores - Brasil. 4. Representações sociais. 5. Educação comparada. I. Título.

CDD 372.65

PATRICIA LANA PINHEIRO GUERREIRO

**O QUE É SER PROFESSOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSÃO
DOCENTE POR ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS EM FORMAÇÃO EM MARÍLIA-
SP E ESTOCOLMO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília,
Faculdade de Filosofia e Ciências

2^a examinadora: Dr.^a Alessandra de Moraes Shimizu
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília,
Faculdade de Filosofia e Ciências

3^a examinadora: Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente,
Faculdade de Ciências e Tecnologia

4^a examinadora: Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Programa de Pós-Graduação em Educação

5^a examinadora: Dr.^a Sandra Maia Farias Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-Graduação em Linguística

Marília, 15 de agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto!” (Mercedes Sosa)

Graças, muitas graças,

À minha família amada – sobretudo meus pais, meu irmão e minha cunhada –, que são minha luz, meu ninho e meu porto seguro.

Ao Igor, meu amor da e para a vida inteira, meu amigo, meu companheiro de absolutamente tudo, e à Luiza e ao milagre de sua existência – fonte para existirmos.

À Graziela, mais que orientadora. A você, pela mulher que é, minha incansável admiração.

Devo dizer que escrevemos esta tese a oito mãos: as minhas, as pequeninas da Luiza, as do Igor – que viveu TUDO comigo –, e as da Graziela.

À Agnieszka, à Camilla e a seu grupo de estudos na Universidade de Estocolmo.

Aos amigos sempre presentes.

Aos estudantes participantes da pesquisa.

Aos professores membros da banca de avaliação desta tese, especialmente à Sandra, que me acompanha desde o mestrado.

Aos brasileiros e a seu árduo trabalho, que me possibilitaram as bolsas de estudo Dinter e PDSE da CAPES.

“Você vai até onde o seu pensamento deixar.”
Andréa Lana, minha mãe

RESUMO

Historicamente, a profissão docente tem sido desvalorizada, e não há pesquisas, em perspectiva internacional comparada com o Brasil, sobre as representações sociais da profissão docente por estudantes em formação, sobretudo os pertencentes a minorias. O objetivo desta tese consistiu em investigar as representações sociais sobre a profissão docente por alunos não tradicionais em formação em Marília-SP, e em Estocolmo, na Suécia. Estudantes não tradicionais, em linhas gerais, são os que ingressaram na educação superior após as políticas de expansão, modificando o corpo discente que antes era restrito à elite. São estudantes oriundos de classes menos favorecidas, podendo ser os primeiros de suas famílias a ingressarem nesse nível educacional. Participaram do estudo cinco estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Campus de Marília), e seis estudantes de cursos de formação de professores da Universidade de Estocolmo. A pesquisa envolveu revisão bibliográfica sobre pesquisa comparada, de formação inicial de professores e dos sistemas educacionais dos dois países. Empiricamente, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, sendo a análise pautada pela Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici como práticas discursivas, em perspectiva interdisciplinar com a análise do discurso de linha francesa, em que se ressalta a ancoragem nas memórias discursiva e coletiva no processo de construção das representações sociais. A tese se mostrou com potencial para contribuir para a produção do conhecimento em educação por não encontrarmos estudos comparados sobre a temática em perspectiva comparada entre países substancialmente diferentes e pela pertinência da TRS como práticas discursivas para a análise dos dados. Houve o compartilhamento de práticas discursivas muito semelhantes entre os estudantes, mostrando como as memórias coletiva e discursiva não dependem de limites geograficamente estabelecidos. Os resultados revelaram tanto a profissão docente quanto a formação de professores como extremamente importantes para a sociedade, além de uma profissão desvalorizada socialmente, financeiramente e com condições de trabalho extenuantes, que o gosto pela profissão e a inspiração de bons professores foram as maiores motivações para a escolha desse caminho profissional, que os efeitos negativos das políticas neoliberais em educação não podem ser ignorados, e que as cotas são vistas em um misto de insatisfação e de justiça social na forma de ação afirmativa.

Palavras-chave: Profissão docente. Representações sociais. Educação comparada e internacional. Formação inicial de professores. Estudantes não tradicionais.

ABSTRACT

Historically, the teaching profession has been devalued, and there is no research in an international and comparative perspective with Brazil on the social representations of the teaching profession by students in training, especially those belonging to minorities. The goal of this thesis was to investigate the social representations about the teaching profession by non-traditional students in training in Marilia-SP, and Stockholm, Sweden. Non-traditional students, in general, are the ones who entered higher education after its expansion policies, modifying the student body that was previously restricted to the elite. They are students from poorer classes, and may be the first in their families to join this educational level. The non-traditional students who participated in the research were five undergraduate students of Pedagogy at the São Paulo State University (Campus of Marilia), and six students of teacher training courses at the University of Stockholm. The research involved literature review on comparative research, on initial teacher training and on educational systems of both countries. Empirically, the data were collected through semi-structured interviews, and the analysis were performed according to the Social Representation Theory (SRT) of Moscovici as discursive practices, within an interdisciplinary approach to the French discourse analysis, emphasizing the anchorage in the discursive and collective memories in the process of social representation construction. The thesis has shown the potential to contribute to the production of knowledge in education, because we did not find comparative studies on the subject in a comparative perspective between substantially different countries, and because of the relevance of the SRT as discursive practices for the data analysis. Very similar discursive practices were shared by the students, showing how the collective and discursive memories do not depend on geographical limits. The results showed both the teaching profession and teacher education as extremely important to society, a socially and financially devalued profession, with strenuous working conditions, the taste for the profession and the inspiration of good teachers as the major motivations for choosing this career path, that the negative effects of neoliberal policies in education cannot be ignored, and that the quotas in Brazil are seen in a mix of dissatisfaction and social justice in the form of affirmative action.

Keywords: Teaching profession. Social representations. Comparative and international education. Initial training of teachers. Non-traditional students.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	08
1	EDUCAÇÃO COMPARADA E INTERNACIONAL: VISÃO GERAL	17
1.1	O que o Brasil tem produzido em educação comparada e internacional ..	24
2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS	32
2.1	Como surgiram e o que são as representações sociais	32
2.2	Noções sobre análise do discurso	41
2.3	Como se unem as representações sociais e as práticas discursivas	47
3	CARACTERÍSTICAS GERAIS E <i>TERTIUM COMPARATIONIS</i>	49
3.1	Os Estados nacionais brasileiro e sueco comparados	49
3.1.1	A Suécia	52
3.1.2	O Brasil	55
3.2	Aspectos educacionais em ambos os países	60
3.2.1	A organização educacional brasileira	61
3.2.2	A organização educacional sueca	64
3.2.3	A expansão da educação superior no Brasil	69
3.2.4	A expansão da educação superior na Suécia	72
3.3	A formação de professores em ambos os países	74
3.3.1	A formação de professores no Brasil	75
3.3.1.1	O curso de Pedagogia da UNESP-Marília	78
3.3.2	A formação de professores na Suécia e na Universidade de Estocolmo	82
4	METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1	As representações sociais identificadas	90
4.2	O que mostram as investigações	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	125

INTRODUÇÃO

A escola, tal qual a conhecemos hoje, tem suas origens na Modernidade, era marcada por uma profunda transformação em todos os campos da sociedade, incluindo o pedagógico e o educacional. O centro da sociedade voltou-se para a figura do indivíduo, “um indivíduo humanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências” (CAMBI, 1999, p. 198). Dele, exigia-se participação ativa e, para se cumprir esse objetivo, duas instituições tomaram novas formas e papéis cada vez mais centrais – a família e a escola –, com funções “na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução cultural, ideológica e profissional da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 203).

A escola da Modernidade continua viva na escola contemporânea, em suas complexidades e contradições, o que se vê por características como a criação de métodos de ensino, a descoberta da disciplina, a criação do exame como controle do saber, e a divisão produtiva do tempo. No cenário atual, essas características visam à produtividade e à eficiência da aprendizagem, transformando a vida escolar em “uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais” (CAMBI, 1999, p. 204). Ao mesmo tempo, a escola, para grande parte de pesquisadores da educação (FREIRE, 1987; SAVIANI, 2007; DUARTE, 2001), configura-se como uma instituição de formação holística e promotora de libertação – sobretudo de classes populares – das marcas de conformação e de reprodução das ideologias dominantes que permanecem latentes nos mais variados setores da sociedade.

Em se tratando de contradição, uma das relações mais paradoxais na área educacional consiste no exercício da docência e no papel do professor, isto é, na nobreza e na importância atribuídas à profissão *versus* sua crescente desvalorização profissional e social, o que se atrela diretamente à busca constante por qualidade da educação e por constante eficiência nos meios de se exercer o ofício. No entanto, a busca pela qualidade da educação não é diretamente proporcional à qualidade das condições do trabalho docente, tampouco à qualidade atribuída ao papel do professor, dada a sua crescente precarização (OLIVEIRA, 2004; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005) e a desvalorização social que tem se impregnado no imaginário coletivo (GATTI, BARRETTO, 2009), o que, no Brasil, é evidenciado, por exemplo, pelas constantes, recorrentes e longas greves da categoria, em todos os níveis, e que têm sido realizadas repetidamente há muitos anos, nos diferentes Estados e municípios da federação.

Até a década de 1960, a maioria dos trabalhadores que lidava com o ensino possuía certa estabilidade financeira, material e de prestígio em sua profissão (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005). A partir daí, sob influência do então cenário econômico global, novos contornos foram dados à profissão docente. Além da questão salarial, que é baixa, surgiram diferentes atribuições para o professor, como as funções de gestão e de orientação escolar (OLIVEIRA, 2004), que, somadas à docência e à constante exigência por formação continuada, passaram a gerar sobrecarga física e psicofisiológica, até porque o sucesso da educação tornou-se também responsabilidade do professor (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005). Além disso, a profissão, deveras central na sociedade, transformou-se diante da expansão e da instrumentalização das licenciaturas, para que se desse conta da massificação do ensino médio, de modo que se abastecesse o mercado de trabalho com mão de obra qualificada (OLIVEIRA, 2004), da maneira mais eficaz e rápida possível, conforme as orientações para o trabalho docente estabelecidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1984 (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005).

A baixa constatada na profissão tem levado cada vez menos pessoas a se interessarem pela docência, bem como a uma transformação no perfil dos alunos que a procuram. No Brasil, estudo realizado por Gatti et al. (2014) sobre a atratividade da carreira docente no país mostra dados do Censo Escolar de 2007 realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que se constata a falta de professores de Química, Matemática, Física e Biologia, além de uma queda de 10% nas matrículas dos cursos de Letras. Houve também queda no número de concluintes de cursos de licenciatura em geral, além de ter mudado seu perfil socioeconômico, sendo a maioria dos alunos pertencentes às classes C e D, que são “alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior” (GATTI ET AL., 2014, p. 11).

A mudança no perfil pela busca por licenciaturas ocorreu não somente pela desvalorização social da profissão. Outro ponto de partida foram as políticas de expansão do ensino médio e do ensino superior, motivadas por transformações políticas globais que reverberaram em âmbito local em diversos países e que provocaram a massificação do ensino. Esses movimentos permitiram a entrada de um público que antes tinha seu ingresso limitado na universidade, pelo fato de esse ter sido um espaço destinado, por bastante tempo, somente à formação de indivíduos pertencentes a elites (GATTI, BARRETTO, 2009). Tal público, justamente os que enfrentaram e enfrentam tantas dificuldades de ingresso no ensino superior

(GATTI ET AL., 2014), é composto por estudantes não tradicionais (ENT)¹, definidos, *a priori*, como “alunos provenientes das camadas sociais e culturais menos favorecidas e com menor tradição familiar de formação acadêmica superior” (ALMEIDA ET AL., 2012, p. 899).

O ingresso de ENT nas universidades fica ainda mais evidente com o advento da globalização (STROMQUIST, 2002) e das medidas de recuperação econômica a partir da década de 1980 guiadas por grandes organismos internacionais, os quais passaram a ditar os trâmites das políticas públicas de diversos lugares, chegando ao ponto de parecer não se saber lidar com as necessidades locais em primeiro lugar (BALL, 2001). As influências globais em muitas partes locais ao redor do mundo levaram à realização de estudos comparativos entre países com frequência, porque mesmo aqueles substancialmente diferentes poderiam apresentar características semelhantes, o que os torna passíveis de comparação – *tertium comparationis* (BEREDAY, 1964) –, podendo-se perceber, inclusive, uma diferença ilusória (RAGIN, 1987) entre eles. No âmbito educacional, estudos em larga escala sobre temas variados têm sido feitos por agências como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos quais se destacam os voltados para a qualidade da educação e pelo *status* educacional de diferentes nações.

O Brasil ainda carece de pesquisas em educação comparada que fogem do espectro de estudos realizados entre países de línguas portuguesa e espanhola, o que se justifica pela falta de domínio em outras línguas estrangeiras por boa parte da população (CASTRO, 2013). Isso se confirmou em revisão de literatura de 160 trabalhos realizada pela autora desta tese e apresentada detalhadamente no capítulo seguinte, os quais estão na página da Sociedade Brasileira de Educação comparada (SBEC) e na base de dados EBSCO. A eles, foram acrescentadas resenhas de trabalhos já realizados a respeito (GREGÓRIO, 2009; CASTRO, 2013) sobre publicações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e de outros disponíveis em periódicos de acesso aberto (GOMES, 2015). Constatou-se a lacuna de estudos em educação comparada e internacional sobre o tema da representação social – teoria que estuda o senso comum socialmente compartilhado – da profissão docente por alunos em cursos de formação de

¹ A denominação “estudantes não tradicionais” não é comum no Brasil, e leva à reflexão do que são, em contrapartida, “estudantes tradicionais”. Aqui, assumimos como estudantes tradicionais aqueles que, histórica e tradicionalmente, tiveram acesso à educação formal no país, *a priori* elitizada, sendo relativamente recente a sua massificação, tanto na educação básica quanto na superior.

professores, sobretudo entre o Brasil e algum país bastante diferente, tanto em quesitos linguísticos quanto em territoriais e culturais.

Trata-se, portanto, de um tema relevante por algumas razões. A primeira refere-se ao fato de a presente pesquisa ser interdisciplinar, apresentando um real cruzamento de aportes teóricos pela união de três grandes eixos, quais sejam a educação comparada e internacional, o ser professor e a teoria das representações sociais como práticas discursivas. A segunda razão se deve à histórica e crescente preocupação com a profissão docente na sociedade, incluindo a formação inicial deste profissional e suas representações sobre a profissão. Outra razão, e talvez a mais importante, deve-se à ausência de pesquisas comparadas entre o Brasil e outros países que se embasem na teoria das representações sociais para a investigação do tema, e que privilegiem estudantes não tradicionais, além da ausência de pesquisas afins entre o Brasil e a Suécia no que tange à temática em relevo.

Esta tese defende a relevância do tema com foco em estudantes não tradicionais – pelo fato de o perfil de alunos de licenciatura ter mudado com as transformações econômicas no Brasil e em outros locais, como a Suécia – em formação para se tornarem professores, porque discute a visão de alunos em formação em uma profissão contraditoriamente tida como muito como muito central e nobre, mas também como muito desvalorizada. Na Suécia, a profissão docente tem sido vista com grandes ares de reprovação por professores – somente 5% se declararam satisfeitos (OECD, 2014). Trata-se, pois, de um aspecto educacional ainda não investigado e que merece debate e atenção devido à crescente desvalorização histórica de uma profissão que tem sido foco de estudos de educadores brasileiros desde os anos 1930 (TEIXEIRA, 2007).

Com base nesses fatores e nas hipóteses de que, para estudantes não tradicionais, sobra a opção de uma profissão desvalorizada, e de que, no senso comum brasileiro é presente a ideia de que ser professor na Suécia deve ser muito melhor do que no Brasil – apesar de lá os professores não estarem tão satisfeitos com a profissão –, delineamos o objetivo geral desta tese: investigar, em perspectiva comparada, entre Brasil (Marília) e Suécia (Estocolmo), as representações sociais que estudantes não tradicionais em formação constroem sobre a profissão docente e o que ela envolve. O foco é sobre o que é socialmente compartilhado entre estudantes de universos diferentes. Os objetivos específicos consistiram em: a) investigar, pelas representações sociais construídas, o que leva estudantes não tradicionais a cursarem licenciaturas; b) analisar, pelas representações sociais construídas, as expectativas que possuem sobre a profissão; c) conhecer a trajetória escolar dos participantes da pesquisa; d) verificar se as representações sociais sobre a profissão docente na Suécia possuem aspectos mais positivos

do que as representações a respeito no Brasil; e) investigar as representações sociais que as participantes brasileiras constroem sobre a política de cotas. Apesar de esse último objetivo específico não se inserir na análise comparada, consideramos importante trazê-lo para pesquisas futuras, já que as estudantes participantes brasileiras pertencem à primeira turma do curso de Pedagogia após a adoção do sistema de cotas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília².

A definição de ENT, que passaram a fazer parte do corpo discente após a expansão do ensino superior, e que ainda são sub-representados por questões culturais, sociais e econômicas complexas (SCHUETZE; SLOWEY, 2002), não é comum na literatura educacional brasileira, embora seja bastante utilizada na literatura educacional de países europeus, devido ao conceito de *lifelong learning*, ou aprendizagem ao longo da vida, que é incorporado nas políticas educacionais de diversos países do Velho Mundo, e, no Brasil, especificamente, para a educação de jovens e adultos (EJA). Essa definição ainda é vaga e permeável, por se atribuir a ela diversas significações e por ter sofrido alterações ao longo do tempo. Por exemplo, mulheres já foram consideradas estudantes não tradicionais, assim como estudantes com alguma deficiência.

Em comum, ao longo dos anos, tomam-se esses estudantes, normalmente adultos, como os oriundos de camadas menos favorecidas social e culturalmente, a exemplo da classe trabalhadora, de imigrantes ou de descendentes de imigrantes (BRON; EDSTRÖM; THUNBORG, 2012). Em uma definição mais recente, Bron, Thunborg e Edström (2014), dentro do contexto sueco e europeu, definem que os estudantes não tradicionais sejam os primeiros em suas famílias a ingressarem na educação superior. Em Estocolmo, participaram da pesquisa seis ENT de habilitações variadas do programa de formação de professores da Universidade de Estocolmo³, sendo todos os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior, tendo todos estudado desde a educação infantil na Suécia, cuja nacionalidade é sueca ou de descendência estrangeira – a Suécia possui uma população expressiva de imigrantes.

No Brasil, levando em conta o contexto de ingresso na educação superior e a própria vagueza do termo, consideramos e defendemos que os ENT não necessariamente sejam os

² A UNESP, criada em 1976, é uma universidade pública mantida pelo governo do Estado de São Paulo, que atua em ensino, pesquisa e extensão, possuindo *campi* em mais de vinte municípios.

³ A Universidade de Estocolmo, fundada em 1878 com o status de escola superior (*högskola*), possui mais de setenta mil alunos e é pública, gerida pelo Governo (*Regering*) e pelo Parlamento (*Riksdag*). Como todas as universidades suecas, ela é gratuita a cidadãos suecos e a residentes da União Europeia, da Área Econômica Europeia e da Suíça. Para demais imigrantes, é necessário pagar uma taxa para o primeiro e segundo ciclos da educação superior.

primeiros de suas famílias a ingressarem nesse nível educacional, embora as alunas participantes da pesquisa sejam as primeiras em suas famílias a ingressarem na educação superior. No país, houve a implantação de políticas de ação afirmativa que contribuíram para o acesso de estudantes não pertencentes a uma elite social e cultural à educação superior, como uma maneira de diminuir as muitas desigualdades sociais presentes no país. Um exemplo dessas políticas é a Lei de Cotas, de número 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), sancionada pela então Presidente da República Dilma Rousseff, para ampliar o ingresso de pessoas menos favorecidas socialmente em instituições de ensino superior (IES) públicas. De acordo com essa Lei, em quatro anos, é obrigatório que as universidades e Institutos Federais reservem metade das vagas de todos os seus cursos superiores para alunos de escolas públicas, levando em consideração tanto a renda familiar quanto a cor do estudante, que deve ser autodeclarada.

Pensando já numa aproximação entre Suécia e Brasil em quesitos educacionais, vale salientar que, após a implantação das premissas neoliberais nas políticas educacionais no Brasil e na Suécia, especialmente a partir dos anos 1990 e do advento da globalização, os índices suecos no *Programme for International Student Assessment* (PISA) têm declinado significativamente, e os brasileiros têm se mantido entre os piores apesar de terem demonstrado uma certa melhora⁴, o que pode levantar a hipótese da relação entre a desvalorização da profissão e mau desempenho escolar. A média da OCDE é de quinhentos pontos. Os resultados podem ser observados na tabela seguinte.

Tabela 1: Colocação e pontuação dos países com base nos resultados do PISA.

COLOCAÇÃO (C) E PONTUAÇÃO (P) DOS PAÍSES – RESULTADOS DO PISA										
	2000		2003		2006		2009		2012	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C*	P**
<i>Brasil</i>	42	368	39	383	51	384	54	401	57	402
<i>Suécia</i>	12	513	14	510	18	504	28	496	38	482
<i>Nº de países</i>	43		41		56		65		65	

Fonte: MEC/INEP. Autoria própria da tabela⁵.

Dados de testes padronizados revelam que a qualidade da educação parece ter se distanciado da função social da escola e da formação holística do indivíduo, sobretudo a partir

⁴ De 2000 a 2012, a Suécia caiu 26 posições no PISA, e o Brasil caiu 15. Houve, porém, uma melhora na pontuação brasileira. No entanto, o Brasil continua nas piores posições.

⁵ As informações para a construção da tabela foram retiradas do seguinte endereço: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

da globalização no final do século XX, que “deu novo impulso à idéia de uma educação igual para todos, agora não como justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum” (GADOTTI, 2000, p. 5). Não é recente a preocupação com a qualidade da escola ou com o cumprimento de sua função social, sendo que ela varia de acordo com filiações teóricas ou com contextos políticos, sociais e econômicos da sociedade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). O que se vê é o valor da escola conforme a perspectiva neoliberal, caracterizada pela competição entre instituições de educação e entre professores, sendo essa competição o que estimularia a busca pela qualidade (SINGER, 1995), o que acaba, porém, por sobrecarregar a profissão docente e por torná-la ainda mais desvalorizada no imaginário social.

Já a escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRS), com base em Moscovici e aqui apresentada em perspectiva interdisciplinar com a análise do discurso (AD) de linha francesa (PINHEIRO, 2010), é justificada não só pelo fato de a desvalorização docente estar presente no imaginário coletivo (GATTI ET AL., 2014, p. 11) e por essa teoria se dedicar ao estudo das imagens simbólicas compartilhadas por determinada comunidade, as quais orientam as ações dos sujeitos. Ela se justifica também porque os dados coletados são narrativas, e por meio delas os indivíduos constroem suas identidades pessoais e nacionais, resultados de contextos históricos e culturais particulares (BROADFOOT, 1999), revelando que os indivíduos perpassam diferentes níveis em sua constituição (BRAY; THOMAS, 1995). A TRS e a AD se complementam e se fundem, de modo que as representações sociais são aqui tomadas como práticas discursivas, porque a AD se encarrega de analisar questões historicamente situadas, mas não abrange o conceito de coletividade, a não ser do ponto de vista singular. Ao contrário da AD, a TRS vê o discurso como uma singularidade que é plural. Não existe pensamento sem linguagem, sem manifestação. A TRS tem mecanismos para mostrar o quanto a cultura e as tradições sociais interferem e mesmo modalizam o discurso que vem à tona, que necessita ser analisado por um viés político e sócio-histórico. Já a AD baliza o momento, porque a abordagem é muito sincrônica. Arelada à TRS, a AD ganha um aliado pertinente para a construção de sentidos pela linguagem textualmente organizada.

Outro quesito importante de escolha por essa teoria, que é amplamente utilizada em pesquisas em Educação, é que os grupos de participantes dos quais se coletam os dados não necessariamente precisam ser iguais em número, além de não ser necessário realizar pesquisa com um número extenso de participantes, especialmente quando se analisam os dados com base em uma perspectiva discursiva (PINHEIRO, 2010; SPINK, 1995), especialmente em uma temática tão complexa, sem a necessidade de generalização dos resultados. Um número reduzido de participantes, em momento algum, diminui a credibilidade da pesquisa, porque de

uma pequena comunidade podem surgir dados riquíssimos. Aqui, a população participante é relativamente homogênea em número, mas apenas em número: cinco estudantes no Brasil e seis na Suécia. É preciso ressaltar que há uma lacuna de estudos em educação comparada e internacional que utilizam a TRS como aporte teórico para compreender questões relativas às imagens simbólicas construídas sobre a profissão docente, e que os estudos em representações sociais não anunciam a educação comparada e internacional. A TRS muito contribui para a educação comparada e internacional por perpassar diferentes níveis de análise, englobando cultura, política, tradições, contextos diversos e coletividade na investigação de diferentes fenômenos.

Aqui, as ENT participantes brasileiras da pesquisa são cinco alunas do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UNESP-Marília, que ingressaram na instituição via política de cotas. Como o foco incide sobre ENT, só puderam participar da pesquisa estudantes ingressantes, porque a política de cotas foi aprovada pela UNESP em 2013, sendo o ingresso de estudantes cotistas concretizado em 2014, ano em que as entrevistas foram realizadas. A UNESP foi a primeira universidade estadual de São Paulo a aprovar a política de cotas⁶, equiparando-se às universidades e Institutos Federais. As demais universidades estaduais paulistas têm se diferenciado na maior ou menor adesão a essa política. Na Suécia, os estudantes participantes pertencem aos terceiro, quinto e sexto semestres de habilitações diferentes do curso de treinamento para professores da Universidade de Estocolmo. São estudantes que já vivenciaram práticas de ensino. No Brasil, foi necessária a restrição a estudantes que ainda não tinham iniciado sua prática de ensino porque as estudantes não tradicionais cotistas estavam no primeiro semestre quando ocorreu a coleta dos dados.

A escolha por ENT cotistas leva em consideração o fato de a política de cotas para o ingresso na educação superior ter sido implementada como uma política de ação afirmativa, de modo que se minimizassem as injustiças sociais sofridas pelas populações menos favorecidas, em especial a população negra, comprovadamente de maioria pobre e sujeita a maiores vulnerabilidades – herança do período de escravidão. Por exemplo, quase 80% da população mais rica do país, com renda mensal média por habitante de cerca de R\$11.000,00, é formada por brancos, e a parte da população cuja renda mensal familiar por habitante é de

⁶ Maiores informações no seguinte endereço: <<https://noticias.terra.com.br/educacao/unesp-e-primeira-universidade-estadual-de-sp-a-aprovar-cotas,5a319be41674e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em 16 de agosto de 2016.

cerca de R\$130,00 é majoritariamente formada por negros⁷. A pobreza como fator de exclusão social reverbera em exclusão em outras áreas de assistência básica, como saúde e educação.

Para estudar as representações sociais sobre a profissão docente pelos ENT em perspectiva comparada, a autora realizou doutorado sanduíche por 11 meses na Universidade de Estocolmo, do início de setembro de 2014 ao final de julho de 2015, mais especificamente na Instituição de Pedagogia e Didática (*Institutionen för Pedagogik och Didaktik*), sob supervisão das professoras Dr.^a Agnieszka Bron e Dr.^a Camilla Thunborg, líderes de um grupo de pesquisa em que se estuda educação de adultos sob prismas variados. As reuniões do grupo ocorriam nas últimas sextas-feiras de cada mês, sendo livre a apresentação de trabalhos dos participantes, os quais, nesse momento, eram submetidos a críticas e sugestões de todos os presentes.

A presente tese, que é por essência interdisciplinar, organiza-se da seguinte forma, além desta introdução: no primeiro capítulo, apresentamos uma visão geral sobre educação comparada e internacional, incluindo a revisão de literatura feita pela autora da tese; no segundo capítulo, discorremos sobre as representações sociais como práticas discursivas, que são a base para a análise dos dados; no terceiro capítulo, apresentamos Brasil e Suécia em perspectiva comparada, abrangendo a formação dos Estados Nacionais e os aspectos educacionais, tendo como foco os pontos em comum – *tertium comparationis* – que possibilitam que uma análise comparada entre os países seja feita; no quarto capítulo, apresentamos a metodologia, a análise e a discussão dos dados; e, por último, tecemos as considerações finais.

⁷ Dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compilados na reportagem disponível no seguinte endereço: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/negros-aumentam-participacao-entre-os-1-mais-ricos-no-brasil>>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

1 EDUCAÇÃO COMPARADA E INTERNACIONAL: VISÃO GERAL

Apesar de centenária e de seu visível crescimento e consolidação, ainda há controvérsias sobre o que é educação comparada: se é um campo, uma área, uma disciplina, ou uma quase disciplina. Também há controvérsias quanto à sua definição. Essa confusão não é arbitrária e ocorre por vários motivos, como pelas várias tradições e pontos de vista dos diferentes estudiosos que a ela se dedicam, e também porque, na década de 1960, o nome da recém-criada *Comparative Education Society* foi alterado para *Comparative and International Education Society* (CIES) (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 36), que é a maior e mais antiga sociedade de educação comparada no mundo. Posteriormente, em 1970, com a junção da CIES a outras cinco grandes sociedades – a saber a europeia, a japonesa, a canadense e a coreana –, foi criado o Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada (WCCES, sigla correspondente a *World Council of Comparative Education Societies*), que hoje abrange mais de quarenta delas, inclusive a SBEC, que foi criada em 1983.

Nesta tese, sustentamos a definição de Manzoni (2011) para educação comparada, concebida como um campo legitimado institucional e intelectualmente. Quanto à natureza desse campo, que é intrinsecamente interdisciplinar, defendemos que “comparative studies are usually (though not exclusively) international in nature, and international studies are implicitly comparative” (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008, p. 3). Uma possível e coerente definição para esse campo e que condensa as diferentes tradições que o compõem é a apresentada por Phillips (2011, p. 183-184):

Comparative education as a field of scholarly inquiry covers a vast range of topics and ways of investigating them. It can consist of valuable descriptive material (see, for example, some of the work of UNESCO or the OECD, or the European Union's EURYDICE database); of philosophical analysis of education systems; of sociological investigations; of detailed local case studies; of large-scale surveys of pupil attainment; of sophisticated statistical comparisons; of inquiry into teaching styles, teacher training, and teacher professionalism; and of a host of other areas of research.

Essas tradições vinculam-se diretamente ao desenvolvimento da educação comparada e internacional e, por isso, o conhecimento sobre o seu desenvolvimento é primordial para se compreender o campo em questão. Alguns estudiosos creditam a origem do campo à Antiguidade, por volta de 400 a.C., com as *Histórias* de Heródoto de Halicarnasso, considerada a primeira obra publicada em História, e com a *Ciropédia* de Xenofonte, considerada como um registro parcialmente fictício sobre Ciro, o Grande. Ambas as obras tratam de aspectos que envolvem educação entre Grécia Antiga e Pérsia. Outros já acham que

a leitura de textos célebres, como o *Emílio*, de Rousseau, e *Outros pensamentos acerca da educação*, de Locke, contribuíram para a disseminação da educação comparada internacional pelo fato de terem sido lidos fora de seus países de origem (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008).

No entanto, somente no início do século XIX é que se deu início a comparações sistemáticas entre locais diferentes e, conforme novas correntes de pensamento foram surgindo, a educação comparada e internacional foi também evoluindo, tanto teórica quando metodologicamente. Autores diferentes, embora sem consenso, dedicaram-se à classificação da educação comparada e internacional em fases, as quais não são discretas no tempo. Aqui, baseamo-nos na classificação em cinco fases de Noah e Eckstein (1969), complementada por uma sexta fase por Phillips e Schweisfurth (2008) e por algumas considerações de Kaloyiannaki e Kazamias (2012). Essas fases não estão expostas em profundidade, por não ser o propósito desta tese. Contudo, seu entendimento mais geral é importante para a compreensão da educação comparada e internacional como um todo, campo essencial para esta tese.

Conforme exposto por Phillips e Schweisfurth (2008), com base em Noah e Eckstein (1969), a primeira fase é conhecida como a fase dos contos de viajantes, na qual eram realizados relatos de viagem sem curiosidade intelectual, e que ainda hoje é praticada, principalmente para fins de consumo em veículos de comunicação. Merecem destaque os relatos de viagem de John Quincy Adams e de Karl Philip Moritz. Os relatos de Adams dizem respeito a aspectos educacionais observados a partir de viagem realizada para a região da Silésia, na Prússia, localizada hoje entre Polônia, República Tcheca e Alemanha, cujos detalhes foram publicados em uma carta que escreveu a seu irmão. Os relatos de Moritz, por sua vez, consistem numa comparação entre educação de meninos na Inglaterra e na Alemanha, publicados na obra *Reisen eines Deutschen in England im Jahre 1782* [Viagens de um alemão à Inglaterra em 1782].

A segunda fase é conhecida como a fase de investigação de outros sistemas educacionais, mas com foco específico (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008; NOAH; ECKSTEIN, 1969). Dois grandes nomes se destacam: o de Marc-Antoine Jullien e o de Sir Michael Sadler. Jullien é considerado o pai da educação comparada, por ter contribuído para as primeiras sistematizações, a partir do seu elaborado questionário sobre seis áreas educacionais publicado na obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* [Esboço e visualizações preliminares de um trabalho sobre educação comparada], de 1817. Jullien, por ter bebido diretamente da fonte dos estudos iluministas, afirmava a necessidade de se fazer ciência com comparações em Educação, mas uma ciência quase positivista – devido às

suas raízes humanistas –, por meio de coleta sistemática de dados e da análise objetiva dos fatos e observações. Sadler (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008, HIGGINSON, 1994) é também um dos grandes nomes da educação comparada e tornou-se conhecido a partir da publicação de uma obra dividida em 11 diferentes volumes publicados no início do século XX, nas quais estudou detalhadamente o sistema educacional inglês em comparação com outros de diversos lugares, enfatizando o quão essencial é o lado social e externo à escola na composição dos sistemas educacionais. Sadler, de acordo com Kaloyiannaki e Kazamias (2012), deu importância ao termo *borrowing* nos estudos em educação comparada, mas com caráter meliorista, ou seja, o de se aprimorar o próprio sistema de educação a partir da observação de sistemas estrangeiros. Vale ressaltar que, de acordo com Bray, Adamson e Mason (2007), o termo *borrowing* é inadequado, porque o que se pega emprestado é posteriormente devolvido, diferentemente do que acontece com fenômenos educacionais assimilados. Os autores sugerem, em vez de *borrowing*, a palavra *copying*.

