

UF *m* **G**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE**

Paula Aparecida Diniz Gomides

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO E
CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA**

BELO HORIZONTE – MG
SETEMBRO 2023

Paula Aparecida Diniz Gomides

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO E
CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (FaE/UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro
Carvalho

BELO HORIZONTE – MG
SETEMBRO 2023

G633I
T

Gomides, Paula Aparecida Diniz, 1991-
Letramentos acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em um programa de pós-graduação de excelência [manuscrito] / Paula Aparecida Diniz Gomides. -- Belo Horizonte, 2023.
350 p. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.

Bibliografia: f. 324-334.

Apêndices: f. 335-346.

Anexos: f. 347-350.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Pós-graduação -- Qualidade -- Teses. 3. Ensino superior e Estado -- Teses. 4. Professores universitários -- Experiência -- Teses. 5. Professores universitários -- Prática de ensino -- Teses. 6. Educação internacional -- Teses. 7. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 8. Pesquisa educacional -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.15530981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES

Realizou-se, no dia 29 de setembro de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 938ª defesa de tese, intitulada *LETRAMENTOS ACADÊMICOS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA*, apresentada por PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES, número de registro 2019650481, graduada no curso de CIÊNCIAS CONTÁBEIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria Zelia Versiani Machado (UFMG), Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (UFMG), Prof(a). Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Prof(a). Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ).

A comissão considerou a tese APROVADA, destacando (a) as suas contribuições para os estudos dos letramentos acadêmicos ao enquadrar, de forma original, uma pesquisa em um programa de pós-graduação, focando as atividades dos docentes/pesquisadores e (b) as suas adequadas alternativas metodológicas constituídas em uma investigação desenvolvida em um cenário de pandemia.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023.

Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho (Doutor)

Prof(a). Maria Zelia Versiani Machado (Doutora)

Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (Doutora)

Prof(a). Raquel Salek Fiad (Doutora)

Prof(a). Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha Cristina da Costa Rocha, Professora do Magistério Superior**, em 03/10/2023, às 00:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Salek Fiad, Usuário Externo**, em 03/10/2023, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Versiani Machado, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 04/10/2023, às 23:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **maria do socorro alencar nunes macedo, Usuária Externa**, em 11/10/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2678593** e o código CRC **7084075E**.

Dedico o texto desta tese com todo o amor que existe em meu ser à Jaques Joaquim Gomides (*in memoriam*) cuja força e coragem me guiam por toda a minha existência. Eis-me, sua filha DOUTORA!

Essa tese me viu padecer. Agora, ela me espreita, pouco a pouco, em uma espécie de renascimento, regado à força e esperança!

*“Eu andarei vestido e armado com as armas de São Jorge
Para que meus inimigos, tendo pés não me alcancem,
Tendo mãos não me peguem,
Tendo olhos não me vejam,
E nem em pensamentos eles possam me fazer mal.
Armas de fogo o meu corpo não alcançarão,
Facas e lanças se quebrem sem o meu corpo tocar,
Cordas e correntes se arrebentem sem o meu corpo amarrar.
Jesus Cristo, Me proteja e me defenda com o poder de sua santa e
divina graça,
Virgem de Nazaré, me cubra com o seu manto sagrado e divino,
Protegendo-me em todas as minhas dores e aflições,
E Deus, com sua divina misericórdia e grande poder,
Seja meu defensor contra as maldades e perseguições dos meus
inimigos.
Glorioso São Jorge, em nome de Deus,
Estenda-me o seu escudo e as suas poderosas armas,
Defendendo-me com a sua força e com a sua grandeza,
E que debaixo das patas de seu fiel ginete
Meus inimigos fiquem humildes e submissos a vós.
Assim seja com o poder de Deus, de Jesus e da falange do Divino
Espírito Santo.
São Jorge Rogai por Nós”.*
Amém.
Oração à São Jorge

AGRADECIMENTOS

O momento de finalização de um trabalho acadêmico é revisional e, como tal, na seção de agradecimentos nos passa um filme sobre diversos momentos que permearam esse processo tão complexo e doloroso. Ao longo de minha ‘revisão’, gostaria de dar destaque especial a algumas pessoas realmente importantes, sobretudo em razão do encorajamento, uma vez que não finalizo este trabalho, senão, após muita dor e saudade.

Ao Gilcinei Teodoro Carvalho, um ser humano maravilhoso, presente dado pelo universo, que me manteve nutrida de motivação desde a primeira reunião de orientação, não desistindo de mim e me encorajando, principalmente, quando eu mesma já havia me abandonado. Se estou conseguindo finalizar este longo processo, não seria sem a sua mão estendida e suas palavras de incentivo, minha gratidão sincera!

Ao chato e insuportável rs Felipe Augusto Oliveira Santos que me escutou e escuta nos momentos de ansiedade e convida com carinho quando percebe que eu preciso ‘dar um tempinho’ do trabalho, tão solícito ao perceber quando já estou há algumas horas sem me alimentar, em decorrência do foco, principalmente nesta fase de finalização da tese. Sua companhia torna mais leve o fardo da vida e as responsabilidades que às vezes nos consomem.

Ao pai amado Jaques Joaquim Gomides (*in memoriam*) cuja ausência não sai de mim, por quem lutei para chegar a esse importante passo de minha existência e também por quem estou finalizando-o, uma vez que sua perda me tirou o brilho e o frescor da vida. Espero que esteja me vendo de onde estiver.

Aos amigos e parceiros de pesquisa Erliandro Felix Silva e William Francioni, meu carinho e gratidão pelos momentos de luta e de glória.

À amiga e companheira nas orientações, aulas, cafezinho na cantina, eventos da Faculdade de Educação, “trabalhos” do doutorado e reuniões Vanessa Aparecida da Silva Cruz.

Aos queridos professores que aceitaram cordialmente a participação em minha banca de defesa: Maria Zélia Versiani, Terezinha Rocha, Raquel Fiad, Socorro Macedo, Maria Gorete Neto e Messias Dieb. Esse é um trabalho que se constrói a múltiplas mãos, e suas considerações são essenciais para que possamos aprimorar nossas reflexões e contribuir ainda mais com esse tijolinho na ciência que estamos colocando, a partir deste trabalho.

Agradeço em especial à professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, que é minha banca na defesa deste trabalho, mas que também foi minha orientadora ao longo da

realização do Mestrado em Educação na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Jamais me esqueço de tantas aprendizagens constituídas nesta orientação, além da relação de pesquisa que constituímos a partir de nosso trabalho, perdurando até hoje.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja filiação sempre me foi motivo de muito orgulho, abrindo infinitas portas pessoais e profissionais, local no qual alguém de onde eu vim jamais sonhou em adentrar, por maior que fosse o sonho, os condicionamentos sociais, muitas vezes, falam mais alto que toda luta e esforço empreendido em uma vida.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), toda sua equipe. Local especial, com pessoas especiais.

Aos queridos professores com os quais eu tive a honra de construir conhecimentos e experiências jamais antes imaginadas: Cláudio Marques Martins Nogueira, Francisca Izabel Pereira Maciel, Francisco Ângelo Coutinho, Gilcinei Teodoro Carvalho, Maria Alice Nogueira, Maria Lúcia Castanheira, Valéria Cristina de Oliveira, Maria José Batista Pinto Flores, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (*in memorian*) e David Bloome. Figuras importantíssimas, guardadas com carinho no coração.

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou a produção desta tese e sem a qual seria muito difícil me mudar para Belo Horizonte e me dedicar à pesquisa, realização dos estágios de docência, participação em eventos científicos e publicação em revistas e livros acerca desta e outras pesquisas realizadas.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz. **Letramentos Acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em um Programa de Pós-Graduação de Excelência**. 2023. 350f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG). 2023.

RESUMO

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos surge em consonância aos Novos Estudos do Letramento, considerando que os letramentos são desenvolvidos ao longo do engajamento em práticas sociais, contextualizadas e em meio a relações de poder. Entendemos que a vinculação a cursos reconhecidos como de Excelência, avaliados pela CAPES como Programas que alcançaram *status* internacional, implica no desenvolvimento de determinadas práticas de letramentos acadêmicos relacionadas à produção e circulação de conhecimentos cuja natureza deriva do maior estímulo à internacionalização das universidades. Em consequência, o engajamento em situações que compreendem parcerias de pesquisa internacional, a realização de aulas em línguas estrangeiras e a participação em eventos no exterior, por exemplo, constituem atividades nas quais docentes vinculados a cursos de excelência se envolvem potencialmente. Nosso objetivo principal versa sobre analisar as trajetórias acadêmicas de professores relativas às práticas sociais de letramento em diferentes áreas do conhecimento de um programa de pós-graduação avaliado como de excelência. Tencionando maior aprofundamento sobre as práticas de letramento, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na etnografia e baseada em entrevistas semiestruturadas. Entrevistamos e acompanhamos quatro docentes credenciados a um Programa de Pós-Graduação em Educação de excelência das áreas de Biologia, Pedagogia, Sociologia e Educação Física, focalizando diferentes gerações institucionais e perfis de gênero. Interessou-nos os diferentes significados construídos ao longo do credenciamento no Programa, bem como a trajetória acadêmica e a constituição de letramentos acadêmicos ao longo das práticas sociais e enquadres relativos a diferentes papéis adotados nesta vinculação com o Programa. Os documentos oficiais que orientam uma política de avaliação da Pós-Graduação brasileira ditam certas práticas sociais, cuja expectativa mobiliza recursos para o alcance deste *status*. Identificamos identidades múltiplas, tendo em vista as diferentes expectativas decorrentes na vinculação acadêmica, o impacto das trajetórias acadêmicas dos docentes vinculados a esses Programas, nas práticas de letramentos acadêmicos nas quais se engajam e a ressignificação desses letramentos, influenciados pela política de internacionalização da Pós-Graduação.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Pós-Graduação; Excelência; Internacionalização; Trajetórias docentes.

Paula Aparecida Diniz. **Academic Literacies and dynamics of knowledge production and circulation in a graduate program ranked as excellent**. 2023. 350f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG). 2023.

ABSTRACT

The perspective of Academic Literacies emerges in line with New Literacy Studies, considering that literacies are developed throughout engagement in social practices, contextualized and in the midst of power relations. We understand that the link to programs recognized as Excellence, evaluated by CAPES as Programs that have achieved international status, implies the development of certain academic literacy practices related to the production and circulation of knowledge whose nature derives from the greater stimulus to the internationalization of universities. As a result, engaging in situations that include international research partnerships, taking classes in foreign languages and participating in events abroad, for example, are activities in which professors linked to courses of excellence potentially become involved. Our main objective is to analyze the academic trajectories of professors regarding social literacy practices in different areas of knowledge in a graduate program rated as excellent. Intending to go deeper into literacy practices, we carried out a qualitative research, inspired by ethnography and based on semi-structured interviews. We interviewed and accompanied four professors accredited to a Graduate Program in Education of excellence in the fields of Biology, Pedagogy, Sociology and Physical Education, focusing on different institutional generations and gender profiles. We were interested in the different meanings constructed throughout accreditation in the Program, as well as the academic trajectory and the constitution of academic literacies throughout social practices and frameworks related to different roles adopted in this connection with the Program. The official documents that guide a Brazilian Postgraduate evaluation policy dictate certain social practices, the expectation of which mobilizes resources to achieve this status. We identified multiple identities, in view of the different expectations resulting from academic affiliation, the impact of academic trajectories of professors linked to these Programs, in the academic literacies practices in which they engage and the re-signification of these literacies, influenced by the internationalization policy of Graduate programs.

Keywords: Academic Literacies; Graduate programs; Excellence; Internationalization; Professorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Razão investimento, nota e internacionalização.....	73
Figura 2: Subsídios para a busca da autonomia universitária.....	81
Figura 3: Percurso da pesquisa.....	118
Figura 4: Apresentação do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFMG.....	177
Figura 5: Interação em texto via <i>WhatsApp</i> 09 de junho de 2021.....	258
Figura 6: Quadro de compromissos semanais da professora Martha.....	260

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Programas por <i>status</i> Jurídico entre os anos 1998 a 2018.....	70
Gráfico 2: Distribuição de Programas por regiões 1998-2018.....	71
Gráfico 3: Propostas favoráveis e desfavoráveis enviadas ao CNPq por ano na área de educação.....	75
Gráfico 4: Titulados por grande área do conhecimento até 2018.....	76
Gráfico 5: Docentes doutores por nível 2004-2018.....	77
Gráfico 6: Evolução das notas dos programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por nota, de 2007 a 2020.....	152
Gráfico 7: Produção bibliográfica da UFMG por tipo.....	156
Gráfico 8: Crescimento Programas em Educação (2007-2019).....	171
Gráfico 9: Programas em Educação por região do país.....	172
Gráfico 10: Notas dos Programas em Educação no início e no final da avaliação em 2017.....	174
Gráfico 11: Matrículas Educação Mestrado e Doutorado 2000-2017.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção científica, estudos sobre a perspectiva de Letramentos Acadêmicos.....	99
Quadro 2: Perspectivas para o entendimento da identidade segundo Gee (2001).....	111
Quadro 3: Perfil institucional dos participantes da pesquisa.....	117
Quadro 4: Plataformas utilizadas na pesquisa.....	129
Quadro 5: Convenções de transcrição.....	145
Quadro 6: Definição de excelência na Pós-Graduação*.....	159
Quadro 7: Uso do inglês na internacionalização da pesquisa na Pós-Graduação*.....	164
Quadro 8: Gestão da Pós-Graduação na pandemia e diretrizes para as avaliações futuras da CAPES*.....	167
Quadro 9: Caracterização do <i>status</i> de excelência do Programa de Pós-graduação em Educação*.....	184
Quadro 10: Perfil dos docentes e discentes Programa de Pós-graduação em Educação*.....	189
Quadro 11: Desafios na internacionalização do Programa*.....	197
Quadro 12: Estratégias dos Programas, frente à avaliação quadrienal da CAPES*.....	205
Quadro 13: Trajetória Acadêmica de Lúcio*.....	215
Quadro 14: Produção acadêmica durante a pandemia de Covid-19*.....	220
Quadro 15: Práticas de Letramentos Acadêmicos indicadas por Lúcio.....	225
Quadro 16: Atuação de Lúcio durante o Ensino Remoto Emergencial*.....	227
Quadro 17: Atividades de orientação de estudantes do curso de Mestrado*.....	232
Quadro 18: Aspectos levados em consideração na correção de textos acadêmicos*.....	233
Quadro 19: Revisão de projeto de mestrado.....	235
Quadro 20: Produções científicas às quais Lúcio estava se dedicando no momento de nosso acompanhamento.....	240
Quadro 21: Envolvimento em produção de livro financiado pelo CNPq*.....	245
Quadro 22: Práticas de letramentos relativas à editoria de revista científica*.....	248
Quadro 23: Complexidades na editoria de uma revista científica*.....	250
Quadro 24: Vinculação de periódicos científicos à bases importantes para a excelência na pesquisa*.....	252
Quadro 25: Funções administrativas desenvolvidas na instituição*.....	254
Quadro 26: Detalhamento de atividades de gestão no Programa de Monitoria de Graduação*.....	255
Quadro 27: Construção do memorial e materialização das experiências, face às escolhas ao longo da trajetória profissional*.....	261
Quadro 28: Avaliação sobre a entrada na universidade*.....	264
Quadro 29: Avaliação de Martha sobre sua entrada no Mestrado*.....	266
Quadro 30: Reflexões sobre a atual fase da carreira*.....	268
Quadro 31: A escolha da profissão e seus condicionantes sociais*.....	277
Quadro 32: A relação com a mãe e a escolha pela Sociologia*.....	273
Quadro 33: Início do curso de Pedagogia*.....	283
Quadro 34: Práticas de letramentos acadêmicos na rotina de André*.....	285
Quadro 35: Desempenho dos estudantes de Graduação e Pós-graduação*.....	291
Quadro 36: Atividades docentes - acompanhamento Jane.....	294
Quadro 37: Percorso de escolarização*.....	296
Quadro 38: Aproximação de Jane com a carreira acadêmica*.....	291
Quadro 39: Avaliação sobre a realização da licenciatura, em comparação com a entrada na pós-graduação*.....	297
Quadro 40: Produção Acadêmica na docência da pós-graduação*.....	302
Quadro 41: Funções desempenhadas por Jane.....	304