A terceira fase, apesar de seus maiores nomes – Victor Cousin e Horace Mann – serem anteriores a Sadler, é caracterizada como a fase de entendimento de outras nações e de conhecimento acumulado sobre elas (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008; NOAH; ECKSTEIN, 1969). Tanto Cousin quanto Mann foram influenciados pelas correntes iluministas e liberais da época. Cousin é tido como o maior apoiador da prática de *borrowing*, segundo Steiner-Khamisi (2002), tendo recomendado três etapas para estudos em educação comparada: a) estudo de problemas e necessidades locais de determinado sistema de educação; b) procurar por sistemas educacionais que possuem problemas semelhantes e que foram solucionados; c) a partir dessas soluções, recomendar práticas de *borrowing*.

De acordo com Kaloyiannaki e Kazamias (2012), foi com base nessa metodologia que Cousin estudou a educação prussiana, tendo observado como principal aspecto a atmosfera humanista percebida em sala de aula. Dessa experiência, Cousin escreveu um relatório que foi enviado a um conde francês responsável por assuntos educacionais na época, e que foi também publicado em língua inglesa. Assim, estudiosos cuja língua materna era a inglesa tiveram acesso a informações sobre a educação prussiana, o que despertou a curiosidade de estudiosos dos Estados Unidos, como Mann, a conhecerem também esse sistema educacional. Mann viajou para a Prússia, além da Grã-Bretanha e Irlanda, visando à comparação da educação desses países com o seu de origem, chegando à conclusão de que era necessário investir em melhorias no corpo docente e no currículo.

A quarta fase, que surgiu nos idos de 1950, consolida os estudos de caráter histórico-meliorista e humanista-liberal na educação comparada (PHILLIPS;

SCHWEISFURTH, 2008; NOAH; ECKSTEIN, 1969), alçando-a ao *status* de “episteme explicativa-interpretativa” (KAZAMIAS, 2012, p. 177). Essa fase é caracterizada pela busca do caráter nacional nos estudos de sistemas educacionais, o que levou ao estabelecimento do Estado-Nação como unidade padrão de análise. Grandes nomes dessa fase são Isaac Kandel, Nicholas Hans, Robert Ulich e Friedrich Schneider. A busca pelo caráter nacional afirmava a influência das tradições e políticas nacionais nas práticas escolares, e pregava a importância do vínculo de fatores externos de determinado país aos estudos educacionais, como raça, idioma, geografia, política e religião.

A quinta fase (PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008; NOAH; ECKSTEIN, 1969) se caracteriza pela realização de estudos em educação comparada pautados por teorias das Ciências Sociais – neocientismo (KAZAMIAS, 2012) –, que tiveram crescimento acentuado a partir da década de 1960. Houve, nessa fase, rejeição ao paradigma descritivo e histórico até então praticado nos estudos comparativos, e aportes como o do funcionalismo-estrutural, o da teoria do capital humano e de teorias do desenvolvimento e modernização tornaram-se referências. Phillips e Schweisfurth (2008) destacam, nessa fase, os estudos em contexto globalizado e com foco em resultados, realizados principalmente por grandes agências internacionais, como a UNESCO e a OCDE, e acrescentam ainda uma sexta fase às fases de Noah e Eckstein (1969), em que surgem abordagens pós-modernas, mas que acaba por se confundir com a quinta, por levar em consideração a rejeição aos grandes relatos sem fundamento intelectual.

Bray, Adamson e Mason (2007), assim como Phillips e Schweisfurth (2008), discorrem sobre etapas que não foram abordadas por Noah e Eckstein (1969), por serem mais recentes, principalmente no que tange ao desenvolvimento da tecnologia e à virada então provocada no desenvolvimento das pesquisas. Com essa virada, locais antes remotos ou de difícil acesso passaram a ser mais conhecidos, além de a internet propiciar acesso a leituras em locais desprovidos de bibliotecas. Também com essa virada, vêm à tona os estudos em educação comparada sob o complexo prisma da globalização, considerada ora pelo viés econômico, ora pelo cultural, ou ora como continuação do colonialismo e do imperialismo (STROMQUIST, 2002).

O conceito de globalização surgiu por volta de 1960, mas ganhou força na década de 1990, época em que houve tanto a disseminação generalizada da visão neoliberal de mundo – que prega a diminuição do Estado em todas as suas atividades, incluindo as básicas, como educação, saúde e segurança –, quanto o *boom* da tecnologia, principalmente pelo advento da internet. Esses novos eventos levaram a uma repaginação da educação comparada em termos

do que deve ser, de fato, investigado, porque, com o grande crescimento dos meios de comunicação e da tecnologia, houve uma ruptura histórica nas modalidades de mobilidade, seja ela física, seja virtual, o que não significa automática extinção de fronteiras. Surgem paradoxos, por poder haver ainda mais autoafirmação de identidades locais, mas também a existência de identidades múltiplas, e como a educação comparada esteve sempre preocupada com a busca de similaridades e diferenças entre locais distintos, não basta apenas detectá-las, e sim compreender, por um prisma multi e interdisciplinar, os fenômenos sociais por trás delas (MARGINSON; MOLLIS, 2001).

Torna-se, pois, imprescindível a consideração não apenas do que é global e de sua hegemonia, mas também das vozes que emergem no âmbito local. Dessa maneira surge o que se chama de dialética entre global e local (ARNOVE, 2003), porque local e global se influenciam mutuamente. Assim, preza-se por análises em níveis múltiplos (BRAY; THOMAS, 1995) – os quais podem ser identificados nas narrativas dos participantes da pesquisa –, que levem em conta similaridades, emergência e afirmação das diferenças, ou fenômenos voltados para o que se chama de glocalização, que envolve aspectos de tendência global apropriados por vivências e culturas locais (ROBERSTON, 2000).

A perspectiva dessa dialética entre global e local pode ser vista nos exemplos dados por Phillips e Schweisfurth (2008) ao apresentarem nove situações diferentes em que se realizam pesquisa em educação comparada e internacional: a) quando se elaboram políticas educacionais; b) quando um indivíduo realiza um programa de doutorado em outro país, mas para investigar um fenômeno em seu país de origem, ou seja, intranacional; c) quando um grupo de alunos realiza um programa de mestrado em determinado país, e trabalha em cima de algum fenômeno educacional neste país; d) quando alguém realiza pesquisa intranacional e publica em periódico internacional; e) quando pesquisadores lançam mão de pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos a partir da análise de dados de determinado país, porém para outros países; f) quando há monitoramento de esforços globais para a educação – o exemplo mencionado pelos autores é o do movimento “*Education for All*”⁸; g) quando há impacto da globalização nas políticas educacionais de determinado país; h) quando se estudam, por

⁸ O movimento “*Education for All*” consiste em um compromisso global para promover educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos, por meio de seis metas assinadas por 164 países, no Fórum Educacional de Dakar realizado em 2000, que fossem cumpridas até 2015. Maiores informações se encontram no seguinte endereço eletrônico: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. No entanto, somente um terço dos países conseguiu cumprir todas as metas. Maiores informações podem ser encontradas em: <https://www.theguardian.com/global-development/2015/apr/09/education-for-all-scheme-failed-meet-targets-unesco>. Acesso em 24 de julho de 2016.

exemplo, aspectos culturais da educação de meninas em um país em desenvolvimento; e i) quando há consultoria de um país rico para o Ministério da Educação de um país mais pobre.

Bray, Adamson e Mason (2007) acrescentam que a natureza do estudo em educação comparada, não importa se intranacional, internacional e/ou envolvendo global e local, depende dos propósitos do pesquisador. Os autores dividem as pesquisas na área em três diferentes categorias:

- a) Pesquisas realizadas por decisores políticos: possuem aspectos mais práticos, como o de copiar aspectos educacionais de outros locais. Decisores políticos costumam fazer comparações com trabalhos de seus predecessores, normalmente para mostrar à sociedade o quanto ela se beneficia dessas políticas, que têm metas sociais e políticas em seus próprios contextos. Pode acontecer de não ficarem satisfeitos com o trabalho dos acadêmicos.
- b) Pesquisas realizadas por agências internacionais: as agências internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial (BM), possuem um grande papel de aconselhamento a governos. Seguem alguns exemplos. O trabalho da UNESCO se assemelha ao dos decisores políticos, além de lançar anuários estatísticos e de colaborar para a educação comparada em alguns periódicos próprios, como o *International Review of Education* e o *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. O BM elabora políticas sobre educação e financia a educação de países subdesenvolvidos. E a OCDE contribui para a educação comparada pela realização do PISA, e também por meio dos periódicos próprios, como o *Education at a Glance* e o *OECD Handbook for Internationally Comparative Education*.
- c) Pesquisas realizadas por acadêmicos: na área acadêmica, os pesquisadores buscam compreender melhor os fenômenos educacionais, o que pode não possuir caráter prático imediato. Tendem a reclamar do trabalho dos decisores políticos, e fazem um trabalho maior de conceptualização. Os trabalhos podem ser realizados por pesquisadores de sociedades de educação comparada ou não, sendo que muitas das publicações não constam em periódicos da área.

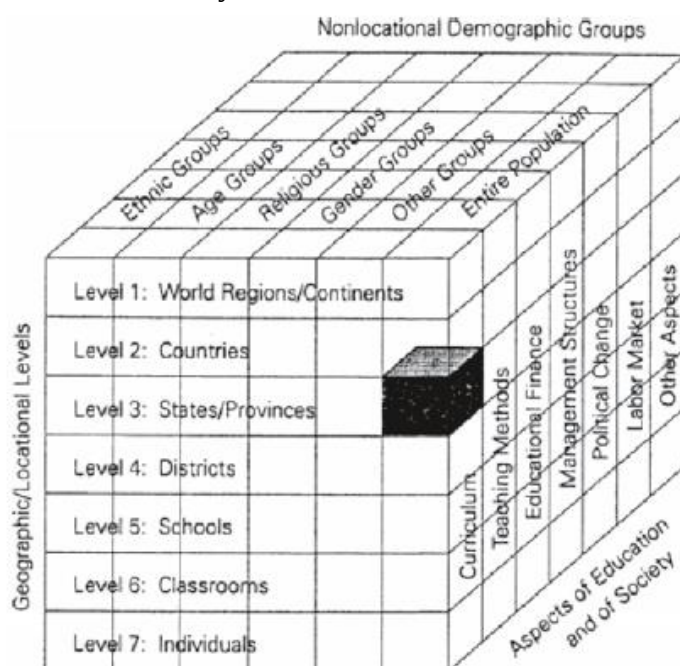
Ademais, pesquisas em educação comparada e internacional precisam se embasar em metodologias e em teorias como em qualquer outra área de investigação. Para este estudo, as contribuições de alguns autores são relevantes. Bray, Adamson e Mason (2007) apresentam dez diferentes níveis em que podem ser realizadas pesquisas em educação comparada: lugares, sistemas, épocas, culturas, valores, sucesso educacional, políticas, currículo, organizações

educacionais, modos de aprendizagem, e inovações pedagógicas. Esta tese caminha pelos níveis de lugares, sistemas, culturas, sucesso educacional, políticas e organizações educacionais.

Outra contribuição é a do modelo proposto por Bereday (1964), de cunho interpretativo, que utiliza ou países ou regiões como unidades de análise, comparados simultaneamente. Seu modelo é dividido em quatro fases: a) a descrição de dados pedagógicos entre dois locais; b) a interpretação da evolução dos dados pedagógicos, em que se consideram os contextos histórico, político, econômico e social; c) a justaposição, em que se encontra o que é significativamente comum entre os locais – *tertium comparationis* –, mas de maneira a se levar em conta o contexto por trás dessas similaridades e diferenças, além de se formularem hipóteses sobre o que será investigado; d) a comparação simultânea e a conclusão após a testagem das hipóteses formuladas na etapa anterior. Todas as etapas desse modelo de Bereday estão presentes no trabalho. Contudo, a ênfase maior é dada à terceira, identificando o *tertium comparationis* entre Brasil e Suécia, e o contexto que embasa o que é socialmente compartilhado pelos estudantes participantes da pesquisa.

Mais uma contribuição que nos é relevante é a proposta no cubo de Bray e Thomas (1995), dividido em três dimensões para mostrar como as análises em educação comparada e internacional podem ser feitas em níveis diferentes, e não apenas tomando como base o Estado-Nação.

Figura 1: Cubo de Bray e Thomas.



Fonte: BRAY; THOMAS, 1995, p. 475.

A face frontal do cubo diz respeito aos sete níveis geográficos, sendo o primeiro nível o maior, e o último nível, o menor. A face lateral diz respeito a aspectos educacionais e da sociedade. A face superior contempla grupos que não se localizam geograficamente. O cubo de Bray e Thomas (1995) nos é relevante porque transitamos por todas as suas faces, as quais emergem das narrativas dos estudantes participantes da pesquisa, e ele nos orienta na delimitação do perfil dos ENT participantes da pesquisa, o que contribui para um melhor entendimento das representações sociais que constroem, já que o tema das representações sociais da profissão docente em perspectiva comparada é abrangente e engloba aspectos educacionais, sociais, geográficos e individuais, os quais são apontados no cubo e se revelam nas narrativas dos participantes.

A análise em nível de países é a mais realizada em estudos comparados, e ela se justifica pelo fato de muitos aspectos educacionais de unidades menores dependerem do que se decide em âmbito nacional. Contudo, a análise em nível distrital, no qual entram as cidades, é igualmente importante, porque pode haver grande diferença entre um local e outro e também por possível dificuldade ou inviabilidade de coleta de dados em outros locais. Já o nível individual diz respeito a relatórios personalizados e que são influenciados por características inerentes aos outros níveis (MANZON, 2007). Aqui, as análises em nível nacional, distrital e individual são igualmente importantes. A nacional consistirá no estudo da expansão do ensino superior em cada país e na organização dos sistemas educacionais; a distrital se justifica pelas influências do global no local, mas também pelas particularidades do local nos fenômenos educacionais; e a individual porque foram obtidas narrativas personalizadas, em que se revelam as representações sociais construídas sobre a profissão docente.

Devido a essas razões, é recomendável e de extrema valia que se realizem estudos que contemplem níveis diferentes (MANZON, 2007), porque eles podem promover um entendimento mais equilibrado do fenômeno educacional a ser investigado, e de sua relação com os diversos contextos que estão por trás e que devem explicar esse fenômeno.

1.1 O que o Brasil tem produzido em educação comparada e internacional

“Só se desenvolve a identidade do eu em contato com os outros. Isolar-se é fenecer.” (GOMES, 2015, p. 253)

O Brasil, como já foi mencionado, não possui forte tradição em educação comparada e internacional, o que se evidencia desde os tempos do Império, quando se

ignoraram os ricos pareceres de Rui Barbosa para uma então reforma educacional, com base em autores estrangeiros (LOURENÇO FILHO, 2004; GOMES, 2015). Somente na década de 1930, com o movimento da Educação Nova e com a atuação de seus expoentes, especialmente por intervenções de Anísio Teixeira, é que a educação comparada foi institucionalizada como parte dos currículos de cursos de Pedagogia, primeiramente no Instituto de Educação do Distrito Federal, localizado na época no Rio de Janeiro. Com a ditadura militar iniciada na década de 1960, a educação comparada passou a perder força curricular, conforme consta do Parecer nº 252/1969 do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), em que passou a ser ofertada apenas como disciplina optativa (GOMES, 2015). Essa desvalorização da educação comparada no Brasil contradiz os estudos de Manzon (2011), para quem a educação comparada vai além de uma disciplina, consolidando-se como campo, devendo ser, portanto, presente nas universidades e nas associações que se dedicam a ele. Infelizmente, é um campo que continua fraco em programas de pós-graduação em educação do país, até porque não existe ainda programa de pós-graduação específico em educação comparada no Brasil (CASTRO, 2013), bem como nos cursos Pedagogia, nos quais a oferta da disciplina de educação comparada é extremamente irregular há muitos anos (CASTRO; GOMES, 2008, apud CASTRO, 2013).

Apesar disso, era possível perceber a influência da educação comparada e internacional, particularmente dos Estados Unidos, no contexto educacional brasileiro, em especial pela adoção do regime integral e da dedicação exclusiva nos cursos de pós-graduação, além da concessão de bolsas de estudos do governo, com fins de formação de doutores, para se alavancar a pesquisa no país. Em 1983, pesquisadores contemplados com essas bolsas de estudo fundaram a SBEC, o que ocorreu em uma década marcada por forte recessão econômica e por fortes conflitos políticos, como o fim da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim. Como consequência, países em desenvolvimento cresceram no cenário das relações internacionais, bem como na educação comparada e internacional, com a realização de grandes congressos em Cuba e Praga, por exemplo (GOMES, 2015).

A pouca tradição e o número ainda pouco expressivo, embora de interesse emergente (CASTRO, 2013), de produções em educação comparada no Brasil em relação a pesquisas educacionais em outras áreas, é corroborada por revisões de literatura já realizadas por autores diferentes (GREGÓRIO, 2009; CASTRO, 2013; GOMES, 2015), e mostra que, apesar de a produção ainda ser escassa, é persistente a dedicação dos pesquisadores comparatistas no país (GOMES, 2015). Outro fator que merece destaque é que a esmagadora maioria das publicações que envolve o Brasil e outros países se limita a estudos com países de língua portuguesa e de língua espanhola pela proximidade entre as duas línguas, e pelo pouco

domínio de idiomas estrangeiros por pesquisadores brasileiros da área educacional (CASTRO, 2013). Esse fenômeno acomete não apenas acadêmicos, mas a maior parte da população brasileira devido à deficiência no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas do país, tornando o aprendizado das mesmas um privilégio de elites (GOMES, 2015), por meio, *a priori*, de cursos livres pagos (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008). Assim, excelentes pesquisadores ficam fora da rota de divulgação dos seus trabalhos por não os publicarem em inglês, língua franca (GOMES, 2015), além de lhes ser limitado o acesso à mais vasta literatura em educação comparada pelo mundo, o que pode ser uma das causas para a educação comparada avançar tão lentamente no Brasil (CASTRO, 2013).

Gomes (2015) levantou artigos em educação comparada e internacional publicados em periódicos brasileiros eletrônicos de acesso aberto, privilegiando um acesso mais democrático, tanto pelo idioma quanto por custos, a partir das palavras-chave em português “educação comparada”, “educação internacional” e “educação comparada internacional”. As bases de dados são a *Scientific Electronic Online Library* (SCIELO) e o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). O autor não se limitou a datas e analisou os títulos e resumos dos trabalhos, selecionando os que se enquadravam na sua revisão. Quando necessário, partiu para a leitura integral dos mesmos, o que resultou em ainda maior seleção. Ao final, foram listados 97 artigos publicados em revistas variadas, sendo que algumas delas nem pertencem à área educacional. Constatou-se a inexistência de uma revista especializada em educação comparada no país, e que as regiões brasileiras com maiores publicações são as Sudeste e Sul, não à toa também as mais globalizadas.

No trabalho de Gomes (2015), as publicações foram classificadas temporalmente em lançamentos até 1999, e de 2000 a 2014. Observou-se aumento no número de publicações de 1999 a 2011, mas a manutenção na quantidade de 2011 a 2014. Os temas de pesquisa são variados: políticas educacionais na educação básica e superior, história comparada da educação, metodologias e teorias da educação comparada, gestão escolar e educacional, análise de trabalhos acadêmicos, formação de educadores e avaliação educacional. Os mais recorrentes foram os voltados para as políticas educacionais, que confirmam a tradição macroscópica de comparações de países e de sistemas na educação comparada e internacional (MANZON, 2011). Dos países comparados com o Brasil, tomaram a dianteira os estudos comparados com Portugal, seguidos de países da América Latina, principalmente Argentina, e de países da União Europeia, Estados Unidos, Canadá, Países de Língua Oficial Portuguesa (Palops), Rússia, dentre outros. O autor chama a atenção para duas coisas: i) que a avaliação institucional tem recebido pouca atenção nos estudos, porque o Brasil é um dos participantes do PISA, alvo de

muitas críticas por não se levar em conta contextos regionais nessas provas estandardizadas; ii) a de que a dianteira de Portugal nos estudos em educação comparada no Brasil vai além do uso da mesma língua, revelando não só dependência linguística, mas também uma dependência do colonizado com seu colonizador, que já deveria ter sido superada, de acordo com Gomes (2015).

Castro (2013) fez um levantamento de teses de doutorado em educação comparada disponíveis no Banco de Teses da CAPES, no período de 2008 a 2011. A autora buscou pela palavra “educação” e, posteriormente, nas revisões por ano, buscou por “educação comparada”. Pela leitura do título e do resumo das teses encontradas, foram selecionados setenta trabalhos, sendo 66 disponíveis no Banco de Teses da CAPES, representando 1,76% do total de trabalhos publicados no período com foco em educação comparada, e quatro, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Em 2008, houve 14 teses publicadas; em 2009, 23; em 2010, 19; e em 2011, houve um declínio, porque apenas 11 teses foram publicadas. Boa parte das comparações ocorreu entre Brasil e Portugal, totalizando 14 teses. Em seguida, surgem os trabalhos entre Brasil e diversos países da América Latina, como Chile, Bolívia, México, Paraguai, Caribe e Colômbia, com destaque para cinco trabalhos entre Brasil e Argentina. Pesquisas sobre países africanos foram também proeminentes, com 11 trabalhos ao todo, revelando a tendência de pesquisadores africanos investigarem fenômenos de seus países de origem – no caso, Cabo Verde, Moçambique e Angola – em programas brasileiros de pós-graduação em Educação⁹. Destacam-se também sete trabalhos sobre documentos de organizações internacionais e da UNESCO. No contexto europeu, além de Portugal, surgiram três pesquisas entre Brasil e Espanha, duas entre Brasil e França, uma entre Brasil e Itália, uma entre Brasil e Alemanha, e uma entre Brasil e Inglaterra. Estudos comparados entre Brasil e outros países foram também realizados: dois com os Estados Unidos, um com o Canadá, um com Timor Leste e um com a Coreia do Sul. Muitos desses trabalhos estão na lista de teses e dissertações da página da SBEC.

A dissertação de Gregório (2009) também consta da lista de trabalhos da SBEC, e foi mencionada no artigo de Castro (2013), além de ter sido um dos trabalhos encontrados na plataforma EBSCO em busca realizada pela autora desta tese por trabalhos em educação comparada em março de 2015. A partir de 37 palavras-chave e da análise dos títulos e, quando

⁹ Pesquisar fenômenos locais em programas de pós-graduação estrangeiros é uma das facetas da educação comparada e internacional apontada por Phillips e Schweisfurth (2008). E embora o campo da educação comparada e internacional não seja ainda consolidado no Brasil, são inegáveis as tentativas de internacionalização das pesquisas por meio de programas de financiamento para estudos no exterior, como o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, cuja bolsa financiou esta pesquisa durante o período passado na Suécia.

necessário, dos resumos para a seleção dos trabalhos, a autora encontrou 53 dissertações e teses – 26 dissertações e 27 teses – com a temática da educação comparada e internacional, sendo a maioria absoluta realizada em programas de pós-graduação das regiões Sudeste e Sul. Os trabalhos foram divididos em dez categorias: políticas e sistemas educacionais – a que mais teve publicações, totalizando 11 e corroborando a tendência macroscópica nos estudos em educação comparada (GOMES, 2015; MANZON, 2011); ensino técnico; formação de professores; multiculturalismo e educação; currículo e metodologias; avaliação; literatura infantil; análise filosófica e sociológica da educação; ensino superior; e outros. A maior parte dos trabalhos estabeleceu comparação entre Brasil e países da América Latina, sendo eles Colômbia, México, Uruguai, Chile, República Dominicana, Cuba, Peru e Paraguai, mas principalmente entre Brasil e Argentina, em que houve 12 estudos. Na contramão das outras revisões, só houve três trabalhos entre Brasil e Portugal. Poucos estudos foram realizados entre Brasil e outros países europeus – dois com a Espanha, dois com a França, um com a Alemanha, dois com a Inglaterra e um com a Itália –; três trabalhos foram realizados em comparação com os Estados Unidos; e um, em comparação com o Japão.

Agora, segue detalhamento dos levantamentos feitos pela autora desta tese. Na página da SBEC¹⁰, a seção “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil” apresenta 78 trabalhos cujos resumos estão disponíveis para consulta, e que se dividem nas subseções “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil”, “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil – 2008”, “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil – 2009”, “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil – 2010” e “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil – 2011”. De todos esses trabalhos, apenas dois são dissertações de mestrado. A distribuição dos trabalhos não é muito bem organizada, tanto que na subseção “Teses e Dissertações sobre Educação Comparada produzidas no Brasil”, treze trabalhos que se encontravam nas outras subseções foram repetidos. Ademais, doze trabalhos, embora mencionados em uma página dedicada à educação comparada, fugiram do viés educacional, focando-se em temáticas específicas como literatura, contabilidade, economia, antropologia, serviço social e enfermagem.

Os temas são variados, desde avaliação institucional à participação do empresariado na educação, sendo os mais recorrentes voltados para a história da educação, formação de professores, e ensino e seus desdobramentos. Ainda seguindo as afirmações de Gomes (2015)

¹⁰ Revisão feita pela autora da presente tese em fevereiro de 2016, a partir de consulta no site da SBEC: www.sbec.org.br. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

e Castro (2013), a maioria dos estudos se realizou entre Brasil e países de língua portuguesa ou espanhola. O país campeão em comparações com o Brasil foi Portugal, com 13 trabalhos. Em seguida, aparecem dez comparações com Argentina, quatro com o México, e sete trabalhos com países diferentes da América Latina. Nove estudos levaram em conta somente o contexto brasileiro vinculado a algum aspecto que envolve a educação comparada e internacional, como a influência de organismos internacionais na elaboração de políticas públicas. Doze estudos foram somente sobre um país, especialmente sobre países africanos, pelo fato de terem sido desenvolvidos em universidades brasileiras (CASTRO, 2013). Além dos já mencionados, mais estudos foram feitos em países cujas línguas oficiais são a portuguesa e a espanhola: três entre Brasil e Espanha, dois entre Brasil e Angola, e um entre Brasil e Timor Leste. Entre o Brasil e países de outras línguas, foram realizados poucos estudos: dois entre Brasil e França, dois entre Brasil e Canadá, um entre Brasil e Itália, um entre Brasil e Alemanha, um entre Brasil e Inglaterra, e um entre Brasil e Coreia do Sul.

Em fevereiro de 2015, a autora desta tese fez uma busca pelas palavras “comparative education Brazil” na base de dados EBSCO, que reúne artigos de revistas eletrônicas pagas e gratuitas, cujo acesso lhe foi disponibilizado pela Universidade de Estocolmo. Foram encontrados mais de cem mil trabalhos pelas palavras-chave, os quais foram ordenados por relevância, conforme opção da própria página. Como o intuito não era o de realizar uma revisão sistemática aprofundada, e sim de ter uma amostra do que se tem de pesquisas em educação comparada envolvendo o Brasil, foram selecionadas as trezentas primeiras ocorrências, sem limitação de data (GOMES, 2015). A partir delas, pela leitura do título, do resumo e, quando necessário, do trabalho completo, foram selecionados os 82 trabalhos que compõem essa amostra, excluindo os demais que fugiram da educação comparada com o Brasil, ou da temática educacional, ou que realizassem pesquisa comparada em Educação apenas dentro do país, sem vínculos com revistas ou instituições internacionais.

Dos 82 trabalhos, quatro são teses. Os 78 restantes dividem-se em relatórios elaborados por organismos internacionais – como UNESCO, OCDE e BM –, em artigos publicados em algumas revistas nacionais, com destaque para a revista *Educação Unisinos*, e nas mais diversas revistas internacionais, incluindo as prestigiadas *Compare* e *Comparative Education Review*. As publicações cobrem um espectro de 1986 a 2015, sendo em maior número a partir de 2009, conforme se pode ver pela tabela abaixo:

Tabela 2: Datas das publicações da revisão na base de dados EBSCO.

Ano	Quantidade de public.	Ano	Quantidade de public.	Ano	Quantidade de public.
1986	2	2000	1	2009	9
1988	1	2004	1	2010	9
1994	1	2005	1	2011	8
1995	1	2006	4	2012	12
1996	1	2007	2	2013	10
1999	1	2008	4	2014	10
				2015	3

Fonte: Base de dados EBSCO. Autoria própria da tabela.

Continuando em conformidade com Castro (2013) e Gomes (2015), são numerosos os trabalhos entre Brasil e países de língua portuguesa e espanhola. A dianteira é novamente assumida por Portugal, com oito trabalhos, seguida por comparações com dois ou mais países da América Latina, com dez trabalhos, particularmente com a Argentina, com oito trabalhos. Ainda foram feitos três trabalhos entre Brasil e Espanha, um entre Brasil e Cuba, um entre Brasil e México, um entre Brasil e Chile, um entre Brasil e Nicarágua, e um entre Brasil, Portugal, Espanha e Porto Rico. Quanto a estudos não publicados nessas línguas, chama a atenção que 18 trabalhos foram realizados em comparação com países de diferentes continentes, sendo quatro ou mais, incluindo Ásia, África, Europa, Oceania e Américas, mas não necessariamente com países de todos os continentes simultaneamente no mesmo estudo.

Comparações em Educação entre Brasil e países de língua inglesa também foram feitas: oito entre Brasil e Estados Unidos, duas entre Brasil e Canadá, duas entre Brasil e Reino Unido, duas entre Brasil e Inglaterra, e uma entre Brasil, África do Sul e Estados Unidos. Três trabalhos foram feitos entre Brasil e países do bloco Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), dois foram feitos sobre influências de organismos internacionais na educação brasileira, três foram sobre estudos em educação comparada na literatura do Brasil, e seis, entre Brasil e outros países, sendo um estudo para cada país ou conjunto de países: Brasil e União Europeia; Brasil e Tailândia; Brasil e Moçambique; Brasil, Argentina e Estados Unidos; Brasil, Estados Unidos e França; Brasil, Chile e Estados Unidos; e Brasil e diversos países da Europa, havendo apenas um trabalho a incluir a Suécia, que versa sobre educação infantil (HADDAD, 2000). Percebe-se, pois, nessa breve revisão, também a tendência de comparações nacionais em detrimento das regionais (MANZON, 2011).

Os mais diferentes temas foram contemplados, como educação a distância (EaD), formação de professores, educação para cidadania, educação em saúde, educação sexual, currículos, educação e desenvolvimento sustentável, gestão democrática e escolar, políticas

educacionais para a educação básica e superior, acesso e acessibilidade ao ensino superior, privatização do ensino superior, educação infantil, educação técnica e vocacional, história comparada da Educação, dentre outros. Os maiores destaques foram para as oito ocorrências de trabalhos acadêmicos em educação comparada, quatro em formação de professores, e dois sobre a profissão docente, devido à proximidade com o objetivo desta pesquisa. Um deles versa sobre o grau de satisfação de professores brasileiros em comparação com levantamentos da OCDE realizados sobre o tema em mais de vinte países (CAPISTRANO; CIROTTI, 2014), e outro sobre um levantamento em vários países acerca da profissão acadêmica (FINKELSTEIN; CUMMINGS, 2012).

Uma das lacunas observadas a partir da revisão de literatura feita é a quase inexistência de estudos em educação comparada entre Brasil e Suécia, diferentemente do que ocorre entre Brasil e outros países nórdicos, como Noruega e Finlândia, tendo sido encontrados quatro estudos que envolvem Brasil, Noruega e outros países, e cinco que envolvem Brasil, Finlândia e outros países. Um único estudo em educação comparada foi encontrado entre Brasil e Suécia, cuja temática se circunscreve à educação infantil. Já a maior lacuna, que é a que tentamos preencher com o objetivo geral desta pesquisa, consiste no fato de nenhum dos trabalhos analisados investigar as percepções ou as representações sociais, mais especificamente como práticas discursivas – tema do próximo capítulo – da profissão docente por alunos em formação, muito menos por alunos não tradicionais, apesar da histórica e crescente preocupação com a profissão docente em diferentes locais do mundo, dada a sua importância mesclada à sua intensa desvalorização.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nasceu de uma escola francesa na década de 1960, com a publicação do estudo de Moscovici sobre as representações sociais da Psicanálise, sobre como essa teoria científica foi apropriada pelo senso comum. Com o passar do tempo, novas correntes surgiram, como a estrutural e a sociológica. O aporte teórico da TRS é bastante utilizado em pesquisas em Educação, e tem por objetivo compreender imagens simbólicas criadas e compartilhadas por determinados grupos sociais. Uma das maneiras de conhecer as representações sociais é por meio de narrativas e, por isso, elas podem ser investigadas em perspectiva interdisciplinar com a Linguística. Aqui, as representações sociais são tidas como práticas discursivas (PINHEIRO, 2010; MAINGUENEAU, 2007), o que requer uma compreensão tanto da TRS quanto da Análise do Discurso (AD)¹¹ de linha francesa, e sobre pensamento, língua, linguagem e sociedade.

Atribuir uma definição exata do que são as representações sociais não é tarefa trivial, por se tratar de um conceito um tanto complexo. *Grosso modo*, as representações sociais (MOSCOVICI, 2007) consistem em imagens simbólicas construídas e compartilhadas por uma coletividade, pela familiarização daquilo que não é familiar. Já as práticas discursivas são o discurso em ação vinculado a formações discursivas e produzido por determinada comunidade discursiva, além de, como as representações, consistirem naquilo que é acessível aos sujeitos sobre a realidade. Como apresentamos a seguir, existem diversos pontos em comum entre as representações e as práticas discursivas, o que possibilita que as representações sociais sejam consideradas como as próprias práticas discursivas.