Quadro 42: Condições materiais para as atividades docentes e de pesquisa na instituição*.....	304
Quadro 43: Pesquisa e orientação no Programa*.....	305

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas por cursos e tipos de carreiras entre 1956 e 1966.....	62
Tabela 2: Notas da Avaliação Quadrienal 2021.....	73
Tabela 3: Bolsistas produtividade do CNPq por categoria e nível em 2014.....	74
Tabela 4: Comparativo matrículas Pós-graduação anos 1998 e 2018.....	76
Tabela 5: Formação de Docentes e Técnicos Administrativos (2013 - 2017).....	147
Tabela 6: Cinco primeiras instituições com 50 ou mais Programas com média notas 5, 6 e 7.....	149
Tabela 7: Programas de excelência por data de criação e grande área CAPES.....	150
Tabela 8: Evolução das notas dos programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por nota, de 2007 a 2020.....	151
Tabela 9: Evolução do número de docentes com credenciamento permanente nos Programas entre 2010 e 2018.....	153
Tabela 10: Bolsas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado concedidas à UFMG por órgãos governamentais de fomento entre 2014 e 2018.....	153
Tabela 11: Distribuição da produção científica na forma de artigos da UFMG nos colégios de ciências da vida, humanidades e exatas.....	157
Tabela 12: Distribuição de Bolsistas Produtividade do CNPq.....	158
Tabela 13: Evolução dos estratos nas avaliações de 2010 e 2017.....	176
Tabela 14: Resultado da chamada 01/2021 – PROEX/PPGE/FAE.....	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAUP - American Association of University Professor's

AD – Análise do Discurso

ADEA - Age Discrimination in Employment Act

APCNs – Avaliação das Propostas de Cursos Novos

BLS - US Department of Labor's Bureau of Labor Statistics

BM - Banco Mundial

BSN - British Society for Neuroendocrinology

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização

CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

CEDOC – Centro de Documentação e Pesquisa

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COACHE - Collaborative on Academic Careers in Higher Education

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

EAD – Educação a Distância

EUA – Estados Unidos da América

FaE – Faculdade de Educação

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAUBAI - Associação Brasileira de Educação Internacional

FMI - Fundo Monetário Nacional

GEPHE - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação

GT - Grupo de Trabalho

HERI - Higher Education Research Institute

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEDS - Integrated Postsecondary Education Data System

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

JCR - Journal Citation Reports

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAOP - Associação Americana de Professores Universitários

MEC – Ministério da Educação

NCES - National Center for Education Statistics

NSF - National Science Foundation

NSOPF - National Study of Postsecondary Faculty

NSOPF - US Department of Education's National Study of Postsecondary Faculty

OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PGFISFAR - Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia e Farmacologia

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGCC - Pós-Graduação em Ciência da Computação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PROEX - Programa de Excelência Acadêmica

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PROMESTRE – Programa de Pós-graduação em Educação e Docência

PUC-SP - Pontifícia Universidade de São Paulo

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SA - Seção de Administração

SBE - Serviço de Bolsas de Estudo

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SED - Serviço de Estatística e Documentação

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1: DA GÊNESE DA UNIVERSIDADE À CONSOLIDAÇÃO DO MODELO UNIVERSITÁRIO ‘À BRASILEIRA’.....	30
1.1 Criação e consolidação do campo universitário: um percurso entre a Grécia Antiga até o Século XX.....	30
1.2 Educação Superior no Brasil: um enquadre sócio-histórico.....	50
1.3 Expansão da Educação Superior e avaliação da excelência nos Programas de Pós-Graduação brasileiros.....	69
CAPÍTULO 2: LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ESTUDOS SOBRE LEITURA E ESCRITA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO.....	82
2.1 New Literacy Studies: contextos e práticas sociais.....	82
2.2 Letramentos acadêmicos: questões epistêmicas, ideológicas e estratégicas.....	90
2.3 O campo acadêmico a partir da noção bourdieusiana.....	101
2.4 As trajetórias no âmbito acadêmico: a construção de identidades mobilizadas por letramentos acadêmicos.....	105
CAPÍTULO 3: ESCOPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS VEREDAS DA PESQUISA.....	115
3.1 Caracterizando o campo de pesquisa.....	115
3.2 A compreensão do discurso alheio: a situação de entrevista em modelo remoto.....	119
3.3 Decisões metodológicas em razão da pandemia de Covid-19: uso das tecnologias.....	125
3.4 A análise do discurso nas pesquisas etnográficas em situação remota.....	130
CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	147
4.1 A instituição: história, representação e representatividade docente e discente.....	147
4.2 A universidade sob o ponto de vista institucional: considerações da pró-reitoria de pós-graduação.....	159
4.3 Programa de Pós-graduação em Educação: a área segundo a CAPES.....	170
4.4 O Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG: efeitos de sentido na avaliação da Excelência.....	177
4.5 O Programa do Programa de Pós-graduação em Educação: avaliação e posicionamento institucional.....	184
CAPÍTULO 5: PERFIL DOCENTE, TRAJETÓRIAS, LETRAMENTOS E IDENTIDADES.....	214
5.1 Lúcio.....	214
5.2 Martha.....	258
5.3 André.....	275
5.4 Jane.....	292
5.5 Proximidades e condicionantes: uma discussão sobre trajetórias de letramentos acadêmicos.....	305
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	318
REFERÊNCIAS.....	324
APÊNDICES.....	335

APÊNDICE A - Convite participação em pesquisa de doutorado: Coordenadora do curso de Educação.....	335
APÊNDICE B - Convite participação em pesquisa de doutorado: Professores.....	336
APÊNDICE C - Questões entrevista semiestruturada Pró-reitora de Pós-graduação.....	337
APÊNDICE D - Questões entrevista semiestruturada coordenadora do Programa.....	338
APÊNDICE E - Questões entrevista aos professores.....	339
APÊNDICE F - Programas de Pós-graduação da UFMG por grande área na CAPES, fundação e nota.....	340
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	344
ANEXO.....	347
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP - Universidade Federal de Minas Gerais.....	347

INTRODUÇÃO

A presente tese enfoca a educação superior, sobretudo a Pós-graduação, enveredando pelas políticas nacionais para o enquadramento de Programas de Pós-graduação a determinados parâmetros que denotam sua excelência. Os Programas institucionais que visam atingir determinados padrões de excelência são submetidos a diversas políticas de indução, dentre elas as políticas linguísticas inseridas em projetos de internacionalização, que sinalizam certas preferências, tendo em vista a busca pela qualidade expressa na equiparação às universidades de renome internacional. Além da distinção gerada na visibilidade dessas produções representadas pelo fator de impacto dos periódicos, a internacionalização é, antes de tudo, um processo fortemente influenciado pela globalização, fenômeno que se tornou mais intenso em nosso século.

Um grande marco da internacionalização é o Processo de Bolonha, pacto assinado entre os ministros da educação de 29 países pertencentes à União Europeia em 1999, que estabeleceu o ano de 2010 como uma data limite para a instauração completa do que foi chamado de *Espaço Europeu de Educação Superior*. Por meio de ações gradativas, o protocolo que, mais tarde, teve a adesão de países não europeus, como o Brasil, tencionava a criação de um currículo unificado em um cenário de globalização e orientado por organismos como a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Nacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC). O protocolo objetivava a elevação dos níveis de competitividade por meio da atratividade do ensino superior europeu sobre outros países.

De acordo com o documento, a cultura europeia estabeleceu influência em outros países, o que explicaria a adoção de um protocolo que se tornasse uma referência para o ensino e desenvolvimento da ciência nos países participantes do pacto. Algumas das bandeiras do movimento foram a capacidade de empregabilidade dos diplomados nesse sistema; a adoção de dois ciclos: Graduação e Pós-graduação; o registro das atividades realizadas pelos alunos por meio de um sistema de créditos, podendo ser adquiridos, inclusive em ‘contextos de ensino não superior’; a livre mobilidade para professores e estudantes; a promoção de políticas de medição de qualidade; e diretrizes curriculares, de mobilidade, formação ou investigação, equiparadas aos parâmetros europeus. Os critérios delineados acima são muito semelhantes aos utilizados pela CAPES na avaliação da Pós-graduação no Brasil, capazes de reconhecer a excelência (*The European Higher Education Area*, 1999).

A busca pela excelência envolve, dentre outros aspectos, a mobilidade física de um país para o outro, a promoção de disciplinas em língua estrangeira (sobretudo o inglês), a construção de redes de pesquisa internacional, a publicação em periódicos de grande notoriedade internacional e a circulação ampla de pesquisas, sobretudo, em língua inglesa. Morosini e Nascimento (2017, p. 2) nos mostram que essas e outras ações são entendidas como para se constituir uma representatividade e equiparação a instituições e cursos altamente reconhecidos: “via de regra, ela está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença”.

Em 2004, ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o II Congresso Euro-Latino-americano de Universidades, com o objetivo de dar continuidade às discussões iniciadas no Congresso Euro-Ibero-americano, organizado pela Universidade de Salamanca, na Espanha, em 2002. A Comissão de Cooperação para a América Latina (*Task Force for Latin America*), formada por universidades do Grupo Coimbra sugeriu que fosse organizado um encontro no Brasil com universidades euro-americanas. Como sede do evento, a UFMG integrou ainda outros órgãos e instituições como o “Grupo Montevidéu, rede de universidades públicas do Mercosul, e da Andifes, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil” (com 54 instituições à época) e universidades com forte presença em pesquisa como as situadas em “países de língua espanhola, da América Central, da América do Sul e do Caribe” (Gazzola; Almeida, 2006, p. 9).

O *II Congresso Universidade: Cooperação Internacional e Diversidade* teve como principais frentes de debate o entendimento da educação como um bem público, direito universal e social. Foram debatidas pretensões voltadas para práticas solidárias de internacionalização que prezam pela diversidade e auxiliem na expansão das universidades, de modo a garantir o desenvolvimento sustentável dos países. “Na sociedade do conhecimento não se pode conceber um projeto de nação sem que as universidades sejam um instrumento estratégico para a inserção dos países no cenário da contemporaneidade” (Gazzola; Almeida, 2006, p. 10). O livro *Universidade Cooperação Internacional e Diversidade* (2006) é resultado das discussões do encontro que sistematizou frentes de atuação em prol do desenvolvimento sustentável e consciente das instituições de ensino superior em um contexto global de educação. Importante lembrar que não existe uma adesão irrestrita a essas políticas e que o debate tende a interrogar o lugar da universidade nesse cenário contemporâneo. Por esse motivo, esse lugar está sendo constantemente discutido, tendo em vista valores que são consensuados, não sem tensões.

Pensando nas práticas desenvolvidas no ensino superior, a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998) surge, em consonância com os Novos Estudos do Letramento, problematizando os modelos sobre os quais as produções escritas de alunos eram (e são) compreendidas e avaliadas em universidades do Reino Unido. De acordo com Lillis e Scott (2007), na década de 1980, o acesso à universidade era restrito a 15% de participação de estudantes com idades entre 18 a 20 anos, expandido para 30% em 1990 e, ainda, em franco crescimento. Outra face do processo de expansão no Reino Unido evidencia que, em 2006, havia cerca de 13% de estudantes internacionais, em relação ao todo estudantil, e 36% de pesquisadores internacionais na Pós-graduação. As mudanças traduzidas nesses números indicam progresso numérico, mas “embora haja mudanças de política para a expansão, e a diversidade é retoricamente celebrada nas declarações de missão, a diversidade como uma dimensão fundamental das práticas comunicativas é muitas vezes vista como problemática” (Lillis; Scott, 2007, p. 8, tradução nossa)¹.

É neste contexto que a perspectiva dos letramentos acadêmicos se desenvolve em meio aos discursos sobre o déficit de estudantes ingressantes no ensino superior, em um momento de expansão universitária e inclusão de grupos não tradicionais, emoldurado por um cenário de internacionalização (Lea; Street, 1998; Lillis, 1999). Importante ressaltar que os professores e os tutores, em geral, aqueles que aparecem nos estudos sobre letramentos acadêmicos como os agentes que demandam as produções escritas de alunos e reafirmam os discursos sobre o déficit nas produções, também já estiveram nessa posição, como ingressantes em cursos de Graduação e Pós-graduação. Por isso, o estudo das trajetórias de professores vinculados a Programas de excelência pode indicar os significados construídos por eles sobre as demandas decorrentes de suas posições hierárquicas, bem como a forma como os letramentos acadêmicos são continuamente ressignificados, nas práticas sociais.

Roozen *et al.* (2015) defendem que, ao contrário de pesquisas com foco nos estudantes, as práticas e as identidades de professores têm recebido atenção limitada em estudos do campo dos letramentos acadêmicos. Porém, Lea e Street (1998) já haviam sinalizado a importância de se investigar os acadêmicos e suas concepções sobre as práticas sociais nas quais se engajam. Essa incorporação mais ampla dos acadêmicos passa a ser uma necessidade, uma vez que investigações sobre os docentes auxiliam a construção de uma visão também mais ampla da natureza da aprendizagem acadêmica, sem julgamentos prévios

¹ No original: “Thus whilst there are policy shifts towards expansion, and diversity is rhetorically celebrated in mission statements, diversity as a fundamental dimension to communicative practices is often viewed as problematic”.

sobre os efeitos das práticas sociais desenvolvidas. Fazendo referência às dimensões escondidas na avaliação de produções escritas, Street (2015) afirma que, para que haja melhoramentos visíveis em relação às produções escritas de estudantes, é preciso, além de abordar os alunos, abordar também o corpo docente para que ambos possam afinar experiências e expectativas.