2.1 Como surgiram e o que são as representações sociais

Observemos uma frase citada por Moscovici (2007), considerado o maior nome da TRS, em uma de suas obras: “Nós pensamos através de nossas bocas”, de Tristan Tzara (MOSCOVICI, 2007, p. 42). Ora, isso quer dizer que, sem a comunicação, nada mais haveria: nenhum pensamento, nenhuma descoberta, nenhuma criação, porque a comunicação ocorre por

¹¹ No domínio da Linguística tradicional, há muita resistência em tratar problemas do cotidiano, como se, à formação do professor nos cursos de Letras, fossem importantes somente os usos da língua nas perspectivas estruturalista e sistemática, vertente saussureana que há muito vem se mostrando insuficiente para se compreender uma língua. A língua como sistema não satisfaz à compreensão das práticas de linguagem, e subáreas como a AD, a análise da conversação, a pragmática e fenômenos de interação e de práticas discursivas se sobressaem ao sistema, ainda que dele dependam, pois a dinamicidade de uma língua sempre esbarra no que se tem como padrão.

meio da língua e da linguagem¹², sendo que “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 1988, p. 124, grifos do autor).

A comunicação verbal concreta só pode ocorrer entre indivíduos a partir de processos interativos e pelo uso da língua, que “é uma maneira particular pela qual a linguagem se apresenta. [...] é a concretização de uma experiência histórica. Ela está radicalmente presa à sociedade” (FIORIN, 2005, p. 72). Linguagem, língua, sociedade e comunicação são, pois, interdependentes e, voltando à frase de Tzara, pode-se concluir que o pensamento só é revelado via comunicação por alguma língua, seja por qual meio for – oralmente, por escrito, em gestos, ou mesmo por imagens. Apesar de pensamento, língua e linguagem e comunicação caminharem concomitantemente, não são entidades que existem por si só, pois exigem que se forme um significado generalizado, que vá além do significado da palavra. De acordo com Vygotsky (2008, p. 7),

[...] o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade.

Nada, portanto, existe sem língua, comunicação, interação ou linguagem. Isso não seria diferente com as representações sociais, que se constroem na e pela interação entre indivíduos, em uma sociedade, conjugando pensamento, língua, linguagem e produção de sentidos. A comunicação é, portanto, “berço desaguadouro das representações” (ARRUDA, 2002, p. 134) e, devido a todos esses fatores é que se consideram as representações sociais nesta tese como práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2007), em que as formações discursivas, conceito abordado posteriormente, são inseparáveis das comunidades discursivas que as produzem.

Moscovici (2007) se apoiou em Durkheim para formular a TRS, ao afirmar que os fatos e fenômenos sociais devem ser explicados a partir da própria sociedade, e não com base em outras áreas, como a Filosofia ou a Psicologia, nem com base no senso comum, porque os fenômenos sociais originam-se na realidade social, uma realidade *sui generis*, isto é, com vida e características singulares. O ponto de partida para os fenômenos sociais, de acordo com

¹² Para que haja comunicação, não basta apenas a língua (*langue*), mas também algo numa dimensão mais complexa e mais ampla, a linguagem (*langage*), a qual se vincula intimamente tanto com a língua quanto com a sociedade. De acordo com Koch (2005, p. 124), linguagem é “todo meio de expressão do ser humano através de símbolos. E a sociedade nessa relação é essencial. Sem sociedade, não há língua. A língua se configura através das práticas sociais de uma comunidade”.

Durkheim, seria a sociedade, e não o homem. Assim, a sociedade exerce forças sobre os indivíduos, garantindo a sua harmonia pela existência de fatores comuns a todos os que a ela pertencem, como, pela linguagem, crenças, leis, dentre outros, o que faz com que o indivíduo dependa da sociedade à qual pertence, absorvendo valores morais que conduzem sua convivência nesse meio social, e contra o qual não tem poder de agir, porque ele se impõe com uma força também *sui generis*, de caráter determinista.

O homem como ser puramente individual é considerado por Durkheim objeto da Psicologia, e não da Sociologia, em que, ao mesmo tempo, é visto como um ser individual e coletivo, o que gera os conceitos de consciência individual e de consciência coletiva. O primeiro conceito volta-se para o que é particular de cada um, o que não é suficiente para que a sociedade exista. Sendo assim, é preciso que haja uma combinação de consciências individuais, que resulta na formação da consciência coletiva, de onde emergem ideias, hábitos e sentimentos de uma média de membros de uma sociedade, ou seja, de onde surgem as representações individuais e as representações coletivas – e não sociais (MOSCOVICI, 2007).

Para Durkheim, as representações coletivas se sobrepõem às individuais, sendo elas a trama da vida social. Externas aos indivíduos, porque pertencem a um grupo e porque os fenômenos sociais não dependem deles, as representações coletivas fazem com que as representações individuais percam as suas características particulares por meio da força *sui generis* que surge de sua união. Isso quer dizer que somos reflexo de uma série de ideias e de ações provenientes dos mais variados desdobramentos sociais, apesar de possuímos nossas próprias características individuais, o que leva à afirmação de que nossa individualidade é socialmente construída porque, antes de tudo, somos seres sociais (MOSCOVICI, 2007).

Essa força *sui generis* faz com que as representações coletivas se mantenham coesas e estáveis, o que significa que elas permaneceriam estáticas uma vez que formadas, de acordo com a concepção durkheimiana. Contestando esse pensamento, Moscovici (2007) alega que as representações, por serem fruto da sociedade, estão em constante mudança, porque a sociedade não para no tempo. As representações, então, possuem caráter dinâmico numa associação entre individual e coletivo, mas de modo que o sujeito possa se afirmar participante de sua construção, e não como um mero produto determinista delas. Foi assim que, no início da década de 1960, Moscovici (2007) criou a TRS na Psicologia Social, por considerar o ser humano simultaneamente como ser social e ser psicológico, adotando o termo “sociais” no lugar de “coletivas” para as representações justamente por elas possuírem o mesmo caráter dinâmico da sociedade.

Ainda em consonância com Durkheim, para Moscovici (2007), as crenças construídas pelos indivíduos devem ser consideradas em uma coletividade, porque elas se embasam naquilo que já é aceito por uma comunidade e que se tornou para ela comum, ou seja, nas representações, só que consideradas como sociais e dinâmicas. Ademais, é preciso levar em conta os processos cognitivos individuais que participam da elaboração dessas crenças. Vejamos o seguinte exemplo: às vezes, o que realmente nos parece ser verdadeiro nos ilude, como o caso de o sol nascer e se pôr. As nossas reações aos acontecimentos são como respostas aos estímulos que recebemos – o que ocorre em âmbito individual –, só que elas se relacionam “a determinada definição, comum a **todos** os membros de uma comunidade à qual pertencemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 31, grifo do autor).

As representações sociais, portanto, intervêm em cada reação que esboçamos, seja ela a fenômenos, pessoas ou acontecimentos. As representações sociais nos orientam em direção às relações existentes entre aparência e realidade, no sentido das aparências que definem a própria realidade. Isso quer dizer que não temos acesso à realidade em si, e sim às suas representações. Como diz Moscovici (2007, p. 32, grifos nossos):

Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos o mundo externo. Eu simplesmente percebo que, **no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.**

O cognitivo individual, como se pode perceber, ajusta-se às demandas do social, mas não é ignorado como na perspectiva durkeimiana. Esse cognitivo é, na perspectiva moscoviciano, essencial à formação das representações sociais, mas a primazia pelo social continua clara e tudo o que vivenciamos será, de alguma maneira, influenciado pelas representações sociais devido a sua força *sui generis*. Contudo, o sujeito participa ativamente do processo de construção das representações sociais não apenas por sua cognição, mas também por suas vivências, porque “o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma *tabula rasa* que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece” (ARRUDA, 2002, p. 134, grifos da autora), apesar de não ter consciência de como ocorre esse processo.

As representações sociais, pois, não podem ser encaradas como meramente deterministas, justamente pela participação direta dos indivíduos em sua construção, além de serem dinâmicas por ser fundamental o contexto sócio-histórico em que se inserem. Destarte,

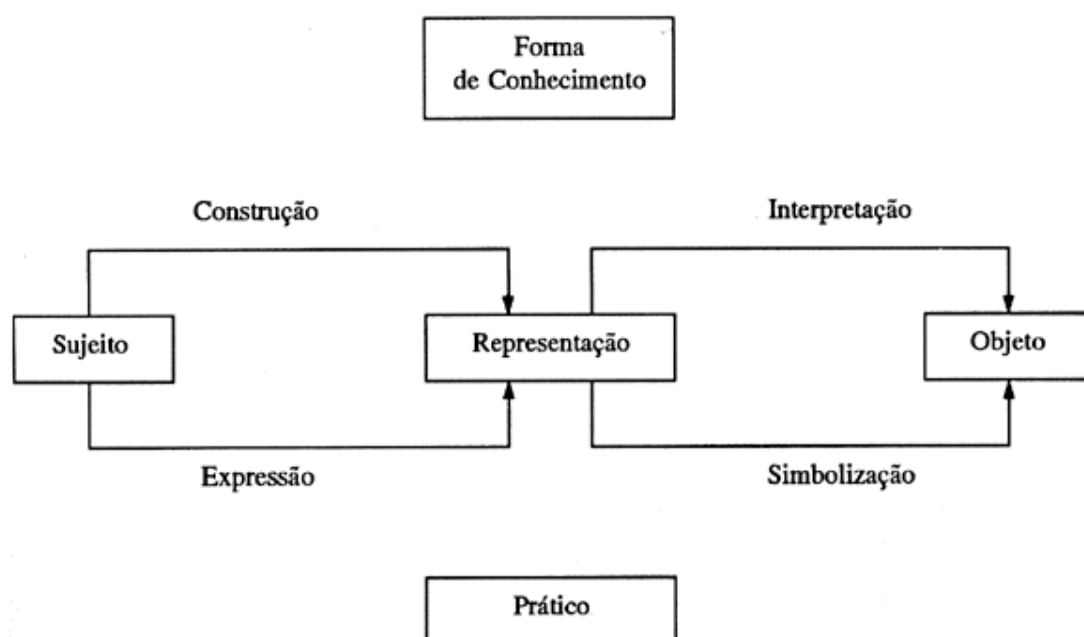
[...] a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam (SPINK, 1993, p. 303).

Já mencionamos que as representações sociais estão intimamente ligadas ao pensamento, à língua, à linguagem, à comunicação e à interação, e que, apesar do lado individual e cognitivo, as representações, por serem sociais e se construírem em determinada comunidade, acabam por orientar as ações dos sujeitos. Isso ocorre porque, segundo Moscovici (2007, p. 35),

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Mas o que são, afinal, as representações sociais? Elas são o produto da transformação do não familiar em familiar de algum conceito, objeto ou pessoa, em formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, que levam à construção de um consenso por um determinado grupo, via comunicação, e que também se manifestam como elementos cognitivos (JODELET, 1985). As representações sociais podem ser definidas como “modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos” (SPINK, 1993, p. 300).

A definição de representações sociais é bastante abrangente e atravessa diferentes áreas das ciências humanas por se relacionar com fenômenos tanto individuais quanto sociais. As representações sociais como forma de conhecimento, ainda de acordo com Jodelet (2001), podem ser divididas em dois eixos, conforme mostra a figura abaixo, adaptada de Spink (1993):



Fonte: SPINK, 1993, p. 301.

Os dois eixos, quando considerados juntos, deixam claro que as representações são, simultaneamente, formas de conhecimento e de ação, sendo a participação do sujeito na construção das representações enfatizada no segundo eixo, o que relativiza a primazia e o determinismo do social sobre o individual das heranças de Durkheim na perspectiva moscoviciana. Já para Jodelet e Spink, social e individual encontram-se no mesmo patamar:

Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade [...] foge tanto ao determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade (SPINK, 1993, p. 304).

Apesar de as pesquisadoras considerarem o lado individual no mesmo nível do lado social, pelo fato de a participação e de a criatividade individuais terem espaço e serem fundamentais na criação das representações sociais, é inegável a presença da força *sui generis* nessas representações devido ao poder de orientação que exercem sobre as ações dos sujeitos em sociedade.

Quanto às pesquisas na área, o estudo das representações sociais consiste no estudo científico do senso comum. Parte-se para o pensamento científico para que se estude o pensamento primitivo, relativo ao senso comum. O pensamento científico encontra-se no universo reificado, e o primitivo, no universo consensual. As representações se efetivam no universo consensual, mas, para que sejam investigadas, é necessário que haja um distanciamento desse universo onde se encontram e consequente deslocamento para o universo reificado, que é onde reina o pensamento científico.

Para Moscovici (2007), no universo consensual, tomam-se os indivíduos como pessoas livres e iguais, em que a comunicação é vista como a arte da conversação, responsável por estabelecer um alicerce comum e de compartilhamento de significações. Na comunicação, o pensamento exerce a função de atender às suas necessidades, devendo ser realizado em voz alta, de preferência, com o propósito de tornar e manter o grupo mais consistente e também de transmitir as características de pertença a determinado grupo.

Já no universo reificado (MOSCOVICI, 2007), agregam-se indivíduos considerados desiguais em um sistema organizado em diferentes papéis e classes, em que se percebem relações de poder. Cada indivíduo é determinado de acordo com as competências que adquire, o que pode acontecer a partir das trocas de papéis dentro desse sistema. Trata-se de um universo não harmônico, porque há confronto entre seus diferentes membros e entre eles e as regras do universo.

Contudo, apesar das diferenças e confrontos, passar pelo comum é fundamental para que haja compreensão dos acontecimentos e fatos, e a compreensão do que é novo e/ou estranho pode causar profundo medo, porque a “ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável” (MOSCOVICI, 2007, p. 56). Essa ameaça só é superada quando se volta ao senso comum, ou seja, ao universo consensual, que “são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição” (MOSCOVICI, 2007, p. 54).

As representações sociais são construídas pelos sujeitos em uma junção entre universo consensual e reificado, consistindo em “um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2007, p. 57). São, pois, a familiarização do não familiar, e “devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo” (MOSCOVICI, 2007, p. 53), constituindo um tipo de realidade.

Essa atmosfera que paira sobre os indivíduos e grupos, que não é absolutamente determinista, que é dinâmica e que orienta as ações dos sujeitos possui duas naturezas – a convencional e a prescritiva. A natureza convencional se deve à categorização de objetos, acontecimentos e pessoas, e a natureza prescritiva se deve à força *sui generis* que faz com que as representações adotem caráter de imposição e de decreto sobre o que deve ser pensado por indivíduos e grupos.

Ademais, as representações possuem duas faces: icônica e simbólica. Elas têm a ver com sua significação, porque sentidos – face simbólica – são gerados a partir de imagens e símbolos – face icônica – que a nós chegam. Portanto, “representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 48), consistindo numa maneira de se entender e de se comunicar aquilo de que já temos conhecimento. Mas a representação social “não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma visão desta” (ARRUDA, 2002, p. 134).

A significação das representações sociais não precisa ser igual entre diferentes sociedades ou grupos. Porém, para que existam, é necessário que sejam compartilhadas e aceitas por todos os indivíduos dessa sociedade ou grupo. Como sugere Moscovici (2007, p. 178),

É verdade que toda pessoa, ao adorar uma planta ou um animal, parece ser a vítima de uma ilusão. Mas se todas juntas reconhecem seu grupo dessa maneira, então estamos lidando com uma realidade social. Elas representam, então, não apenas seres

ou coisas, mas os símbolos dos seres e das coisas. É sobre estes símbolos que as pessoas **se orientam**, como nós fazemos quando diante da bandeira ou da chama no Arco do Triunfo (grifos nossos).

As representações sociais não são, então, produto de raciocínio, e sim da memória coletiva, permeada também pela memória individual e pela memória autobiográfica (HALBWACHS, 1990)¹³. Elas constituem formas de conhecimento prático que orientam as ações dos sujeitos, além de serem criadas e “re-criadas” (MOSCOVICI, 2007), podendo ser perenizadas ou mesmo passíveis de extinção, por estarem “em transformação como o objeto que tenta[m] elaborar” (ARRUDA, 2002, p. 134). Dessa forma, as representações, que são coletivas e compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, podem ser transmitidas de uma geração a outra. As representações sociais são, portanto, dinâmicas, e essa dinâmica consiste no próprio processo de familiarização, em que “os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2007, p. 55), que se encontram na memória.

Como são construídas as representações sociais? Seu processo de construção passa obrigatoriamente pela memória individual, local onde se encontram os processos cognitivos, e pela memória coletiva, em que se localizam as representações sociais já compartilhadas e aceitas pela sociedade. A memória autobiográfica também é importante, porque o sujeito não é uma tabula rasa, como já foi mencionado. O processo de construção das representações ocorre de forma cíclica, em um movimento que parte do social, vai para o individual e volta para o social, de maneira inconsciente e que nem sempre penetra e influencia a vida de cada um dos membros de determinada sociedade. Nesse ciclo que perpassa individual e social, ocorre o processo de familiarização do que é incomum, e, se for compartilhado por uma coletividade, transforma-se em representação social.

Como se trata de um processo pautado principalmente pela memória, o novo é comparado àquilo que já conhecemos – face convencional de categorização das representações sociais –, até que esse novo se torne comum a partir de sua aceitação por todos os membros de determinado grupo. Desse modo, de acordo com Moscovici (2007, p. 37),

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma

¹³ Segundo Halbwachs (1990), a memória individual existe a partir da memória coletiva, já que o que temos de lembrança só ocorre porque as lembranças não são construídas individualmente, e sim por um grupo. Isso se assemelha ao posicionamento de Moscovici (2007) em relação às representações sociais, que dependem da memória coletiva para que possam existir. Já a memória autobiográfica consiste em uma memória pessoal, construída desde a infância por meio da vivência com diversos grupos ao longo da vida.

reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

A construção das representações com base nas memórias depende de dois processos interdependentes, que são a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é a comparação do estranho ou incomum a algo de qualquer categoria que já nos seja familiar. Esse estranho ou incomum de fato se ancora naquilo que já existe como etapa inicial da posterior familiarização. Esse processo parte do exterior para o interior, do social para cognitivo, de maneira a nós inconsciente.

Todavia, as comparações por si sós não são suficientes. Além de ancorar o novo em categorias já existentes na memória, esse novo só é reconhecido ao receber um nome. Exemplo: quando vemos um tipo calçado não conhecido, reconhecemo-lo como calçado pela semelhança com o que há a respeito nessa categoria, apesar de ainda não sabermos de que calçado se trata, porque ele ainda não foi nomeado. A partir da nomeação, o estranho torna-se conhecido e, assim que compartilhado e aceito, é construída a representação social, porque representar é “fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2007, p. 62). Essa nomeação após a ancoragem em nossa memória é conhecida por objetivação, partindo do cognitivo para o social:

[...] é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. Na verdade, essas são duas atividades distintas. Em nossa sociedade, nomear, colocar um nome em alguma coisa ou em alguém, possui um significado muito especial, quase solene. Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador [...], para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p. 66).

Nesta tese, trabalhamos diretamente com as memórias de sujeitos, resgatadas em seus relatos discursivos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes. Trabalham-se, portanto, as memórias individual, coletiva, discursiva e autobiográfica, para investigarmos as representações sociais que eles constroem sobre a profissão docente, sendo a união dessas memórias fundamental para o estudo como um todo, especialmente devido à consideração das representações sociais como práticas discursivas. O papel da memória individual e da memória coletiva é exercido na construção das representações sociais.

A memória autobiográfica consiste em relatos que envolvem aspectos da história de vida dos participantes, e a memória discursiva diz respeito a onde se localizam todos os discursos que são formulados antes e depois que os sujeitos deles se apropriam em suas enunciações. As palavras se encontram na memória discursiva do mesmo modo que as representações se encontram na memória coletiva, sendo a associação dessas memórias um dos

alicerces comuns entre a TRS e a AD francesa, permitindo que as representações sociais sejam consideradas como as próprias práticas discursivas.

2.2 Noções sobre análise do discurso

“Antes de mim vieram os velhos / Os jovens vieram depois de mim / E estamos todos aqui / No meio do caminho dessa vida / Vinda antes de nós / E estamos todos a sós / No meio do caminho dessa vida / E estamos todos no meio / Quem chegou e quem faz tempo que veio / Ninguém no início ou no fim” (CAVALCANTI; ANTUNES, 1992)

Apesar de diferentes, há diversas semelhanças entre a análise do discurso (AD) francesa e a TRS de Moscovici (2007), sobretudo pela questão do social, porque tanto o discurso quanto as representações sociais não possuem um dono específico e são produzidos por uma comunidade. As semelhanças também residem no fato de tanto as representações quanto os discursos dependerem de memórias e significarem em determinadas circunstâncias. E para que se entenda o que seja prática discursiva e sua relação com as representações sociais, é preciso que se entendam, antes, os princípios da AD, como os esquecimentos, memória discursiva, interdiscurso e formações discursivas.

A AD francesa surgiu com Michel Pêcheux, também na década de 1960, como uma resposta aos estudos linguísticos estruturais e gerativos, que visualizavam a língua como sistema. O norte da AD era o estudo da língua e da linguagem e de sua relação com a exterioridade, a partir de uma base tripla apoiada em Saussure (base linguística), Marx (base histórica na materialidade do discurso), e em Freud e Lacan (sujeito dividido, clivado, não-psicológico e interpelado por ideologia). A língua e a linguagem passam a ser vistas além dos propósitos comunicacionais e de expressão do pensamento. Na materialidade discursiva, imbuíam-se as ideologias dos sujeitos e os múltiplos sentidos dos discursos, que fazem com que não sejam neutros.

Com relação ao discurso, muito já foi dito antes de que alguém conseguisse pronunciar suas primeiras palavras. Na verdade, é o indivíduo que deve se localizar em um mundo repleto de enunciações que surgiram antes dele, e não o contrário. Percebemos, então, que tanto os discursos quanto as representações sociais não se encontram no indivíduo – os discursos circulam na memória discursiva e as representações, na memória coletiva. Devido a essas semelhanças, bem como pelo fato de tudo se realizar pela língua e pela comunicação, e também porque tanto as representações quanto os discursos se formam em comunidades, consideramos as representações sociais como as próprias práticas discursivas neste estudo, as

quais só podem ser analisadas a partir de sua materialização em textos (MAINGUENEAU, 2007).

Sendo assim, não cabe ao indivíduo colocar-se como fonte de todo enunciado, tampouco como fonte das representações sociais. O sujeito tem ilusões provocadas por intermédio do inconsciente: a de ser dono daquilo que diz, a de pensar que exerce controle sobre seus enunciados, e também a de que o que diz só o pode ser feito de uma única maneira. Além das ilusões, evidências¹⁴ são produzidas em cima daquilo que é dito, contribuindo para a ilusão de que os sentidos sempre estiveram lá do jeitinho que o imaginamos quando dizemos qualquer enunciado, como se ele fosse claro, transparente e impossível de ser interpretado de outra maneira. Inconsciente e ideologia estão sempre lado a lado e constituem o sujeito, tornando-o clivado, dividido.

As evidências são produzidas pela ideologia e funcionam pelos chamados esquecimentos número 1 e número 2 (PÊCHEUX, 1988). O primeiro ocorre em nível de ideologia e pertence à ordem do inconsciente. Esse esquecimento é resultado da maneira como a ideologia nos afeta, nos transformando de indivíduos a sujeitos e fazendo com que pensemos ser os donos do que dizemos. No entanto, o que realmente acontece é uma retomada de sentidos que já existem e que já foram manifestados em discursos que se encontram na memória discursiva e no interdiscurso¹⁵. Os donos desses discursos anteriores são apagados e enviados ao anonimato (ORLANDI, 2007), e assim se estabelece a ilusão de sermos donos do que dizemos.

O esquecimento número 2 ocorre na ordem da enunciação, que faz com que enunciemos de uma forma, e não de outra. Vejamos o seguinte exemplo: o enunciado “eu tenho um relógio” não nos deixa dizer “eu tenho um sapato”, ou quando enunciamos “estou com fome”, não podemos dizer “estou com a barriga vazia”. Entretanto, nada impede que sentidos diversos sejam construídos, apesar de parecer que se está dizendo a mesma coisa, apenas com o uso de palavras diferentes.

Devido a esses esquecimentos, temos a impressão de que o que dizemos corresponde à realidade do pensamento, por acreditarmos na existência de uma via direta entre pensamento, linguagem e mundo. A essa via direta dá-se o nome de ilusão referencial

¹⁴ Essas evidências são evidências do sujeito e do sentido, em cima da ilusão do reconhecimento desse sujeito como unidade, e não como clivado, dividido, cujos discursos já sejam atravessados por discursos anteriores. As evidências fazem com que o sujeito seja chamado à existência como sujeito uno, e se instauram quando há identificação do sujeito com as formações discursivas que constituem sua unidade como “ser no mundo”, de que “eu sou realmente eu” (PÊCHEUX, 1988, p. 159).

¹⁵ A memória discursiva consiste em um conjunto de já-ditos que dá suporte a todos os outros dizeres, e o interdiscurso corresponde à memória afetada pelos esquecimentos (ORLANDI, 2007).

(ORLANDI, 2007), como se não houvesse outras interpretações para os enunciados produzidos. Porém, isso não procede porque o discurso vai além da materialização do pensamento, já que é envolvido pelas condições sócio-históricas em que são produzidos. Isso quer dizer que o que é dito só produz sentidos a partir do que já foi dito anteriormente, porque os discursos dialogam o tempo todo uns com os outros na memória discursiva, que não pode ser considerada apenas um espaço de armazenamento, pois ela

[...] não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularizações [...]. Um espaço de desdobramentos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Os sentidos, então, “não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 30). Portanto, um enunciado nunca é neutro por mais que o pareça, porque está atravessado por produções de sentido de discursos precedentes, bem como por ideologia. Essa não neutralidade existe em todos os enunciados que produzimos, o que ocorre sob determinadas condições, chamadas de condições de produção (CP), que consistem na soma do indivíduo interpelado pela ideologia e da situação sócio-histórica em que se encontra para formular seu enunciado. Em suma, cada indivíduo carrega consigo uma carga de ideologia ao dizer; essa ideologia o interpela transformando-o em um sujeito que acredita ser a origem e dono do que diz; e a ideologia e as condições de produção quebram com a neutralidade do enunciado, denotando relações de poder. Os discursos, então, não possuem mera função de comunicação, porque

[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que [...] podem permitir acumular poder simbólico¹⁶ (BOURDIEU, 2007, p. 11).

A linguagem, para a AD, é uma mediação necessária entre homem e realidade, o que se dá através da língua. Os enunciados também servem para a comunicação, mas a deixam embebida de ideologia, realizada por sujeitos clivados por outros discursos que entrecruzam suas produções. No entanto, esses discursos não são produzidos desamparadamente. Eles seguem diretrizes estabelecidas pelas formações discursivas (FD) de que fazem parte, e que regulam o que pode ou não ser dito a partir de determinados lugares, ou posições discursivas,

¹⁶ Esse poder simbólico é capaz de “produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 2007, p. 15). É um poder silencioso, “subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legítima das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15). É o tipo de poder, por exemplo, observado nas relações entre as classes, assegurando a dominação de uma sobre outra.

que o sujeito ocupa. Vale lembrar que as representações sociais também exercem efeito regulador sobre as ações dos sujeitos ao orientá-las.

O conceito de FD possui dupla paternidade, ou seja, foi elaborado quase que na mesma época tanto por Pêcheux quanto por Foucault, embora sob perspectivas distintas. Trata-se de um conceito fundamental para a AD por apontar onde se articulam discurso e ideologia (ORLANDI, 2007). O primeiro passo para a compreensão de como funcionam as FD é perceber que o texto é formado por vários discursos relacionados entre si, os quais frequentemente apresentam embates, relações de aliança ou de dominação – que são as formações ideológicas (FI) – em um dado momento histórico (MUSSALIM, 2006). Cada FD é governada por uma FI, e a FI suscita sempre mais de uma força ideológica. Assim, a FD suscita também sempre mais de um discurso, dentre os vários presentes na memória discursiva e no interdiscurso, com pontos de intersecção comuns. As FD funcionam, portanto, como uma regionalização do interdiscurso, direcionando e regulando os sentidos que delas dependem. Só que os sentidos de uma FD dependem também da relação estabelecida com outras FD no interior do interdiscurso (MUSSALIM, 2006). Essa produção de sentidos leva o sujeito a se inscrever em determinada FD ao enunciar, e não em outra, para que produza determinados sentidos, e não outros.

De modo resumido, as formações discursivas podem ser definidas como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43). Além de representarem as FI nos discursos, as FD são as responsáveis para que neles se formem regularidades:

Uma formação discursiva, apesar de heterogênea, sofre as coerções da formação ideológica em que está inserida. Sendo assim, as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, porque o espaço discursivo se caracteriza pela defasagem entre uma e outra formação discursiva. Explicando melhor: as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito circulam entre esta ou aquela formação discursiva que compõem o interdiscurso (MUSSALIM, 2006, p. 131).

Para que as FD formem regularidades nos discursos, elas obedecem a determinados mecanismos que repousam nas FI, as quais consistem em projeções ou imagens dos sujeitos físicos e dos lugares empíricos e que envolvem sentido – mais uma semelhança com as representações sociais, dado que elas são imagens simbólicas não da realidade em si, mas de projeções ou versões do real (ARRUDA, 2002).

São três os mecanismos que asseguram as regularidades nas FD: as relações de sentido, de força e de antecipação (ORLANDI, 2007). As relações de sentido estão na perspectiva do interdiscurso, pelo dialogismo entre os discursos e pelo apoio em discursos já

existentes para projeção de sentidos em discursos futuros. É nesse âmbito que ocorre a tensa relação entre paráfrase e polissemia, em que o dizer o mesmo de outra maneira passa a ser o novo, com novos sentidos. O segundo mecanismo, as relações de força, diz respeito ao lugar de onde fala o sujeito, que é constitutivo de seu discurso. A projeção de seu lugar corresponde à posição que assume, o que quer dizer que um mesmo sujeito pode assumir várias posições no espaço interdiscursivo. É preciso salientar que essas posições também denotam relações de poder. Neste estudo, a projeção de lugar assumida pelos participantes da pesquisa é a de aluno não tradicional que se formará para ser professor de escola básica, uma profissão cujo *status* é desvalorizado nas sociedades sueca e brasileira:

[...] o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso (MUSSALIM, 2006, p. 133).

O último mecanismo, as relações de antecipação, consiste na capacidade de o sujeito prever efeitos de sentido em seu interlocutor, assumindo uma posição semiconscente, como quando quer persuadir alguém sobre algo. No entanto, o inconsciente ainda prevalece, porque o sujeito não possui controle sobre os sentidos que podem ser produzidos ao enunciar.

Uma vez projetados, esses mecanismos podem ser descritos sociologicamente no discurso. Isso quer dizer que, no discurso, o que produz significação dentro das regularidades das FD são as projeções do real, de acordo com o contexto sócio-histórico e com as memórias. Para a AD, “o que está em questão não é o sujeito em si; o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos” (MUSSALIM, 2006, p. 131).

Essas noções todas sobre AD são importantes para que se entenda o que são as práticas discursivas. A perspectiva aqui adotada para esse conceito é a de Maingueneau (2007) em seu primado do interdiscurso, que consiste em uma aplicação empírica de conceitos teóricos com base em: i) Authier-Revuz (1998) e em sua defesa da heterogeneidade linguística e da falha constitutiva da língua responsável por promover a possibilidade de produção de sentidos; ii) em Bakhtin e sua noção de dialogismo; iii) e em Piegay-Gros (1996) e Genette (1982) e seus estudos sobre intertextualidade.

Para Maingueneau (2007), os discursos são enunciados que só fazem sentido na medida em que se relacionam uns com os outros no espaço interdiscursivo e na cadeia enunciativa, e que só podem ser analisados empiricamente por meio da materialidade

discursiva, ou seja, em textos. É nessa materialidade que eles assumem certa regularidade, uma mesma condição de existência, porque algo, para existir, não pode se transformar o tempo todo.

Maingueneau (2007), ao debater as regularidades dos discursos e os sentidos que são produzidos questiona os conceitos de FD e de CP, e passa a utilizar os conceitos de prática discursiva e de comunidade discursiva. Primeiramente, a formação discursiva “é pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados” (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2008, p. 396). A prática discursiva engloba o conceito de FD e consiste no fato de o discurso agir ao mesmo tempo em que se refere a algo. O discurso, então, é uma forma de ação do mundo e no mundo, estando no mundo ao mesmo tempo em que o cria, e não havendo separação entre mundo e discurso. Dessa maneira, o mundo chega a nós pelos discursos – do mesmo modo que o mundo e sua realidade chegam a nós pelas representações sociais. E de acordo com as tradições da AD, os discursos só podem ser compreendidos por meio das interpelações ideológicas dos sujeitos que os produzem. Falar em discursos, portanto, implica em falar das práticas dos sujeitos.

As práticas discursivas englobam, como já foi dito, o conceito de FD, que, por sua vez, é inseparável das comunidades discursivas que as produzem e difundem. As práticas discursivas são, então, uma produção simultânea de textos e de determinadas comunidades que sustentam esses textos, que são as comunidades discursivas. Vale salientar que, para Maingueneau, o que vale para a AD são as relações entre as FD, diferentemente da posição clássica da AD, de que o que vale é a posição enunciativa dos sujeitos.

Voltando às comunidades discursivas, elas são o grupo ou organização de grupos nos quais os textos que dependem das FD são gerados, sendo que elas gerem, administram e difundem seus modos de vida e sua organização material por seus discursos, além de difundirem seus discursos através da produção de textos predominantemente atravessados por determinadas formas discursivas (MAINGUENEAU, 1997). Tais formas discursivas podem ser predominantemente econômicas, como no caso de empresas e organizações; predominantemente ideológicas, como ocorre com partidos políticos e associações; predominantemente científicas e técnicas, como no que tange aos meios acadêmicos e universitários; e ainda predominantemente de espaço midiático. A comunidade discursiva participante deste estudo é formada por alunos não tradicionais de cursos de formação de professores.

Como os discursos são empiricamente analisados na materialidade discursiva, ou seja, nos textos, é por meio de princípios da intertextualidade que se percebe como discursos presentes na memória discursiva e no interdiscurso atravessam os discursos materializados em

textos. Destarte, as atualizações nas enunciações dos sujeitos dependem e se ancoram nos já-ditos do interdiscurso, de modo semelhante com o que ocorre com as representações sociais, que se ancoram na memória coletiva para a construção de novas representações.