De acordo com Tusting *et al.* (2019), a escrita acadêmica vem sofrendo mudanças nas práticas universitárias do Reino Unido. As razões para essas mudanças podem ser atribuídas também ao contexto brasileiro. Fatores como a abertura e massificação da universidade; as demandas requeridas pelo neoliberalismo, transformando estudantes em consumidores e instituições de ensino superior em grandes centros de comércio de conhecimentos dominantes; a inserção de novos recursos digitais influenciando as práticas rotineiras de escrita; a “contabilização” da qualidade dos conhecimentos produzidos, dentre outros, podem influenciar as práticas de letramentos acadêmicos. Justifica-se, assim, a investigação sobre esses e de outros fatores, em especial a relação entre tempo e espaço de produção da escrita acadêmica, as colaborações estabelecidas e, principalmente, as demandas trazidas pela internacionalização da pós-graduação e seus efeitos nas práticas sociais cotidianas dos professores em Programas de excelência.

A relação tempo/espaço é uma noção comum nos estudos sobre Letramentos Acadêmicos, que diz respeito a uma indexação entre as práticas sociais nas quais os sujeitos se engajam, em relação às suas trajetórias cotidianas, influenciadas pela escrita em diferentes contextos sociais. Ou seja, essas práticas sociais são entendidas como históricas, ideológicas e situadas em diferentes esferas sociais, vivenciadas, inclusive, em momentos anteriores à inserção universitária dos indivíduos. Para Street (2003, p. 77): “isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas”, em um dado contexto social no qual podem ser estabelecidas relações entre o tempo e o espaço (Barton; Hamilton, 1998).

Além da potencial alteração na prática cotidiana de professores, a internacionalização tende a promover modificações nos currículos dos cursos (Altach; Knight, 2006) e, conseqüentemente, há influências sobre as práticas de letramento acadêmico desenvolvidas, principalmente em relação às políticas linguísticas. Abordando mais especificamente o contexto brasileiro, o documento que viabiliza diretrizes e metas para o período entre 2011-2020, estabelece como uma das recomendações justamente: 5.8.3. “prover as condições para maior domínio da língua inglesa por docentes, pesquisadores e alunos nas IES brasileiras e, por decorrência, oportunizar ambientes de ensino, pesquisa e convivência neste idioma”

(Brasil/CAPES/PNPG, 2017d, p. 22). Essas práticas vão desde os processos de mobilidade bilateral, principalmente aqueles que oportunizam a inserção de professores estrangeiros nas unidades curriculares dos cursos de pós-graduação brasileiros, criação de redes de pesquisa internacionais e a publicação em periódicos internacionais de alto fator de impacto em língua inglesa.

É pertinente esclarecer que esse reconhecimento, advindo dos processos de internacionalização, se materializa em *rankings* internacionais, mas, sobretudo, pelos resultados de avaliações como a Avaliação Quadrienal da CAPES. “Neste contexto, muitos governos visam aumentar a participação global de seus países na produção científica como um indicador da qualidade acadêmica” (Curry; Lillis, 2016, p. 12). No caso brasileiro, a avaliação quadrienal da CAPES atribui nota máxima, equivalente a sete, aos Programas de Pós-graduação internacionalizados (Brasil/CAPES/DRI, 2017b), reforçando que, no país, a internacionalização é vista atualmente como um fator de qualidade e excelência.

Essa relação entre internacionalização e qualidade passa a ser desenhada, mais especificamente, a partir do final do século XX, passando a educação superior a ser prioritária na sociedade do conhecimento. No Brasil, a preocupação pela expansão do ensino, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, se funde com a busca por uma equiparação aos modelos internacionais de educação. Organismos como o Banco Mundial e a OCDE emitem diretrizes que orientam a mundialização da educação superior. Maués (2019, p. 22) relata que, em 2006, a OCDE define alguns cenários adotados pelas instituições:

Em um dos cenários denominado de “rede aberta” a ênfase recai sobre quatro pontos: a internacionalização, o ensino a distância, o uso do inglês e a pesquisa em rede. Em relação à internacionalização, a perspectiva é que se estabeleça uma rede que envolve os estabelecimentos de ensino, os professores, os estudantes e outros atores, como as empresas. Nesse caso, os estudantes escolhem seus cursos em uma rede mundial de ensino pós-secundário e compõem seus programas de estudos, respeitando as convenções internacionais.

Um marco para o estabelecimento da relação entre internacionalização e qualidade em nosso país foi o Decreto nº 4631 de 21 de março de 2003, regulamentado pela Portaria nº 34 de 30 de maio de 2006 da CAPES, cujo objetivo foi regulamentar o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Apesar de a avaliação da CAPES, conforme conhecemos hoje, ocorrer desde 1998 (Brasil/CAPES, 2020), o PROEX busca manter a qualidade de Programas, uma vez avaliados com notas seis e sete. A portaria traça diretrizes para que os Programas mantenham seus padrões de qualidade, por meio do estabelecimento de plano de metas

acadêmicas, estabelecendo políticas para o financiamento dos Programas de Pós-graduação de excelência. Além disso, a portaria indica as atribuições da Comissão Coordenadora CCD/PROEX, Comissão de Pós-graduação CG/PROEX e Coordenação do Programa de Pós-graduação (Brasil/CAPES/PROEX, 2006).

O documento que orientou a última avaliação quadrienal para a área da Educação estabeleceu que seriam pontuados com notas seis e sete os Programas que apresentassem as seguintes evidências de internacionalização, indicadas aqui de forma resumida: i) realização de eventos internacionais e recepção de professores estrangeiros; ii) mobilidade uni ou bilateral, coorientações internacionais, cursos de Pós-graduação sandwich, pós-doutorado internacional; iii) publicações em periódicos internacionais ou com pesquisador estrangeiro, participação como editor ou avaliador de periódico internacional; iv) composição de redes ou projetos de pesquisa internacional; v) obtenção de financiamento ou premiação por agências internacionais e; vi) capacidade de impactar significativamente o seu local de atuação, por meio de inserção internacional (Brasil/CAPES/EDUCAÇÃO, 2017c).

De acordo com o Relatório CAPES, que avaliou a situação atual dos Programas brasileiros, “um quinto dos trabalhos científicos produzidos no mundo ocorre com coautorias internacionais” (Brasil/CAPES/DRI, 2017b, p. 22). Este dado demonstra que, no Brasil, a colaboração com pesquisadores internacionais, principalmente dos países do Norte e Europeus, têm representado uma estratégia em crescimento e que influencia no fator de impacto dessas publicações. O fator de impacto é entendido como um potencial de visibilidade. Assim, as políticas de indução da internacionalização influenciam novas políticas linguísticas, envolvidas nas práticas de letramento acadêmico de Programas internacionalizados.

O grupo de trabalho de Políticas Linguísticas para Internacionalização da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) emitiu, em novembro de 2017, o documento resultante de uma reunião que discutiu formas mais inclusivas para a internacionalização nas universidades brasileiras. O objetivo foi o desenvolvimento de “uma política linguística que faça jus aos anseios de internacionalização das comunidades acadêmicas, respeitando a autonomia na decisão das línguas que farão parte de cada realidade” (Brasil/FAUBAI, 2017b, p. 04), além de estabelecer uma posição transversal nas relações entre local e global. O excerto abaixo destaca a importância e os efeitos das línguas sobre os processos de internacionalização nas universidades:

Nas IES, a definição de políticas linguísticas revela-se uma prática de gestão importante, na medida em que especifica o modelo de internacionalização a ser adotado em função de prioridades, objetivos e metas e estabelece as línguas que poderão ser mediadoras das práticas de internacionalização. Ou seja, de acordo com os **objetivos estratégicos delineados por cada IES**, poderão ser definidas quais línguas serão privilegiadas e/ou contempladas na política linguística instrucional para internacionalização. **Vale ressaltar que tais objetivos devem ser construídos de forma coletiva, a partir do que cada comunidade acadêmica entenda em termos de internacionalização, respeitando-se o contexto específico em que as instituições estão inseridas.** (Brasil/FAUBAI, 2017b, p. 06, grifos originais).

Assim como Tusting *et al.* (2019) e Swales (1998a; 1998b), compreendemos que diferentes áreas do conhecimento terão diferentes demandas no contexto de internacionalização de seus Programas de Pós-graduação. Por essa razão, por meio de um estudo de inspiração etnográfica, acompanhamos as atividades de quatro professores que atuam em um programa de excelência (PROEX), são oriundos de diferentes áreas de conhecimento (Biologia, Sociologia, Educação Física e Pedagogia) e estão em diferentes categorias temporais da vida acadêmica. Além de entrevistas e de acompanhamento do cotidiano dos acadêmicos, promovemos a análise documental das políticas nacionais que orientam a avaliação dos Programas de Pós-Graduação, sobretudo na área enfocada. Algumas questões levantadas se referem às demandas percebidas pelos participantes sobre suas trajetórias acadêmicas e ao engajamento em determinadas práticas de letramentos acadêmicos, tendo em vista diferentes tarefas assumidas ao longo do desenvolvimento de suas funções.

A hipótese a partir da qual delineamos nossas considerações compreende que a busca pela excelência determina certas práticas de letramentos acadêmicos, principalmente as que estão relacionadas à produção e circulação do conhecimento. Com o credenciamento e a vinculação a Programas de excelência, docentes e discentes buscam estratégias para responder às políticas avaliativas, frente às condições institucionais oferecidas. Em vista disso, nosso interesse se pauta, com maior ênfase, nas dinâmicas de construção dos letramentos acadêmicos de professores credenciados a um Programa de Pós-graduação em Educação de excelência, considerando suas diferentes posições institucionais que derivam do engajamento em práticas de letramentos acadêmicos.

Nosso objetivo geral é analisar trajetórias acadêmicas de professores relativas às práticas sociais de letramento em diferentes áreas do conhecimento de um programa de pós-graduação avaliado como de excelência. Como objetivos específicos temos: i) compreender os processos de construção da noção de universidade, pós-graduação e políticas de avaliação, sobretudo no Brasil; ii) caracterizar os discursos oficiais das políticas contemporâneas para a internacionalização presentes no contexto universitário brasileiro,

sobretudo na área da Educação e; iii) analisar as práticas de letramentos acadêmicos posicionadas em um cenário de internacionalização.

Indicamos a presença de estratégias (Bourdieu, 1997) para o atendimento das demandas acadêmicas, em diferentes áreas do conhecimento, por meio do acompanhamento dos processos de produção até a circulação do conhecimento produzido pelos participantes no momento da realização da pesquisa. Apontamos, ainda, as trajetórias acadêmicas dos agentes envolvidos nessas produções e as negociações realizadas nos processos de constituição de um *ethos* acadêmico. Este estudo é importante, pois aponta alguns dos condicionantes sócio-históricos que favorecem discursos oficiais da internacionalização e suas influências nas práticas acadêmicas, confrontando-os aos discursos dos agentes engajados nos processos de internacionalização em diferentes áreas de conhecimento na universidade.

Organizamos o texto da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta um levantamento sobre a gênese da universidade e educação superior, desde a Grécia Antiga, passando pelas mudanças que influenciam o modelo universitário como conhecemos hoje, nos séculos XIX e XX, chegando à construção das universidades e políticas avaliativas da Pós-graduação no Brasil. Diferentes concepções sobre a criação e a sistematização dos conhecimentos em instituições universitárias produziram também distintos modelos sobre os quais estas foram surgindo. Indagamos, amparados em Patterson (1997) se a ideia concebida sobre o que poderia ser uma *universidade moderna* estaria ainda atrelada à visão desta como uma torre de marfim, isolada e alheia quanto aos anseios e necessidades da sociedade.

Nosso segundo capítulo aborda a perspectiva de Letramentos Acadêmicos, buscando estabelecer relações entre a escrita *no* e *para* o contexto universitário e as dimensões sociais nas quais estão envoltos aqueles que se engajam em práticas de letramentos acadêmicos. O terceiro capítulo abarca nossa metodologia de pesquisa, enfocando, mais especificamente, os condicionantes do trabalho etnográfico. A análise dos dados coletados a partir de entrevistas com diferentes sujeitos sociais ocorre com base na Análise do Discurso (Ochs, 1979; Kress, 1985; Garcez, 2002; Bloome *et al.*, 2005; Gumperz, 2013, dentre outros), tendo em vista a influência das trajetórias e identidades como elementos constituidores dos letramentos acadêmicos desses agentes sociais.

No quarto capítulo apresentamos o contexto social sobre o qual nossa investigação ocorreu: a Universidade Federal de Minas Gerais, apresentando algumas informações institucionais que indicam a forma como a universidade é gerida, face aos agentes que a compõem. Conforme aponta Swalles (1998a, 1998b), um mesmo espaço social (a própria universidade ou o prédio de um Programa de Pós-graduação situado em uma dada instituição)

pode ensejar diferentes práticas sociais ou, conforme defendemos, práticas de letramentos acadêmicos. No sexto capítulo, debatemos as informações referentes às entrevistas e acompanhamentos realizados com quatro docentes das áreas de: Biologia, Sociologia, Pedagogia e Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Nossa pretensão foi realizar um mapeamento geracional, já que os participantes se encontram em diferentes momentos de suas carreiras nos tempos institucionais.

Por último, indicamos nossas considerações finais. Os roteiros de entrevistas semiestruturadas, o parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os *e-mails* enviados aos participantes e o termo de consentimento livre e esclarecido foram incluídos na seção apêndices. A seção anexo é destinada ao Parecer Consubstanciado do CEP, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais.

CAPÍTULO 1: DA GÊNESE DA UNIVERSIDADE À CONSOLIDAÇÃO DO MODELO UNIVERSITÁRIO ‘À BRASILEIRA’

O presente capítulo trata de um fenômeno que influencia a forma como nossas universidades têm articulado estratégias na contemporaneidade: a busca pela excelência e equiparação das instituições aos padrões de grandes centros de estudos internacionais. Os docentes e discentes, pesquisadores vinculados às instituições de ensino superior, são, no mundo contemporâneo, diretamente afetados por políticas de avaliação e ranqueamento da produção científica no país e no exterior e se localizam em posições ideológicas que impactam as práticas sociais desenvolvidas em meio à docência, sobretudo, seu próprio significado.

Objetivamos, com este capítulo, demonstrar como o lugar da universidade tem sido debatido ao longo dos tempos, influenciando na forma como os principais agentes vinculados às instituições de ensino superior atuam, desde a sua criação. Para tanto, delineamos um percurso histórico da trajetória do ensino superior, desde a Grécia Antiga, com o auxílio da obra de Patterson (1997), que nos apresenta um panorama geral sobre o desenvolvimento desta noção, pautando-se não apenas no início da Idade Média, como um berço da educação superior, mas demonstrando que os pressupostos que envolvem a sistematização e disponibilização de estratégias de ensino se baseiam em discussões ainda mais antigas.

Iniciamos o capítulo abordando o percurso que demarca a criação ideológica da universidade a partir da Grécia Antiga até o início do Século XX. Posteriormente, situamos o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, demarcando o surgimento de uma universidade ‘à brasileira’. Esse desenvolvimento de uma ideia nacional de oferta do ensino superior não se dá senão a partir da influência de diferentes processos históricos como o avanço capitalista no mundo e a desvinculação do Brasil como colônia de Portugal. Em um último tópico deste capítulo tratamos da expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação no país, focando a avaliação da qualidade nos cursos de pós-graduação e a autonomia das universidades no atual cenário.

1.1 Criação e consolidação do campo universitário: um percurso entre a Grécia Antiga até o Século XX

Em *The University from Ancient Greece to the 20th Century*, Patterson (1997) problematiza o conceito de universidade e seu desenvolvimento, ao longo de 2.500 anos. Essa autora remonta às origens da história da produção de conhecimentos na Grécia Antiga, até o século XX, defendendo que na Grécia Antiga já haveria um esforço por conhecimentos mais

sistematizados, pautados em relações entre mestres e aprendizes, com a consolidação de certa distinção social para aqueles considerados socialmente como os estudiosos. O sistema de pensamento questionador pautado na razão, em detrimento do descrédito em crenças e dogmas autoritários, já era um valor prezado desde os sofistas e reafirmado por Platão (427 a.C. - 347 a.C.) e Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.).

O rótulo *universidade* advém do conceito medieval *universitas* que, anteriormente, designava qualquer guilda ou corporação legalmente definida, passando a denominar, no século XV, apenas as corporações acadêmicas. Essas corporações eram organizadas em torno de um determinado número de mestres e estudiosos interessados na construção de conhecimentos mais avançados.

Apesar de o termo *universitas* possuir origem latina, proveniente da era medieval e ser, muitas vezes, associado à própria criação do conceito de universidade, a origem dos estudos superiores é mais antiga e ocorreu em diferentes partes do mundo de maneiras diferentes. Em 1.500 a.C., a tradição Hindu discutia sobre filosofia, religião e contemplação. No mesmo período na China, iniciaram-se processos seletivos para o ingresso de trabalhadores no serviço público, com o desenvolvimento do ensino de literatura, com ênfase na poesia chinesa para adultos. No Egito Antigo, escribas e sacerdotes realizavam estudos avançados. No século V a.C. a Grécia Antiga era conhecida como *lar do treinamento intelectual* e eram desenvolvidos, em Atenas, estudos que buscavam reservar o conhecimento à classe sacerdotal.

Os pré-socráticos foram os precursores do pensamento livre na Grécia Antiga, cuja denominação significava *professor* ou *especialista*. Eles ministravam cursos em áreas como matemática, crítica literária e atletismo, de forma remunerada, pautando seus ensinamentos na retórica, entendida como a arte da argumentação, em meio à comunicação eficaz e persuasiva. O método de ensino dialético ou socrático foi por muitos considerado como sinônimo de *excelência*, pautado no questionamento exaustivo de conceitos abstratos, até o seu entendimento satisfatório (Patterson, 1997). Ao longo da leitura deste capítulo, em contraste com o restante do texto, nota-se como a ideia de excelência é móvel e diretamente marcada pelas influências de cada período histórico.

Em III a.C., Hipócrates (460 a.C.-377 a.C.) escreve nas ilhas da Sicília a primeira bíblia médica. O ensino de medicina era considerado pouco prático e se baseava, prioritariamente, em treinamentos ministrados por médicos mais experientes a aprendizes. Em Atenas, Platão, considerado o maior discípulo de Sócrates e Aristóteles, chefou duas instituições residenciais em IV a.C. O ensino de Platão competia com o de Isócrates (436-338 a.C.) que comandava campos de treinamentos para estadistas. A academia de Platão, que tinha

como foco o ensino de filosofia, mas também ofertava cursos em áreas como matemática (geometria), religião, metafísica, ética, teoria educacional, teoria política, análise linguística, crítica literária e algumas ciências especulativas, tornou-se o primeiro modelo curricular universitário, após ser incorporado ao livro de Platão: *The Republic: Book VII* (Patterson, 1997).

Em 335 a.C., Aristóteles funda um Liceu com foco no ensino de ciências e humanidades e as disciplinas: lógica, biologia, psicologia, física, metafísica, ética, política, escrita criativa, dentre outras. Essa também era uma instituição de pesquisa em biologia, com práticas rotineiras de observação de animais. Esses estudos auxiliam no desenvolvimento de uma metodologia para coleta de informações durante a gestão de Teofrasto (372 a.C. – 287 a.C.), sucessor direto de Aristóteles. Teofrasto foi beneficiado por um sistema baseado na nomeação de professores, estabelecido por Platão, garantindo a eles certa estabilidade, que se estendeu para as primeiras escolas permanentes da Europa. Sob seu comando, a instituição alcançou 2.000 matrículas (Patterson, 1997).

Durante a Era Helenística, compreendida entre os séculos 3 e 4, até 300 a. C, o conhecimento adquiriu um forte foco nos preceitos da ética e da moral, versando sobre questões práticas da vida e com aporte das disciplinas lógica (considerada como teoria do conhecimento) e física (doutrina sobre o mundo físico), ambas subordinadas à ética. No ano de 200 a.C., as quatro escolas dominantes de Atenas (*Academy, Lyceum, Epicurean e Stoic*).

No período, vários tipos de ensino superior eram desenvolvidos para diferentes vocações. A *Hellenistic Hephhebia* compreendia o serviço militar ao Estado, que, quando deixou de ser obrigatório, passou a durar um ano e recebeu a integração a estudos intelectuais. Esse tipo de ensino não representava o alcance de um nível cultural demasiado alto, tendo em vista o foco nas atividades militares e esportivas e seu curto prazo de duração. De acordo com Patterson (1997), esse curso era considerado pela sociedade mais como uma formação que buscava o atendimento das expectativas das famílias abastadas, cujos pais desejavam que os filhos alcançassem alguma formação pós-secundária.

Por sua vez, *The Museum* se tratava de um centro para estudos e pesquisadores situado no Egito em Alexandria para trabalhos avançados, de alto nível técnico e científico. Seus alunos mais famosos foram Euclides (séculos IV a.C.-III a.C.), Arquimedes (287 a. C. – 212 a. C.) e Hero (10 d.C. - 80 d.C.) e sua biblioteca chegou a 700.000 volumes no 1º século a.C., com obras gregas, judaicas, egípcias e orientais. Criado por Aristóteles com o patrocínio real, esse centro de estudos promoveu o aumento no acesso aos conhecimentos, culminando no

avanço de campos como matemática, geografia, geologia, história natural, física, astronomia e medicina (Patterson, 1997).

Na *Roman Higher Education*, Cícero (106 a. C. – 43 a. C.) e Quintiliano (35 d. C. – 95 d. C.) realizaram estudos que aprofundaram conhecimentos nas humanidades para estimular no alunado comportamentos de liderança. A filosofia era considerada um campo que dependia da vocação, enquanto o direito era reservado aos especialistas. A história era considerada um campo que deveria fornecer palavras e ações utilizadas para apoiar os argumentos do orador, uma vez que o ensino tinha um grande foco na retórica. O direito romano estava inspirado em ideais de justiça, bondade e moralidade e o ensino deveria ocorrer por meio de relações estabelecidas entre mestre e discípulos inicialmente, somente após, as teorias eram ensinadas. Interessante o valor social da figura do professor no Império Romano. As indicações dão conta que o império valorizava em demasia os estudos superiores concedendo inclusive privilégios, como a isenção de impostos, aos professores, que eram considerados uma classe superior na sociedade. Com salários pagos pelo Estado, eles deveriam se dedicar integralmente ao seu ofício.

O aumento no número de instituições voltadas à educação favoreceu as matrículas de novos estudantes, principalmente com *mobilidade internacional*. Conforme afirma Patterson (1997), os rituais de iniciação no ensino superior atuais em muito se assemelham aos rituais promovidos nos primórdios do desenvolvimento de formas de sistematização do ensino superior, bem como o comportamento dos estudantes, o que promoveu diversos conflitos e algumas mudanças nessas instituições. Eram comuns as reprovações de alunos em decorrência de mau comportamento como bebedeiras, arruaças e formação de facções rivais. Ao mesmo passo que muitas matrículas eram realizadas, Atenas perdeu diversos alunos em decorrência de sua baixa capacidade disciplinar (Patterson, 1997).

O ocidente viu seu sistema de ensino superior declinar no fim do século IV com a ascensão do cristianismo no Império Romano (27 a. C. – 476 d. C.), uma vez que os filósofos representavam uma ameaça ao cristianismo. Em 529 d.C., um edital de Justiniano (483-565 d. C.) proibiu o ensino de filosofia e leis em Atenas. Foram confiscados materiais das instituições e o dinheiro público destinado a essa finalidade foi retido. Com a queda do Império Romano, houve a divisão entre o ocidente e o oriente e a educação do ocidente decaiu, tendo a maioria das universidades desaparecido já no século VI. Em consequência, Alexandria foi tomada e destruída pelos mulçumanos e seu Centro de Educação Superior também encerrou suas atividades. Duas razões para a queda do Império Romano são articuladas por Patterson (1997): o inconformismo com o cristianismo, sendo considerado por

muitos como primitivo e o colapso da sociedade romana face às invasões sofridas no Século V por bárbaros do Norte.

O período entre a destruição do Império Romano e o surgimento do Ensino Superior na Europa Ocidental, entre os séculos XII e XIII trouxe algumas premissas. A invasão bárbara, por si só não foi capaz de destruir o ensino superior, isso por uma série de fatores: i) entre os séculos V a X, ainda imperava a educação clássica; ii) algumas obras escritas sobreviveram; iii) houve uma continuidade na forma do programa educacional e dos métodos de instrução entre as escolas do final do Império Romano e início da Idade Média; iv) houve uma mudança na autoridade educacional passando do Estado para a Igreja; v) houve mudanças no conteúdo da educação do ocidente: da cultura grega retórica, literatura e filosofia, a doutrina religiosa entra no currículo; vi) os objetivos da educação também foram modificados: de serviço para o Estado para o serviço para a Igreja e manutenção do sacerdócio; vii) mudanças no aprendizado nos centros do Oriente e Ocidente; viii) aumento de grandes centros de ensino árabes e desenvolvimento associado das ciências nesses centros.

Apesar do que muito se fala sobre a Idade Média ter sido a idade das trevas, Patterson (1997) demonstra que isso não se sustenta em relação ao ensino superior, uma vez que não é possível afirmar que as atividades intelectuais foram extintas. Na Itália, por exemplo, algumas escolas reapareceram no século XI como precursoras da universidade medieval. Contudo, os padrões intelectuais caíram entre os séculos VI e VII. A educação oferecida era quase inteiramente religiosa, ministrada pelo clero e mosteiros. Advindos de Cartago, na África, vários estudiosos viajavam pelo mundo com manuscritos importantes, o que corroborou com a preservação desses escritos e o ensino clássico, culminando no desenvolvimento do humanismo na Era Medieval (Patterson, 1997).

Sob a égide da Igreja, o ensino superior objetivava o treinamento com base nas escrituras sagradas, visando fornecer à sociedade melhores cumpridores de deveres religiosos advindos da fé cristã. Nenhum tipo de ensino que fosse considerado contrário aos dogmas da Igreja comporia o currículo, basicamente constituído pelas Sete Artes Liberais e o estudo da Bíblia. Havia uma desconfiança demasiada em relação à literatura, filosofia e retórica grega. Basicamente, o sistema de ensino greco-romano produziu pessoas inclinadas para os negócios e a liderança na sociedade. O sistema de ensino religioso se interessava, prioritariamente, pela formação de clérigos e pessoas que servissem à Igreja (Patterson, 1997).

As primeiras universidades da Idade Média suscitaram duas distintas correntes que refletiram sobre sua razão de ser. Uma primeira corrente acreditava que a universidade decorre dos processos materiais que produz e reproduz, com a geração de comprovação dos

estudos superiores em instrumentos como o diploma. Esse entendimento direciona a uma visão um tanto materialista da formação, que conduz os estudantes à titulação. A segunda corrente, ao contrário, entendia que a universidade produz continuidade intelectual e não física, com pessoas empenhadas na produção de conhecimento ao longo dos tempos, em uma ideia de *translatio studii*. Ou seja, além do materialismo instrumentalizado no diploma, haveria uma transferência fluída de saberes de um lugar e de uma época para outra, proporcionados pela instituição universidade.

No século XI, no norte Europeu, eram formados alunos clérigos em cursos voltados para a teologia e a filosofia. As primeiras universidades estavam sob o controle do papa, do bispo e do chanceler eclesiástico. Havia também escolas para leigos, que tratavam de assuntos vocacionais como direito, medicina e escrita de cartas. O idioma universal usado nessas instituições era o Latim. Neste período também foi desenvolvido um movimento chamado de Escolastismo, fundado nas disputas que refletiam os conhecimentos adquiridos a partir dos estudos desenvolvidos. “O escolastismo tornou-se a aplicação da lógica e do raciocínio formal aos problemas da filosofia e teologia. Em seus argumentos de fé *versus* razão, forjou muitas discussões e controvérsias nos séculos seguintes” (Patterson, 1997, p. 42, tradução nossa)².

O escolastismo foi marcado por algumas características como: i) o uso da lógica para o questionamento dos dogmas da Igreja; ii) o estímulo ao intelecto; e iii) o aumento do desejo de aprender. Os estudantes viajavam em busca de melhores professores, transcendendo as fronteiras geográficas. Um expoente desta época foi Pedro Abelardo (1079-1142) que atuou em Paris, incentivando investigações voltadas à uma compreensão total por meio do raciocínio formal. Para tanto, ele elaborou 158 declarações sobre temas teológicos e éticos que consistiam em uma lista de opiniões contraditórias e inconciliáveis. Os estudantes deveriam desenvolver práticas investigativas próprias em prol da verdade, averiguando suas questões por todas as óticas possíveis. Contudo, nem todas as áreas foram incluídas nesse método, declinando as artes e humanidades. Como consequência, a filosofia escolástica foi, por duas vezes, condenada como herética pela Igreja (Patterson, 1997).