2.3 Como se unem as representações sociais e as práticas discursivas

Como pudemos perceber ao longo da exposição de ambos os aportes teóricos, é possível considerar as representações sociais como as práticas discursivas devido a uma série de semelhanças (PINHEIRO, 2010) entre elas. A primeira semelhança consiste no fato de que tanto as representações sociais quanto as práticas discursivas são formas de ação. A segunda semelhança está no paralelo entre as memórias, que se relacionam da seguinte maneira: as palavras dentro dos discursos encontram-se na memória discursiva e no interdiscurso, assim como as representações sociais se encontram na memória coletiva e dependem da memória individual, devido aos processos cognitivos, para sua formação pelo processo de ancoragem¹⁷.

No caso da memória discursiva, é nela que se encontram os discursos sócio-historicamente construídos e já-ditos que se atualizam em cada enunciação dos sujeitos. Percebe-se, portanto, que ocorre ancoragem tanto na memória coletiva para a construção das representações sociais, quanto na memória discursiva para a produção de novos discursos.

A memória autobiográfica também precisa ser considerada nesse processo, porque influi tanto na memória discursiva quanto na memória coletiva, porque, como sujeitos que vivem dentro de uma sociedade, somos sócio-historicamente construídos, assim como os discursos e as representações sociais o são.

Essas quatro memórias, juntas, são responsáveis por produções simbólicas, ou seja, que possuem sentidos, embora não possamos controlá-los, porque permanecemos inconscientes de como são formados e de como significam. Portanto, a partir da ancoragem nessas memórias, os enunciados proferidos pelos sujeitos de nosso estudo produzem sentidos, e, por meio de relações intertextuais, é possível identificar as relações dialógicas intertextuais e interdiscursivas presentes nos discursos, bem como o que existe de comum entre eles. Assim, o que é comum e que é dito por meio da língua e da linguagem, pela comunicação, é aquilo aceito por um determinado grupo, em consenso, tornando-se, então, representação social. Esse grupo consiste nas comunidades discursivas a partir das quais os discursos são produzidos.

¹⁷ Existe uma enorme permeabilidade entre a AD e a TRS. As ambiguidades e sentidos diversos do discurso só se percebem porque conhecemos a tradição social sobre a qual o discurso se ancora.

Ademais, as representações sociais constituem sistemas condicionados que orientam as ações dos sujeitos, do mesmo modo que as FD regulam aquilo que pode ou não pode ser dito. Também tanto nas representações sociais quanto nos discursos é possível perceber relações de poder. Os discursos são permeados por ideologia que, segundo Bourdieu (2007), são produto da classe dominante que, por meio dela – e no caso das representações sociais, por meio da disseminação dos pensamentos carregados de ideologia –, mantém seus membros integrados, “assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes” (BOURDIEU, 2007, p. 10), mas plantando a ilusão própria da classe dominante do efeito de “integração fictícia da sociedade no seu conjunto” (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Tal integração fictícia reverbera nos membros das demais classes, quais sejam as dominadas ou marginalizadas, e faz com que eles se tornem “desmobilizados”, despertando neles a falsa consciência de integração e de igualdade entre todas as classes. Nesta tese, isso se percebe, por exemplo, pelo apelo neoliberal de que a expansão do acesso à educação superior traz mais igualdade às sociedades ao incorporar classes menos favorecidas e antes marginalizadas a essa modalidade de ensino. Esse efeito ideológico de igualdade legítima, portanto, a distinção entre as classes,

[...] dissimulando a função de divisão na comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Em suma, as representações sociais podem ser interpretadas, portanto, como a própria prática discursiva dos sujeitos, pelas seguintes razões: porque ambas são interpeladas por ideologia; porque ambas produzem sentidos; e porque todo enunciado pertence a uma formação discursiva, que se encontra na intersecção dos eixos da memória discursiva e da linearidade do discurso em sua materialidade, do mesmo modo que as representações sociais se formam na intersecção entre memória coletiva e individual na linearidade material do discurso, pela comunicação, para que seja exposta, orientando a ação dos sujeitos que fazem parte de determinada comunidade discursiva. Destarte, por esse prisma, é possível analisar as representações sociais evidenciando como elas se ancoram nas memórias discursiva e coletiva para serem construídas, sendo a ancoragem pouco evidenciada nas análises das representações sociais, conforme observações de Menin, Shimizu e Lima (2009), a partir da análise de 27 teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil sobre o mesmo tema desta tese, que são representações sociais sobre ser professor.

3 CARACTERÍSTICAS GERAIS E *TERTIUM COMPARATIONIS*

Neste capítulo, apresentamos características gerais do Brasil e da Suécia, com explanação da formação de seus Estados Nacionais, e maior aprofundamento nas questões educacionais e dos pontos em comum encontrados entre ambos os países – *tertium comparationis* (BEREDAY, 1964) – que possibilitam a realização desta pesquisa. Para maior entendimento dos pontos em comum, delineamos as organizações educacionais de ambos os países para, em seguida, aprofundarmo-nos nos pontos em comum, que são a descentralização da educação e a expansão da educação superior, que possibilitou o ingresso dos ENT nessa modalidade.

3.1 Os Estados nacionais sueco e brasileiro comparados

Brasil e Suécia são países, de fato, bastante diferentes, em diversos aspectos: extensão territorial, quantidade de habitantes, clima, vegetação, cultura, retorno dos impostos à população, condução política e sistemas de governo. O primeiro é uma república desde 1889 e o segundo, uma monarquia parlamentar. O primeiro é o quinto país em extensão territorial no mundo e o segundo é vinte vezes menor. O primeiro tem cerca de duzentos milhões de habitantes, enquanto que o segundo, apenas nove. E o primeiro é tropical e banhado por muito sol durante o ano, enquanto que o segundo se divide entre o clima temperado e subártico, carecendo de sol principalmente durante o inverno. Quanto a aspectos de condução política, muito do que se observa nos dois países parece ser desdobramento dos movimentos de formação do Estado nacional capitalista em cada local.

Ao se estudar a configuração dos Estados e suas políticas sociais, aqui especificamente as educacionais, é nítido o determinismo, na elaboração dessas políticas, dos movimentos e paradigmas econômicos vigentes. No caso da Suécia e do Brasil, esse determinismo vincula-se diretamente ao regime econômico capitalista, com seus altos e baixos em nível global reverberando localmente em setores vários de ambos os países, apesar de eles serem substancialmente diferentes.

Todo movimento ou paradigma suscita críticas. Não é de se estranhar, nas várias leituras realizadas para esta tese, uma polarização entre socialismo e capitalismo por parte dos autores, na qual o capitalismo, e agora o neoliberalismo, normalmente são apontados como o grande vilão, a despeito da proposição de ideias também interessantes. O foco ao qual convergem quase todos os autores lidos geralmente são os efeitos colaterais advindos do

capitalismo, devido às consequências negativas advindas da economia de mercado – mas vale ressaltar que regime algum está isento de efeitos colaterais negativos. É sob essa perspectiva de efeitos colaterais do neoliberalismo que os Estados sueco e brasileiro são aqui apresentados, localizados, pois, no escopo econômico capitalista, sobretudo nas mudanças que ainda hoje se desdobram, e que tomaram força a partir da década de 1980.

De acordo com Carnoy (1988), não existe consenso teórico sobre a definição de Estado, considerado pelo autor como equiparado ao setor público, que tem papéis importantes em todas as sociedades e em todos os seus aspectos. Dentre esses aspectos, estão o político, o econômico, o ideológico – em que entram a educação escolar e os meios de comunicação –, e o da defesa dos países. Sendo assim, não é possível dissociar Estado e capitalismo pelo fato de o primeiro “parecer deter a chave para o desenvolvimento econômico” (CARNOY, 1988, p. 9), porque a dinâmica de uma sociedade depende desse sistema capitalista.

Como já foi dito, há vertentes diferentes para a compreensão do que é Estado, desenvolvidas por filósofos, economistas e cientistas sociais, e que são divididas, *a priori*, em concepções liberais e em concepções de base marxista, sobre as quais discorreremos aqui em linhas bastante gerais. A concepção liberal, cujas raízes repousam principalmente no pensamento de Adam Smith e do mercado e sua mão invisível, surgiu após a crise de 1929, pregando que o Estado, em sua forma ideal, deve ser o menor possível, consistindo em um reflexo das vontades dos indivíduos, vontade essa que favorece o livre-mercado e corrobora o Estado mínimo. Em contrapartida, a minimização elimina ou reduz programas sociais importantes para a classe trabalhadora, justamente porque esses programas aumentam a dimensão do governo, custando a liberdade individual e o sistema da livre-empresa. Algumas correntes, porém, tentam se equilibrar num meio termo, colocando-se a favor dos programas de bem-estar social, mas defendendo o Estado mínimo e de burocracia mínima aberto ao livre-mercado (CARNOY, 1988).

Em oposição essencial às vertentes liberais estão as marxistas, para as quais o Estado se manifesta em relações sociais de classe, em que há a dominação de um grupo social por outro, além de o próprio Estado poder ser produto ou modelador dessas relações de dominação (CARNOY, 1988). Três concepções marxistas são destacadas por Carnoy (1988): a de Gramsci, a de Claus Offe e a de Joachim Hirsch. A primeira coloca o Estado como elemento chave para as classes subalternas aceitarem a sociedade de classes e a hegemonia existente nessas relações. A segunda coloca o Estado como representado pela burocracia, mas independente das amarras e controle da sociedade capitalista. E a terceira apresenta a forma e a

função do Estado a partir do processo de acumulação do capital (CARNOY, 1988; ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011).

Ainda na vertente marxista, vale ressaltar os pensamentos de Harvey, publicados em obras diferentes, sobre como se configura o Estado (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011). De maneira semelhante a Carnoy (1988), para quem o Estado não pode ser visto como dissociado do desenvolvimento econômico e do capitalismo, para Harvey (2004), de acordo com a exposição de Almeida Filho e Paulani (2011), o Estado também é fundamental no processamento da atividade capitalista, porque

[...] o cenário mais propício e preferido para o funcionamento da atividade capitalista é aquele onde está presente a ação do Estado. Não se trata, portanto, de que a atividade capitalista seria impossível sem o Estado, mas de que ela funciona melhor com ele (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011, p. 255).

Isso ocorre porque o Estado é a máquina responsável por organizar e viabilizar as operações que envolvem capital e espoliação diversos, como ao abrir novas maneiras de acumulação – leia-se privatização –, ou criando capital fictício sobremaneira – leia-se dívida pública –, ou ainda fazendo uso de seu poder centralizador e determinista, como por meio da formulação e decreto de leis (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011).

Para Harvey (2004), o Estado capitalista tem o seu desenvolvimento dividido em três períodos: a) o de ascensão do poder político da burguesia dos Estados europeus, entre 1870 e 1945; b) do período após a Segunda Guerra Mundial até 1970, em que houve o tempo de anos dourados do capitalismo, caracterizados pela hegemonia dos Estados Unidos e de seu poder e liderança sobre o resto do mundo como o maior modelo de acumulação do capital e do Estado desenvolvimentista; e c) o período da hegemonia neoliberal, com início nos anos 1970 sendo vigente até os dias atuais, caracterizando-se pelo domínio dos Estados Unidos, mas não mais sob o apelo de Estado desenvolvimentista, e sim por meio de finanças, isto é, pela necessidade de abertura internacional dos mercados em geral, por meio de instituições multilaterais – sobretudo o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) –, para que se salvasse a economia da ameaça existente no campo da produção (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011).

Os Estados nacionais brasileiro e sueco são aqui apresentados em consonância especialmente com o último período delimitado por Harvey, porque as políticas públicas educacionais e a própria configuração educacional dos países sucumbiram às orientações dessas instituições neoliberais, corroborando que

[...] o Estado americano foi capaz de impor uma certa ortodoxia econômica, que evidentemente envolveu a passagem do equilíbrio do poder e de interesses da burguesia de atividades produtivas para instituições vinculadas ao capital financeiro (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011, p. 253).

3.1.1 A Suécia

O país é mundialmente renomado pela segurança e qualidade de vida de que goza a população e por seu Estado de bem-estar social, conhecido no país como “lar do povo” (*folkhemmet*) e, internacionalmente, como “modelo sueco”. O Estado sueco possui longa tradição constitucional, além de características de sua formação que o difere dos demais Estados da Europa ocidental, as quais ainda determinam a forte participação popular e do próprio Estado no regime de governo, apesar das pressões, críticas e modificações trazidas pelas tendências neoliberais (RUIN, 1991; TRÄDGÅRDH, 2007a; 2007b).

O desenvolvimento político do país mostra-se paradoxal: ao mesmo tempo em que a Suécia é considerada como um Estado moderno e centralizado de emergência precoce – século XVI –, serviu como exemplo de estado absolutista, e ainda serve de exemplo como uma sociedade aberta e democrática, na qual o acesso a líderes e processos políticos é realizado sem dificuldades (TRÄDGÅRDH, 2007a). Esse desenvolvimento político pode ser ilustrado em três diferentes momentos: a) a transição para a democracia parlamentar e estabelecimento do sufrágio universal ao fim da Primeira Guerra Mundial; b) o estabelecimento do “modelo sueco” ou “lar do povo” durante o longo período de supremacia da Social Democracia; c) e o período a partir de 1976, em que partidos diversos oscilam na disputa pelo poder (RUIN, 1991; TRÄDGÅRDH, 2007b).

Em 1917, a Suécia adotou a democracia parlamentar, mantendo a tradição de grande participação popular na direção do Estado, porque, mesmo tendo ostentado uma monarquia absolutista, sempre existiu um parlamento ao lado do rei, além de o campesinato nunca ter sofrido períodos de servidão feudal, tendo sido, inclusive, formalmente representado no Parlamento (*Riksdag*) sueco ainda no fim do século XIX (RUIN, 1991; TRÄDGÅRDH, 2007b). O direito de voto, nessa época, era bastante limitado à população masculina adulta e a poucas pessoas que possuíam certa condição econômica, numa Suécia ainda pobre, embora a população como um todo pudesse participar da política por meio de movimentos populares organizados, que eram “verdadeiras escolas de treinamento democrático, numa época em que o sistema parlamentar e o sufrágio universal igualitário ainda não estavam plenamente desenvolvidos” (RUIN, 1991, p. 214). Devido à tradição popular na política sueca, a transição para o regime parlamentar de governo ocorreu de maneira pacífica, sendo composto exclusivamente por membros do Partido Social Democrata, criado em 1889 (RUIN, 1991).

O segundo momento de desenvolvimento político sueco, delimitado por volta da década de 1930 até a década de 1970, caracteriza-se por condições econômicas favoráveis que

possibilitaram a criação do “modelo sueco” ou “lar do povo”, além da permanência do Partido Social Democrata no poder, quase que ininterruptamente, havendo apenas uma breve interrupção de cem dias em 1936. A Suécia era pobre e industrializou-se tardiamente, porém era rica em recursos naturais e se destacava por invenções e inovações desenvolvidas nos idos de 1900, que foram muito importantes para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial, o que acabou alavancando a economia do país, cuja indústria não se afetou pelo fato de a Suécia não ter participado da guerra. Instaurou-se um período de grande estabilidade política no país, com cinco partidos¹⁸ – três burgueses e dois de caráter socialista – representando cinco diferentes correntes, sem modificações até as eleições de 1988 (RUIN, 1991).

Foi com o Partido Social Democrata no poder, o maior partido sueco, que se consolidou o amplo sistema de bem-estar social, criado seis meses após a eleição do partido em 1932, como medida inicial para conter o alto índice de desemprego industrial, estendida, como o tempo, a benefícios para todos. Os benefícios se aceleraram no período pós-guerra, com esforços para se manterem baixas as taxas de desemprego, para melhorar pensões e para oferecer cuidados com a saúde sem cobranças extras, dentre outros serviços, tudo isso mediante a coleta de altas taxas tributárias (RUIN, 1991). Apesar de se dizer socialista, o Estado não era, e continua não sendo, absoluto no bem-estar social, dado que a maior parte das indústrias era privada, sendo a mão de obra de seus funcionários altamente valorizada e bem remunerada. Destarte, confirma-se a concepção de Harvey de que a atividade capitalista funciona melhor com o Estado (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011). No entanto, é importante salientar que tensões com o mercado provocaram questionamentos e especulações sobre o modelo sueco e sobre as características fundamentais do Estado sueco, sobretudo em tempos de neoliberalismo, que inaugura o terceiro momento de desenvolvimento político do país (RUIN, 1991; TRÄDGÅRDH, 2007b).

Em 1974, houve mudanças na Constituição sueca, que transformou o Parlamento em unicameral, com eleições a cada três anos, tendo cada partido garantida a sua participação pelo alcance do mínimo de 4% do total dos votos. Os partidos burgueses tomaram o poder de 1976 a 1982, e desde então vêm se alternando no comando do país com o Partido Social Democrata. Nesse tempo, também ocorreram mudanças sociais e políticas que afetaram todo o planeta. A Suécia foi profundamente atingida pela crise do petróleo, por depender diretamente da energia desse recurso para produzir a energia necessária a suas indústrias. Ademais, em

¹⁸ Os três partidos burgueses eram o Partido Conservador, o Popular e o de Centro, e os de esquerda eram o Partido Social Democrata e o Comunista. Em 1988, ingressou no poder o Partido Verde (RUIN, 1991).

tempos de crise, tornou-se inviável financiar uma mão de obra tão cara, havendo concorrência muito mais barata de outros países. Isso levou a índices alarmantes de inflação e a déficits fiscais corrigidos por meio de endividamento externo, o que foi parcialmente contornado com medidas tomadas pelo Partido Social Democrata na volta ao poder, sendo exemplos a desvalorização da moeda, o estímulo ao emprego, a redução do endividamento externo e dos gastos públicos, o que acabou também por gerar desconfortos no Estado de bem-estar, já que setores como saúde e educação se mostraram menos eficientes (RUIN, 1991), ou seja, fora dos padrões exigidos pelo neoliberalismo.

Assim surgiu um bombardeio de críticas contra o Estado de bem-estar social sueco, vindas de diversos intelectuais e políticos, principalmente dos inclinados ao pensamento de direita e guiados pela economia de mercado, o que, em contrapartida, despertou uma defesa exacerbada do Estado pelos inclinados ao pensamento de esquerda. O que se percebe na prática, todavia, é que a política do país não se encaixa nem em um extremo, nem em outro:

[...] the case of Sweden appears to challenge the idea that the struggle between state and society¹⁹ is a zero sum game in which a strong state typically underlines popular self-organization and democratic governance, and a large public sector stands in opposition to an autonomous and vibrant civil society (TRÄDGÅRDH, 2007a, p. 3).

Iniciou-se também um grande debate sobre o conceito de sociedade civil, interpretado de maneiras opostas por correntes da direita, que criticam o Estado de bem-estar, e da esquerda, que defendem esse Estado. As correntes de direita usam o termo sociedade civil com base em fatos históricos, como o de desconfiança do Estado por dissidentes dos estados comunistas do Leste Europeu, por quem o Estado era visto como a maior ameaça à liberdade individual, e também na concepção anglo-americana, que parece se situar em um meio-termo. Na década de 1990, a Suécia se baseou nessa concepção anglo-americana, que parece ser mais coerente com o histórico de participação popular na política do país, segundo a qual a sociedade civil se define como entidade autônoma, composta por associações e imprensa livres, e por sociedades voluntárias e auto-organizadas, mas ainda assim sujeitas ao poder do Estado, visto como absoluto. Já as concepções de esquerda concebem a sociedade civil como completamente afastada da sociedade de mercado, dotada de valores políticos e coletivos positivos. É uma sociedade em que se descartam interesses, necessidades e desejos particulares, porque os indivíduos devem se juntar na busca por interesses comuns, com foco no todo, em vez de se comportarem como átomos isolados, como ocorre na sociedade de mercado (TRÄDGÅRDH, 2007b).

¹⁹ O autor, em seu texto, não distingue Estado de sociedade (TRÄDGÅRDH, 2007a).

Hoje, o Estado sueco e seu sistema de governo permanecem prezando pela participação democrática da população, que participa do poder tanto por meio do voto – cerca de sete milhões de pessoas têm a permissão para votar –, quanto por referendos, união a algum partido político ou respondendo a relatórios emitidos pelo governo. O Parlamento é composto por 349 membros, e as eleições realizadas no terceiro domingo de setembro a cada quatro anos, e a administração do país tornou-se descentralizada, dividindo-se nos níveis nacional, regional e local, além do europeu, após a junção da Suécia à União Europeia em 1995. Ao todo, são vinte condados e 290 municipalidades, sendo estas as responsáveis por serviços de moradia, manutenção de estradas, escolas, processamento de esgoto e água, serviços de bem-estar, cuidados com idosos e com crianças²⁰.

Com base no exposto, conclui-se, portanto, que a polarização entre esquerda e direita não representa a formação do Estado sueco. São inegáveis as mudanças provocadas na sociedade sueca pelas tendências neoliberais – sobretudo na educação, tema em que se insere esta tese –, com a ressalva da impotência das críticas baseadas na economia de mercado e no neoliberalismo para que se desfaça o Estado de bem-estar social. Além de fazer parte da identidade do país, o Estado de bem-estar social é a entidade responsável por oferecer segurança, saúde e educação aos mais necessitados, o que não seria possível, unicamente, por meio de empresas e de associações livres. O que o Partido Social Democrata construiu não torna Estado e mercado excludentes, corroborando a concepção de Estado de Carnoy (1988) e de Harvey (2004), conforme exposto por Trädgårdh (2007b, p. 28, grifo do autor):

This Swedish ideology, with its dual emphasis on social equality and individual autonomy, was understood to be distinctly modern and highly efficient from an economic standpoint; the *welfare* of the welfare state implied not just solidarity, but also prosperity and progress.

3.1.2 O Brasil

No atual, confuso e indefinido contexto político²¹, é árduo afirmar se existe, de fato, um Estado ou uma sociedade civil consolidada no país. Em 2013, iniciaram-se manifestações coletivas sob o mote de insatisfação com o aumento das passagens de ônibus urbanos em R\$0,20 em São Paulo, o que logo se estendeu para manifestações massivas em todo o território nacional denunciando uma grande insatisfação do cidadão brasileiro com aspectos diversos do

²⁰ Informações retiradas de: <<https://sweden.se/society/the-swedish-system-of-government/>>. Acesso em 07 de maio de 2016.

²¹ Ao longo de todo o período de escrita desta tese, o Brasil enfrentou e ainda enfrenta momentos políticos delicados, complexos e incertos, que culminaram, após votação a favor do impeachment, no afastamento da Presidente da República Dilma Rousseff e com a posse de seu vice Michel Temer como Presidente Interino.

governo, aspectos sistêmicos, que se arrastam há décadas. Escândalos múltiplos têm vindo à tona em 2014 e 2015, mas um dos fenômenos que mais tem chamado a atenção é a evolução das manifestações das ruas para uma grande polarização política extremamente vaga em argumentos, sobretudo os veiculados nas redes sociais, que se tornaram um inédito palco para guerras de posições ideológicas.

Essa polarização não tem conseguido, de forma geral, contemplar a integralidade dos cidadãos, o que pode consistir em uma demonstração de como a democracia brasileira ainda é falha, porque os rumos do país se concentram nas mãos de uma minoria desonesta e despreparada, que exerce um verdadeiro “oba-oba político”. No entanto, reações positivas a esses acontecimentos têm também surgido na forma de variados movimentos de resistência, com destaque para as ocupações das escolas públicas estaduais em diferentes estados por jovens estudantes²² – um sopro de esperança em tempos sombrios, de desunião e desavenças constantes.

Tantos problemas de ordem política têm origem ainda no Brasil Colônia, quando, em 1815, o Brasil foi elevado ao *status* de Reino, sendo equiparado à Metrópole portuguesa (DALLARI, 1977). Com a Independência do país em 1822 (FERNANDES, 1975), deu-se início à formação do Estado nacional, construído por uma burguesia que mantinha os seus próprios interesses em voga, em vez dos interesses da população como um todo. Após a Independência, ocorreu uma série de mudanças no país, desencadeadas pelos movimentos revolucionários burgueses que dominavam o território europeu. Para Fernandes (1975), houve uma revolução burguesa no Brasil, a qual se relaciona diretamente com a formação do Estado nacional capitalista, porque os senhores das comunidades rurais tornavam-se cada vez mais aburguesados pelo contato com as cidades em desenvolvimento, e porque novas figuras – o fazendeiro de café e o imigrante – modificaram a organização interna da economia, contribuindo para a expansão e universalização da competitividade no país.

Numa economia essencialmente agrária, concentrada nas mãos de uma pequena elite, donos de grandes lavouras passaram a competir entre si, sobretudo por estamentos senhoriais. Ao mesmo tempo, era alta a demanda por serviços de toda sorte, que pudessem satisfazer as necessidades do processo de urbanização que se desenvolvia. Com todas essas

²² Os movimentos de ocupação começaram em diversos municípios do Estado de São Paulo em 2015, e hoje se espalham por diferentes Estados, como Rio de Janeiro e Ceará, como se pode ver pelos links a seguir: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/08/politica/1460123788_119886.html>, <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/05/no-rio-de-janeiro-segue-crescendo-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-5041.html>>, <<http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/04/noticiafortaleza.3610351/adauto-bezerra-e-5-escola-da-rede-estadual-ocupada-por-estudantes.shtml>>. Acesso em 07 de maio de 2016.

mudanças e de forma independente da Metrópole, o próprio país tornou-se responsável pela gestão de seus excedentes econômicos, que a partir de então circulavam dentro de seu território, não sendo mais obrigatório o envio de renda a Portugal, por meio de medidas conhecidas como quinto e derrama. Os efeitos dessas mudanças se concretizaram nos papéis e na composição do próprio sistema econômico, por exemplo, pela dinamização de comportamentos capitalistas e pela organização da economia pautada pelo mercado e pelas exigências dos consumidores (FERNANDES, 1975).

O Estado nacional foi criado para servir, *a priori*, a propósitos econômicos e ditos democráticos, que assegurassem os direitos do cidadão. Contudo, tal democracia não existiu realmente, porque as elites insistiam em manter seu *status* no exercício do poder, e assim o gap social que já existia no Brasil só aumentava (FERNANDES, 1975). O que se via, então, assemelhava-se mais a um processo de neocolonialismo do que de independência e de uma revolução burguesa propriamente ditas, pois apesar de se rumar para a modernização e para novas organizações econômicas e sociais, o Estado era ainda administrado por pequenos grupos elitizados. O capitalismo brasileiro, portanto, não se desvinculava de um passado que já se mostrava atrasado e autocrático.

Como se pode perceber, diferentemente da Suécia, não houve participação democrática na constituição do Estado nacional brasileiro²³ (MATTOS, 2006), além de que, como consequência de um passado atrasado, só poderia ser também atrasada a industrialização. Seu primeiro auge ocorreu nos anos 1930, sob o governo ditatorial de Getúlio Vargas, em que se criaram mecanismos diversos e burocráticos para a proteção de setores da economia, órgãos e autarquias federais responsáveis pela coordenação, regulação e planejamento econômicos. Surgiram também empresas estatais e privadas que proporcionavam os investimentos necessários às indústrias, denotando, pois, como os setores e capitais públicos e privados já andavam lado a lado, mesmo em um Estado centralizado e reprodutor de relações oligárquicas e patrimonialistas (MATTOS, 2006).

A formação do Estado nacional brasileiro subordina-se diretamente à burguesia e a seus poderes representativos dos capitais local e multinacional, o que se intensificou com o governo tomado pelos militares, no regime iniciado na década de 1960. Os grupos de elite eram cada vez mais beneficiados, enquanto que a maioria da população, que não tinha acesso a

²³ No Brasil, por causa da falta de participação democrática nos processos políticos, não houve disputas ou conflitos para a nova organização do Estado. Portanto, “não houve propriamente conflito social. Aqui, luta de poder restringiu-se somente aos grupos dominantes com acesso aos canais de circulação de poder político e controle da máquina estatal” (MATTOS, 2006, p. 142).

poderes políticos, era cada vez mais excluída, até porque só se incluíam nas políticas públicas assuntos de interesse da aliança burguesia-multinacionais-governo. Isso prova que o Estado nacional brasileiro não se formou a partir da esfera pública, até porque sobravam e ainda sobram dificuldades burocráticas para demandas reais da sociedade, o que faz com que a própria legitimidade das políticas públicas seja questionada (MATTOS, 2006). Quanto ao processo de industrialização, por coincidência ou não, seu outro pico de desenvolvimento se deu durante o regime militar iniciado em 1964, com características de autoritarismo e simultâneos atraso e modernização, numa condição em que a economia nacional se submetia ao capital estrangeiro (FERNANDES, 1975).

Após os longos e duros anos da ditadura militar (1964-1985), foi iniciado um relevante processo de abertura política no país, com fins para uma democracia participativa. Entende-se aqui por democracia a concepção de Bobbio (1992), que define democracia como a existência de condições ideais quando a maioria dos cidadãos participar de processos de decisão que valem para toda a sociedade, quando as regras e procedimentos acordados pela maioria são respeitados, e quando as decisões são tomadas com base na realidade, sendo, para isso, fundamental a liberdade de escolha, de expressão e de opinião.

No início de 1984, milhões de pessoas foram às ruas, na tentativa de terem suas vozes ouvidas, clamar por eleições diretas, num movimento que ficou conhecido como “diretas já”. No entanto, a democracia foi calada mais uma vez pelo poder de poucos – as eleições diretas não passaram no Congresso por causa de 22 votos, o que gerou imensa frustração na população (FAUSTO, 1995). Não bastasse esse atentado à democracia, o país vivenciava as dificuldades econômicas da crise do petróleo.

José Sarney assumiu o poder como vice de Tancredo Neves, que faleceu logo após o resultado de que assumiria o governo via eleição indireta. Um dos pontos positivos do governo Sarney, vigente de 1985 a 1989, foi a formação de uma Assembleia Constituinte em fevereiro de 1987, que levou à promulgação da nova Constituição Federal (CF) em outubro de 1988. A nova CF trouxe consigo avanços nos direitos das minorias e no reconhecimento da existência de direitos e deveres coletivos, como um reflexo das pressões exercidas por grupos sociais, consistindo, assim, numa importante demonstração, apesar de ainda pequena, de participação democrática nos documentos e políticas oficiais do governo (FAUSTO, 1995).

As reformas de Estado da década de 1990 respondem à crise fiscal desencadeada pela crise do petróleo, mas também a mudanças no funcionamento da burocracia do Estado, primeiro com o governo Collor e depois com os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com o neoliberalismo e a globalização em cena, e conseqüentemente menor

liberdade política para orientação interna e maior busca de legitimação externa, o poder deixou de ser centralizado nas mãos do presidente da República e de seus ministros. A burocracia do Estado voltou-se para a regulação de mercados – mais uma prova da interdependência entre Estado e mercado (ALMEIDA FILHO; PAULANI, 2011) –, o que promoveu a reformulação de políticas e a privatização de setores economicamente estratégicos, como telecomunicações, água, energia, transporte, petróleo, saneamento e saúde (MATTOS, 2006), determinando, portanto, a privatização de muitos serviços antes de responsabilidade pública, sob a justificativa de eliminação de desperdícios e maior eficiência na gestão e oferta desses serviços.

Como ocorreu com a Suécia, esses ajustes macroeconômicos levaram a enorme retrocesso nos avanços sociais e de democracia conquistados na CF de 1988:

Os princípios que orientam o paradigma neoliberal na questão social eram absolutamente antagônicos aos da Carta de 1988: o Estado de Bem-estar Social é substituído pelo Estado mínimo; a seguridade social, pelo seguro social; a universalização, pela focalização; a prestação estatal direta dos serviços sociais, pelo Estado Regulador e pela privatização; e os direitos trabalhistas, pela desregulamentação e flexibilização (COSTA, 2009, p. 696).

As maiores medidas de ajustes às tendências neoliberais ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, popularmente conhecido como FHC, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujas ideias são consideradas de direita (SILVA JR.; FERRETTI, 2004). A análise de inúmeros pesquisadores da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SGUISSARDI, 2008) revela que as medidas tomadas por ele e sua equipe geraram impactos negativos na educação básica e superior do país. Mesmo com todos os pontos negativos, esse governo logrou êxito no controle e na estabilização da economia e da moeda do país, e no lançamento de programas de redução de problemas sociais, como o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação, apesar da grande insuficiência dos mesmos (COSTA, 2009).

Com Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, o maior representante do Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o país de 2003 a 2011, houve uma continuação da agenda do governo anterior²⁴, mas com a diferença de ter havido uma maior focalização nos pobres (COSTA, 2009), o que não pode ser considerado como sinônimo de uma democracia participativa das camadas menos privilegiadas da sociedade. Programas como o Fome Zero, mais especificamente o Bolsa Família, por meio da transferência de renda no lugar da cesta básica, inegavelmente melhoraram a qualidade de vida de milhares de famílias

²⁴ Em 2004, por exemplo, recursos para áreas básicas como saúde, educação e saneamento foram bastante constrangidos. Pode-se, então, afirmar que o “governo Lula – apesar de originado numa tradição de esquerda crítico [sic] ao modelo social brasileiro – manteve e ampliou as bases essenciais de arranjo implementado pelo governo FHC” (COSTA, 2009, p. 704).

brasileiras (COSTA, 2009). Já no nível educacional, medidas de ampliação do acesso ao ensino superior foram criadas, como as bolsas parciais ou integrais do Programa Universidade para Todos (ProUni) para instituições de ensino superior (IES) privadas, e como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), medidas essas discutidas em outro momento nesta tese. Ainda assim, todas essas medidas se mostram insuficientes, porque, como bem resume Costa (2009, p. 704),

O dinamismo da transferência de renda tem, por um lado, produzido importantes impactos de natureza distributiva ao reduzir a desigualdade de renda no país. Por outro lado, o fraco desempenho dos indicadores nas áreas de educação e saneamento indica que a sociedade brasileira ainda mantém um elevado déficit social em áreas básicas. A condição de mediocridade no desempenho das políticas sociais brasileiras nestas [sic] áreas é explicável pelo papel indutor do governo central de políticas ativas de ampliação de cobertura (no saneamento) e orientação para a eficiência e qualidade (educação e saúde). Nesta [sic] situação, a restrição macroeconômica e as escolhas de governo no campo da proteção têm afetado a qualidade de vida nas áreas de saúde, educação e saneamento, embora expressivos ganhos redistributivos tenham sido observados pelo efeito do programa de transferência de renda em larga escala provocado pelo PBF [Programa Bolsa Família].

Diante do exposto, é possível perceber que a formação do Estado nacional capitalista brasileiro se deu sem a real participação democrática da população, cuja ausência ainda é latente nos dias atuais, além da industrialização tardia e do capital subordinado – mais uma vez, se vê Estado e mercado intimamente ligados, como postulam Carnoy (1988) e Harvey (2004). Independentemente do governo, e aqui sem defender nenhum deles e muito menos escolhendo qualquer um dos lados da polarização exacerbada que tem sido vista, também é claro que o país ainda padece de problemas básicos graves, com inúmeros dirigentes políticos corruptos, e com bases alicerçadas em mazelas. Isso nos leva a concluir que “a desigualdade de oportunidades, a ausência de instituições do Estado confiáveis e abertas aos cidadãos, a corrupção, o clientelismo são males arraigados no Brasil” (FAUSTO, 1995, p. 527).

3.2 Aspectos educacionais em ambos os países

Suécia e Brasil, apesar de serem países substancialmente diferentes, possuem semelhanças que os tornam passíveis de comparação, especialmente no âmbito educacional. Como *tertium comparationis* que interessam a esta tese, há a gestão descentralizada da educação em ambos os países, e a expansão da educação superior, que possibilitou o ingresso de ENT nas universidades, modificando o corpo discente.

3.2.1 A organização educacional brasileira

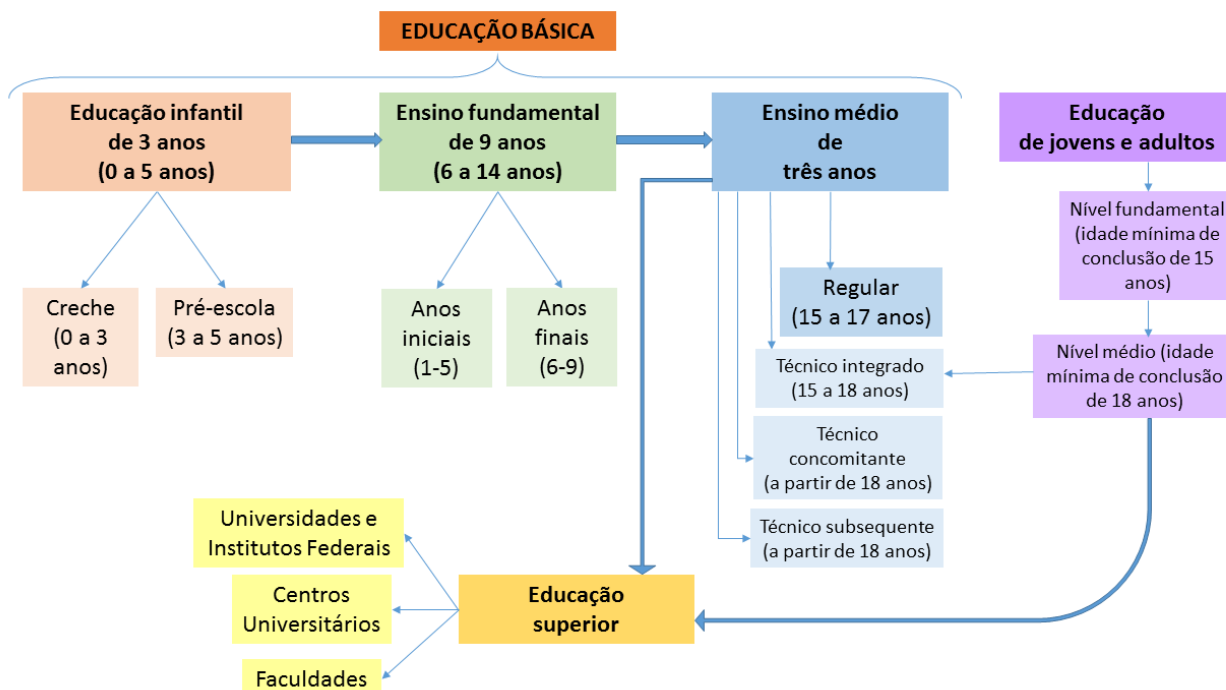
A organização da educação brasileira, seja para o sistema público, seja para o privado, é regulada pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁵, regulamentada pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC). Nela, encontram-se todos os dispositivos legais da educação infantil à educação superior (BRASIL, 1996). Em sua organização, com base na CF de 1988, estabelece-se que a gestão educacional deve ser dividida entre municípios, Estados e União. Cabe ressaltar que o Brasil possui 5.570 municípios, distribuídos em 26 Estados e um Distrito Federal.

A maior autoridade educacional no Brasil é o MEC, responsável por aspectos educacionais de todos os níveis de ensino, abrangendo, por exemplo, políticas, pesquisa, extensão e avaliação. Como o sistema é descentralizado, existem órgãos com diferentes responsabilidades. Em nível nacional, além do MEC, atua o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por formular e avaliar políticas nacionais de educação. Em nível estadual, atuam os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), responsáveis por diferentes aspectos educacionais nos Estados, desde a aplicação das regulações federais à criação de escolas, e as Secretarias de Educação Básica, com fins de administração e fiscalização do sistema estadual de educação. Em nível municipal, atuam os Conselhos Municipais de Educação (CME), que regulam normatizações e fiscalizam a educação, e as Secretarias Municipais de Educação (SME), cuja principal função é a de coordenar e supervisionar as políticas e sua execução nas instituições educacionais nos municípios²⁶.

A educação brasileira se divide em diferentes níveis: a educação básica, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, e o ensino superior. Além desses níveis, existem as modalidades da educação de jovens e adultos, como se pode ver pela figura abaixo, e da educação especial e a distância, que não se ilustram na figura pela dificuldade de representá-las graficamente:

²⁵ É preciso ressaltar que a LDB sofre inúmeras emendas após sua publicação (BRANDÃO, 2007).

²⁶ A história da educação brasileira é uma área complexa, que retrata os limites e as possibilidades da constituição da educação como direito de todos, o que não é objeto de nosso trabalho. Entretanto, cabe ressaltar que a organização da educação como descrita neste item sofreu impacto das reformas neoliberais, já mencionadas anteriormente, e que serão abordadas com mais detalhes quando falarmos da expansão do ensino superior nos dois países. São inúmeros os autores brasileiros que contemplam os avanços e os problemas que ocorreram a partir dos anos 1990 (SAVIANI, 1999; GANZELI, 2009; DOURADO, 2013).

Figura 3: Organização da educação brasileira.

Fonte: LDB 9.394/1996. Autoria própria da figura.

A educação infantil deve ser oferecida a crianças até os seus cinco anos de idade e não é de caráter obrigatório²⁷, tendo como maior objetivo a interação e o caráter lúdico com foco no desenvolvimento. Ela se divide em creche (para crianças de zero a três anos) e em pré-escola (para crianças de três a cinco anos), e é de responsabilidade administrativa dos municípios.

O ensino fundamental é obrigatório, e de responsabilidade partilhada entre estados e municípios. Com duração de nove anos²⁸, tendo início para crianças aos seis anos de idade, ele pode ser dividido ou não em ciclos. Normalmente, prevalece a divisão entre os anos iniciais (do primeiro ao quinto) e finais (do sexto ao nono). O ensino médio tem duração de três anos e é de responsabilidade dos Estados, podendo ter ou não caráter profissionalizante. Se houver, há a divisão entre ensino médio integrado (quando o ensino médio e o ensino técnico ocorrem no mesmo local), ensino técnico concomitante (quando a matrícula para o ensino médio e a matrícula para o ensino técnico se dão ao mesmo tempo, mas em locais distintos), e ensino

²⁷ No entanto, o direito público subjetivo à educação é assegurado pelo Estado a seus cidadãos dos quatro aos 17 anos de idade, como previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 59 (CURY; FERREIRA, 2010).

²⁸ O ensino fundamental passou a ter duração de nove anos a partir da promulgação da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

técnico subsequente (quando se opta pela realização do ensino técnico após a conclusão do ensino médio).

Há diferentes modalidades de ensino para a educação básica: i) a educação de jovens e adultos, destinada a quem não pode ingressar na educação básica na idade correta, devendo a conclusão do nível fundamental ser realizada na idade mínima de 15 anos, e a do médio, de 18; ii) educação especial, que atende alunos com deficiência, havendo preferência para a rede regular de ensino; iii) e a educação a distância, podendo ser realizada na educação básica em caráter complementar, e realizada também nos demais níveis de ensino, sendo possível a disponibilização de programas inteiros nessa modalidade no ensino superior.

O último nível de ensino é o superior, que é de responsabilidade da União, cujo pré-requisito para ingresso é a conclusão do ensino médio. O ensino superior engloba também dois níveis: graduação e pós-graduação. O nível de graduação culmina com a oferta de diplomas em cursos de licenciatura (visam à formação de professores), de bacharelado (oferecem formação generalizada tanto na área científica quanto nas ciências humanas) e de tecnologia (formação mais curta e mais prática, com foco no ingresso rápido no mercado de trabalho). O nível de pós-graduação se divide em *lato* e *stricto sensu*, sendo o primeiro destinado a programas de especialização de menor duração bem como aos de residência médica, e o segundo, a programas de mestrado e doutorado.

Os programas de ensino superior são ministrados em IES que podem ser públicas ou privadas, e que se organizam de maneira diferente, conforme o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a):

- a) Faculdades: divididas em faculdades isoladas e integradas, elas não possuem autonomia didático-científica, tampouco a obrigação de realizarem pesquisa e extensão; as faculdades isoladas oferecem cursos em apenas uma área do conhecimento, enquanto que as faculdades integradas abrangem diversas áreas (LUCCHESI, 2010);
- b) Centros universitários: possuem as mesmas características das universidades, exceto duas – não são obrigadas a realizar pesquisa e extensão, e um quinto dos professores deve possuir titulação de mestre ou doutor, o que consta do Decreto 5.786/2006 (BRASIL, 2006b);

- c) Universidades²⁹: são pluricurriculares; possuem como característica a autonomia didático-científica, bem como para a gestão financeira de seus recursos, e para a criar ou extinguir cursos; devem obrigatoriamente associar ensino, pesquisa e extensão, além de ser obrigatório que pelo menos um terço do corpo docente possua mestrado ou doutorado, e que também pelo menos um terço do corpo docente trabalhe em regime integral; e oferecem programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Quanto ao ingresso no ensino superior, ele pode ocorrer pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo vestibular, ou pela combinação de ambos, o que varia de instituição para instituição. As instituições que optam pelo ENEM têm suas vagas cadastradas no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sendo o estudante alocado em alguma das vagas escolhidas de acordo com sua nota.

3.2.2 A organização educacional sueca

A educação na Suécia tem sua gestão descentralizada entre as suas 290 municipalidades, que se espalham por vinte condados. A descentralização na educação teve início com as reformas educacionais do início da década de 1990. No entanto, há regulações educacionais nacionais que devem ser obedecidas. A principal lei educacional é chamada de *Skollagen*³⁰, traduzida para o inglês como *The Education Act*, ou Ato Educacional, e complementada pelas diretrizes curriculares estabelecidas no Currículo (*Läroplan*), em que também consta o Plano de Curso (*Kursplan*) de cada disciplina. Alguns níveis se baseiam também em portarias (*förordningen*).

A autoridade para a educação básica e pré-escola se chama *Skolverket*, e a agência responsável pela fiscalização da qualidade de ensino se chama *Skolinspektionen*. O ano escolar sueco divide-se no semestre de outono, quando começam as aulas, e no semestre da primavera. As escolas do nível básico podem adotar seu próprio perfil – exemplo, podem ser montessorianas ou Waldorf –, e devem oferecer educação equivalente entre elas.

²⁹ Há ainda os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições de educação básica, superior e profissional, equiparadas ao nível das universidades federais em termos de regulação, supervisão, avaliação e autonomia, conforme a lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

³⁰ Todas as informações sobre o sistema de educação sueco e sobre a sua educação obrigatória foram retiradas do site da Agência Nacional Sueca de Educação – *Skolverket*: <www.skolverket.se>. Acesso em 15 de maio de 2015.

Para uma maior compreensão de como funciona o sistema educacional sueco, segue uma figura com sua visão geral:

Figura 4: Organização educacional sueca.



Fonte: Skolverket:

<http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178155!/Menu/article/attachment/SVUS-Original-2012_pdf.pdf>.

Acesso em 15 de maio de 2015.

A educação sueca básica (*grundskola*) é obrigatória e gratuita por nove anos, a partir do outono no ano em que a criança completa sete anos de idade. Antes disso, há a pré-escola (*förskola*) para crianças de um a cinco anos, em que se cobra um preço acessível de acordo com a renda da família, sendo o valor diminuído até o terceiro filho, havendo isenção a partir do quarto. Aos seis anos, a criança passa por um ano de transição geralmente na escola onde irá estudar, chamado de *sexårverksamhet*, ou classe pré-escolar. As crianças de seis a 13 anos podem ainda frequentar os centros de lazer, chamados de *fritidshem*, para complementar o tempo que passam fora da escola com atividades de recreação e que estimulem seu desenvolvimento.

A educação obrigatória sueca pode ser realizada em quatro diferentes tipos de escola: i) a regular (*grundskola*); ii) a especial (*specialskola*), para pessoas com deficiência,

como surdez, cegueira ou problemas na fala, com duração de dez anos; iii) a Sami (*Sameskola*), para crianças que possuem essa etnia, com duração de seis anos, devendo a criança prosseguir seus estudos em uma escola regular após a sua conclusão; iv) e a escola para crianças com inabilidades intelectuais (*grundsärskola*).

Os nove anos da escola obrigatória sueca são divididos em três diferentes fases: *lågstadiet* (anos 1, 2 e 3); *mellanstadiet* (anos 4, 5 e 6); e *högstadiet* (anos 7, 8 e 9). As notas na escola obrigatória sueca são iniciadas no sexto ano, em uma escala de A a F. No nono ano, os alunos obtêm uma nota ao final de cada semestre, sendo essa nota a base para a aplicação na escola secundária de sua preferência.

Após a escola obrigatória, o estudante tem a opção de continuar seus estudos na educação secundária, chamada de *gymnasieutbildning*, ou *gymnasiet*, traduzida aqui para educação ginásial. A educação ginásial é oferecida em escolas regulares (*gymnasieskola*) e em escolas para pessoas com deficiência (*gymnasiesärskola*), é gratuita e de caráter voluntário.

Nas escolas regulares, a educação ginásial se divide em 18 diferentes programas nacionais com duração de três anos cada, sendo 12 de formação profissional e seis preparatórios para a educação superior. Em todos esses programas, há disciplinas fundamentais a esse nível educacional, além das disciplinas específicas de cada programa. Há ainda mais cinco programas para estudantes que não são elegíveis para os programas nacionais. Para cursar um programa nacional, é preciso ser aprovado em sueco ou em sueco como segunda língua, matemática e inglês. Para ingresso em um programa vocacional, é necessária a aprovação em mais cinco disciplinas e, para ingresso em um programa preparatório para a universidade, é necessária aprovação em mais nove³¹.

Se a decisão de continuar os estudos ocorrer após os vinte anos de idade, o estudante deve recorrer à educação para adultos (*vuxenutbildning*). A educação para adultos compreende a escola regular – mais conhecida por *komvux* (*kommunalvuxenutbildning*) –, a escola para pessoas com deficiência (*särskild utbildning för vuxna*), e a escola de sueco para imigrantes, chamada de SFI, sigla para *Svenska för invandrare*.

Uma vez terminada a escola ginásial, o estudante tem a opção de ingressar na educação complementar (*kompletterande utbildning*), nas faculdades populares (*folkhögskola*), na universidade (*universitet*) ou em faculdades (*högskola*), ou ainda na educação superior

³¹ As informações sobre a educação básica sueca foram retiradas do *website* da autoridade para a educação básica e pré-escola – *Skolverket*. Para informações mais detalhadas, consultar o seguinte endereço: <<http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/behorighetskrav-1.201081>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

vocacional (*yrkeshögskola*). Se o estudante optar por entrar na educação complementar ou na *folkhögskola*, é possível ingressar posteriormente na universidade ou em faculdades, ou na educação superior vocacional. Vale ressaltar que na educação superior profissional, o grau concedido (*yrkesexamen*) abrange os dois primeiros ciclos de ensino da educação superior de uma só vez.

A educação complementar é constituída por cerca de trezentos diferentes cursos, sendo a maioria nas áreas de arte e estética, e que funcionam como um preparatório para o ensino superior ou para a vida profissional. As faculdades populares podem ser vinculadas a organizações não governamentais e a movimentos sociais, ou às municipalidades. Elas possuem perfis diferentes e se caracterizam por estudos baseados em experiências de vida, em conversação e em interdisciplinaridade. A educação superior profissional consiste em ensino profissional fora da universidade e oferece tanto ensino profissionalizante superior quanto formação profissional qualificada que não é de nível superior.

Já as universidades e faculdades³², que são o foco em ensino superior neste trabalho, são instituições que podem conceder graus nos três ciclos de ensino. O termo “*högskola*” é o termo generalizado utilizado para as IES. A diferença entre *universitet* e *högskola* é que a universidade pode conceder graus a muitas áreas e em todos os ciclos, e a faculdade concede a áreas específicas.

Há três ciclos no ensino superior³³ sueco, que foram estabelecidos desde 01 de janeiro de 2007, e que estão de acordo com as orientações do Processo de Bolonha³⁴. O Processo de Bolonha consiste em uma declaração assinada por 29 países europeus em 1999, com o objetivo de promover a mobilidade estudantil na Europa e formar no continente uma Área Europeia de Ensino Superior (no inglês *European Higher Education Area*). Outro objetivo do processo de Bolonha, ao qual se afiliam hoje mais de quarenta países, é o de alavancar a empregabilidade e a competição entre universidades, de modo a atrair mais estudantes para o continente europeu. Esses ciclos são:

1. Nível básico (*grundnivå*): em linhas gerais, o nível básico é introdutório e tem duração de cerca de três anos, dividindo-se em grau universitário ou de artes,

³² Informações específicas sobre universidades e faculdades na Suécia foram retiradas do website da Autoridade Sueca em Educação Superior (UKÄ), no seguinte endereço: <www.uka.se>. Acesso em 15 de maio de 2015.

³³ A quantidade de créditos pode variar de programa para programa. Para maiores informações, consultar <<http://www.uka.se/faktaomhogskolan/utbildningochexamina.4.782a298813a88dd0dad800013313.html>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

³⁴ Mais informações podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://www.uka.se/faktaomhogskolan/bolognaprocessen.4.782a298813a88dd0dad800013998.html>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

correspondendo a 120 *European Credit Transfer System* (ECTS), e em bacharelado ou bacharelado em artes, correspondendo a 180 ECTS;

2. Nível avançado (*avancerad nivå*): em linhas gerais, o nível avançado de pós-graduação, em que há maior aprofundamento, divide-se em duas modalidades de mestrado, que são o *magisterexamen*, com duração de um ano, correspondendo a 60 ECTS, e o *masterexamen*, com duração de dois anos, correspondendo a 120 ECTS;
3. Nível de pesquisa (*forskarnivå*): o nível de pesquisa de pós-graduação é o mais avançado e se divide em duas modalidades: o grau de licenciatura (*licenciatexamen*), com duração de dois anos, correspondendo à metade do doutorado, num total de 120 ECTS, e o grau de doutorado (*doktorsexamen*), com duração de quatro anos, correspondendo a 240 ECTS.

As principais agências vinculadas à educação superior na Suécia são as seguintes: o Conselho Sueco de Educação Superior (*Universitets och högskolerådet – UHR*), responsável por veicular informações gerais, pelas admissões, avaliações e por convênios com outros países; e a Autoridade Sueca em Educação Superior (*Universitetskanslersämbetet – UKÄ*). O Parlamento (*Riksdag*) é que decide quais as IES que devem existir, e o Governo (*Regering*), qual IES deve receber o *status* de universidade.

As leis que regem o ensino superior sueco são o Ato Educacional para a Educação Superior (*Högskolelagen*), e a Portaria para a Educação Superior (*Högskoleförordningen*). O Ato Educacional é decretado pelo Parlamento, e possui regulações básicas sobre cursos e programas, sobre liberdade de pesquisa, sobre deveres dos professores, sobre a influência dos alunos nos programas, sobre igualdade de oportunidades, sobre amplo recrutamento, e também fornece um quadro para organização e governança das IES. A Portaria, decretada pelo Governo, complementa o Ato e apresenta regulações também sobre a influência que os alunos têm nos programas de educação superior, bem como sobre a qualificação para o ingresso, a seleção para cursos e programas, a regulação sobre a programação dos cursos e também sobre as notas a serem atribuídas.

Um outro aspecto extremamente relevante na educação superior sueca é a questão da autonomia, que abrange as áreas didático-científica, de organização, de oferta de cursos e de alocação de recursos, por meio de um gerenciamento baseado em objetivos. Até 1989, mais de cem programas de nível superior eram estabelecidos pelo Parlamento. Em 1989, o planejamento de currículos passou a ser de responsabilidade de cada IES, o que se tornou definitivo na reforma educacional de 1992/1993 para a escola ginásial e para o ensino superior. Essa

descentralização faz com que um mesmo programa seja oferecido de maneiras completamente diferentes entre as IES (HÖGSKOLVERKET, 2001).

Quanto ao ingresso no ensino superior, via de regra, o estudante aplica para o(s) curso(s) superior(es) que desejar em um sistema chamado *antagning*³⁵, de uma só vez. O ingresso nos cursos vai depender das notas obtidas na escola ginásial. Uma outra possibilidade é realizar uma prova padronizada em sueco que é aplicada duas vezes ao ano, chamada de *högskoleprovet*. Normalmente, essa prova entra como um peso a mais para cursos de grande concorrência, em que há mais candidatos do que vagas³⁶.

3.2.3 A expansão da educação superior no Brasil

A universidade brasileira surgiu tardiamente, sendo consolidada apenas na primeira metade do século XX. Durante o Brasil Colônia, todas as tentativas de criação de uma universidade foram infrutíferas, seja por falta de interesse da Metrópole em ver sua Colônia crescer, seja pela falta de interesse da própria elite, que preferia seguir com seus estudos em universidades europeias (FÁVERO, 2006).

Somente após a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, devido às guerras napoleônicas, é que surgiram os primeiros esforços para a criação de escolas superiores de cunho profissional. No entanto, a primeira universidade brasileira oficialmente criada pelo Estado surgiu mais de um século depois, em 1920, por meio do Decreto 14.343: a Universidade do Brasil (FÁVERO, 2006).

Já no período entre o fim da ditadura de Getúlio Vargas, que foi em 1945, e o golpe militar, em 1964, ocorreu a primeira expansão no ensino superior, que coincidiu com o início da modernização e da industrialização do país, marcado pelo investimento de capital estrangeiro, pela entrada de multinacionais e por obras faraônicas, como a construção de Brasília, em 1961, que se tornou a nova capital federal. Até 1945, havia apenas cinco universidades no Brasil e, em 1963, já era de 39 esse número (BARROS, 2008).

Em 1964, com a instituição do golpe militar, iniciou-se o tempo mais sombrio da história recente brasileira, que durou até 1985. Como resistência à ditadura, eram atuantes movimentos culturais e estudantis, os quais contribuíram para a realização da reforma

³⁵ Esse sistema pode ser acessado no site <www.antagning.se> ou em seu correspondente em língua inglesa, no endereço <www.universityadmissions.se>. Acesso em 15 de maio de 2015.

³⁶ Mais informações podem ser vistas no seguinte endereço: <<http://studera.nu/startpage/road-to-studies/hogskoleprovet---swedish-scholastic-aptitude-test/what-is-the-hogskoleprovet/>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

universitária de maio de 1968, oficializada na Lei 5.540/1968. Essa reforma, dentre outros aspectos, estipulava o fim das cátedras, a escolha dos dirigentes das universidades pela presidência da República, a existência de cursos profissionais de curta duração, a matrícula por disciplina, o contrato de professores pela quantidade de trabalhos desenvolvidos e de títulos, e a preferência da organização do ensino superior em universidades, devendo ocorrer essa organização em estabelecimentos isolados apenas em casos excepcionais (BARROS, 2008).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), a reforma de 1968 reforçou o papel do Conselho Federal de Educação (CFE), cujas ideologias de trabalho andavam na linha capitalista e de privatizações, o que incentivou a criação de IES privadas. A partir daí houve uma grande expansão do ensino superior brasileiro, principalmente de instituições isoladas: em 1971, já havia 419 instituições privadas no Brasil e, em 1974, o número de universidades chegava a 57, sendo 32 delas federais. Pela primeira vez, viam-se as matrículas nas IES privadas superarem as das IES públicas (BARROS, 2008).

O fim da ditadura militar, em 1985, ocorreu em uma época de estagnação econômica mundial, que se reverberou também na educação superior. Todavia, a partir da década de 1990 e das premissas neoliberais que passaram a reger as políticas educacionais, principalmente pelas recomendações de agências internacionais como o BM, a expansão voltou com toda a força, ainda mais no setor privado (SGUISSARDI, 2008), expansão essa que permanece até os dias atuais.

As recomendações dos documentos do Banco Mundial publicados em 1994 e 1998³⁷ são a força motriz para a legitimação da mercantilização do ensino superior no Brasil nas políticas educacionais (SGUISSARDI, 2008). Como uma maneira de superar a crise econômica, dever-se-ia investir na educação dos indivíduos como capital humano, de modo que, qualificados, contribuíssem para o desenvolvimento da nação. E como se trata de leis de mercado, para que a demanda fosse coberta, seria necessário oferecer instituições para a formação desses indivíduos, e de preferência privatizadas e diversificadas, porque a educação passou a ser vista como um bem como os demais, passível de ser comercializado, o que acabou se concretizando por meio do Decreto 2.306/1997. Além disso, como se trata de recomendações para um país de terceiro mundo, não haveria a necessidade de investimento em pesquisa, sendo necessárias IES voltadas apenas para o ensino (SGUISSARDI, 2008).

A lei maior de regulação da educação brasileira e que engloba a educação superior – a LDB 9.394/1996 – foi criada nesse contexto de pensamento mercadológico, cumprindo a

³⁷ O documento de 1994 é intitulado *Higher education: the lessons of experience*, e o documento de 1998, *The financing and management of higher education* (SGUISSARDI, 2008).

diversificação das IES e abrindo precedentes para a sua proliferação, especialmente devido às facilidades de subsídios do governo a elas concedidas. O resultado não poderia ser diferente: em 1999, das 1.097 IES, 196 eram públicas, 379 eram privadas sem fins lucrativos, e 526 eram privadas com fins lucrativos, ou seja, mercantis. Em 2009, das 2.270 IES, 248 eram públicas, 439 eram privadas, e 1.583 eram privado-mercantis. Houve um aumento de 200% nestas últimas num prazo de sete anos, o que alimenta um mercado bilionário (SGUISSARDI, 2008).

Essa mercantilização leva a alguns questionamentos. O primeiro é sobre a qualidade do ensino (DOURADO, 2002). Como a demanda para a criação dessas IES se tornou muito grande, as exigências para a contratação de professores foi se tornando menor, para que pudesse se compor um corpo docente. Outro fator aí envolvido é a facilidade ao acesso, porque as notas de corte nessas instituições costumam ser muito baixas. Como o ingresso nas universidades públicas é mais difícil, esses alunos veem nas IES privadas uma saída para estudarem por causa das bolsas do ProUni e do FIES. O segundo questionamento gira em torno das atuais funções da universidade, que parecem ter perdido o elo com as fundacionais, de criação do conhecimento, de formação de pensadores críticos, de locus de pesquisa e de transmissora dos valores culturais locais (SGUISSARDI, 2008).

Voltando à expansão e a programas facilitadores do acesso à educação superior, durante o governo de FHC, que se destacou por obedecer fielmente aos princípios neoliberais nos seus oito anos de mandato (1994 a 2001), foi criado o FIES, regulamentado na Lei 12.260/2001. Esse financiamento estudantil se dá com recursos públicos, e volta-se para cursos de graduação em IES privadas. Como é um programa que facilita o acesso e que possibilita o pagamento com juros após a conclusão do curso em parcelas, o argumento de favorecimento à igualdade de oportunidades está fortemente presente em seus propósitos. Nessa mesma linha, foi criado o ProUni, pela Lei 11.096/2004 e pelo Decreto 5493/2005, já no governo Lula (2002-2009), cujo foco incidiu sobre os menos favorecidos. Nesse programa, são oferecidas bolsas de estudos parciais ou integrais a estudantes de graduação de IES privadas, as quais recebem subsídio do governo ao aderirem ao programa – mais uma razão de proliferação de IES privadas pelo território nacional (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Ainda no governo Lula e um pouco na contramão da excessiva mercantilização do ensino superior brasileiro, criou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto 6.096/2007, com os seguintes objetivos:

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou

bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 38).

No governo Lula e no governo Dilma (2010-presente), principalmente, a expansão do ensino que merece destaque é a que tem se realizado por meio da Lei 11.892, de 29/12/2008, que trata especificamente da expansão e da grande interiorização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que abrange o ensino básico, técnico e superior (BRASIL, 2008). Em números, de 1909 a 2010, construíram-se 140 escolas técnicas no Brasil. Em 2010, já havia 214 delas e, em 2014, já havia mais 208 novas unidades, sendo muitas delas os diversos *campi* dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados pelo país³⁸.

Outra medida de expansão do ensino superior ocorreu pela regulamentação da EaD por meio do Decreto 5.622/2005. Antes da regulamentação, o número de matrículas era diminuto – havia cerca de 6.000 vagas em 2000. Esse número cresceu extraordinariamente e, como nas instituições presenciais, o número de matrículas privadas superou o de matrículas públicas: em 2010, de mais de 900 mil matrículas, cerca de 181 mil eram na rede pública³⁹ e quase 750 mil, na rede privada (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). E para finalizar, uma outra medida de ampliação do acesso ao ensino superior é a Lei de Cotas, estabelecida na Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que, como já anteriormente mencionado, foi criada com base em políticas de ação afirmativa com o intuito de sanar uma dívida histórica de desigualdade social, que é presente desde a época do Brasil Colônia.

3.2.4 A expansão da educação superior na Suécia

A educação superior sueca possui longa tradição. A primeira universidade foi fundada em 1477, em Uppsala, com fins de treinamento do clero (OLOFSSON, 2012). Todavia, foi apenas no século XIX que as universidades se voltaram ao treinamento vocacional em nível acadêmico, especialmente às áreas de tecnologia e medicina. Entre 1810 e 1947 foram criadas

³⁸ Essas informações foram retiradas da página oficial da Expansão da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 05 de junho de 2015.

³⁹ O aumento de vagas na rede pública em EaD deve-se principalmente à criação da Universidade do Brasil (UAB), pelo Decreto 5.800/2006. A UAB é uma fundação de direito privado que atua em parceria com municípios e IES públicas. Os municípios se responsabilizam pela montagem de um polo presencial, e as IES participantes elaboram projetos de curso com esses polos. Um mesmo polo pode receber cursos de uma ou mais IES (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

novas escolas especializadas em áreas como economia, farmácia, odontologia, trabalho social, dentre outras, o que promoveu mudanças no campo da educação superior.

Após a Segunda Guerra Mundial, assim como em grande parte da Europa, houve na Suécia uma grande expansão do ensino em geral, incluindo o ensino superior. Mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, a geração do *baby-boom* pós-guerra inflou as escolas, o que consequentemente aumentou o número de inscrições para as IES, que cresceram também em número com a reforma educacional de 1977 (BRON; THUNBORG, 2012). Esse era um período de reconstrução econômica, em que predominava forte apelo sobre o investimento em capital humano, com a justificativa de que esse investimento, que deveria ser dado por meio da educação, seria a principal ferramenta para o desenvolvimento da nação (AAMODT; KYVIK, 2005).

A abordagem do investimento em capital humano foi bastante criticada, mas ressurgiu no contexto neoliberal dos anos 1990, novamente estabelecendo relação diretamente proporcional entre o desenvolvimento educacional do indivíduo e o desenvolvimento econômico de sua nação, especialmente após a recessão da década de 1980. Isso quer dizer que o mercado, ávido por qualificação profissional, voltou a ditar as regras e a influenciar as políticas educacionais (STROMQUIST, 2002). A partir da década de 1990, mais especificamente após a reforma educacional de 1993, desencadeou-se outra onda de expansão no ensino superior sueco, sustentada pelo argumento não só da necessidade de qualificação profissional, mas o de que a expansão levaria a uma maior igualdade de oportunidades para os cidadãos (AAMODT; KYVIK, 2005).

No ano letivo de 1991/1992, havia cerca de 143 mil estudantes matriculados na educação superior. Em 2000, esse número passou para 257 mil (KIM, 2004), e não parou de crescer: só de 2010 para 2011, foram autorizadas pelo governo dez mil vagas (BRON; THUNBORG, 2012). O apelo pela diminuição das desigualdades e o aumento das vagas proporcionou o fenômeno da massificação do ensino superior, observado também em outros lugares, na medida em que estudantes sub-representados – de *background* étnico diferente do sueco, de classes mais baixas, adultos ou portadores de alguma necessidade especial – passaram a compor o corpo discente. Vale ressaltar que esses alunos, que são ENT, passaram a ter garantido o seu acesso ao ensino superior por uma recomendação do governo de 2001, estipulando que todas as IES deveriam reservar 10% de suas vagas a eles (BRON; THUNBORG, 2012).

No entanto, percebe-se que, mesmo com as ações de ampliação do acesso, as desigualdades não diminuíram. Estudantes provenientes da classe operária continuam sub-

representados (BRON; THUNBORG, 2012), e o número de imigrantes ou de seus descendentes também é crescente. Outro fator relevante é que esses ENT continuam se matriculando em maior quantidade em cursos de menor prestígio social, como o de formação de professores (BRON; THUNBORG, 2012).

Outro ponto fundamental de discussão gira em torno do próprio conceito de identidade da universidade, que tem sido questionado devido às influências do mercado de trabalho na condução das políticas educacionais para a educação superior, bem como no estabelecimento da crença que relaciona diretamente educação e desenvolvimento econômico, numa busca ferrenha por qualidade de serviços a partir da constante competitividade gerada. Assim, a universidade tem se transformado cada vez mais em um espaço de instrumentalização do conhecimento para atender a essas demandas, afastando-se de sua função original, que é a de promover o desenvolvimento crítico dos cidadãos e o de construir conhecimentos (BRON; THUNBORG, 2012; SGUISSARDI, 2008).