Ainda no século XI, com a contribuição de Irnério (1050-1130), surgiram os glossários, visando o esclarecimento de palavras e expressões, principalmente da área jurídica. É fundada em 1088 a Universidade de Bolonha, que se desenvolveu em meio a expansão do ensino do direito e das relações comerciais com a Itália. Em 1158, com o

² No original: Scholasticism became the application of logic and formal reasoning to the problems of philosophy and theology. In its arguments of faith versus reason it was to forge much dissension, discussion and controversy over the ensuing centuries.

reconhecimento Imperial de Frederico Barbarossa (1122-1190), a primeira turma de estudantes foi formada em Bolonha, com privilégios e direitos concedidos tais como: “[...] proteção a todas as pessoas que entram e saem da Itália para fins de estudos, proteção contra más práticas como as represálias por dívidas e a escolha do próprio professor ou bispo local [que atuaria] como um juiz, se um aluno fosse processado” (Patterson, 1997, p. 45, tradução nossa)³.

Essas medidas não eram totalmente altruístas, uma vez que a presença de estudantes em Bolonha, em sua maioria estrangeiros, era economicamente satisfatória. Sabedores disso, os estudantes resolveram unir-se em protesto contra abusos praticados nos preços de livros e acomodações na cidade, ameaçando se retirarem. A união dos estudantes aumentou a sua capacidade de negociação, mas em 1215, os mestres da faculdade de direito incentivaram os exames de admissão, tencionando limitar a adesão a manifestações resistentes. Em resposta, os estudantes montaram conselhos diretores a partir dos quais eles poderiam debater assuntos de relevância, constituindo uma representatividade estudantil. Apesar dos intentos pela organização dos estudantes, a Universidade de Bolonha pouco acatava suas decisões, fato que impactou essa capacidade de participação galgada pelos alunos da instituição. Se por um lado a autonomia dos estudantes era negada, com os agentes de cargos administrativos essa realidade não era diferente. Os cargos do conselho e reitoria se tornaram figurativos gradativamente.

Essa realidade passa a se modificar com a intensificação das matrículas levando a uma administração compartilhada, sobretudo em relação ao poder econômico. Uma vez que o poder econômico se concentrava nas mãos dos alunos, os professores se curvaram a eles. A docência não era vista como uma carreira a longo prazo e a formação superior não necessariamente significava exercer uma profissão no futuro, mas sim, representava um caminho necessário para a aquisição de um título acadêmico. Essa responsabilidade na organização sob o ponto de vista dos alunos é ilustrada por Patterson (1997) no trecho a seguir:

Nas universidades do tipo Bolonha, os estudantes ‘dirigiam o navio’ e estabeleciam as condições [em que desejavam estudar]. Eles alugavam as salas para as aulas e

³ No original: [...] protection to all persons travelling into or out of Italy for the purposes of study, protection from malpractices such as reprisals for debt, and the choice of either his own teacher or the local bishop as judge, if a student was sued.

contratavam seus professores. Eles agendavam três palestras por dia e dividiam o ano em três períodos (Patterson, 1997, p. 48, tradução nossa)⁴.

Esse modelo representado pela Universidade de Bolonha influenciou o ensino promovido em países como a Itália, a Espanha e o Sul da França. Por sua vez, a Universidade de Paris (1150), sua contemporânea, representou um modelo para as universidades do Norte da Europa e América do Norte (mais precisamente influenciando diretamente a criação de Oxford (1096) e Cambridge (1209)), com uma proliferação no estabelecimento de universidades na Europa nos séculos XIV e XV. Ambas possuem uma história muito parecida, a França se encontrava em pleno desenvolvimento do comércio e da arquitetura e era reconhecida como o país preferido dos papas. Como em Bolonha, os diplomas emitidos por Paris atribuíam aos estudantes o direito de lecionar. No ano 1200 havia entre 3.000 a 4.000 estudantes matriculados e 148 professores.

Em 1215, algumas reformulações foram emanadas pelo cardeal inglês Robert de Courçon (1160-1218). Algumas delas envolviam a definição de uma formação mínima para que os professores pudessem lecionar e o estabelecimento de conteúdos autorizados e desautorizados durante os processos de ensino: os conteúdos aristotélicos (filosofia e metafísica naturais) foram considerados heréticos. Além disso, as aulas não poderiam ser iniciadas antes das 9h da manhã e os grandes banquetes, que eram realizados no início dos cursos e na formatura, foram proibidos, para que o alcoolismo fosse evitado. O cardeal também proibiu alguns tipos de vestimentas nos estabelecimentos de ensino, além de determinar que os alunos deveriam se curvar à autoridade absoluta dos professores (Patterson, 1997).

Outras universidades, como Oxford e Cambridge, se destacam no período medieval. Por isso, nos detemos um pouco acerca de algumas informações sobre essas instituições. Conforme apontado acima, ambas seguiram o modelo da Universidade de Paris. Surgindo na última parte do século XII, Oxford chegou a rivalizar com Paris e Bolonha, desenvolvendo-se com a migração de estudantes advindos, principalmente da cidade de Northampton, na Inglaterra. Oxford cresce como cidade universitária, uma vez que sua posição geográfica, ao centro do país, bem como o desenvolvimento de um comércio próspero, com a presença de professores importantes no cenário internacional, intensificaram a atração de alunos. A

⁴ No original: In the Bologna-type universities the students ‘ran the ship’ and set the conditions. They rented the rooms for classes and hired their professors. They scheduled three lectures a day and split the year into three terms.

influência da Igreja era menor em Oxford e diferentemente dos chanceleres de Paris, os ingleses estimulavam a autonomia universitária (Patterson, 1997).

Cambridge, foi criada em 1209 por estudantes refugiados⁵ de Oxford, em um período de estímulo da expansão universitária pelo papa Inocêncio III em toda a Europa. Com a carta de 1214, alguns benefícios foram concedidos aos estudantes, como a apuração de responsabilidades sobre os abusos por eles sofridos. Contudo, isso não foi suficiente para que os conflitos entre estudantes e moradores das cidades fossem findados. Os benefícios acordados foram considerados privilégios pelos moradores da cidade, que viam os estudantes como um grupo elitista na sociedade medieval, com muitos casos de resistência local aos decretos e determinações do papa.

O direito de lecionar sem a necessidade de exames adicionais foi concedido pelo papa Gregório IX (1145-1241), quando fundou a Universidade de Toulouse, na França, em 1233. Mas, conflitos de interesses começaram a influenciar as relações entre as universidades e a Igreja, transformando-se em uma fonte de desconforto no Norte europeu. Entre os séculos XIII e XIV, as universidades eram consideradas propriedades da Igreja, tanto em relação às instalações, quanto às pessoas que compunham seu corpo de trabalhadores. É importante reconhecer que diversas universidades apenas foram criadas porque obtiveram esse aporte da fé cristã. Em meados do século XV, a autonomia universitária em relação ao poder eclesial começou a ser reconhecida, apesar de ter havido um longo e tenso período de transição na criação desta consciência (Patterson, 1997).

Nas universidades francesas, a autonomia demorou um pouco mais, uma vez que, temendo a governança compartilhada, os professores se mantinham aliados à Igreja. Esse sistema, adotado em outras instituições, pautava-se em um controle híbrido de governança entre mestres e estudantes. Esse modelo começa a declinar no século XVI, em decorrência de conflitos entre professores e militantes estudantis. Além deste outros fatores merecem destaque como: o baixo rendimento dos alunos; a queda na dependência financeira dos professores em relação aos estudantes, na medida em que eles se tornavam assalariados; a expansão das universidades na Europa; o desaparecimento do sistema de nações, iniciado em Bolonha, já que os estudantes podiam estudar em seus países, consequência da expansão universitária; o aumento do poder de controle dos estudantes pelas instituições que, por sua vez eram controladas pelos governos; e a formação de um modelo de governança universitária composta exclusivamente por docentes (Patterson, 1997).

⁵ As migrações eram comuns neste período. A maioria das migrações de uma instituição para outra ocorria em decorrência de situações de hostilidade pelas quais os estudantes passavam em instituições anteriores.

As universidades medievais possuíam quatro áreas ou faculdades básicas: artes, direito, medicina e teologia. O curso de artes, com quatro anos de duração, se tratava de uma formação preparatória para as outras áreas. Direito, medicina e teologia eram equivalentes aos conhecimentos relacionados à educação profissional. Contudo, apesar de ainda estar disponível, o ensino de teologia atraía cada vez menos estudantes, em detrimento do ensino de direito, principalmente direito civil e canônico, seguindo da medicina, cujo interesse foi iniciado no século XIII se intensificando após o ano 1300. Os estudantes com formação em Direito eram responsáveis por auxiliar os reis e governantes em questões diplomáticas e negociações internacionais. Esses estudos se relacionam, prioritariamente, com o domínio de conhecimentos práticos (Patterson, 1997).

Uma consequência desse modelo de ensino, pouco centrado na empiria, fez com que os cursos de medicina se pautassem essencialmente em textos oficiais, traduções dos estudos gregos e em escritos de médicos árabes e judeus. No século IX, Salerno, um importante centro de saúde empirista, buscou a integração entre a medicina árabe e as teorias produzidas por estudiosos no século XII. Esse centro nunca alcançou o *status* universitário, não representando uma influência para o ensino superior europeu. Criticado por seu viés empirista, o centro sofreu interferências da realeza. Contudo, em 1359, alcançou autonomia com o direito de emitir diplomas aos seus alunos e licenças médicas que eram reconhecidas pelo reino. Universidades fortes como Bolonha, Montpellier e Pádua, com faculdades famosas com ensino de medicina, contribuíram para o declínio de Salerno no século XIII.

Os métodos de instrução mais utilizados ao longo dos séculos XIII e XIV eram as aulas, as disputas⁶ e o uso dos livros didáticos, que eram muito caros por serem manuscritos. Sobre os livros, era utilizada uma técnica que agregava múltiplos copistas, muitos dos livros utilizados eram cópias de palestras dos mestres e o conteúdo desses livros era fortemente controlado. Quem não possuísse meios para adquiri-los poderia alugá-los, mas geralmente sua consulta era realizada nas bibliotecas, para que eles não circulassem em outros espaços. As aulas eram ordinárias – proferidas pelos professores, com alto rigor de pontualidade, em cursos reconhecidos oficialmente, com uma carga horária mínima estabelecida – e extraordinárias – proferidas por alunos, com um nível de exigência e profundidade mais baixos.

⁶ Seguindo a lógica Aristotélica, com o objetivo de treinar para a argumentação, com base em questões previamente indicadas para debate. Também eram realizadas entre os mestres semanalmente e de forma pública, em meio a grandes audiências com estudantes de outras instituições.

Para apoiar as informações de Patterson (1997), recorreremos à Alcântara (1975), que endossa que o ensino e a produção dos livros utilizados nas aulas ocorriam por meio do Latim. “O processo de ensino consistia principalmente em tomar nota das aulas dos mestres em tabuinhas enceradas e depois analisá-las e discuti-las. Supunha-se que a educação se processasse mais pelo desenvolvimento da lógica e da memória, do que por extensas leituras” (Alcântara, 1975, p. 16). Os estudantes possuíam orientações, em formato de manuais, sobre como deveriam se comportar durante as aulas, desde a forma de saudar os professores, agradá-los visando o alcance de boas notas ou a reconsideração em casos de avaliações consideradas insatisfatórias. Havia ainda a disponibilização de modelos de cartas a serem enviadas aos familiares, com diferentes temáticas como a solicitação de dinheiro para o custeio do curso, estadia ou materiais necessários aos estudos.

Entre os séculos XIII e XIV, as classes médias passaram a ter um acesso maior aos estudos superiores, com a entrada de filhos de comerciantes, cavaleiros, burgueses e artesãos, em sua maioria, apoiados financeiramente por seus pais. Os que não conseguiam se manter, buscavam se custear prestando serviços para estudantes mais ricos, pedindo ajuda pelas cidades aos mais abastados, sendo sustentados por amigos ou recebendo auxílios governamentais. As universidades como Oxford passaram a criar e adotar códigos de conduta, aumentando o controle institucional sobre os estudantes. O movimento humanista influenciou a reforma do currículo entre os séculos XV e XVI, preocupando-se, principalmente com a sobrevivência dos professores, que recebiam salários precários, necessitando de rendas extras pagas por famílias de nobres que tencionavam interferir nas decisões das instituições (Patterson, 1997).

O movimento humanista buscou um rompimento com os dogmas da Igreja e estava pautado em três valores: entendimento do ser humano como central, princípio da não violência e princípio da não discriminação. Em meados dos séculos XIV e XV, houve um aumento de conscientização social acerca da necessidade de formação, que resultou na expansão universitária e no desenvolvimento dos currículos acadêmicos. Essa expansão foi ainda influenciada pela: interação entre desenvolvimento econômico, social, político e intelectual; reabertura de fronteiras; desenvolvimento do mercado e formação das cidades; aumento na oferta de alimentos; maior envolvimento das pessoas com o comércio; e um fenômeno que foi conhecido como o Renascimento da Aprendizagem, no século XV (Patterson, 1997).

Essa falta de recursos e dependência das famílias nobres fez com que as faculdades passassem de centros mais organizados a instituições de ensino superior mais modestas. Em

muitos casos, o grande motivador para a fundação dessas instituições eram os sentimentos patrióticos, combinados com o desejo de elevação dos padrões intelectuais, morais e espirituais das paróquias, províncias ou cidades dos fundadores. Muitos fundadores tencionavam o reconhecimento por seu “coração caridoso” e ainda outra crença era a de que os fundadores ou financiadores poderiam garantir sua entrada no “céu” sem maiores dificuldades, considerando o dinheiro destinado a criação de instituições de ensino como uma forma de indulgência. Em muitos casos, condições como rezar para o bem feitor ou ministrar missas em homenagem a ele e sua família, no caso de morte, eram impostas aos estudantes.

Entre 1300 até o início do século XVI, o humanismo renascentista proporcionou mudanças ao ensino tradicional, questionando suas bases e fomentando o interesse no estudo da linguagem e literatura. Uma mudança de foco, do divino para o humano, fez com que algumas instituições fossem criadas já com o viés humanista, enquanto outras rejeitaram veemente esse pensamento. O humanismo impactou os currículos dos cursos de artes, impulsionando a expansão universitária. A Inglaterra representou um forte centro de estudos humanistas, juntamente a instituições na França no *Collège de France*, em Oxford e em Cambridge. Com a Reforma Protestante e o fortalecimento do nacionalismo, as divisões políticas na Europa foram estabelecidas, afastando os ideais religiosos. Mudanças como a adoção da língua nacional em detrimento do latim foram promovidas. Apesar desse afastamento da Igreja no processo decisório dos países, em 1415, o reitor da Universidade de Praga foi executado por heresia, já que suas ideias foram consideradas reformistas (Patterson, 1997).