A instrumentalização desenfreada acaba por gerar diversos efeitos negativos, dentre eles o de descrédito da própria universidade, porque, se o estudante não conseguir emprego depois de formado, ele passa a desacreditar na universidade como local de formação, o que pode acabar se espalhando também entre seus pares. Esse é um dos fatores que tem contribuído para os altos índices de evasão no ensino superior sueco (BRON; THUNBORG, 2012). Dessa maneira, as promessas da lei do mercado sobre promoção de justiça social e de busca por qualidade parecem cair por terra, porque a qualificação não significa garantia de emprego e porque as desigualdades continuam evidentes:

[...] while Sweden has been successful in widening access, on its own it is not sufficient to obtain real equality for certain sections of society such as young men from working class backgrounds [...]. One reason for this may be that education, including higher education, is viewed instrumentally by public policy, the labour market and indeed by the students (BRON; THUNBORG, 2012, p. 108).

3.3 A formação de professores em ambos os países

Neste capítulo, são abordados aspectos inerentes à formação de professores, e que são importantes para se compreenderem e se investigarem as representações sociais sobre a profissão docente, inclusive sobre a sua desvalorização social. Primeiramente, situamos a formação de professores no Brasil, seguida do curso de Pedagogia da UNESP-Marília, para depois falarmos da formação de professores na Suécia e da formação de professores na Universidade de Estocolmo.

3.3.1 A formação de professores no Brasil

“[...] os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.”
(GATTI; BARRETTO, 2009, p. 13)

A formação de professores no Brasil também se iniciou tardiamente, somente em meados do século XX, com o intuito de atender à demanda da tímida escolarização básica que acontecia na época – escolarização essa que antes era privilégio da elite –, e que se expandiu, de fato, nas décadas de 1970 e 1980. Até 1970, era inexpressiva a oferta de escolas públicas em comparação com o crescimento da população do país, cuja maior parcela era analfabeta ou semianalfabeta, “com poucas condições de participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11).

Com as novas exigências para o mercado de trabalho, que exigia cada vez mais qualificações, houve investimentos públicos no ensino fundamental, que exigiu também mais professores qualificados para dar conta da demanda da rápida expansão. Por ter sido rápida, impactos foram gerados e ainda hoje são observados, devido às tantas improvisações para arcar com as consequências da nova realidade. Essas improvisações contribuíram para a consolidação de uma imagem negativa da profissão docente no imaginário popular, mas que, contraditoriamente, não para de crescer: é uma das profissões mais volumosas, e por isso uma das mais fundamentais na economia dos países (TARDIF; LESSARD, 2005).

Quatro legislações principais tratam da formação de professores da educação básica no país: as Leis 4.024/1961, 5.540/1968, 5.692/1971, 7.044/1982 e 9.394/1996. A primeira delas foi a primeira LDB, em que se regularizou o ensino no país, tratando de aspectos como a formação mínima de professores, mas com lacunas diversas (ROTHEN, 2008). A segunda lei, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, normatizou a formação do pedagogo com ênfase em especializações, sendo a formação para o ensino de 2º grau realizada em Escolas Normais, o que dava a permissão de se lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau (GATTI; BARRETTO, 2009).

A terceira lei consistiu em uma alteração profunda da primeira LDB, sendo que o quesito formação de professores deveria ser feito via Magistério, e não mais via Escolas Normais. A demanda por formação de professores era tão alta na época, devido à expansão da escolarização, que esquemas de habilitações emergenciais de formação de professores da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série foram criados, o que descaracterizou a formação para os anos iniciais

do ensino fundamental. Novas mudanças na legislação foram então feitas na quarta lei, em que se manteve a formação no Magistério, mas com o acréscimo de outras opções: para se lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau, a habilitação era específica em nível de 2º grau; para se lecionar da 1ª à 8ª série do 1º grau, a habilitação era específica de grau superior, na forma de licenciatura de curta duração; e para se lecionar no 1º e no 2º grau, havia a habilitação específica em curso superior, na forma de licenciatura plena (GATTI; BARRETTO, 2009).

A última lei – a segunda LDB – apresentou modificações vigentes ainda hoje, sendo a mais significativa delas a exigência de formação em nível superior para se lecionar na educação básica, por meio de licenciatura plena para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da modalidade Normal para o ensino médio. Foi estabelecido um prazo de dez anos para os ajustes, porque muitos dos professores em exercício não possuíam curso superior. Em 2002, em complemento à LDB, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica, que deram novos direcionamentos para a formação de professores e para as licenciaturas em geral, com foco especialmente nas competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes, bem como na prática desde o início da formação. Todavia, o que prevaleceu, na realidade, foi a ênfase exacerbada em disciplinas, muitas vezes desconectadas da área pedagógica. Em 2006, foram elaboradas as DCN para o curso de Pedagogia, o que é abordado com maiores detalhes na próxima subseção. Ademais, um outro fator que não pode ser ignorado na formação de professores é a formação via EaD (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quanto às condições de trabalho da profissão docente, isso esbarra diretamente na própria configuração de descentralização dos poderes no país. Como já mencionado, a educação brasileira é de responsabilidade dividida entre União, Estados e municípios, sendo que cada um possui suas respectivas autonomias. Isso quer dizer que, dentro do país, a carreira e as condições de trabalho e salariais variam significativamente, assim como o valor que é atribuído à profissão. No geral, tem caído o *status* da profissão docente, e esse baixo *status* engloba características diversas, como a mudança no perfil dos estudantes, a má formação ainda na graduação, a má gestão dos concursos de admissão de professores – por exemplo, concursos carentes de quesitos de verificação profissional mínima –, a falta de seriedade nas avaliações de estágio probatório, a falta de políticas de qualifiquem a educação básica, a melhoria de salários e de condições de trabalho. Só assim é que poderia ser recuperada a satisfação pela carreira (GATTI; BARRETTO, 2009; OLIVEIRA, 2004), porque

Salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo que a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência

interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 256).

Em fevereiro de 2016, um levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁴⁰ mostra que apenas três estados – cumprem integralmente o valor estipulado na Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso, a ser pago para os professores. Segundo essa lei, um determinado valor, que é reajustado anualmente conforme a variação anual por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Professores⁴¹ (Fundeb), deve ser pago integralmente a professores em início de carreira, que possuam nível médio e cuja carga de trabalho seja de quarenta horas semanais. Em 2015, esse valor era de R\$1.917,78, passando para R\$2.135,64 em 2016, após um reajuste de 11,36%. Ora, dadas as condições de vida brasileiras, um salário de cerca de dois mil reais para quarenta horas mensais é vergonhoso, por ser bastante insuficiente para se ter conforto mínimo, especialmente em se tratando de famílias que por ventura sejam numerosas. A profissão docente não pode ser encarada como um sacerdócio.

O tema da formação de professores e da necessidade de valorização da profissão docente, portanto, não se esgota, sendo de extrema importância de investigação não somente pelo fato de a profissão docente ser uma das forças motrizes de economia dos países, mas principalmente pela “função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 257). Outra questão que mantém a discussão do tema urgente se deve à precarização do trabalho docente, que ocorre, contraditoriamente, por uma busca desenfreada por qualidade na educação, deixando de lado justamente a função social própria da escolarização, e responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso no desempenho dos alunos, o que só contribui para se elevar o nível de desvalorização da profissão, porque

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina, em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239).

⁴⁰ Os detalhes podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: < <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

⁴¹ O Fundeb surgiu em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), devendo vigorar de 2007 a 2020. É um fundo aplicado exclusivamente na educação básica, de âmbito estadual, formado principalmente por recursos de impostos e de transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, mas também por recursos federais, no caso de, no âmbito estadual, o valor por aluno não chegar ao mínimo que é definido nacionalmente. Para mais informações, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

3.3.1.1 O curso de Pedagogia da UNESP-Marília

O curso de Pedagogia no Brasil teve início em 1939, a partir do Decreto-Lei nº 1.190 do mesmo ano, e por muito tempo foi sinônimo de elevado prestígio acadêmico, “embora muitas vezes tenha caminhado no sentido oposto ao das propostas delineadas pelos órgãos estaduais e federais que compõem o sistema educacional brasileiro” (OLIVEIRA, 2011, p. 29). Com o objetivo maior de formar professores para atender à demanda de expansão do ensino secundário, o curso de Pedagogia surgiu concomitantemente a outras licenciaturas, quando da instituição da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Por volta de dez anos depois, época marcada pelo crescimento das atividades econômicas e pelo investimento principalmente em setores industriais, houve pressão para que cursos superiores fossem instalados em cidades do interior do país, o que resultou na já descrita onda de expansão do ensino superior, especialmente de licenciaturas. No bojo desses acontecimentos é que foi criado o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, em 1959, dentre cinco outras Faculdades, cujos cursos deveriam ser gratuitos em todos os graus e níveis, conforme disposto na Constituição Estadual de 1947, além da obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos, abrindo espaço para o ingresso de estudantes da classe trabalhadora (OLIVEIRA, 2011), que já se enquadravam na categoria de ENT (BRON; THUNBORG, 2012).

Somente em 1977, com a criação da UNESP, é que começou a haver registros disponíveis para consulta sobre a Faculdade de Pedagogia de Marília. À época, os cursos de licenciatura eram separados dos de bacharelado, conforme o Decreto-Lei nº 1.190/1939, organizando-se de acordo com o sistema 3+1: bacharelado realizado em três anos, sendo necessário cursar, para a obtenção do diploma de licenciatura, mais um ano de disciplina didática (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; OLIVEIRA, 2011). Como não há registros de disciplinas da época, a premissa é a de que as mesmas seguiam o disposto no Parecer nº 251/1962 do CFE, em que o papel do pedagogo possui identidade difusa, definido como o do professor licenciado, que exerce a docência, e o do bacharel, com funções técnicas não docentes bastante vagas (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

O Parecer nº 252/1969 foi regulamentado após a reforma universitária de 1968 e após a Lei 5.540 do mesmo ano, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior. Esse parecer modificou a estrutura do curso, abolindo a separação entre bacharelado e licenciatura e criando as habilitações, conforme as orientações da referida lei, tornando o

curso de Pedagogia um formador de especialistas em áreas diversas da educação, como supervisor escolar, inspetor escolar, administrador escolar, professor de primeiro e segundo graus, dentre outros (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). A separação entre bacharelado e licenciatura foi abolida apenas formalmente, já que na prática ela continuava maquiada na forma das habilitações, porque “o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224). O curso passou, então, a se dividir em duas partes – uma comum, com disciplinas básicas para a formação do pedagogo, e outra diversificada, destinada às habilitações –, configuração que levou à instrumentalização do indivíduo em sua formação (BRON; THUNBORG, 2012; SGUISSARDI, 2008), visando ao abastecimento do mercado de trabalho, priorizando o aspecto tecnicista à sua formação holística.

O curso de Pedagogia da UNESP-Marília, em seu início, seguia as disposições das regulamentações supracitadas. Com duração de 2.430 horas para quaisquer das modalidades escolhidas, havia sete habilitações: em orientação escolar, administração escolar, supervisão escolar, ensino de disciplinas e práticas dos cursos normais, inspeção escolar, formação de professores da educação especial na área de retardados mentais, e formação de professores da educação especial na área de deficientes visuais. As habilitações em educação especial alavancaram o curso de Marília como nacionalmente reconhecido nessa área, desde a sua fundação (OLIVEIRA, 2011).

Ainda perduravam as dificuldades de se definir a identidade do pedagogo no Brasil, o que levou, inclusive, à cogitação de extinção do curso de Pedagogia, ou pelo menos das habilitações, que, de acordo com o que o Indicativo nº 67/1975 do CFE propunha, deveriam ser ofertadas em cursos de pós-graduação ou “acrescentadas nos cursos de licenciatura e oferecidas a professores formados em nível de 2º grau com experiência profissional de dois anos” (OLIVEIRA, 2011, p. 42). Em 1983, em meio a tantas questões, a academia foi palco de debates acalorados, dentre eles os realizados no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, no qual se definiu que a identidade do pedagogo e dos cursos de formação de professores seria a docência, além da definição de formulações de propostas para diretrizes voltadas à formação docente, que perduraram até 2006. Vale salientar que o curso de Pedagogia da UNESP-Marília andou na contramão das tendências e do Indicativo nº 67/1975 do CFE, porque, no fim dos anos 1980, já oferecia dez habilitações, e possuía uma carga horária de aproximadamente sete mil horas no fim dos anos 1990 – mais uma razão para ser reconhecido como um dos melhores cursos de Pedagogia do país (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, tantas habilitações não escaparam das críticas de que as especializações iam ao encontro da instrumentalização da profissão, especialmente no período de redemocratização de diversas áreas no país pós-ditadura. A redemocratização da educação tinha por premissa a oferta de educação de qualidade pública e gratuita em todos os seus níveis, o que se concretizou no papel por meio da nova LDB nº 9.394/1996, elaborada em uma época em que imperavam as tendências neoliberais em todo o globo. Segundo a nova LDB, a formação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental deveria ser feita em cursos de nível superior, conforme estipulado nos Decretos nº 3.276/1999 e nº 3.554/2000. O primeiro estipula que a formação docente para os anos iniciais da escola básica deveria ser realizada em cursos normais superiores. Já o segundo derruba o primeiro, devolvendo essa função a cursos de Pedagogia. Destarte, os cursos de Pedagogia tornaram-se reconhecidamente força motriz para o desenvolvimento da educação básica no país (OLIVEIRA, 2011).

Nesse tempo, passaram a ser elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para nortear todas as licenciaturas, alinhadas às tendências globais neoliberais, ou seja, que prezam pela formação cada vez mais rápida, mais flexível e com fins técnicos e de produtividade para alavancar a economia. No caso da Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) foram elaboradas por Comissões Especializadas para os Cursos de Pedagogia (CECP), que trabalhavam em parceria com diversas IES e com associações importantes para a educação brasileira, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (OLIVEIRA, 2011).

Os currículos deveriam ser ajustados a essa nova lógica econômica de trabalho, “com a expectativa de desenvolver no professor as competências básicas para a solução de problemas práticos do cotidiano” (OLIVEIRA, 2011, p. 61). No curso de Pedagogia da UNESP-Marília, efetivou-se a extinção das habilitações em 2003, culminando em uma drástica redução de carga horária. Surgiram diferentes propostas de DCNP para nortear os cursos de Pedagogia, e muitas foram recusadas. As DCNP que foram institucionalizadas foram as de 2006, que mantiveram a extinção das habilitações, porém com a ressalva de que as IES poderiam oferecer projetos pedagógicos mais aprofundados em áreas diferentes, numa carga horária mínima de 3.200 horas. A base da identidade do pedagogo continuou sendo a docência, estendendo-se a professores do ensino médio, a educadores profissionais e a espaços pedagógicos escolares e não escolares, além de a formação do pedagogo contemplar a participação na organização e na gestão de sistemas de instituições de ensino. É possível, pois, perceber as tendências neoliberais

nas DCNP, por estimularem a formação de profissionais tecnicamente competentes e polivalentes, aptos para ocupar cargos distintos no mercado de trabalho, ficando em segundo plano a formação crítica e cidadã.

Tudo isso gerou muito impacto e muitas discussões por parte da comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da UNESP-Marília, em busca de um meio termo que atendesse às DCNP, mas que não prejudicasse a já reconhecida qualidade do curso. Propostas curriculares realizadas em 2004, 2005 e 2006 passaram a alterar a estrutura do curso, chegando-se à proposta de 15 de maio de 2006, aprovada na Resolução CNE/CP nº 1, instituindo as novas DCNP em Pedagogia. O que chama a atenção é que as decisões tomadas pela UNESP-Marília não deixaram que as características globais de influência política, além do caráter nacional de regulamentação das DCNP, sobrepujassem-se sobremaneira às características locais da universidade e do próprio curso de Pedagogia (OLIVEIRA, 2011). O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia de 2006 designou como objetivos a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e de docentes que atuem na gestão educacional, incluindo a perspectiva inclusiva. Três núcleos interligados foram criados: a) núcleo de estudos básicos, composto, por exemplo, por fundamentos da educação, teorias, metodologias, práticas de ensino e de gestão; b) núcleos de aprofundamento, podendo ser escolhida uma das três opções – educação infantil, educação especial ou gestão educacional; c) núcleo de estudos integradores, em que, a cada semestre, projetos, programas de estudos ou atividades são elaborados por professores para cada turma, exceto durante o último semestre do curso.

As áreas dos núcleos de aprofundamento se aproximaram do que eram as habilitações, até porque alunos já formados em outras instituições poderiam se matricular nas opções oferecidas, caso desejassem enriquecimento curricular. Ademais, os alunos que optassem pela complementação dos estudos em educação especial poderiam fazê-lo no quinto ano do curso, o que manteve o prestígio do curso de Pedagogia da UNESP-Marília na área, deixando-a como a única universidade da América Latina a oferecer especialidades em todas as áreas da deficiência, incluindo a deficiência física. Com todas essas atividades, a carga horária do curso reduziu-se para 3.360 horas, que podem ser cursadas entre quatro e sete anos letivos, distribuídas da seguinte maneira: 105 horas para atividades acadêmico-culturais, como extensão, eventos e pesquisas; 2.445 horas para cumprir as disciplinas gerais do curso; 300 horas para a realização de um dos núcleos de aprofundamento; e 405 horas de estágio – 135 horas para três áreas diferentes, quais sejam estágio supervisionado em práticas de ensino da

educação infantil, estágio supervisionado em práticas de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, e estágio supervisionado em práticas de gestão educacional (OLIVEIRA, 2011).

3.3.2 A formação de professores na Suécia e na Universidade de Estocolmo

Como em outros países, na Suécia também é presente o debate sobre qualidade da educação e sua relação com a desvalorização da profissão docente (WERMKE, 2013), particularmente porque se relaciona a qualidade diretamente à eficiência escolar, conforme as premissas neoliberais em voga a partir da década de 1990, como a descentralização dos poderes e a busca por qualidade de serviços por meio da livre concorrência e do livre mercado. Na Suécia, a descentralização dos poderes levou à passagem da responsabilidade pela educação do Estado às municipalidades, e uma das consequências foram as reformas de liberdade de escolha das escolas pelos pais, com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Contudo, nesse caso, com alunos e pais como clientes, e clientes com cada vez mais direitos (FREDERIKSSON, 2010, apud WERMKE, 2013), o tiro parece ter saído pela culatra, já que resultados insatisfatórios passaram a ser observados (LUNDAHL ET AL., 2010, apud WERMKE, 2013), dentre eles a queda no rendimento dos alunos suecos no PISA, avaliação que se tornou importante na elaboração de políticas educacionais no país, em um momento de transição do governo social democrata para um governo de cunho mais conservador (WERMKE, 2013).

Antes da década de 1990, a oferta de vagas escolares ocorria obrigatoriamente por zoneamento, o que era uma das razões de a educação sueca ter se mantido igualitária à população por tanto tempo – algo ameaçado pelas reformas de descentralização e de liberdade de escolha. Com elas, entraram em cena as escolas *voucher*, tanto públicas quanto privadas, isto é, passou a ser dado pelo estado um valor a cada aluno, para que estudasse na escola da preferência de seus pais (WERMKE, 2013). Assim, os recursos escolares tornaram-se dependentes do número de alunos matriculados, o que estabeleceu um mercado escolar bastante concorrido entre si, gerando ganhos e atratividade para algumas escolas, perdas ou mesmo o comprometimento de sua existência para outras (ENGLUND, 2012, apud WERMKE, 2013).

A educação sueca sustenta-se em dois pilares para a sua organização política, curricular e didática: o do modelo corporativo e o da engenharia social (WERMKE, 2013). Pelo modelo corporativo, indivíduos se organizam em corporações, como agentes, formando múltiplos grupos que interagem e barganham entre si na elaboração de políticas e decisões, normalmente tomadas em consenso envolvendo todas as partes interessadas. Esses grupos possuem poder de barganha com o Estado e, dentre eles, estão as organizações de professores,

que perderam força com a descentralização do poder, tendo que barganhar, por exemplo, questões salariais diretamente com os gestores escolares, o que limitou suas condições de trabalho às condições financeiras da escola. Ademais, as organizações de professores perderam força até mesmo na elaboração curricular, porque outros profissionais passaram a se encarregar dessa tarefa, embora os professores sejam os que mais possuem *know-how* na área (WERMKE, 2013).

Já a engenharia social preconiza que um grande volume de dados sobre a escola e o desenvolvimento dos alunos deve ser coletado, por relacionar intimamente às práticas escolares as ciências educacionais, especialmente as da tradição cognitiva (WERMKE, 2013). Duas inspirações para a educação sueca encontram-se nos princípios da *Bildung* alemã e das competências cognitivas da tradição anglo-americana. Esses princípios desenharam os objetivos educacionais propostos na reforma de 1994: os referentes à *Bildung* (*mål att sträva mot*) voltavam-se para uma educação mais geral, sem depender de disciplinas, e não deixavam claras as responsabilidades do professor; e os referentes às competências cognitivas (*mål att uppnå*) tornaram-se as diretrizes a serem seguidas, por tratar dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, visando à eficiência, medida por avaliação e inspeção, e armazenada em forma de dados sobre a educação.

Isso abriu espaço para o aumento da inspeção e da avaliação escolar, por meio da aplicação de testes nacionais, desde 2008, com a fundação da Agência de Inspeção Escolar (*Skolinspektionen*) (WERMKE, 2013), sendo que os resultados fomentam a competição entre as escolas. Contudo, um fator negativo que se observa devido à mercantilização da educação, à aplicação de testes e à priorização da eficiência é a própria educação ser relegada a segundo plano, porque ou se diminui o padrão de exigência para que maiores notas sejam atingidas, ou se vê a educação canalizada para uma preparação excessiva visando a um bom desempenho nesses testes. Além dessas questões, as reformas de descentralização de poderes do Estado para as municipalidades após décadas de centralização promoveram outras práticas antes não comuns aos professores. Uma delas foi um choque profissional com o surgimento de novas obrigações, como a elaboração de programas de estudos nas escolas, e outra foi o novo papel assumido pelos professores – o de terem se tornado representantes de suas escolas na competição travada entre elas (WERMKE, 2013).

Em 2001, houve uma reforma educacional que priorizou que os conhecimentos pedagógicos dos professores se tornassem mais acadêmicos, atendendo a um requisito do Processo de Bolonha, de modo que a formação dada aos estudantes embasasse uma potencial formação continuada, inclusive em nível de pesquisa, como no mestrado (WERMKE, 2013). A

partir de 01 de julho 2011, passou a ser obrigatória a certificação de professores da escola básica (*grundskola*) pela *Skolverket*, também com vistas a aumentar a qualidade da educação, à medida que se aumentaria o nível dos professores. (WERMKE, 2013). Em 01 de dezembro de 2013, a certificação para professores tornou-se obrigatória para contratos permanentes⁴². Antes, havia escolas superiores próprias independentes de formação de professores (*lärarhögskola*), que foram incorporadas pelas universidades na reforma de 1977 (RICHARDSON, 2004, apud WERMKE, 2013), exceto a Escola de Formação de Professores de Estocolmo, que foi integrada à Universidade de Estocolmo em 2008. Segundo Wermke (2013), a inexistência dessas escolas é um dos motivos para o enfraquecimento da profissão docente. Também em 2011, os professores da escola básica passaram a ser classificados em diferentes tipos e níveis (WERMKE, 2013), e essa classificação se observa no programa de formação de professores (*lärarytbildning*) da Universidade de Estocolmo⁴³, onde parte dos dados da presente pesquisa foram coletados:

1. Formação de professores da pré-escola (*förskollärarytprogrammet*): formação em 210 créditos, para educação de crianças, com foco em lazer, cuidados maternos e aprendizagem em ambiente pedagógico e didático;
2. Formação de professores da escola básica obrigatória (*grundlärarytprogrammet*): formação em 180 créditos para os centros de recreação (*fritidshem*), com foco em dinâmicas de grupo, desenvolvimento social da criança e lazer; formação em 240 créditos para primeiro ano da escola (*förskoleklass*) ou para as séries 1 a 3 da escola primária (*grundskola*), com foco em aprendizagem de sueco, matemática, inglês, ciência, tecnologia e estudos sociais; e formação em 240 créditos para as séries 4 a 6 da escola primária (*grundskola*), com foco em teorias da aprendizagem, em sueco, matemática, inglês e em trinta créditos para disciplinas opcionais nas áreas de ciências naturais e engenharia, estudos sociais, assuntos práticos ou estética;
3. Formação para o ensino secundário ou pós-secundário (*ämneslärarytprogrammet*): formação em 270 ou 300 créditos para o ensino secundário, correspondente às séries 7 a 9 da escola obrigatória (*grundskola*), com foco em tópicos em didática e métodos de ensino, e em conhecimentos

⁴² Informação retirada de: < <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

⁴³ Os estudantes escolhem as habilitações que querem obter dentro do programa de formação de professores. Todas as informações sobre os cursos de formação de professores da Universidade de Estocolmo foram retiradas do portal de formação de professores da própria universidade: <<http://www.su.se/laerytutbildningar/>>. Acesso em 11 de junho de 2015.

especiais, como teorias da aprendizagem, educação especial, direito, ética, retórica e estágio obrigatório; formação em 300 ou 330 créditos para o ensino pós-secundário (*gymnasieskola*), com foco em conhecimentos pedagógicos e em habilidades didáticas, além de em conhecimentos aprofundados em duas disciplinas de escolha do estudante, nas áreas de línguas, matemática, ciência e tecnologia, ciências humanas e sociais⁴⁴;

4. Formação para a educação profissional (*yrkeslärarprogrammet*): formação em 90 créditos para quem já possui experiência de trabalho e quer educar alunos no campo profissional, em áreas como construção civil, eletricidade, transporte, administração, hotelaria, estética, e na área da saúde;
5. Formação em educação especial (*speciallärarprogrammet*): formação em 90 créditos em nível de mestrado, para possibilitar experiência profissional e acadêmica nas áreas de surdez ou deficiência auditiva, desenvolvimento matemático, desenvolvimento na leitura e na escrita, e outras deficiências em desenvolvimento;
6. Formação em Pedagogia especial (*specialpedagogprogrammet*): formação em 90 créditos voltada para gestores, de modo que se possibilite bom ambiente de aprendizagem e de assistência a estudantes;
7. Formação pedagógica complementar (*kompletterande pedagogisk utbildning* – KPU): formação em 90 créditos divididos em três semestres em período integral, voltada a quem já possui conhecimentos prévios sobre determinados assuntos e gostaria de ter a certificação de professor; para professores do *gymnasiet*, a formação mínima é de 120 créditos.

Muitas reformas educacionais ocorreram no país, que provocaram mudanças na profissão docente, sendo evidente, também por meio dessas reformas, a desvalorização da profissão, particularmente após a conjuntura da crise econômica da década de 1980. Após tantos ajustes nas relações entre professores e Estado, que se tornou minimizado após a descentralização dos poderes, cresceu ainda mais a lacuna entre a prática escolar real e a

⁴⁴ Para cursar essas disciplinas específicas e aprofundadas, os alunos devem se inscrever em seus respectivos departamentos. Para línguas, o departamento é o Instituto de Ensino de Línguas (*Institutionen för Språkdidaktik* – ISD). Para matemática, ciências e tecnologia, o departamento é o Instituto de Ensino de Matemática e de Ciências da Natureza (*Institutionen för Matematikämnet och Naturvetenskapsämnenas Didaktik* – MND). Nas disciplinas de matemática e de ciências, o estudante receberá o grau de bacharel nas disciplinas principais e de mestre em ensino. Para ciências humanas e sociais, o departamento é o Instituto de Ensino de Ciências Humanas e Sociais (*Institutionen för de Humanistiska och Samhällsvetenskapliga Ämnernas Didaktik* – HSD).

expectativa dos estudiosos da educação, que participam da elaboração das políticas públicas (WERMKE, 2013), mas que ainda não chegaram a um equilíbrio entre a importância da profissão e sua realização no cotidiano.

Uma outra face da desvalorização e da baixa atratividade da profissão na Suécia são os salários oferecidos aos professores, considerados baixos em comparação com outras profissões. Dentre as médias salariais mais valorizadas de 2013⁴⁵, estão as de diretores executivos (SEK95.800/mês), de médicos (SEK60.000/mês), de advogados (SEK53.700/mês) e de juízes (SEK50.300/mês). A média salarial para professores da educação básica gira em torno de SEK26.500/mês após nove anos de experiência⁴⁶, e a de professores do ginásio gira em torno de SEK27.500/mês após cerca de oito anos e meio de experiência⁴⁷. Como os custos de vida na Suécia, especificamente em Estocolmo, são altos, um salário de cerca de SEK26.000 é o suficiente para se manter com conforto, porém sem muitas regalias, o que consideram injusto dado o tempo de estudo e a carga horária de trabalho quando se pensa em outras profissões (OECD, 2014). Na Suécia, também, não acham justo considerar a profissão como um sacerdócio.

⁴⁵ Informação retirada de <<http://www.scb.se/en/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Labour-market/Wages-salaries-and-labour-costs/Salary-structures-whole-economy/Aktuell-Pong/14374/60122/>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

⁴⁶ Informação retirada de <<http://www.lonestatistik.se/loner.asp/yrke/Grundskolelarare-1198>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

⁴⁷ Informação retirada de <<http://www.lonestatistik.se/loner.asp/yrke/Gymnasielarare-1199>>. Acesso em 12 de maio de 2016.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa possui natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. A entrevista semiestruturada caracteriza-se por perguntas que se relacionam com as teorias que embasam a pesquisa a ser feita, cujo andamento e foco são conduzidos pelo investigador-entrevistador (MANZINI, 2004). A utilização de um roteiro prévio de perguntas básicas e principais serve como norte organizador para o processo da entrevista, permitindo que perguntas complementares surjam, livremente, durante a interação com o entrevistado.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois roteiros muito semelhantes, sendo um para o Brasil e outro para a Suécia, com adaptações que foram necessárias para cada contexto – ver Apêndice A. Nos roteiros, constaram perguntas sobre o que é escola, sobre a trajetória escolar dos participantes, sobre as motivações e expectativas para fazerem um curso de formação de professores ou sobre a profissão, sobre a opção de se concorrer ao ingresso pelas cotas e sobre o que se pensa delas – no caso do Brasil, sobre as expectativas da profissão, sobre as condições de trabalho, sobre a importância da Pedagogia na sociedade, sobre como se sente como ENT, sobre as famílias e classe social a que pertencem, sobre o que agrada mais e menos na universidade, se a profissão docente é importante para a sociedade, sobre o que é escola, e sobre salários. As perguntas dos roteiros nortearam as categorias de análise dos dados, dentro das quais emergiram, das narrativas dos alunos, as diversas representações sociais sobre a profissão docente.

As entrevistas foram autorizadas pelos participantes e aprovadas pelo comitê de ética da UNESP-Marília, o que exige também a assinatura de um termo de consentimento. Toda pesquisa a ser realizada com seres humanos deve passar pelo crivo do comitê de ética da UNESP. Já na Universidade de Estocolmo, não foi necessário passar por comitê de ética algum, bastando a assinatura de um termo de consentimento de participação na pesquisa. No Brasil, a gravação em áudio das entrevistas, cuja duração média foi de uma hora por participante, ocorreu entre os meses de junho e outubro de 2014. Na Suécia, a média de duração das entrevistas foi de quarenta minutos, e elas foram realizadas entre os meses de janeiro e março de 2015.

Uma das dificuldades encontradas foi a adesão de alunos. A princípio, eles mostraram-se curiosos, mas por algum motivo, acabaram desistindo de conceder a entrevista. No Brasil, foi feita uma relação de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia via política de cotas e, a partir dessa seleção, foi feito contato telefônico com essas alunas, para saber do interesse e disponibilidade de participação. Na Suécia, foi lançado um e-mail a todos

os alunos a partir do terceiro semestre, de todas as habilitações, e feitas as perguntas se teriam interesse em participar da pesquisa e se eram os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior. Houve poucos participantes em ambos os países, sendo esse um dos motivos para a amostra de sujeitos ser pequena, embora, na verdade, isso já estivesse previsto, devido à abordagem de análise dos dados escolhida – é inviável investigar as representações sociais de grupos muito grandes por um viés discursivo (PINHEIRO, 2010; SPINK, 1995).

Ao todo, concederam entrevistas 16 ENT: cinco alunas brasileiras cotistas do primeiro semestre de Pedagogia da UNESP-Marília, e 11 estudantes não tradicionais na Suécia. As ENT de Marília são as primeiras em suas famílias a ingressarem na educação superior, tendo frequentado apenas escolas públicas em suas trajetórias escolares. No entanto, dos ENT suecos, apenas a entrevista de seis foi utilizada – cinco mulheres e um homem –, porque buscamos deixar o grupo o mais homogêneo em número possível, tomando por base que são ENT pertencentes à classe trabalhadora (BRON, THUNBORG, EDSTRÖM, 2014), os primeiros em suas famílias a ingressarem na universidade, que viveram sua trajetória escolar inteiramente na Suécia, e que cursam o programa completo em formação de professores no mesmo instituto da Universidade de Estocolmo, apesar de estarem em semestres diferentes e de cursarem disciplinas diferentes como as de habilitação principal.

As identidades dos alunos estão preservadas, representadas da seguinte forma: primeira letra para o país (B para Brasil e S para Suécia), segunda letra para o gênero (M para mulher e H para homem), e a terceira e quarta letras em referência ao participante – as iniciais de seus nomes. As entrevistas não foram transcritas em observação ao registro oral literal, ou seja, mantiveram-se apenas as palavras ditas, sem pausas, alongamentos ou entroncamentos, por uma opção da autora e de sua orientadora, e também por orientação recebida no doutorado sanduíche. Contudo, preservou-se o uso comum de algumas palavras no dia a dia do brasileiro, como “pra” para “para” e “tava” para “estava”. Transcrever tais palavras de acordo com sua ortografia não soaria natural. As narrativas dos estudantes da Suécia, todas em inglês, foram traduzidas para o português.