Em meados do século XVI, com a diminuição do controle da Igreja sobre as universidades, as matrículas passaram a escoar em função da redução do custeio distribuído pela instituição católica. Esse fato repercutiu no aumento da dependência das universidades em relação ao Estado. Esse controle foi intensificado com os reis Henrique VI (1421-1471) na França e Henrique VIII (1491-1547) na Inglaterra. A abolição do direito canônico marca o início do ensino de direito civil nas instituições de ensino superior, com a inclusão do ensino do grego, a substituição de teologia bíblica pela teologia escolástica, e a abolição e dissolução de mosteiros, inclusive os que abrigava estudantes de Oxford e Cambridge. Com a Contrarreforma, entre 1553 e 1558, a Igreja retomou seu poder. “Os protestantes foram expulsos, os livros considerados heréticos foram destruídos, os graduados tiveram que jurar

lealdade às doutrinas católicas e várias faculdades católicas foram fundadas” (Patterson, 1997, p. 117, tradução nossa)⁷.

Na Espanha, considerada a sociedade mais avançada da Europa Ocidental no século XVI, apesar de haver muitos alunos, também havia muita evasão, uma vez que menos de 1/3 dos que iniciavam os cursos efetivamente terminavam-nos. O aumento de estudantes leigos⁸ se fez presente. A entrada de estudantes provenientes de classes sociais menos abastadas é crescente, compreendendo pessoas que desejavam se titular para trabalharem ou simplesmente para adquirirem mais conhecimentos. Por outro lado, os alunos nobres não pareciam possuir, de fato, a intenção de se titularem, frequentando os cursos superiores apenas por um ou dois anos. A universidade mais parecia uma continuação dos estudos básicos, como uma preparação para a atribuição de ‘civildade’ aos alunos, garantindo-lhes uma posição na sociedade e estabelecendo uma segregação entre ricos e pobres. Em Cambridge, cerca de 34,4% dos nobres matriculados realmente terminavam seus estudos, contra 82,5% dos clérigos e 77,4% dos plebeus (Richard Tyles, citado em Patterson, 1997).

Entre os séculos XVII e XVIII, as eras da Revolução Científica e Iluminismo levaram à Revolução Industrial. O período marca a diminuição do número de matrículas em decorrência de uma queda do entusiasmo com a Educação Superior. Surgem figuras importantes e que impactaram nos avanços científicos conhecidos atualmente. Essas pessoas não estavam, necessariamente, vinculadas a universidades como por exemplo William Shakespeare (1564-1616), Galileo Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727). Algumas invenções que marcaram a passagem dessas figuras são o telescópio, o microscópio, o relógio de pêndulo, o termômetro e o barômetro. Tendo em vista as necessidades sociais e práticas, instituições dissociadas das universidades foram criadas para o desenvolvimento das chamadas *invenções*. Isso influenciou no aumento do preço das mensalidades das universidades da Inglaterra e conseqüente na diminuição da presença de alunos de classes menos favorecidas nos espaços reconhecidos como produtores de conhecimento científico (as universidades) (Patterson, 1997).

Em 1624, em Oxford, um estatuto que estabelecia que a dissecação de corpos deveria ser documentada, publicada para a socialização e uso em outras universidades, representou uma inovação na disseminação de conhecimentos produzidos na instituição, trazendo benefícios ao avanço da medicina. Oxford e Cambridge, no século XVIII, não tinham uma

⁷ No original: Protestants were expelled, books considered heretical were destroyed, graduands had to swear allegiance to Catholic doctrines, and several Catholic colleges were founded or refounded.

⁸ Estudantes que não eram provenientes da Igreja

boa reputação, sendo consideradas como locais onde imperava o orgulho, a preguiça, a gula e a sensualidade. Além disso, esses eram considerados locais ‘inúteis’ (conforme Lawson e Silver 1973 citados em Patterson, 1997). Era comum a contratação de professores particulares, em famílias mais abastadas, uma vez que o ambiente universitário estava caindo em descrédito. O ensino, a pesquisa nas universidades também declinaram, com alunos sendo despertados pela carreira eclesiástica (Patterson, 1997). É possível notar como a universidade é marcada por períodos de maior e menor prestígio social que repercutem nos interesses de cada época e na forma como as instituições se subordinam à Igreja ou aos governos.

Em 1636, é criada na América do Norte a *Harvard College* em Massachusetts nos EUA. Essa instituição foi fundada por calvinistas refugiados da Inglaterra que desejavam a manutenção da palavra e das leis de Deus. Contudo, essas instituições não se limitavam ao controle europeu como as universidades da América Latina. O objetivo era formar novos ministros da Igreja. Diversas outras instituições foram criadas após Harvard como Universidade Yale em 1701; Universidade da Pensilvânia em 1740; Universidade de Princeton em 1746; Columbia e Brown em 1754; Rutgers em 1764; e Dartmouth em 1769. Essas universidades fundadas em solo norte-americano eram destinadas a formar corpos clericais alfabetizados, com corpo docente inclinado para o dever cívico e liderança empresarial. Em 1765, o primeiro curso de medicina foi fundado na Universidade da Filadélfia (Patterson, 1997).

Os não conformistas e dissidentes ou protestantes, geralmente cristãos reformados, (presbiterianos e congregacionalistas) e batistas e metodistas, passaram a fundar suas próprias instituições de ensino superior com currículos mais modernos e com foco na associação entre a ciência e a indústria. Os titulados se formavam para compor a mão de obra dos setores da indústria ou comércio, uma vez que foram impedidos de atuar em muitas profissões. Alguns cientistas que estudaram em universidades desse tipo são Joseph Priestley (1733-1804), descobridor do oxigênio; John Dalton (1766-1844), desenvolveu a teoria atômica; e Richard Price (1723-1791), grande estatístico. Essas pessoas foram responsáveis pelo avanço da ciência no século XVIII, por seu entusiasmo e empenho, sem a chancela de uma universidade (Patterson, 1997).

O século XVIII é marcado pela expansão do acesso universitário em diferentes países como a Escócia, que contava, no início do século, com cerca de 26% de seus alunos provenientes de famílias de comerciantes e 31,9% nobres, tendo esse quadro modificado entre 1790 e 1799 para cerca de 49,9% e 6,7%, respectivamente. Os filhos de artesãos correspondiam a 1,9% do alunado entre 1740 a 1749 e foram 47,9% entre 1790 e 1791. A

Educação Superior se tornou mais barata, o que possibilitou o acesso, além de se pautar em organizações curriculares que provocavam a atração de estudantes por sua qualidade. O curso de medicina foi um dos mais procurados, responsável, em 1700 por 600 dos 1.279 alunos matriculados em Edimburgo. A área médica também foi bem desenvolvida na Holanda, na Universidade de Leiden, considerada a melhor universidade da Europa no século XVIII (Patterson, 1997).

O século XVIII é marcado por debates sociais que novamente colocam em questão a utilidade da universidade para a sociedade. Na França, os formados se tornaram servidores da Igreja ou do Estado. Na Alemanha essas discussões repercutiram no baixo avanço científico e curricular no país. Interessante ressaltar que nem sempre a universidade foi o berço da ciência, como vemos com tanta intensidade atualmente. Em diversos períodos da história, um sentimento anti-universitário esteve presente resultando na queda do prestígio da educação superior. O Pastor alemão Rev John Gabriel Gebhard, que viveu entre 1750 e 1826, por exemplo, chegou a afirmar que não havia justificativa para a existência das universidades, sendo ele um dos principais defensores da abolição do Ensino Superior (Patterson, 1997).

A busca pela função social das instituições de ensino superior favoreceu sua modernização com a criação de cursos destinados à ocupação das carreiras públicas. Na Universidade de Halle -Wittenberg, fundada em 1694, na Prússia, havia um programa moderno, com formação de professores, aulas em vernáculo e não latim, liberdade acadêmica em questões teológicas, desenvolvimento do ensino focado na administração pública e negócios com laboratórios bem equipados. O pagamento das mensalidades passou a ser calculado tendo como principal base a renda dos estudantes, repercutindo em preços diferenciados face à capacidade financeira. Outras habilidades foram incorporadas ao currículo como música, equitação, metalurgia, agricultura, dança e desenho. A criação da Universidade de Halle é favorecida pela melhoria dos salários, estímulo à competitividade entre docentes e a distribuição de bolsas aos estudantes (Patterson, 1997).

Mesmo não sendo adotado em larga escala, esse modelo deixou a gestão mais branda e moderna. Houve também o desenvolvimento de um *status* mais profissional atribuído à docência e a criação de periódicos acadêmicos para a socialização de pesquisas. Mas, o aumento no custo das matrículas, em face da baixa renda das universidades, fez com que o Estado assumisse a administração financeira das instituições, favorecendo a diminuição da sua autonomia. Desta forma, o Estado controlava diversas esferas da universidade como os compromissos, currículo, regulamentos para estudantes e professores e critérios para a concessão de diplomas. Isso transformou o professor em servidor público. O conhecimento

deveria ser útil para a sociedade e produzir riqueza, em uma relação custo-benefício entre a formação e a prosperidade econômica (Patterson, 1997).

No século XIX, o advento da universidade moderna chega à Europa, decorrente de rápidas transformações sociais e econômicas provenientes da Revolução Industrial e Francesa. São notáveis os avanços na ciência e tecnologia e expansão de regimes democráticos por todo o mundo. A universidade passa a ser reconhecida como um ambiente importante para o fomento destas mudanças. Esses espaços passaram a ser mais responsivos socialmente responsabilizando-se pela coordenação de atividades que foram importantes para o avanço da industrialização. Em 1810, novas universidades são fundadas em Berlim, constituindo verdadeiros modelos para outras universidades.

Em 1835, foi adotado um *ethos* de pesquisa, marcando um cenário no qual: i) os professores eram funcionários do Estado, uma vez que a Educação Superior era pelo Estado financiada, fato que repercute no controle em relação à formação de currículos e criação e exclusão de disciplinas; ii) liberdade acadêmica protegida, com pesquisadores imunes ao Estado, mas esta não significava liberdade política, os dissidentes ao *establishment* como socialistas não podiam atuar como professores; iii) apesar da liberdade, apenas os professores seniores eram indicados para administração, a maioria do corpo docente não participava do processo decisório; iv) o ensino se pautava na busca desinteressada pelo conhecimento, com a atuação dos alunos na categoria de parceiro júnior; v) o professor deveria estimular a independência intelectual de seus alunos; e vi) a aprendizagem rotineira era combatida. Esse modelo influenciou as universidades criadas na Espanha, Itália e Áustria/Hungria.

Em 1850, com o Segundo Império na França, a repressão das universidades provocou a diminuição da liberdade acadêmica. Com o controle exacerbado, o ensino superior acaba se tornando uma preocupação periférica. O modelo universitário criado por Napoleão era fortemente controlado pelo Estado, com maior representatividade católica. Na Inglaterra e no País de Gales, o aumento do número de universidades e expansão do acesso fez com que Oxford e Cambridge perdessem o monopólio da Educação Superior, sendo consideradas instituições elitistas, locais onde ainda perdurava a exigência pelo ensino em grego e latim. Essas instituições ainda consideravam o ensino das elites para a liderança, voltada a postos importantes no governo do país (Patterson, 1997).

Na Alemanha, as profissões reproduzem padrões sociais locais e os cursos de teologia e humanidades eram mais baratos. Conforme McClelland (1986, citado em Patterson, 1997), o crescimento do acesso ao ensino superior alemão até o ano de 1870 foi baixo, aumentando nas próximas décadas, em decorrência de recrutamentos meritocráticos e plutocráticos. Os

cursos de direito eram reservados à elite e 2/3 dos estudantes de medicina pertenciam a classe média não acadêmica. Entre 1830 e 1870, das 13.000 matrículas existentes, metade dos alunos advinham de famílias cujos pais já haviam se titulado no ensino superior. Houve um salto no número de matrículas entre 1870 e 1910 representado por 12.250 matrículas para 51.350 respectivamente. Em meio à expansão do ensino superior, algumas camadas da sociedade passam a questionar uma possível ‘proletarização’ das profissões tidas como eruditas. A expansão do acesso a determinadas carreiras às classes menos abastadas levou a definição de parâmetros para a asseguuração da qualidade dos cursos (Patterson, 1997).

A primeira universidade a admitir mulheres foi a Universidade de Zurique na Suíça em 1867. Após, outras instituições também se abriram, como Finlândia em 1870, Dinamarca em 1875, Itália em 1876, Noruega em 1884, Espanha e Romênia em 1888 e Bélgica e Grécia em 1890 e Escócia em 1892. Em 1879, a Universidade de Londres foi a primeira universidade britânica a conceder às mulheres o acesso à formação, 40 anos antes de Oxford e Cambridge. Houve muita resistência à entrada de mulheres nas universidades, os diplomas não eram reconhecidos e o poder público não considerava investir em instituições femininas com base em argumentos bíblicos, morais e médicos. As primeiras formadas pela Universidade de Londres concluíram seus cursos entre 1880 e 1885 e correspondiam a cerca de 10% dos graduados nesse período, passando para 30% em 1900 (Harte, 1986, citado em Patterson, 1997).

No século XIX, sob a égide do Estado, as universidades de caráter público passaram a dividir espaço com as instituições privadas. Um dos motivos evidenciados por Patterson (1997) para o fomento das instituições privadas se deve à resistência nas instituições públicas a conceder matrículas para as mulheres, favorecendo a criação de um terreno fértil de formação feminina no setor privado da educação. Contudo, muitas das instituições criadas ofereciam seus cursos em menor grau de aprofundamento, com formações que duravam menos tempo, em relação aos cursos usuais e frequentados pelo público masculino. Também era comum que as faculdades femininas se constituíssem a partir de espaços anexos de universidades principais, como ocorreu em Harvard na *Radcliffe College* e em Columbia com *Barnard College* (Patterson, 1997).

O cenário pré guerras demarca mudanças e rupturas. A partir de 1896, nota-se uma reestruturação dos cursos e instituições com o aumento das matrículas e destinação de recursos para melhorar as estruturas físicas e curriculares, objetivando a retenção de estudantes estrangeiros. Na Alemanha, o triunfo da Prússia, em face das guerras de unificação alemã, entre 1866 e 1870, proporcionou influências no modelo de Ensino Superior, atraindo

matrículas até a I Guerra Mundial. As instituições seguiram os moldes industriais, o número de pessoas trabalhando nas universidades também cresceu de forma impactante: em 1860 eram 1.200 profissionais, em 1880 eram 1.800, em 1900 eram 2.700 e mais de 3.000 profissionais em 1905. Enquanto isso, as matrículas cresceram mais, quando comparadas ao aumento de funcionários, sendo que, havia, em 1870, 1 funcionário para cada 8,9 alunos. Em 1880 essa proporção foi de 1:11, em 1890 1:12 e em 1905 1:140 (Patterson, 1997).

Na França, reformas intensas em 1884 resultaram na nomeação de um novo diretor para o ensino superior: Louis Liard (1846-1917), que favoreceu mudanças nas instituições, entendendo-as multifuncionais. Disso resulta que diversas faculdades que estavam dispersas foram reunidas e se tornaram grandes centros universitários. As políticas de Liard repercutem no aumento da autoridade e prestígio da profissão docente, com concentrações de recursos em áreas estratégicas, incentivo à pesquisa, aumento dos padrões educacionais e de investimentos financeiros. Esse advento do século XIX ao século XX representou o entendimento de que a denominação ‘universidade’ era essencial para disseminar o Ensino Superior francês internacionalmente, atraindo a mobilidade estudantil ao país (Patterson, 1997).