Abaixo segue delineado o perfil dos estudantes com base nas categorias que nos foram pertinentes do já mencionado cubo de Bray e Thomas (1995), ilustrado na página 23 desta tese:

Face frontal do cubo:

- Nível 1 (regiões do mundo / continentes): América do Sul e Europa;
- Nível 2 (países): Brasil e Suécia;

- Nível 3 (estados e províncias): São Paulo e Estocolmo;
- Nível 4 (distritos): Marília e Estocolmo;
- Nível 5 (escolas): Faculdade de Pedagogia da UNESP-Marília; ISD da Universidade de Estocolmo;
- Nível 6 (salas de aula): 1º semestre na UNESP-Marília; 3º, 5º e 6º semestres na Universidade de Estocolmo;
- Nível 7 (indivíduos): estudantes não tradicionais em ambas as universidades.

Face superior do cubo:

- Grupos étnicos: Brasil (três negras e duas pardas); Suécia (dois suecos, uma libanesa nascida na Suécia; uma sueca com pai norueguês; uma sueca com pai holandês; uma sueca com pai inglês);
- Grupos etários: 18 a 28 anos de idade (duas pessoas com 18 anos; uma com 20; uma com 21; duas com 23; duas com 24; uma com 26; duas com 28);
- Grupos religiosos: apenas uma pessoa se declarou cristã;
- Grupos de gênero: dez mulheres e um homem – isso comprova a supremacia feminina em cursos de formação de professores (GATTI; BARRETTO, 2009);
- População total: 11 participantes.

Face lateral do cubo:

- As categorias do cubo de Bray e Thomas (1995) encontradas nas representações sociais presentes nas narrativas dos participantes são “mudanças políticas” e “mercado de trabalho”. As demais categorias e representações identificadas se encaixam na categoria “outros aspectos” do cubo.

Após a transcrição de todas as entrevistas, as narrativas foram divididas em categorias com base nas perguntas dos roteiros. Dentro dessas categorias, foram observadas diferentes representações sociais sobre a profissão docente, a qual, por si só, abrange um extenso espectro de crenças, opiniões e imagens sobre ela. Só foi considerada uma representação social aquilo que está presente em mais de uma narrativa, ou seja, a imagem simbólica sobre determinado assunto e que é socialmente compartilhada. Esse compartilhamento nem sempre se dá entre todos os participantes simultaneamente.

Como a investigação das representações se dá em perspectiva de considerá-las como práticas discursivas, toda a análise perpassa relações intertextuais e interdiscursivas comprovadas pela relação de copresença de alusão (GENETTE, 1982), presentes em textos tanto acadêmicos quanto nos veiculados pela mídia. Essa relação de copresença comprova as memórias coletiva e discursiva como base constitutiva das representações e dos discursos, porque a alusão é uma forma de ancoragem nessas memórias, além de a ancoragem ser pouco explorada nos trabalhos que utilizam a TRS como aporte teórico-metodológico de análise (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009). No entanto, o lado individual dos sujeitos não é desconsiderado, já que se passa também pela memória individual e porque as características de vida de cada um são constitutivas das representações sociais.

A alusão se caracteriza pela ausência de marcas explícitas que façam referência ao autor do texto fonte, as quais podem ser recuperadas somente com base no que o leitor – no caso, a autora da tese – possui em sua memória discursiva, ou seja, por uma referenciação indireta ou uma retomada implícita ao que existe em seu repertório, de modo que encontre o referente não dito (CAVALCANTE, 2006). As marcas recuperadas só existem porque a língua é um sistema constitutivamente heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1998), permeado por uma alteridade de vozes, anteriores e posteriores, que se encontram diluídas no fio do discurso, sendo “[...] essa heterogeneidade, intrínseca à língua, a responsável por possibilitar o dialogismo entre tantos discursos e outros textos existentes, os quais se encontram no interdiscurso e na memória discursiva” (PINHEIRO, 2010, p. 47).

4.1 As representações sociais identificadas

Nesta subseção, são apresentadas as categorias, as representações sociais identificadas e os excertos das entrevistas relacionados a essas representações, exatamente nessa disposição, por uma questão de organização. Ao final de cada representação social, há discussão sobre ela pautada pela relação de copresença de alusão, que mostra sua ancoragem nas memórias coletiva e discursiva. É importante salientar que onde há representações sociais compartilhadas entre estudantes suecos e brasileiros, são formados pontos em comum, o que demonstra que os dois países podem ser passíveis de comparação.

Categoria 1: O que é escola

a) Local de ensino, aprendizagem, transmissão de conhecimento, e interação:

BMAc: É o local de ensino, né, onde a criança ou o adulto também aprendem a escrever, a ler, a se comunicar, a ter contato com outras pessoas, outras crianças.

BMDe: É um lugar aonde a criança vai para aprender. A escola não é somente pra criança, é tanto pra jovens e adultos, pra idosos. Quem quiser aprender, o lugar é a escola. Aprender conhecimentos específicos sobre determinada coisa.

BMLe: Pra mim a escola é muito importante, é um lugar que está envolvendo conhecimento, tudo.

SMAI: É um local onde crianças e professores aprendem. Não que os professores aprendam as matérias, mas eles aprendem como se tornarem melhores professores. Então tanto os estudantes quanto as crianças aprendem.

SMEv: Um lugar para onde você vai para aprender alguma coisa.

SHJo: Um local onde o conhecimento é transferido.

SMMa: Um local onde se aprendem coisas, você conhece pessoas e crianças.

As práticas discursivas socialmente compartilhadas presentes em todas as narrativas dos estudantes suecos e brasileiros acima revelam a escola como um local de ensino, aprendizagem e transmissão de conhecimentos, o que alude ao discurso da escola utilitarista, lugar primeiro onde se faz a educação, e onde programas e conteúdos são normalmente preestabelecidos (MIZUKAMI, 1986) e a Cambi (1995), ao afirmar que a escola é um local de métodos, disciplina, exames e controle do saber.

Nas práticas discursivas presentes nas narrativas de BMAc, BMDe e SMMa, é compartilhada socialmente a imagem simbólica da escola como local de interação, o que alude ao discurso de escola de educação reflexiva, que

[...] precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais (ALARCÃO, 2001, p. 15).

b) A escola é um local de formação do indivíduo para a vida

BMFl: A escola é para formar cidadãos, é onde pode agregar valores éticos. É a formação do cidadão, do crescimento, do desenvolvimento cognitivo, e os valores da sociedade que devem ser passados pra criança, pro adulto.

- BMLu: A escola, ela existe, eu acho assim, é bastante interessante, é milenar na questão de ensinamentos. Ela é uma coisa muito importante pra formação do ser humano, até mesmo psicologicamente ou pro mercado de trabalho, porque tem convivência com outras pessoas, um líder, por exemplo, o professor, pra ensinar o que é a vida. É uma preparação para a vida, tanto a vida psicológica quanto a profissional. Escola é um guia pra vida, é um fundamento pra você viver melhor nesse mundo.
- SMEv: É um lugar onde você pode aprender coisas sobre a vida, e que pode tornar as pessoas curiosas e interessadas sobre as coisas da vida.
- SMMa: É um lugar onde você cresce como pessoa.

Nas narrativas acima, as práticas discursivas das alunas compartilham socialmente a imagem simbólica da escola como um local que prepara o ser humano para a vida, em valores e em cidadania. Isso alude também ao discurso de escola reflexiva, em que

[...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (ALARCÃO, 2001, p. 22).

c) A escola é uma casa fora de casa:

- BMFl: Acho que é a junção da casa com a escola, porque, na verdade, não dá pra ser individual, a escola separada da casa, porque o aluno traz a casa pra escola, e eu acho que a escola tem essa função, mas não é separada da função de educar do pai e da mãe, entende?
- SWOl: É uma casa fora de casa, porque eu passo muito tempo na escola. Eu tenho ido pra escola desde os meus seis anos de idade, basicamente.

Duas alunas, em suas práticas discursivas, criam a representação social da escola e da casa como ambientes próximos, seja pelo tempo em que se passa na escola, seja pela função de educar na escola como complementar à dos pais em casa. Isso alude, de acordo com Polonia e Dessen (2005), à prática discursiva da família e da escola como duas instituições responsáveis pelos processos de desenvolvimento das pessoas, podendo estimular ou inibir esse desenvolvimento, tanto no âmbito físico quanto no intelectual ou social. A escola, nesse pensamento, configura-se como um ambiente de realização de atividades formais – como tarefas dos conteúdos a serem cumpridos –, e informais – como os momentos de recreação –, e a família configura-se também como um ambiente de aprendizado que, ao se aproximar da

escola, pode propiciar um maior aproveitamento do aluno, ou, ao se distanciar, pode provocar nesse aluno maior desinteresse nos estudos.

No conjunto das entrevistas, não foi possível identificar representações sociais que aproximassem a função social da escola à instrumentalização para a transformação da sociedade (SAVIANI, 2007; DUARTE, 2001), o que pode ser considerado um dado relevante se considerarmos que os sujeitos entrevistados, guardadas as especificidades dos países, conviveram com famílias que estiveram aligeiradas da educação escolar.

Categoria 2: Motivações para a escolha do curso e/ou da profissão

a) Por gostar, querer, admirar ou amar a profissão:

BMAC: Ah, porque eu gosto, e tipo, eu gosto sabe, de ficar lá na frente, de ensinar, eu gosto de ver que as pessoas estão aprendendo, sabe, com aquilo que a gente fala, e eu gosto de ter contato com criança, eu adoro.

BMDe: Eu tenho uma irmã mais nova, e quando eu comecei a dar aula pra ela, ela tava com uns três anos, e eu gostei bastante e via que ela tava aprendendo. Então quando ela foi entrar no parquinho, ela já tava sabendo, e foi uma sensação maravilhosa, sabe, você poder ensinar uma criança e ela conseguir fazer aquilo que você tá ensinando.

BMLe: Eu sempre tive vontade de fazer Pedagogia. Toda vez eu sempre quis fazer Pedagogia. Eu sempre admirei o professor, sempre gostei muito da profissão, não tem como explicar. Eu gostei e não quero outra coisa. Eu quero trabalhar com criança, quero mexer com criança, mas ainda não escolhi que parte.

BMFl: Eu amo criança, eu amo trabalhar com criança, e assim, eu sempre quis ser professora, mas eu nunca me vi dando aula pra pessoas maiores, sempre pra criança. Daí fazendo o magistério, aí eu, eu nasci pra isso. Eu não me vejo fazendo outra coisa.

BMLu: O que me incentivou é que eu acho a profissão uma das mais bonitas do mundo.

SMEv: Eu queria ser professora, e sempre soube o que estava procurando fazer.

SMMa: Eu gosto de dar aula. Eu gosto de crianças e queria trabalhar com crianças.

SMOl: Eu gosto de dar aula. Fui escoteira e trabalhava com crianças de 6 a 10 anos, e era bem divertido, então pensei que dar aula era uma coisa que quisesse fazer.

Em todas as narrativas acima, compartilham-se socialmente práticas discursivas que criam a representação social de escolher ser professor por gostar, querer, admirar ou amar

a profissão. Essa representação alude às práticas discursivas de outros alunos de licenciatura que participaram da pesquisa conduzida por Gatti e Barretto (2011), em que 65,1% dos alunos de Pedagogia e cerca de 32% dos alunos das outras licenciaturas – Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química – responderam que escolheram os cursos porque queriam se tornar professores.

b) Inspiração de outros professores:

BMLe: Lá no ensino médio, eu tive uma professora que foi muito boa, de língua portuguesa. O trabalho dela foi espetacular mesmo, sabe? Ela ensinou a gente a fazer teatro na escola, muito diferente das outras professoras. E com ela a gente aprendeu bastante coisa, ela sempre incentivou a gente a seguir firme pra poder entrar na universidade, porque ensino público não é fácil, é pouco. Por causa dessa professora, aí deu mais vontade de fazer Pedagogia.

BMLu: Eu acredito que eu tiro a minha vontade de ser professora das professoras da escola, porque eu, até a quarta série, eu lembro o nome de todas as minhas professoras. Eu não sei se é porque quando mexe com criança a gente explica assim, bem básico pra elas entenderem, bem detalhadamente, então eu entendia que era possível, mesmo eu morando na roça com meus pais, eu ser professora um dia, porque eu tive excelentes pessoas na minha trajetória escolar que me incentivaram a ser alguém. Ser professora da educação infantil é o que eu quero fazer.

SHJo: A razão para eu querer ser professor é porque eu tive professores maravilhosos de 5 a 15 anos, e eu comecei a ter interesse pela escola. Eu ia para aulas especiais, com um professor para um aluno. Eles me ensinaram a aumentar a minha velocidade de leitura e a aumentar a minha fluência na escrita.

SMOl: Houve pontos de transformação na minha vida, e eu tive um professor muito bom que me ajudou a lidar com isso.

Nas práticas discursivas socialmente compartilhadas dos estudantes acima, construiu-se a representação social de que professores ao longo da trajetória escolar podem inspirar na escolha da profissão. Essa representação também alude às práticas discursivas de alunos de licenciatura que participaram da pesquisa conduzida por Gatti e Barretto (2011), ao afirmarem que escolheram cursos de licenciatura porque tiveram bons professores que lhes serviram de modelo.

c) É um trabalho estável:

SMAI: É um trabalho estável e bom. Eu sei que sempre terei um emprego no futuro, que é um bom trabalho e que sempre haverá um trabalho pra mim. Não é algo que fica fora de moda, e nem que me fará ter estudado para nada.

SMMa: Eu queria ser economista, mas aí comecei a pensar que gosto de crianças e que dar aulas é um trabalho mais estável.

SMOI: Eu queria ser professora ou bibliotecária. No último ano do *gymnasiet*, os professores nos dão uma lista com os trabalhos que serão necessários no futuro, e já existem muitos bibliotecários. Então foi uma opção melhor ser professora. As pessoas sempre vão precisar de professores, haverá sempre um bom trabalho para elas.

Somente alunas suecas criaram a representação social da profissão docente como estável, o que é compreensível quando se levam em conta as características do país quanto à carência de professores já existente, mas que será maior para os próximos anos⁴⁸. Suas práticas discursivas socialmente compartilhadas, no entanto, se entrecruzam com e aludem às práticas discursivas dos alunos participantes do estudo de Gatti e Barretto (2011), ao justificarem que a docência é sempre uma opção de trabalho, e que, como diz SMAI, “não é algo que fica fora de moda”.

Categoria 3: Expectativas sobre o curso/programa e/ou profissão

a) Curso/programa que amplia os horizontes em conhecimento:

BMAc: Espero que seja um curso em que eu consiga, sabe, entender, compreender certinho o que é a Pedagogia, como que é pra poder ver o que a gente não vê, sabe, numa criança ou num adulto em volta, entendeu? Porque tem muita coisa que, quando eu entrei, eu pensava uma coisa, aí eu já mudei, sabe, não é a mesma coisa. Tipo, uma vez uma menina falou na sala que a criança, pra olhar mais, pra perceber o jeito que elas brincam, a maneira como elas brincam, como elas conversam, e eu pensava de uma forma e é totalmente outra. Elas querem conhecer as coisas, não adianta impedir.

BMLe: Eu espero que ele me dê uma ótima formação, que eu possa entender mais as crianças.

⁴⁸ A pouca quantidade de professores é um problema para a educação sueca, conforme publicado, em 2015, pela UKÄ. Para maiores informações, consultar <http://english.uka.se/news/2015-08-19-shortage-of-teachers-continues-to-be-a-problem-in-sweden.html>. Acesso em 01 de julho de 2016.

- BMFl: Eu acho que o curso vai melhorar a minha visão. Eu já tenho uma bagagem, já dei aula, mas as coisas mudam. Há novas didáticas, novas metodologias, algumas coisas ainda se mantêm, mas sempre tem uma visão nova, um olhar novo. Acho que o curso vai me dar uma bagagem pra continuar na carreira.
- BMDe: Eu espero que esse curso possa me capacitar muito mais, pra que eu possa realmente fazer a diferença na vida do aluno, não só em conhecimentos teóricos, mas também na prática.
- BMLu: Eu quero que o curso me proporcione um aprendizado pra eu lidar na sociedade como mãe, como professora, sabe, tudo isso.
- SMMa: O programa me dá o lado positivo de que poderei fazer a diferença na vida dos alunos.
- SMOl: O que a profissão proporciona de bom é que você tem que fazer parte da vida dos alunos, você tem a chance de ajudá-los. Vou trabalhar com estudantes do 7º ao 9º ano, e esses são os anos em que eles começam ou a trabalhar muito ou a trabalhar pouco, e normalmente quando ficam rebeldes.

Nas práticas discursivas socialmente compartilhadas nas narrativas acima, os estudantes construíram a representação social de que estudar Pedagogia ou o programa de formação de professores da Universidade de Estocolmo amplia os horizontes de conhecimento, oferecendo uma formação que ultrapasse os limites da sala de aula e das metodologias de ensino, dando a eles ferramentas para que compreendam os alunos de forma mais geral, para a vida. Isso alude ao discurso da escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), em que se preza por uma formação para exercício da cidadania, da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da compreensão da realidade, comprometida com as condições de desenvolvimento humano, ambiental e social.

b) Profissão desvalorizada financeira e socialmente, e desgastante:

- BMAc: Ah, eu gostaria que a profissão fosse mais valorizada, né?
- BMDe: Ai... eu sei que não é fácil hoje em dia ser um professor, o professor é muito desvalorizado hoje em dia, mas eu espero assim, eu amo essa profissão, e tô disposta a enfrentar qualquer barreira.
- BMLe: Eu espero me dar bem, mas é meio complicado. Eu acredito que se eu levar bem mesmo, me formar certinho, eu acho que essa decisão vai ser boa. Apesar de hoje

ela não ser muito valorizada, eu acredito que vou realizar meu sonho e é isso mesmo, não tem jeito. É muita falta de respeito, aquela imagem de mestre já não tem mais. Tinha que ter alguma forma de os alunos terem mais valorização com aquele que tá ali na frente, que tá ensinando, sabe? E não é só dentro da sala de aula, não, até fora mesmo. O pessoal valoriza tanto mais outras pessoas, pagam tão mais um jogador de futebol, por exemplo, do que um professor.

BMFl: O salário e a carreira não motivam. Se a gente olhar exatamente pra esses detalhes, a gente para. Eu acho que mais que salário, tem que gostar da profissão, ter prazer de fazer isso.

BMLu: O professor hoje em dia ganha muito mal. O professor do fundamental, qualquer professor hoje em dia, tá ganhando bem pouco, né?

BMLe: Ah, muita gente falou que eu era doidinha, mas meus pais, não. Alguns falaram que eu tinha que gostar muito mesmo para estar nesse caminho.

SMAI: Eu tenho um amigo que decidiu ser professor, e os pais dele disseram que ele deveria fazer outra coisa, porque não era um trabalho bom o suficiente.

SMEv: Mais ou menos cem anos atrás, o professor tinha um alto *status* na sociedade, mas agora não é assim. Se você diz “eu sou um professor”, as pessoas podem responder “ah, tá, legal”. Não é um trabalho mal visto, mas também não é um trabalho bem visto. Eu não me importo muito com dinheiro, mas quase todo mundo diz que professores ganham muito mal, muito pouco dinheiro para o tanto de trabalho que têm.

SMSa: Eu acho que as pessoas julgam que é uma profissão muito importante, mas, assim, pensando nos salários, é bem desvalorizada, se comparada a outras profissões com os mesmos anos de formação. Já foi mais valorizada, uma profissão de grande *status*, mas não é mais. Talvez porque os professores antes tinham mais autoridade em sala de aula. Quando a escola mudou e quando as teorias de aprendizagem mudaram, o papel do professor não é mais como era, e o *status* da profissão começou a cair.

SMJo: Os professores não são valorizados como deveriam, mas está melhorando. Acho que a reputação tem talvez melhorado, mas no geral os professores não têm sido considerados muito importantes por várias razões. Você não pode ir a um médico não formado, mas pode ter um professor não formado. Essa é uma das maiores falhas do sistema.

- SMMa: Eu acho que não é um bom trabalho, mas que está melhorando. Eu espero maior admiração, um melhor salário e mais autonomia.
- SMOI: Eu espero que não seja uma profissão apreciada o suficiente. Na Suécia, os professores não são nada valorizados. Você não precisa pagar por sua educação, então se espera que você vá pra escola, mas sem expectativas de notas boas. Você pode sempre ter um bom emprego mesmo que tenha notas muito ruins. Provavelmente não será um bom emprego, mas você pode sobreviver. Eu acho que o salário é muito ruim, considerando a importância que o trabalho tem. Há tão poucos professores, e muitos deles ainda são ruins, fora que poucas pessoas querem essa profissão.
- SMSa: Espero que seja um trabalho duro.
- SHJo: Espero ter uma grande carga de trabalho. Professores na Suécia hoje trabalham muito, de 50 a 60 horas por semana. Você tem que corrigir textos, ir a reuniões, encontrar os pais. Vejo minha tia, que é professora quase aposentada, e ainda vivencia estresse.
- SMMa: Eu sei que vai ser bem difícil, e espero que haja outro professor em sala de aula comigo, porque é um trabalho duro.
- SMOI: Eu acho que colocam muitas responsabilidades sobre o professor, e o ano de trabalho é, na verdade, mais longo do que em outras profissões. Às vezes eles têm que trabalhar aos fins de semana para planejar aulas ou trazem trabalho pra casa e trabalham até tarde da noite.

As práticas discursivas socialmente compartilhadas sobre a desvalorização da profissão docente foram as que mais sobressaíram em todas as narrativas, o que demonstra como a imagem simbólica negativa da profissão está arraigada nas memórias discursiva e coletiva de países diferentes, porém da mesma sociedade ocidental. Todos os estudantes entrevistados apontaram problemas, historicamente vivenciados, seja no salário, na carreira, na falta de respeito em sala de aula, na falta de *status* em comparação com outras profissões que exigem tempo de formação semelhante, na carga horária de trabalho excessiva.

Por ser algo tão arraigado nas memórias coletiva e discursiva de diferentes comunidades, não é surpresa a quantidade de trabalhos publicados sobre esse tema na visão de alunos de licenciatura, ou mesmo de relatórios internacionais a respeito. Como exemplos de ancoragem, em forma de alusão intertextual, em práticas discursivas afins, mencionamos alguns trabalhos aos quais há alusão sobre essa falta de valorização.

O relatório *2013 Global Teacher Status Index*, da Fundação Varkey Gems, traz que cerca de 28% dos participantes brasileiros provavelmente não recomendariam a seus filhos que fossem professores, além de que somente cerca de três por cento dos participantes brasileiros acreditam que há respeito pelo professor por parte dos alunos (DOLTON; MARCENARO-GUTIERREZ, 2013). O artigo de Sales e Lopes (2013) discorre sobre as representações sociais de estudantes em formação de 11 cursos de licenciatura de uma universidade pública do Piauí, cujos dados revelam o quanto a sociedade atribui um baixo valor à profissão. No relatório da OECD (2014) sobre a educação sueca, pouquíssimos professores disseram ser felizes com a profissão. A desvalorização social da profissão também é apontada nos trabalhos sobre precarização do trabalho docente de Oliveira (2004) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005). No primeiro, a autora discorre sobre a sobrecarga de trabalho docente devido a novas funções oriundas de reestruturações, as quais acabam por constituir uma desprofissionalização e consequente precarização da profissão e, no segundo, as autoras abordam a sobrecarga dos professores em seu trabalho nas escolas e os efeitos negativos em sua saúde, sobretudo na forma de transtornos psíquicos.

c) Profissão divertida:

SMAI: É um trabalho bom, dá pra se sustentar com ele, e também acho que é bem divertido, não será a mesma coisa todos os dias, e isso é algo de que preciso e que espero.

SMSa: Eu espero que seja divertido.

SMMa: Eu espero ensinar meus alunos o máximo que puder, espero me divertir, não somente ler livros e outras coisas, espero ensinar coisas diferentes, poder sair da sala de aula, espero que seja divertido.

Somente estudantes suecas construíram a representação social da profissão docente como divertida e longe de ser monótona, a partir de suas práticas discursivas socialmente compartilhadas. A diversão em sala de aula e a variedade de atividades que podem ser realizadas aludem a práticas discursivas sobre didáticas e metodologias de ensino lúdicas, como se pode ver nas práticas discursivas de Maluf (2004), ao propor que brincar, especialmente na educação infantil, é um caminho para que se aprenda a aprender, bem como nas práticas discursivas de Amorim e Magalhães (2008), que propõem atividades dinâmicas para aulas de língua inglesa, e nas práticas discursivas de Falcetta et al. (2008), com ideias semelhantes para aulas de língua portuguesa.

Categoria 4: Importância da Pedagogia e/ou da profissão na sociedade

a) Profissão das profissões, profissão base:

- BMAc:** Então, assim, essa luta dos professores de aumentar o salário, de querer um espaço melhor nas escolas pra dar aula, mais recursos, sabe, que o governo pelo menos visse, né, e de alguma maneira pudesse, né, fazer alguma coisa, assim, pra melhorar, porque todo mundo, pra ser alguém um dia, precisa de um professor, independente do que seja, se é médico, se é... precisa de um professor primeiro.
- BMFl:** Eu acho que é uma profissão fundamental e infelizmente nosso país não vê a educação como um pilar para seu crescimento.
- BMLu:** O professor, ele forma todos os professores. Um dos principais profissionais do mundo hoje, hoje não, sempre, é o professor, principalmente o da educação infantil, aquela criança que chega ali sem nada, e você vai ensinar alguma coisa.
- SHJo:** É de importância extrema, porque as pessoas não são autodidatas. Você não pode ensinar a você mesmo sem alguma ajuda de outros. Toda a nossa civilização se construiu sobre professores.
- SMSa:** Eu acho que é uma das profissões mais importantes, porque fora da escola ninguém ensina a você coisas sobre a vida, sobre linguagem animal, matemática, ciências naturais, ciências sociais, culturas diferentes e como você deve trabalhar na sociedade.

Nas práticas discursivas socialmente compartilhadas dos estudantes acima, cria-se a imagem simbólica de que a profissão docente é a profissão das profissões por alguns motivos: forma outras profissões, é a base da sociedade, forma pessoas para a vida, e porque ninguém aprende sozinho.

A representação social da profissão docente como a profissão das profissões ancora-se, em alusão intertextual, nas práticas discursivas do artigo de opinião de Teixeira (s/d), em que compara as raízes etimológicas das palavras “profissão” e “professor” para justificar que a profissão docente é a primeira de todas as outras, formando a base da sociedade. Ser essa base implica que a profissão seja essencial para o crescimento de uma nação, conforme a prática discursiva de BMFl, o que alude ao discurso de a docência ser a base econômica de um país, dada a quantidade de professores existentes, que compõem um número bastante expressivo de profissionais (TARDIF; LESSARD, 2005), o que parece entrar em contradição com a imagem de tamanha desvalorização social da profissão, aqui lembrada por BMAc.

A profissão como formação para a vida e para o indivíduo de forma mais geral alude à educação que se pretende na escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), e o fato de ninguém aprender sozinho alude às práticas discursivas de Vygotsky (2008) sobre a aprendizagem como um fator mediado socialmente. No entanto, nas práticas discursivas da narrativa de BMLu, a criança é tratada como “aquela criança que chega ali sem nada”, ou seja, em alusão ao que afirma a prática discursiva lockiana de tabula rasa, como se a criança chegasse à escola como uma folha em branco, desprovida de aprendizados fora do ambiente escolar, o que alude também à prática discursiva de escola como utilitarista e local primeiro de realização da educação (MIZUKAMI, 1996).

b) A Pedagogia é fundamental para uma formação humana de crianças:

BMDe: Eu acho que a Pedagogia é fundamental na sociedade, porque é uma área que lida com criança, com o ser humano, na fase em que ele mais pega as coisas, mais registra as coisas que acontecem. Então eu acho que é fundamental. Através do trabalho que o pedagogo faz com a criança, ela pode se tornar um ótimo cidadão.

BMFl: Eu acho que a Pedagogia é fundamental, porque lidar com crianças, trabalhar com crianças, não é simples como se pensava antigamente. Só porque o pai e a mãe trabalham, vamos alimentar essa criança, dar banho nessa criança, cuidar dessa criança, pra que no final do dia ele venha e a pegue... Tem o desenvolvimento, porque isso prepara essa criança pra sociedade. Ela vai se tornar uma pessoa melhor, consciente, toda aquela história que a gente já sabe, do cidadão consciente.

SMEv: É muito importante começar a educação do começo.

A Pedagogia, etimologicamente falando, refere-se à educação de crianças. As práticas discursivas das três alunas acima evidenciam as crianças e o ensino desde cedo, em alusão à própria etimologia da palavra. BMDe, em sua prática discursiva, reforça a importância da Pedagogia como a fase de maior desenvolvimento do ser humano, o que alude à prática discursiva de Alison Gopnik, professora de Psicologia e pesquisadora da Universidade da Califórnia, Berkeley, ao afirmar, no documentário “O começo da vida”, de Estela Renner (2016), que as crianças são as maiores máquinas de aprendizagem de que se tem notícia – posição contrária à da criança como tabula rasa. Ainda, a Pedagogia é vista como formação para a cidadania, o que faz alusão à educação em uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), e à não exclusão entre as diferentes abordagens pedagógicas, promovendo “uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e

transformadores; [...] responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (BEHRENS, 1999, p. 387).

c) A profissão possibilita ensinamentos que ficam para a posteridade:

SMAI: O que eu ensino aos jovens terá um efeito na sociedade para coisa daqui a 70 anos. Então, eu ensino a serem bons cidadãos, valores humanos, e isso pode ter um efeito por toda a sua vida.

SMMa: Quando você é criança, você aprende muito. Então, se ensinarmos a elas como devem ser quando crianças, é mais fácil para elas pensarem por elas mesmas quando ficarem mais velhas. Eu ainda me lembro de algumas coisas que aprendi quando criança.

SMOI: Não há professores suficientes e o que ensinam dura por gerações. Professores são uma grande parte na vida das pessoas, e isso é importante.

As práticas discursivas das estudantes suecas acima compartilham socialmente a representação de que a formação que o professor oferece às crianças terá um efeito duradouro, o que alude à prática discursiva presente na citação de Henry Adams, historiador estadunidense, e amplamente divulgada na internet: “A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops”⁴⁹.

d) A profissão possui forte dimensão política:

SMEv: Nós falamos muito sobre democracia e outras coisas na escola. Aprendemos muito sobre como ser um cidadão na escola. É nosso papel ensinar como ser pessoas democráticas, saber dos direitos e como agir na escola e na sociedade.

SMAI: Os professores devem acreditar em valores democráticos, e devem ensinar sobre isso.

SHJo: No primeiro ano, acho que todos os estudantes aprendem sobre o direito ao voto, o direito à liberdade de expressão, mas talvez não sabem sobre como isso é importante para a sociedade. Atualmente, a Europa tem enfrentado um ressurgimento de ideias fascistas e neonazistas, e eu acho que muitas pessoas não estão conscientes do perigo dessas ideias. Então é preciso ensinar cada vez mais sobre política, por causa dos perigos de se esquecerem desses eventos.

⁴⁹ Citação retirada do seguinte endereço: <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/h/henryadams108018.html>. Acesso em 01 de julho de 2016.

Aqui também somente estudantes suecos construíram a representação social da forte dimensão política que possui a profissão docente, na medida em que professores devem falar sobre democracia e sobre os direitos dos cidadãos em sala de aula, sendo esses valores extremamente presentes na própria constituição do Estado sueco (RUIN, 1991). Isso faz alusão ao texto de Niklasson (2011), sobre as qualificações de que um estudante precisa para obter a licença para ensinar, e dentre elas consta a habilidade de ensinar e estabelecer junto aos alunos valores democráticos e sociais básicos.

Categoria 5: Problemas com a educação

a) Mercantilização e instrumentalização da educação:

SMAI: A escola recebe dinheiro pra cada aluno que tem, então, se quero que minha escola fique muito boa e quero que os alunos tirem notas muito boas, crianças virão pra minha escola, vou receber o dinheiro e lucrar em cima disso. Mas se as crianças disserem “ah, quero aprender só sobre computadores, porque é um trabalho legal no futuro”, e se elas forem pra uma escola onde se ensinam valores humanos também, elas vão sair da escola, você vai perder dinheiro e elas irão a uma escola onde se ensina somente conhecimento, e isso é um problema, eu acho. Então isso faz com que crianças e pais tenham muita influência sobre a escola. Os pais acham que é mais importante que os filhos aprendam conteúdos porque eles querem que seus filhos tenham um bom trabalho, e aí procuram por escolas que tenham as notas mais altas.

SHJo: Eu gostaria que o governo tivesse mais controle sobre a escola. Observando o país como um todo, é importante dar direções mais claras e iguais sobre o dinheiro, porque interesses físicos e mais comerciais não são bons. Se você tomar Estocolmo como exemplo, verá que existe muito investimento de empresas indo pra educação e se tornando proprietárias de escolas, empresas de negócios de alto risco. A educação não é um negócio de alto risco.

Aqui, também somente estudantes suecos se manifestaram, embora seja algo presente em diversos locais do mundo, dentre eles o Brasil, especialmente devido às orientações de organismos internacionais na educação a partir da década de 1990, com a consolidação das diretrizes do neoliberalismo. Nas narrativas dos dois estudantes suecos, as práticas discursivas compartilham a representação social da transformação da escola em uma instituição que gera lucro, o que modificou o cenário sueco a partir dos anos 1990. Essas práticas discursivas se

entrecruzam com outras que defendem que a educação se tornou mercadoria ou negócio, perdendo sua função social e tornando-se uma mercadoria com função instrumentalizadora.

Um exemplo de estudo a que alude as práticas discursivas dos estudantes é o de Carnoy (1998), ao questionar se as reformas de privatização das escolas na Suécia e no Chile, por meio das escolas *voucher*, levaram a uma melhora na educação. A conclusão é a de que isso não aconteceu em cenário sueco, porque grupos menos favorecidos financeiramente possuíam menor acesso a escolas privadas, localizadas normalmente em grandes centros, o que levou esses grupos, dentre outras questões, a se sentirem socialmente diminuídos.

A educação básica mercantilizada no Brasil também é tema de estudo, como o de Frigotto e Ciavatta (2003), para quem, durante os oito anos de governo de FHC, período em que a nova LDB foi promulgada, as políticas para a educação básica sucumbiram às orientações dos organismos internacionais, o que demonstra como os ideais neoliberais estão presentes nas memórias coletiva e discursiva de diferentes comunidades em diferentes locais.