Em meados do século XX, as reformas contínuas ocorridas na Grã-Bretanha, França e Alemanha culminaram em mudanças em Oxford e Cambridge que ainda mantinham nas instituições o ensino de conhecimentos tidos como irrelevantes pelos utilitaristas. Em Oxford, houve a reformulação dos exames com a adição de provas escritas para honras, mudanças nos currículos com a criação de novos cursos, tutoria como foco principal do ensino, ocasionando em um aumento da responsabilidade pelo bem-estar moral, físico e intelectual. Em 1850, críticas à influência real no ensino foram feitas por uma comissão que reformulou os estatutos, aumentando a eficácia das instituições como órgãos de ensino. A figura dos professores alcança maior valorização, inclusive com a criação de bolsas de estudos cuja vinculação às atividades educacionais e de pesquisa passaram a possuir caráter exclusivo. Há um estímulo para a competição entre docentes uma vez que a dedicação, assim como também o é atualmente, confere determinado *status* ao acadêmico. Essa competição pode ter influenciado na superespecialização dos campos de pesquisa tornando-os, em muitos casos, intercambiáveis (Patterson, 1997).

As universidades que passaram a se dedicar ao oferecimento de cursos de Pós-graduação foram fundadas por imigrantes católicos da Irlanda e Espanha, sendo conhecidas por serem universidades católicas nos EUA. Em 1876, foi fundada a *John Hopkins University*, e em 1892 a Universidade de Chicago e a Universidade Clark. No final do século XIX, as universidades de Chicago, Hopkins e Harvard eram os principais centros de

doutorado do mundo, fortemente influenciadas pelo modelo alemão. Essas universidades possuíam um sistema de departamentos para professores e suas equipes; *status* e prestígio; financiamentos governamentais para ações de pesquisa e ensino; e a divisão do trabalho acadêmico ocorria por meio de disciplinas (Patterson, 1997).

As exigências para que um professor fosse inserido na Educação Superior foram reformuladas, sendo imprescindível que esses profissionais realizassem ‘treinamentos especializados’ ao nível de Pós-graduação. A administração das universidades estava a cargo de homens de negócios e não mais dos clérigos. Foram criadas as universidades juniores, sendo a mais famosa a Universidade de Chicago com cursos de Graduação em duas camadas: dois anos de educação geral e dois anos de estudos especializados. No início do século XX, esse modelo de ensino, com as faculdades juniores e comunitárias foi expandido por várias partes do globo, tendo como principal financiador as instituições filantrópicas. Era comum que as instituições fossem nomeadas de acordo com seus benfeitores, como exemplo a Universidade de Harvard que foi fundada por John Harvard (1607-1638) e a Universidade de Yale, fundada por Elihu Yale (1649-1721) (Patterson, 1997).

A expansão do modelo de educação europeia, sem dúvida, representou influência significativa na forma como a sociedade se reestruturou. Mas, o protagonismo alcançado pelos Estados Unidos, a partir do século XX, é notável, tornando-se um modelo para muitos países, principalmente para os de terceiro mundo, uma vez que o país prestou assistência educacional a muitos deles. Além disso, muitos estudantes se titularam nos Estados Unidos e levaram para seus países influências desse sistema. Conforme Altbach (1979, citado por Patterson, 1997), a influência exercida pelo modelo dos EUA ao mundo no século XX pode ser comparada à influência exercida pelo modelo alemão no século XIX. Logicamente os modelos não são estanques e reverberam as necessidades, costumes, valores e historicidade dos países nos quais as instituições se desenvolvem, trazendo para determinado modelo adotado marcas características do país em que as instituições se encontram (Patterson, 1997).

Destaca-se, no entanto, que a tradição universitária europeia começou a se espalhar pelo mundo no século XVI. As universidades da Europa, em um intento por expansão, fundaram instituições em outras regiões do globo (territórios recém conquistados); outras foram fundadas por imigrantes ou por governos que desejavam importar um modelo de ensino ocidental. Na América Latina, a Universidade de Salamanca demarca o desenvolvimento de uma ideia de universidade que repercute na criação de instituições de Ensino Superior no México e no Peru em 1551 e na *Universidad de San Carlos* situada na Guatemala e fundada

em 1676, cujo patrono era o rei da Espanha. Nessas instituições imperava um forte controle do trono espanhol, em conjunto com a Igreja Católica (Patterson, 1997).

Sobre as instituições desenvolvidas na América Latina e Caribe, utilizamos o texto de Souza (2018) intitulado *Itinerários da internacionalização da Educação Superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe*, para nos ajudar a contextualizar um processo que se estende até a realidade brasileira. A educação superior latino-americana e caribenha desenvolve-se apenas no século XVI, a partir de instituições estatais e dominadas pela Igreja tal como seguia os modelos preponderantes na Europa. A primeira universidade da região foi criada em Santo Domingo, na República Dominicana em 1538, seguida pelas instituições do México (1545), Peru (1551), Argentina (1613), Cuba (1728) e Chile (1738). Souza (2018) defende que as universidades latino-americanas seguiam um padrão elitista e sob controle oligárquico que passaram a ser questionados pela Reforma de Córdoba, iniciada na Argentina em 1918.

A reforma prezava por maior autonomia universitária culminando na adoção de concursos para admissão dos professores, cargos de gestão eletivos e aumento da participação dos estudantes nos processos decisórios. A função social da universidade também é levantada na reforma e quanto a isso, Souza (2018) nos chama a atenção para essa característica que parece única nas instituições da região: o compromisso com o desenvolvimento social de seu entorno. Para que a sociedade se desenvolva, não apenas as universidades, mas também órgãos como a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a União Europeia aplicam recursos, investindo naquilo que foi chamado de *Responsabilidade Social Universitária*.

De acordo com Souza (2018, p. 65-66), há um intenso debate sobre a autonomia universitária, não resolvido pela Reforma de Córdoba. Contudo, um alinhamento maior das instituições de ensino superior à sociedade do conhecimento, passou a ser estabelecido:

Esse redimensionamento do papel da universidade está alinhado às perspectivas de uma sociedade do conhecimento, tema já abordado, de modo que as ideias em disputa no campo da educação superior latino-americano e caribenho são consonantes com as ideias em disputa no campo da educação superior global. Dessa forma, pode-se afirmar, no sentido dado por Dale (2004), que há uma agenda globalmente estruturada para a educação. Pode-se dizer ainda da atualidade dos princípios de Córdoba, dados os limites da autonomia, dos recursos e da liberdade de agenda das universidades no tempo presente.

O fim da Segunda Guerra Mundial marca o aumento das matrículas, passando de 13 milhões de estudantes em 1960, para 198 milhões de estudantes matriculados no mundo em

2013. Respectivamente, a América Latina e Caribe observou um crescimento em nível de 1,5 milhão para 21 milhões, respectivamente. Essa educação, era predominantemente pública até 1990. Contudo, as privatizações e criações de faculdades privadas foram intensificadas a partir desse período, promovendo um aumento progressivo da concentração de matrículas nas instituições de ensino superior privadas, potencializando a formação de carreiras para o mercado, em contraposição ao desenvolvimento das pesquisas acadêmico-científicas.

Essa descentralização das pesquisas e matrículas nas instituições públicas refletem também na forma como as universidades públicas lidam com a internacionalização, a partir de acordos com instituições da Europa, EUA e Austrália, na busca pelas Universidades de Classe Mundial. Contudo, ainda é possível destacar como fatores da internacionalização na América Latina os fatores socioculturais, como a cultura e a língua de países como Portugal e Espanha, para a busca dessas instituições. “Embora Portugal e Espanha possuam algumas das universidades mais antigas do mundo, hoje nenhuma delas figura entre as cem melhores nos principais rankings que fazem esse tipo de classificação” (Souza, 2018, p. 74).

Inegavelmente, o final do século XX representou uma grande diversificação estudantil, aumentando a representatividade de raça, gênero, classe social e ideológica, tornando as instituições menos elitizadas e mais inclinadas para as necessidades sociais. O apoio à pesquisa também cresceu, principalmente com o suporte de financiamentos privados. Contudo, o movimento expansionista viu maiores rigores econômicos e fiscais reduzirem sua inserção e desenvolvimento social, tornando-as dependentes também do financiamento público. A queda de regimes comunistas do bloco oriental na Europa e a substituição do sistema econômico mais orientado para o mercado fez com que esses países se tornassem mais competitivos, ao passo que reduziram seus investimentos no desenvolvimento social, ampliando também as privatizações e a incorporação do modelo neoliberal.

1.2 Educação Superior no Brasil: um enquadre sócio-histórico

Utilizamo-nos da obra de Anísio Teixeira, intitulada *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, publicada em 1989. Esse autor traz um importante panorama acerca das bases para a criação do modelo universitário brasileiro, indicando inclusive, as influências históricas que marcaram nosso país. Essas influências históricas impactaram a construção e desenvolvimento de um modelo universitário pautado nas expectativas nacionais, mas que, ao mesmo tempo, não estaria imune aos modelos predominantes em outros países.

Ao tratar das transformações no sistema universitário brasileiro até o ano 1969, Teixeira (1989) ressalta que, para compreendermos como surgem as primeiras instituições de cunho universitário no Brasil, é imprescindível entendermos também o momento histórico no qual os primeiros intentos pela Educação Superior surgem. Segundo o autor, os primeiros movimentos em direção ao oferecimento de alguma forma de ensino advém da colonização do ‘recém descoberto’ país, fortemente influenciado pelas transformações sociais ocorridas no mundo ao final da Idade Média.

Ao refletir sobre a construção de um modelo universitário brasileiro ao longo dos tempos, Teixeira (1989) defende que as instituições de Ensino Superior brasileiras refletem o modelo construído na Europa entre os séculos XI e XII e que representou a criação de uma profissão nova, de agentes extremamente devotados ao ensino. Originária do pensamento desenvolvido ao longo de efervescências religiosas na Idade Média, sua evolução chega ao pico em XIV, antes de intelectuais começarem a suscitar debates acerca da escolástica. Calando-se durante o Renascimento e a Reforma, a universidade começa a decair tendo, durante a Revolução Francesa, universidades como a de Paris sido fechadas, quase ocorrendo o mesmo em Oxford e Cambridge (Teixeira, 1989).

Apenas no século XIX a Universidade de Berlim representa um novo período em meio ao nacionalismo alemão e ímpetus pela busca de novos conhecimentos. Essa universidade foi tão forte que inspirou outras em todo o mundo, fazendo com que a Inglaterra se associasse ao Renascimento Científico. A universidade em sua gênese traz a personificação da modernidade e integração entre a ciência e a sociedade. Em nosso país, colonizado aos moldes europeus, duas forças se instalaram: a exploração das riquezas nacionais, o que contava fortemente com a escravidão e o trabalho dos jesuítas, marcado por uma crença restaurativa por meio de esforços educacionais. Essas duas visões se entrecruzaram até o século XVIII, culminando na expulsão dos jesuítas (Teixeira, 1989).

Instaura-se o poder monárquico, causando o fechamento do país às influências externas, subordinando-o apenas à metrópole portuguesa e fazendo com que a sociedade da época reproduzisse, ou tentasse reproduzir, aspectos da vida europeia. “Por quase três séculos fermentou esse processo de fusão étnica, cultural e linguística e de exploração comercial, de tudo resultando a extinção quase completa da população indígena, mas também a generalização final da língua e cultura portuguesas” (Teixeira, 1989, p. 36).

A educação oferecida no Brasil colônia também se assemelhava à educação de Portugal, tendo como idioma de instrução o latim e mantendo pesquisas, até meados do século XVIII, com as temáticas que interessavam à metrópole portuguesa, até que o Marquês de

Pombal (1699-1782) trouxe, de forma tardia, os ideais iluministas, que já eram dominantes na Europa e a predominância da língua portuguesa na instrução. Contudo, entre os séculos XVI e XVIII, perdurou uma educação elitista, em latim, que tinha como principal objetivo a formação de ‘intelectuais’ que trabalhassem nos serviços da Igreja ou Estado. Com ênfase na escolástica e na oratória, a educação oferecida representava os “[...] processos para assegurar os *privilégios* de uma ordem social fechada, imóvel e rígida” (Teixeira, 1989, p. 38. itálico do autor).

Anísio Teixeira (1989, p. 40) explica a centralidade atribuída à educação no período. O país era representado por três grupos: i) o dos aborígenes; ii) o dos negros vindos de fora para serem escravizados; e iii) o dos brancos que representavam a ‘cultura dominante’. Os dois primeiros grupos eram considerados subculturas. A educação oferecida a cada um deles também possuía funções distintas: o índio deveria ser educado pelos jesuítas (quando não eram escravizados), com fins de evangelização; os negros eram educados para o trabalho forçado e o branco “[...] recebia uma educação escolar de qualidade, baseada no saber medieval greco-latino, em sua interpretação teológica ou aristotélico-tomista” (Teixeira, 1989, p. 61). Podemos inferir que havia uma distinção curricular entre o que era ensinado aos índios, com um único objetivo de ‘cristianizá-los’ e aos brancos que recebiam uma educação tal qual era obtida na metrópole, com foco na formação eclesiástica e da nobreza.

O Ensino Superior ‘brasileiro’ era ministrado em Coimbra ou em Évora. Coimbra levava os preceitos das universidades de Paris e de Salamanca, sendo controlada no século XVI pelos jesuítas e a serviço da Contra Reforma e da Santa Inquisição, sendo impactada apenas em XIX pelas reformas propostas pelo Marquês de Pombal, que sofreu resistência na metrópole e mais ainda na colônia, acusado de estar destruindo o sistema de educação até então vigente. “Tal educação dogmática e exegética constituía uma tremenda força para a imobilidade intelectual e social. A fim de organizá-la e difundi-la, criou-se um sistema de colégios distribuído por toda a Colônia” (Teixeira, 1989, p. 42).

Como adendo às contribuições de Teixeira (1989), consideramos pertinente salientar, apoiando-nos em Rosa (2013) e Costa *et al.* (2014) que as instituições de ensino superior em Portugal (universidades de Évora e Coimbra) atuavam, prioritariamente, na formação de profissionais para a atuação no campo civil e eclesiástico. Coimbra (fundada em 1290), tida como a única universidade do Império, foi acometida por uma reforma institucional no século XVI, fruto das intervenções de D. João III. Alguns dos reflexos das mudanças realizadas ditaram um maior prestígio e valorização social da instituição na sociedade portuguesa, com

ampliação de suas dependências físicas e maiores investimentos financeiros, o que proporcionou a entrada de mais estudantes.