Categoria 6: Opção por e opinião sobre a política de cotas

a) Cotas suprem insegurança:

BMAc: Eu optei porque assim, eu estudei minha vida inteira em escola pública, porque assim, se eu fosse concorrer com os demais, não sei, eu acho que não conseguiria entrar na faculdade sem a cota.

BMDe: Olha, eu praticamente perdi todo o meu último ano na escola. Eu estava, claro, frequentando a escola, tudo certinho, mas eu tive que mudar de período por conta do estágio de manhã, e o período da manhã era muito melhor do que o da noite. Foi quando senti a diferença também, mas a maioria dos professores do noturno não eram os titulares da matéria. Eu vi que tava muito difícil pra mim. Eu fui fazer o Enem e muita coisa, praticamente todo o Enem, eu não aprendi, entendeu, então por conta disso concorri pelas cotas.

Os discursos presentes nas narrativas de BMAc e de BMDe mostram que, no Brasil, estudantes oriundos de escolas públicas ou que pertencem a etnias que são socialmente menos favorecidas não ingressam em universidades públicas somente porque, pura e simplesmente, acreditam que são incapazes, mas porque essa incapacidade deriva da falta de oportunidade que tiveram de uma educação básica mais sólida e de maior qualidade. A real razão, portanto, de dificuldade de ingresso refuta a premissa do mérito, de que é recompensado aquele que se esforça mais.

Os discursos das alunas trazem consigo, portanto, a ideia de que o mérito, seja falho em uma sociedade com abismos sociais como a brasileira, o que faz alusão ao discurso de Almeida (2016), ao afirmar que, entre desiguais, especificamente entre pessoas que não possuem acesso e oportunidades como as outras, não existe meritocracia, que não passa de um truque para que se acredite que vivemos em uma sociedade igualitária. Dessa forma, as ações afirmativas, especificamente as cotas, possuem um valor simbólico não por atuarem como um fim, mas como um meio de transição mais equilibrado, porque os brancos não precisam monopolizar todas as oportunidades existentes.

Na mesma linha de pensamento, os discursos das alunas fazem alusão ao discurso de Dubet (2004), ao afirmar que a meritocracia estimula a baixa autoestima, não sendo à toa a sensação de incapacidade sentida pelas alunas:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação [...]. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. [...] Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (DUBET, 2004, p. 543).

b) Cotas minimizam desigualdades:

BMAC: Eu acho que se não tivesse essa cota, pelo menos uma parte, eu acho que muitas pessoas não conseguiriam. Tipo, eu não sou muito a favor das cotas. Agora se não tiver essas cotas, assim, é muito mais difícil o acesso das pessoas negras à faculdade.

BMFI: Eu sou estudante da escola pública desde a infância, desde a creche até o ensino médio, e eu acho que entrei em desvantagem, porque minha escola não tinha o conteúdo de ensino médio normal, era Magistério, e Matemática, Química, esses conteúdos, não tinham. Então assim, no ensino médio normal já tem uma desvantagem pra escola particular, e ainda não ter esses conteúdos, eu achei que me encaixava na vaga de cotista. Eu acho que as cotas ajudam um pouquinho. Eu acho que a rede pública e a rede privada, não dá pra competir uma com a outra. Então eu acho que a cota é uma ajuda, vamos dizer, é uma ajuda pra quem não dá pra competir igual, principalmente nos cursos mais *top*, que é medicina, que são os mais concorridos.

BMLu: Eu creio que o sistema de cotas não é errado, né, porque a pessoa negra vem de um histórico de pessoas que não têm condições de pagar um colégio particular pro filho, né? Então acontece de se criar um sistema de cotas pra isso, né? Às vezes eu penso que, se tem, tem que aproveitar, porque nossa escola, pra pessoas humildes, não tem tanta qualidade, e não tem mesmo, né, mas se tivesse, não ia ter o porquê do sistema de cotas.

BMDe: Eu acho que pelas cotas é uma oportunidade de entrar na universidade também.

BMLe: Eu acredito que como meu ensino já é pouco, já que eu tinha direito de ter essas cotas, eu acredito que tinha que aproveitar a oportunidade.

Nas narrativas, embora com alguma relutância, todas afirmam que, sem as cotas, é mais difícil o acesso à universidade e que, por isso, as cotas são uma oportunidade e um direito. Esses apontamentos ocorrem por dois motivos: por terem estudado a vida toda em escola pública, que não compete com a privada, por aquela apresentar muitas deficiências em relação a esta, e pelo fato de negros serem, no Brasil, normalmente, pessoas mais humildes e que não têm acesso a uma educação básica de qualidade. Sendo assim, o discurso das alunas alude ao discurso da política de cotas como política de ação afirmativa, que são medidas criadas para que se diminuam desigualdades acumuladas historicamente (MUNANGA, 2007), especialmente o presente na narrativa de BMLu, porque

Diz-se que os negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres. Neste beco sem saída, entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades (MUNANGA, 2007, p. 7).

Também se evidencia a contradição entre ser contra e a favor das cotas, particularmente na narrativa de BMAc, o que alude aos estudos de Guarnieri e Melo-Silva (2010) sobre opiniões de estudantes de cursinhos pré-vestibulares comunitários e privados de uma cidade do interior de São Paulo acerca do sistema de cotas para ingresso no ensino superior. Do grupo dos estudantes dos cursinhos comunitários, em que a grande maioria frequentou a escola pública – 84% dos participantes frequentaram escola pública no ensino fundamental e 94%, no ensino médio –, eles se colocam contra as cotas por se apoiarem na ideia de mérito associada a passar no vestibular, mas se colocam a favor delas com o argumento de que nada mudaria se não fossem medidas assim, apesar de sustentarem que seria uma ajuda a quem é mais incompetente. A ideia de ajuda está presente no discurso de BMFl, mas não como incompetência, e sim como correção de injustiças, e a ideia de incompetência está presente especialmente no discurso de BMDe na representação social anterior, em que diz não conseguir ingressar na universidade sem o intermédio da política de cotas, e no discurso de BMLe na

representação social seguinte, em que a aluna reforça a questão da incapacidade e que, por isso, as cotas funcionam como um realce de preconceitos.

c) Cotas são discriminação:

BMDe: Olha, é meio complicado. De um lado, eu acho que é uma oportunidade, mas de outro lado pode ser meio que uma discriminação, entendeu? É como se tivesse falando que essas pessoas não têm, como posso dizer, capacidade, entendeu, pra entrar pelo sistema universal. É bem polêmica essa situação.

BMLe: É um preconceito, até. Eu acredito que seja um preconceito, sim, porque se tem esse negócio de cota aí, é porque a gente não tem condição de conseguir pelo outro vestibular, sabe, que a gente não tem a capacidade de chegar lá como os outros.

As cotas como discriminação por fomentarem a incapacidade de não ingresso pelo sistema de ingresso tradicional estão presentes nas narrativas de BMDe e de BMLe, sendo que uma se autodeclara negra e a outra, parda. Suas narrativas fazem alusão ao texto de Munanga (2007), ao afirmar que as políticas de cotas com viés racial se tornam complicadoras por serem consideradas como introdutórias do racismo na educação brasileira, justamente por não se levar em conta a discriminação racial como uma das causas da desigualdade social no país, sobretudo quando se trata de educação, força motriz para o desenvolvimento humano que é debilitada onde a prática da discriminação racial é ativa. O texto de Munanga (2007) é anterior à política de cotas destinada a estudantes de escolas públicas. Porém, como os estudantes podem se autodeclarar negros, pardos ou indígenas, legitima-se a diferença racial existente no país, sobretudo a posição social inferior de negros, a quem o ensino superior menos se destina, até porque já se destina a poucos, conforme se argumenta no discurso de Moehlecke (2004).

Ademais, a questão das cotas se mostra como polêmica e controversa, porque não deixa de ser uma oportunidade, como se pode ver no discurso de BMDe nesta e na representação social anterior, e no discurso de BMLe, na representação social anterior. Quanto à discriminação, os discursos das alunas fazem alusão ao discurso de Dias Sobrinho (2010) sobre exclusão e limites da inclusão na educação superior, porque o autor trata a educação como bem público, cujo acesso a uma educação de qualidade a todos deve ser dever do Estado, diferentemente do que ocorre na realidade, em que uma educação de qualidade é destinada somente a poucos que por ela podem pagar. Destarte, jovens desassistidos permanecem desassistidos e cresce sua exclusão social, além de o processo educacional parecer algo finito a

quem tem menos condições, aumentando ainda mais a discriminação que sofrem, mesmo que haja políticas de ação afirmativa que tentem minimizar essa diferença social:

O inacabamento é da essência humana, ainda que o discurso social tenda a impingir-lo às classes sociais de baixa renda, fazendo crer que pobres são imperfeitos, em oposição a uma falsa e ilusória completude dos indivíduos pertencentes aos segmentos ricos e poderosos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

4.2 O que mostram as investigações

Ao observar todas as representações sociais identificadas, foi possível identificar práticas discursivas mais predominantes e socialmente compartilhadas sobre escola, motivações quanto à escolha do curso e da profissão, expectativas quanto ao curso e à profissão, importância do curso e da profissão para a sociedade, problemas educacionais e questões relacionadas às cotas, sendo este último ponto bastante controverso, reconhecido, ao mesmo tempo, como discriminação e como uma política de ação afirmativa num país desigual onde a meritocracia não funciona.

É interessante notar como as práticas discursivas que aludem a uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001) atravessam representações sociais diferentes. A escola, concebida como local tradicional de instrução de conteúdos preestabelecidos, também é concebida como um local de mudanças, que preze pela formação e pela vivência da cidadania, e que se aproxime da educação vivenciada em casa. As expectativas quanto ao curso também se ancoram nessa concepção de escola reflexiva, na medida em que os alunos demonstram o desejo de adquirirem uma formação que vá além da sala de aula e que prepare para a vida e, embora somente algumas suecas tenham respondido sobre como a profissão pode ser prazerosa, isso está também presente na memória discursiva de brasileiros, já que há materiais e estudos publicados a respeito. A importância do curso para a sociedade também se ancora nessa concepção de escola reflexiva, que, desde cedo, forme crianças para a vida e para a cidadania, apesar de algumas vezes ter surgido a ideia da criança como uma tabula rasa ao entrar na escola. É nítido, portanto, o caminhar desses estudantes rumo ao desejo e à necessidade de formação que quebre com abordagens tradicionais de ensino ensinadas nas IES e perpetuadas em sala de aula.

Uma surpresa foi ver que todos os estudantes participantes mostraram genuíno interesse pelo curso, não sendo para eles a docência uma segunda opção. Para alguns, o curso de formação de professores foi a única possibilidade cogitada e, para outros, foi a possibilidade escolhida entre duas, após pesar prós e contras entre as opções. A motivação de todos eles se deve ou a gostar e admirar muito a profissão, ou à inspiração de bons professores que tiveram

ao longo de sua trajetória escolar, o que se ancora nas representações dos estudantes participantes da pesquisa de Gatti e Barretto (2009).

A representação mais compartilhada nas práticas discursivas dos estudantes foi a desvalorização da profissão em seus aspectos social, financeiro e de carga horária excessiva, o que se ancora nas práticas discursivas tanto de notícias veiculadas na mídia quanto de diversos estudos acadêmicos (GATTI; BARRETTO, 2009; SALES; LOPES, 2013). Todos os estudantes entrevistados reconhecem as dificuldades da carreira e aclamam pela necessidade de valorização devido à sua importância para a sociedade, justamente por formar para a vida e para a cidadania, por ser forte componente econômico, devido à quantidade de professores existentes, e por deixar legados que podem durar para a posteridade. Algo que chama a atenção é o fato de que, na Suécia, ensinar sobre democracia e direitos dos cidadãos seja pré-requisito já na formação de futuros professores (NIKLASSON, 2011), evidenciando a grande dimensão política da profissão. Em direção que parece oposta, neste ano de 2016 no Brasil, discute-se o movimento Escola sem Partido⁵⁰, sob a forma do Projeto de Lei nº 193/2016, segundo o qual uma escola deve ser livre de doutrinações que venham do professor para os alunos. Ora, isso tem gerado críticas de intelectuais, de professores em geral, principalmente por manifestações nas redes sociais, e do próprio Ministério Público Federal⁵¹, afinal, se discurso nenhum é neutro, como distinguir uma discussão para construção do conhecimento de uma doutrinação?

Ainda em representações construídas sobre problemas, os efeitos colaterais da mercantilização da educação estão presentes somente nas narrativas de estudantes suecos, mas também não deixam de fazer parte das memórias coletiva e discursiva de brasileiros, dados, por exemplo, os vários estudos que tratam dos problemas trazidos por essa mercantilização à educação básica e à educação superior (SILVA JR.; FERRETTI, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SGUISSARDI, 2008). O entrecruzamento de práticas discursivas entre países tão distantes e diferentes mostra como ninguém é dono de seu discurso (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2007), como os discursos estão embebidos em outros interdiscursiva e intertextualmente (GENETTE, 1982; CAVALCANTE, 2006), como as práticas discursivas compartilhadas se constituem em representações sociais que se ancoram em outras práticas e em outras representações (PINHEIRO, 2010), e como influências globais alteram cenários locais (BALL, 2001), o que tem sido cada vez mais frequente com o avanço das tecnologias

⁵⁰ Para maiores informações, consultar <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 26 de julho de 2016.

⁵¹ O Ministério Público Federal lançou nota sobre a inconstitucionalidade da inclusão do Projeto de Lei 193/2016, do movimento Escola sem Partido, à LDB 9.394/1996, sob alegação de impedimento do pluralismo de ideias nas escolas. Para maiores informações, acessar <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em 26 de julho de 2016.

(PHILLIPS; SCHWEISFURTH, 2008) e com a abrangência poderosa de organismos internacionais ao redor do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo geral investigar as representações sociais da profissão docente de estudantes não tradicionais em formação, em perspectiva comparada, entre Brasil e Suécia, mais especificamente entre Marília-SP e Estocolmo-Suécia. A metodologia de análise dos dados utilizada considerou as representações sociais como práticas discursivas (PINHEIRO, 2010), o que deixa claro como, para serem construídas, as representações sociais e práticas discursivas se ancoram em outras espalhadas pelas memórias coletiva e discursiva e pelo interdiscurso.

A profissão docente abrangeu um extenso espectro, que vai desde as motivações pela escolha dos cursos à desvalorização social da profissão. A despeito de haver estudos numerosos sobre essa temática no Brasil, inclusive sob o prisma investigativo das representações sociais, é algo que não se esgota, o que já demonstra a importância da profissão na sociedade. No entanto, em se tratando de educação comparada e internacional, especificamente entre países de línguas diferentes, não há pesquisas nem nessa abordagem, nem nessa temática e/ou com foco em estudantes não tradicionais, cujas vozes são deixadas em segundo plano na sociedade em que vivem, e para quem parece “sobrar” a opção de uma profissão desvalorizada socialmente, já que são sobreviventes de uma educação massificada – hipótese essa refutada em nossas investigações.

Os vários compartilhamentos comuns sobre a profissão derrubaram outra hipótese, a do senso comum de quando se fala em educação na Suécia e, imediatamente, vir à mente a imagem de que tudo possui tanta qualidade que parece não haver falhas, sobretudo ao se considerar a realidade da escola pública brasileira. Em todas as representações construídas pelos estudantes participantes, entra em cena uma grande semelhança tanto em pontos positivos quanto negativos, demonstrando o quanto pode haver uma diferença ilusória (RAGIN, 1987) entre países ao serem comparados.

As representações sociais, como já mencionado, orientam as ações dos sujeitos. Os resultados, tendo por base essa premissa, bem como em respeito ao cumprimento do objetivo geral da pesquisa e considerando a pequena amostra populacional comparada e suas limitações, levam a importantes e a, quiçá, urgentes reflexões:

- a) Existe, de fato, uma diferença ilusória na comparação educacional entre países e, em se tratando de uma pesquisa cujo foco incide sobre estudantes não tradicionais, as vozes das minorias unidas em práticas discursivas construindo

representações sociais semelhantes podem reforçar suas ações rumo ao que desejam e ao que consideram necessário;

- b) Esse reforçar de vozes com base nas semelhanças entre práticas discursivas de sujeitos pertencentes a contextos diferentes deixa claro como é importante que mais pesquisas em educação comparada no país sejam realizadas, sobretudo que extrapolem o eixo das línguas lusófonas e hispânicas;
- c) É nítida a representação social construída pelos estudantes de ambos os países investigados de que a educação deve possuir um viés reflexivo, ou seja, é urgente que se repense a supremacia da ultrapassada e pouco funcional abordagem tradicional de ensino nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, em sala de aula;
- d) Estudantes não tradicionais escolhem um curso de formação de professores porque gostam da área e não necessariamente porque é o que lhes cabe por serem uma minoria social e por serem fruto da massificação da educação básica e superior;
- e) Estudantes não tradicionais reconhecem tanto a importância extrema da profissão docente, inclusive de sua dimensão política, quanto a sua grande desvalorização, estão cientes de que a procura pela docência tem sido cada vez maior e dos problemas que isso pode gerar;
- f) As ideias neoliberais impostas pelos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países geram efeitos negativos que não podem ser ignorados, isto é, o lucro com a educação não pode ser maior do que o direito à educação;
- g) As políticas de cotas são necessárias no Brasil, porque são legítimas as políticas de ação afirmativa devido a tanta desigualdade social, apesar de serem também vistas com maus olhos;
- h) Buscar uma educação de viés mais reflexivo e fomentar a educação comparada no Brasil requer abertura da academia, seja nos programas de graduação de licenciaturas, seja nos de pós-graduação em Educação, para que a interdisciplinaridade em Educação tenham mais lugar, com menos resistência, porque fenômenos complexos lidam necessariamente com áreas diferentes do conhecimento para que respostas sejam encontradas;
- i) A TRS em junção com a AD evidencia o lado social da Linguística, em sobreposição à língua como mero sistema.

O que se desenvolveu nesta tese representa para a autora reflexões sobre a sua própria prática como professora e sobre como atua em sala de aula, visto que o ensino tradicional permeou toda a sua trajetória acadêmica, da educação infantil ao doutorado. Inevitavelmente, tanto pelo próprio engessamento curricular e de tempo na instituição onde trabalha, quanto pela memória construída ao longo dos anos pelos exemplos que teve de ensino, em sua própria prática, apesar de ter estudado metodologias mais dinâmicas com foco no aluno e apesar de prezar por mudanças rumo à educação reflexiva, a autora ainda se pega em momentos de transmissão do conhecimento, com aulas centradas no professor. A própria reflexão despertada na autora já vale o esforço de investigação aqui demandado.

Ademais, o que se desenvolveu a partir do objetivo geral desta tese indica possuir, portanto, relevância acadêmica e social, podendo deixar contribuições significativas, por ser algo ainda não estudado em perspectiva comparada, por enfatizar vozes pertencentes a minorias, por fomentar pesquisas na carente área de educação comparada e internacional no Brasil, pela necessidade de estudos interdisciplinares em pesquisas educacionais, e pela pertinência do aporte teórico das representações sociais como práticas discursivas em pesquisas em Educação. Isso se deve porque se tem acesso às imagens simbólicas compartilhadas socialmente por sujeitos, as quais orientarão suas ações, mesmo que esses sujeitos pertençam a contextos substancialmente diferentes, o que atesta que as memórias discursiva, coletiva e o interdiscurso se entrecruzam independentemente de fronteiras geograficamente estabelecidas.

É imprescindível que se tente encontrar respostas para as seguintes indagações: Se as representações sociais orientam as ações dos sujeitos, e se já é conhecido que estudantes em formação, sobretudo os não tradicionais, buscam pela valorização da profissão e por uma quebra na supremacia da abordagem tradicional nos cursos e nas salas de aula, por que essas mudanças não acontecem, ou acontecem de forma demasiadamente isolada? É falta de vontade política? É falta de abertura acadêmica? É falta de força para que não se sigam as orientações de organismos internacionais na educação? São problemas curriculares? É a dificuldade de se modificar um hábito já tão profundo nas práticas educacionais? O tema, logo, não se esgota, abrindo caminhos de continuidade para este trabalho.

REFERÊNCIAS

AAMODT, P. O.; KYVIK, S. Access to higher education in the Nordic countries. In: PALFREYMAN, D. (Eds.). **Understanding mass higher education: comparative perspectives on access**. London & New York: Routledge Falmer, 2005.

ALARCÃO, I. **A escola reflexiva**. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA FILHO, N.; PAULANI, L. M. Regulação social e acumulação por espoliação – reflexão sobre a essencialidade das teses da financeirização e da natureza do Estado na caracterização do capitalismo contemporâneo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 2 (42), p. 243-272, ago-2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ecos/v20n2/a02v20n2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ALMEIDA, A. Não existe meritocracia entre desiguais. Isto É Dinheiro. 30 mar. 2016. Blogs e colunas. Seção Economia Consciente. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/blogs-e-colunas/post/20160330/nao-existe-meritocracia-entre-desiguais/8626>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ALMEIDA, L. ET AL. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, Nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2015.

AMORIM, V. M.; MAGALHÃES, V. **Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira**. Santa Cruz do Sul, RS: Editora IPR, 2008.

ARNOVE, R. F. Introduction: reframing comparative education: the dialectic of the global and the local. In: ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. **Comparative education: the dialectic of the global and the local**. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2003, pp. 1-26.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147. Novembro, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BARROS, C. M. **Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70)**. 2008. 125f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Moran%20Berehns%20ensino%20invador.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative method in education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional** (Lei nº9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 10 mar. de 2015.

_____. **Decreto nº 5.786**, de 24 de maio de 2006. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Introduction. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (eds.). **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2007.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analysis. **Harvard Educational Review**, Vol. 65, No. 3, pp. 472–490, 1995.

BROADFOOT, P. Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. In: ALEXANDER, R.; BROADFOOT, P.; PHILLIPS, D. (Eds.). **Learning from comparing: new directions in comparative educational research**. Oxford: Symposium, 1999, pp. 21-32.

BRON, A.; EDSTRÖM, E.; THUNBORG, C. Forming learning identities in Higher Education in Sweden. **Studies for the Learning Society**, n. 2-3, pp. 23-34, 2012, ISSN 1736-7107. Disponível em: <<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:535741/FULLTEXT01>>. Acesso em: 05 abr. 2014

BRON, A.; THUNBORG, C. Higher education and lifelong learning in Sweden. In: SLOWEY, M.; SCHUETZE, H. G. (Eds.). **Global perspectives on higher education and lifelong learning**. London and New York: Routledge, 2012.

BRON, A.; THUNBORG, C.; EDSTRÖM, E. Ethnicity and class matters: experiences in Swedish higher education. In: FINNEGAN, F.; MERRILL, B.; THUNBORG, C. (Eds.). **Student voices on inequalities in European higher education: challenges for theory, policy and practice in a time of change**. Oxon and New York: Routledge, 2014.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAPISTRANO, D.; CIROTTA, A. C. O que torna o professor brasileiro satisfeito com sua profissão? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, n. 123, pp. 1-16, dezembro 2014. Disponível em: < epaa.asu.edu/ojs/article/download/1516/1432 >. Acesso em: 02 out. 2015.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. National voucher plans in Chile and in Sweden: did privatization reforms make for better education? **Comparative Education Review**, vol. 42, n. 3, pp. 309-337, Aug. 1998.

CASTRO, M. L. S. Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. In: **Educação Unisinos**, 17(3):223-231, setembro/dezembro 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/patri_000/Downloads/3923-20572-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CASTRO, M. L. S.; GOMES, C. Small is beautiful: comparative education in Brazilian universities. In: WOLHUTER, C. ET AL. **Comparative Education at Universities World Wide**. Sofia, Bureau for Educational Services, p. 169-176, 2008.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e intertextualidade. Comunicação apresentada por ocasião da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do GELNE. João Pessoa, 2006.

CAVALCANTI, P.; ANTUNES, A. Velhos e jovens. In: **Adriana Calcanhoto – Senhas**. CBS/Columbia, 1992.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, N. R. A proteção social no Brasil: universalismo e focalização nos governos FHC e Lula. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(3):693-706, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n3/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CUMMINGS, W.; FINKELSTEIN, M. American faculty and their institutions: the global view. **Change**, 44, May/June, 2012, pp. 48-59.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DALLARI, D. A. Constituição e evolução do Estado brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 72, n. 1, p. 325-334, 1977. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66800/69410>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1225, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. **2013 Global Teacher Status Index**. Varkey GEMS Foundation. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2015.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ENGLUND, T. Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin [Monopolism in educational policy. New challenges for curriculum theory]. In: ENGLUND, Tomas; FORSBERG, Eva; SUNDBERG, Daniel (Eds.). **Vad räknas som kunskap?** Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola [Vad counts as

knowledge? Curriculum theory perspectives on teacher education and school] (pp. 20–38). Stockholm: Liber, 2012.

FALCETTA, A. P ET AL. **Cem aulas sem tédio: língua portuguesa**. Santa Cruz do Sul, RS: Editora IPR, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FIORIN, J. L. José Luiz Fiorin. In: CORTEZ, Suzana; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

FREDERIKSSON, A. **Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap** [The marked and the teachers. How school organisation have impact on teachers' public service profession]. Gothenburg: Gothenburg University, 2010.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GANZELI, P. Sociedade civil, gestão municipal da educação e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 5-20, jan-jun 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/38>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

GATTI, B. A. ET AL. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n243/2176-6681-rbeped-96-243-00243.pdf>>. Acesso em 15 out. 2015.

GREGÓRIO, M. G. **Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da Capes no período de 1987 a 2006**. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2838>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Sociedade**, 22(3): 486-498, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a09.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

HADDAD, L. The Ecology of Day Care: building a model for an integrated system of care and education. In: **EUROPEAN CONFERENCE ON QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**, London, England, August 29th to September 1st, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HIGGINSON, J. H. Michael Ernest Sadler (1861–1943). **Prospects**: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol.24, no.3/4, p. 455–469, 1994.

HÖGSKOLVERKET (National Agency for Higher Education). **Swedish Higher Education: a survey – 1977-2000**. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB, 2001. Disponível em: <http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.220972!/Menu/article/attachment/TALIS%202013%20country%20note%20-%20Sweden_final.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2015.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicología Social**. Barcelona: Paídos, 1985.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KALOYIANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. M. Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Volume um. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama**

internacional e perspectivas. Volume um. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KIM, L. Massification in a uniform system of higher education: the Swedish dilemma. In: FÄGERLIND, Ingemar; STRÖMQVIST, Görel (Eds.). **Reforming higher education in the Nordic countries** – studies of changes in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2004, pp. 217-244. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139015e.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

KOCH, I. G. V. Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In: CORTEZ, S.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. Organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/31>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LUCCHESI, M. A. S. O ensino superior municipal no Estado de São Paulo: entre a cultura global e a cultura local. In: **CONGRESSOS IBERO-LUSO-BRASILEIROS DE 2010**. 29 e 30 de abril de 2010, Elvas, Portugal, e 01 e 02 de maio de 2010, Cáceres e Mérida, Espanha. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/88.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LUNDAHL, L. ET AL. Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. In: **European Journal of Education**, 45(1), 49–62, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba, PR: Criar, 2007.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

MALUF, A. C. M. **Brincadeiras para a sala de aula**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, pp. 31-50, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A Pesquisa Qualitativa em Debate**, 2004, Universidade Sagrado Coração, Bauru-SP, Anais. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MANZON, M. **Comparative education: the construction of a field**. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong and Springer, 2011.

_____. Comparing places. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (eds.). **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2007.

MARGINSON, S.; MOLLIS, M. “The door opens and the tiger leaps”: theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. **Comparative education review**, Vol. 45, No. 4., pp. 581-615. (Nov., 2001), Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0010-4086%28200111%2945%3A4%3C581%3A%22DOATT%3E2.0.CO%3B2-E>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MATTOS, P. T. L. A formação do estado regulador. **Novos Estudos**, 76, novembro, pp. 139-156, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n76/07.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2016.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, pp. 549-546, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial – out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19. Disponível em: <http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdaSilva.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NIKLASSON, L. Teacher Education in Sweden: the organization of today and some challenges for tomorrow. In: ZULJAN, M. V.; VOGRINC, J. (Eds.). **European dimensions of teacher education: similarities and differences**. Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education, 2011, p. 97-114. Disponível em: <https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Toward a science of comparative education**. London: Macmillan, 1969.

RENNER, E. **O começo da vida**. Direção: Estela Renner. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil, 2016. 97 min.

OECD. **Country Note. Education at a glance 2014.** Sweden. © OECD. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/Sweden-EAG2014-Country-Note.pdf>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

OLIVEIRA, M. E. N. **O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da Unesp-Marília: desafios e possibilidades.** 138p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_men_me_mar.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

OLOFSSON, G. The expansion of higher education in the Swedish welfare state and the reconfiguration of the professional workforce. **Understanding the Swedish Welfare Model**, Seoul, South Korea: The Asan Institute for Policy Studies, 2012. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:561983/FULLTEXT01.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: UNICAMP, 1988.

PHILLIPS, D. Comparative education: an approach to educational inquiry. In: CONRAD, C. F.; SERLIN, R. C. (eds.). **The SAGE handbook for research in education: pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry.** Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2011.

PHILLIPS, D.; SCHWEISFURTH, M. **Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice.** London: Continuum International Publishing Group, 2008.

PIÉGAY-GROS, N. **Introduction à l'intertextualité.** Paris: Dunod, 1996.

PINHEIRO, P. L. **Representações sociais de alunas do Projeto SESC Ler de Fortaleza sobre seu processo de aprendizagem inicial e formal da lectoescrita: uma análise intertextual e interdiscursiva.** 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 9, Número 2, pp. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RAGIN, C. C. **The Comparative Method**: moving beyond qualitative and quantitative strategies. Berkeley: University of California Press, 1987.

RICHARDSON, G. **Svensk utbildningshistoria**: skola och samhälle förr och nu [Swedish educational history: school and society back then and today]. Lund: Studentlitteratur, 2004.

ROBERSTON, R. **Globalização**: teoria social e cultura global. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

RUIN, O. O desenvolvimento do modelo sueco. **Lua Nova**, n. 24, setembro, pp. 211-226, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a11n24.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SALES, L. C.; LOPES, A. P. C. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. **Revista Fundamentos** v.1, n.1, pp. 1-10, 2013. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/847/748>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, pp. 220-238, Dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Orgs.). **Vozes, olhares, silêncios**: diálogos transdisciplinares entre a lingüística aplicada e a tradução. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 17-30. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/vozes_olhares_silencio.pdf>. Acesso em 05 mar. 2016.

SCHUETZE, H. G.; SLOWEY, M. Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: **Higher education**. 44: 309-327. 2002. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA Jr., J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, pp. 5-15, Jan/Fev/Mar/Abr 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 117-145.

_____. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. In: **Cad. Saúde Pública** [online]. 1993, vol.9, n.3 [cited 2010-05-13], pp. 300-308. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-311X. doi: 10.1590/S0102-311X1993000300017. Acesso em: 01 fev. 2010.

STEINER-KHAMSI, G. Re-framing Educational Borrowing as a Policy Strategy. In: CARUSO, Marcelo; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.). **Internationalisierung/Internationalisation: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics**. Peterlang: Frankfurt am Main et. al., 2002.

STROMQUIST, N. P. **Education in a globalized world: the connectivity of economy, power, technology and knowledge**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, G. Professor – a primeira das profissões. **Universitário Notícias. Profissões**. Disponível em: <www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=5828>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TRÄDGÅRDH, L. Introduction: The paradox of Swedish political culture: state and civil society in Sweden. In: TRÄDGÅRDH, L. (ed.). **State and civil society in Northern Europe: the Swedish model reconsidered**. New York/Oxford: Berghahn Books, 2007a.

_____. Chapter 1: The “civil society” debate in Sweden: the Welfare State challenged. In: TRÄDGÅRDH, L. (ed.). **State and civil society in Northern Europe: the Swedish model reconsidered**. New York/Oxford: Berghahn Books, 2007b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERMKE, W. **Development and autonomy: conceptualising teachers’ continuing professional development in different national contexts**. 2013. 173p. Doctoral Thesis – Department of Education. Stockholm University.

APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Roteiro utilizado no Brasil:

EIXO 1: EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS

1. O que é escola para você? Fale um pouco sobre sua trajetória escolar até chegar à universidade.

EIXO 2: SOBRE A ESCOLHA PELO CURSO

1. Quais foram suas motivações para fazer o curso de Pedagogia?
2. Quais as suas expectativas quanto ao curso de Pedagogia?
3. Por que você optou concorrer pelas cotas?
4. O que você pensa sobre a política de cotas?

EIXO 3: SOBRE A PROFISSÃO

1. E quais as suas expectativas quanto à profissão de ser professor?
2. Qual a importância da Pedagogia, para você, na sociedade?

EIXO 4: PERGUNTAS EXTRAS

1. Como você se sente na condição de aluno cotista e em relação a seus colegas não cotistas?

Roteiro utilizado na Suécia:

EIXO 1: EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS

1. Você é o primeiro de sua família a entrar em uma universidade. Como é sua família? Vocês trabalham? Se sim, com o quê?
2. Você poderia falar de sua trajetória escolar – desde que entrou na escola até a universidade?
3. Considerando sua classe social, você pertence a qual?
4. Você recebe o empréstimo do governo para estudantes?

EIXO 2: SOBRE A ESCOLHA PELO CURSO

1. Como você descobriu e escolheu o curso de Teacher Training?
2. Quais foram as suas motivações para ser professor?
3. Sobre o curso e sobre os aspectos de aprendizagem, o que você considera melhor e/ou pior, e mais fácil e/ou mais difícil?

EIXO 3: SOBRE A PROFISSÃO

1. Você acha que a sua futura profissão é importante para a sociedade? Por quê?
2. Quais as suas expectativas quanto a ser professor?
3. Quando você olha para você mesmo dando aulas (eles já estão fazendo estágio), qual seria a sua autoavaliação?
4. O que é um bom professor para você?
5. Você acha que sua profissão possui uma dimensão política? Por quê?
6. O quão valorizado é um professor na Suécia?
7. O que dizer sobre a carga horária de trabalho?
8. O que você considera um bom salário?
9. O que é qualidade de vida para você? Você acha que pode ter qualidade de vida sendo professor na Suécia?

EIXO 4: PERGUNTAS EXTRAS

1. O que é escola para você?
2. Você acha que a educação tem relação com o fato de a Suécia ser um país pouco corrupto?