A fundação da Universidade de Évora tem relação com uma nova mentalidade, proporcionada pelas crises derivadas do questionamento dos dogmas católicos, presente na sociedade desde o final da Idade Média. A busca pelo combate à crise moral que se instalou em Portugal suscitou a criação desta nova instituição, que buscava restabelecer o quadro moral nas esferas religiosa e social (Costa *et al.*, 2014). De acordo com Rosa (2013), uma das principais exigências para a realização dos estudos em Évora (fundada em 1559) era a disciplina. O corpo docente da instituição, no século XVI, era composto por padres jesuítas, prezando por uma educação pautada na moralidade e bons costumes. Os estudantes eram sumariamente controlados em sua rotina dentro e fora da instituição, sob a constante ameaça de serem expulsos dos estudos superiores e da própria cidade, caso realizassem algum ato infrator que desagradasse a direção de Évora (Rosa, 2013).

Quanto à proveniência geográfica, os estudantes de Évora advinham, principalmente, de uma região de Portugal denominada Alentejo. Em sua maioria, eles desejavam se formar clérigos, apesar de os cursos de Artes e Letras da instituição também formarem cidadãos civis que não desejavam esse destino. Apesar de escassas as informações sobre a caracterização social dos estudantes, conforme aponta Rosa (2013), é possível antever que estes eram filhos de nobres. Contudo, isso não impedia a presença de estudantes pobres, que se mantinham por meio da realização de serviços aos estudantes mais abastados, prática comum desde a Idade Média.

No texto *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*, Sampaio (1991) explica que o ano de 1808 marca a mudança da corte portuguesa para o Brasil, iniciando também a criação de um núcleo de educação superior com duas características básicas: a forte influência do Estado e a formação em caráter profissional. Esse modelo, mais voltado para a formação profissional, foi influenciado por duas linhas de pensamento: os anseios pela modernização de Portugal ao final do século XVIII que culminaram na reforma da Universidade de Coimbra e o pensamento napoleônico que gerava uma dicotomia entre ensino e pesquisa. “No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas [...]” (Sampaio, 1991, p. 2).

É possível afirmar que as escolas para formação superior criadas antes e durante o período, apesar de atuarem isoladamente e não possuírem um *status* universitário, ofereciam um ensino de qualidade e altamente valorizado na sociedade da época. Diversas universidades

surgiram como uma evolução dessas escolas, como por exemplo as escolas de Cirurgia e Anatomia de Salvador (1808), que deram origem à Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e a Academia Real Militar (1810), que faz parte atualmente da Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os cursos ministrados pela Academia Real Militar (1810), por exemplo, duravam em média 8 anos, e o corpo docente, composto por 11 professores e 5 substitutos, possuía formação equivalente aos professores de Coimbra. Em diferentes momentos da história do país, diferentes expoentes realizaram requisições em prol da criação de uma universidade nacional, porém sem sucesso:

Dezenas de projetos apresentados nessa época apontavam para as vantagens da criação de uma universidade no Brasil. Anísio Teixeira (1987) conta para o período de 1808 a 1882, vinte e quatro projetos. Souza Campos (1940) enumera "trinta tentativas" incluindo-se a dos jesuítas (1592) e a dos inconfidentes (1789) antes de D. João VI e seis ainda depois do Império. Desses dois se sobressaem: na ocasião da Constituinte de 1823 e às vésperas da proclamação da República (1888/1889) (Sampaio, 1991, p. 3).

O fragmento acima demarca os intentos pela criação de um modelo de universidade que refletisse os anseios nacionais e se estabelecesse para além das faculdades criadas até então. São iniciados, em diferentes momentos de nossa história, debates sobre os benefícios de uma sistematização do ensino superior no país, com tentativas advindas dos Jesuítas em 1592 e também dos Inconfidentes em 1789. Cerca de 24 projetos são destacados por Anísio Teixeira entre 1808 e 1882, bem como, cerca de 30 são descritas por Souza Campos, no total. Podemos compreender, com base nesta informação expressa por Sampaio (1991), que a necessidade de criação de uma universidade nacional foi crescendo, o que expressa uma busca pela modernidade e desenvolvimento de uma identidade para o país, cada vez mais distante do domínio Português.

O governo de Dom Pedro II é marcado por um período de estabilidade e desenvolvimento da economia e de instituições de cunho formativo, inclusive, com a criação de centros científicos como o Observatório Nacional e o Museu Nacional. Contudo, apesar da expansão, o ensino continuou exclusivamente voltado para a atuação profissional e as atividades científicas foram precárias. Sampaio (1991) destaca, inclusive, que a Carta de Lei de 1810 estabeleceu livros nos quais os docentes poderiam pautar seus ensinamentos. Outra característica do período diz respeito à nomeação de dirigentes para as escolas superiores, que se pautavam mais em indicações políticas que em análises de capacidades profissionais e intelectuais.

No Brasil do século XIX emergem dois pontos de vista contrários à criação de universidades: em uma esfera estavam os que argumentavam que cabia continuarem prezando por cursos mais especializados, uma vez que a então ex-colônia não atendia às características necessárias para a implantação de cursos mais ‘desinteressados’ e, em uma outra esfera, estavam aqueles que acreditavam que os cursos mais inclinados para as áreas das humanidades eram “fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra antes de sua reforma” (Sampaio, 1991, p. 5). Bernardo Pereira, então ministro do Império em 1839, indicava como vantagem desse processo a possibilidade de professores e alunos serem subordinados ao governo, fato que permitia que ambos fossem ‘vigiados de perto’.

A monarquia viu surgir cerca de 42 projetos que buscavam estruturar a criação de universidades no país, todos recusados. A última solicitação foi a de Rui Barbosa em 1882. Um dos argumentos para a negativa era o de que a ideia de universidade remonta a práticas medievais, parecendo obsoleta para o Brasil, que era um ‘país novo’. Apesar disso, neste mesmo período em outros países, a universidade moderna já reinava. Mesmo Dom Pedro II, que era mais inclinado aos estudos intelectuais, apenas fez criar a Escola de Minas de Ouro Preto e, já ao fim de seu reinado, faz o reconhecimento da necessidade da criação de duas universidades no país, uma ao Sul e outra ao Norte, contudo sem efeito prático (Sampaio, 1991).

A Regência, que apenas implantou o Colégio Imperial Pedro II, não viu brotar grandes feitos na direção dos estudos superiores. Em igual medida, a República, que cria escolas técnico-profissionais, mas não ginásios ou escolas secundárias, tampouco modificou essa realidade. Conforme Teixeira (1989), prevalecia o entendimento do Conselheiro A. de Almeida Oliveira proferido no Congresso de Educação de 1882 que afirmou que o Brasil não possuía cultura o suficiente para ter uma universidade, uma vez que “[...] a universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela” (Teixeira, 1989, p. 59). O entendimento geral era que a sociedade brasileira era extremamente utilitária, sendo injustificáveis os intentos pela criação de instituições que prezavam por uma visão mais abrangente do ser humano, mais desinteressada.

Para Teixeira (1989), essa demora no desenvolvimento de um modelo universitário tipicamente brasileiro ocorre em decorrência da manutenção de práticas sociais relacionadas ainda a uma visão de colônia subalterna, dependente dos preceitos europeus, entre os séculos XVIII e XIX, e mais tarde na América do Norte. O Brasil estaria, nesse cenário, responsável apenas pela produção de matéria prima básica, apenas passando a contribuir com um projeto

de universidade nos anos 1934 e 1935 com a criação da Universidade do Distrito Federal (quando o Distrito Federal ainda era no Rio de Janeiro, extinta posteriormente) e Universidade de São Paulo, mantendo até então escolas profissionais isoladas, em tempo parcial e com o ensino puramente prático.

A sociedade acreditava que a Universidade de Coimbra teria sido a primeira universidade brasileira. A afirmação não está errada, uma vez que, conforme nos explica Teixeira (1989), os brasileiros que lá estudavam eram considerados portugueses, mas que viviam no Brasil podendo, inclusive, se tornar professores na instituição. “Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil” (Teixeira, 1989, p. 43). Essa relação com o ensino de Portugal perdurou até a Independência. Com a Independência, os anseios por uma educação mais humanística estimularam os movimentos em prol da educação superior no país, com vistas também a formar os professores de níveis antecedentes, até então precariamente formados.

A inspiração no ensino francês veio para sanar o que na época era considerado um problema, uma vez que os cursos de medicina, direito e engenharia não abarcariam essa formação mais humanística, com vistas à valorização da cultura nacional. Apesar disso, o que ocorreu foi um fraco desenvolvimento do sistema educacional superior, com vistas ao rompimento das relações com Portugal. O Brasil Império se limitou à conservação e à criação de instituições isoladas para o ensino de medicina, direito e engenharias, farmácia, agronomia e belas artes. Além disso, havia o Colégio Pedro II, que se ocupava do ensino secundário, atuando na formação dos jovens para os estudos superiores (Teixeira, 1989).

Conforme Sampaio (1991), a partir de 1898, período marcado pela Proclamação da República, pela abolição da escravatura e pela queda do Império em 1888, muitas transformações impactaram a formação superior. Os diversos avanços percebidos em nosso país alcançaram também o ambiente universitário, que se expandiu com a descentralização do ensino superior, até então restrito ao poder estatal e permitiu a abertura de instituições de cunho privado. O Estado de São Paulo foi um dos Estados que mais favoreceu a abertura de novas instituições, devido à reformulação de seu sistema de ensino entre 1880 e 1900. Mas, Sampaio (1991) nos lembra que as mudanças não ocorreram apenas no âmbito quantitativo, mas também no qualitativo, com o estímulo a uma formação mais tecnológica, carecendo de uma melhor formação científica, mesmo que, em um primeiro momento, esse desejo ainda correspondesse à formação para o atendimento às necessidades profissionais.

Teixeira (1989) mostra que foram cerca de 56 escolas, criadas entre 1889 e 1918, sendo a grande maioria delas custeadas pelo setor privado, somando-se ao fim do império

cerca de 70 escolas de ensino superior. Foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e a Universidade de Minas Gerais em 1927, mas essas instituições caracterizaram-se inicialmente apenas pela união de escolas isoladas em uma administração conjunta. Em 1931, com o Estatuto da Universidade Brasileira autorizando a abertura da escola de letras, ciências e educação, foram criadas a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal. Um pouco mais tarde, em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro se reestrutura como a universidade do Brasil acoplando outras escolas em sua constituição.

Até o ano 1900 havia apenas 24 escolas de ensino superior no país. Esse número salta para 850 em 1968. Ao longo do século XIX e início do século XX, São Paulo foi considerado um polo de exportação de café e teve fortalecido seu setor industrial e expansão da urbanização das cidades, com recepção de muitos imigrantes europeus e japoneses. Técnicas de pesquisa despontam, buscando melhorar e desenvolver novas alternativas para a formação profissional. Ganhando mais força nesse novo contexto, suscita novamente os debates em prol da criação da primeira universidade brasileira, uma vez que as escolas profissionais não pareciam ser o melhor local para que as pesquisas se desenvolvessem. A sociedade se torna mais sensível ao modelo universitário praticado no exterior e diversas entidades foram as responsáveis pelo desenvolvimento de estudos científicos. Contudo, as instituições que se ocupavam deste modelo de ensino eram ainda frágeis e dependiam do apoio do Estado para continuarem suas atividades (Teixeira, 1989).

Quanto a estudar nessas instituições: “o aluno aprovado que se candidata ao vestibular estuda por sua conta, para esse exame, ou tomando professor particular, ou estudando por si, ou matriculando-se em algum dos *cursinhos*, que são cursos de treinamento especial para o exame” (Teixeira, 1989, p. 92, itálico do autor). As provas, em geral, eram tão difíceis e competitivas quanto fossem dotadas de prestígio as instituições para as quais elas selecionaram. Entretanto, as instituições de menor prestígio acabavam integrando aqueles alunos recusados nestes exames. “O aluno aprovado sente-se um pouco como se tivesse tirado um prêmio na loteria. A expressão social é a de ter sido *feliz* no exame, no sentido de ter tido sorte” (*ibidem*, p. 92, itálico do autor). Em geral, os estudantes não eram considerados jovens e já estavam inseridos em atividades laborais, não constituindo, contudo, as altas classes da sociedade, tampouco as classes operárias e mais baixas.

Da mesma forma, o corpo docente “é um corpo numeroso de pessoas que visitam, raras vezes diariamente, a universidade e lá dão aulas” (Teixeira, 1989, p. 91), uma vez que não havia salas disponíveis para esses professores, que eram classificados como catedráticos, assistentes e auxiliares que, em geral não se conheciam. “O catedrático tem geralmente certa

reputação intelectual, os demais são extremamente heterogêneos, indo de reais vocações até simples empregados, que aí se acham por não terem tido melhor oportunidade” (Teixeira, 1989, p. 91). O aluno possuía mais contato com os autores dos livros que estudava que com seus professores, uma vez que, por serem numerosas, nas salas de aula, não sobrava tempo para maior contato e interação, cabendo ao aluno apenas a escuta daquilo que era dito pelo professor.

A partir da década de 1920, as escolas começaram a pensar em formas para limitar o número de matrículas por alunos, resultando em um número menor de alunos nas décadas seguintes. Conforme Teixeira, esses são os primeiros intentos pela qualidade na educação superior no Brasil, uma vez que até então o ensino superior era marcado por uma breve introdução às profissões nas escolas de cunho secundaristas. Sendo as escolas de medicina as primeiras a se enveredar no *status* de nível superior, seguidas das escolas de engenharia. Teixeira (1989) acredita que a subserviência do Brasil colonial à Portugal é um fator preponderante para esse atraso no desenvolvimento de um modelo para a educação superior no país, relacionando-o com a cultura nacional.

Emergia uma proposta diferente, a criação de uma universidade moderna levava em consideração a integração em um único sistema e de forma autônoma todas as nuances em estudos superiores desenvolvidas no país até então: faculdades profissionais, institutos técnicos especializados e instituições de altos estudos, cuidando para que o caráter universal não fosse prejudicado. A autonomia das universidades, em todos os debates organizados entre as associações da classe e a sociedade civil, era um atributo ímpar e imprescindível à constituição da universidade moderna, isso porque acreditava-se que uma má gestão governamental poderia atrapalhar a liberdade na realização das pesquisas. Em 1930 foi criada a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, conforme Teixeira (1989, p. 50), com vistas a “reviver as fontes da tradição, implantando os estudos acadêmicos desinteressados para base da cultura nacional”.

Apesar disso, conforme destaca Sampaio (1991) para Azevedo Sodré, médico, engajado nessas discussões, a autonomia era uma questão limitada, uma vez que as instituições necessitam do financiamento governamental, sendo impossível excluir o Estado de questões como a escolha dos reitores, por exemplo. As afirmações de Azevedo Sodré, que também dirigiu o periódico *Brazil Médico*, respeitado pela socialização de pesquisas na área médica e conhecimentos cirúrgicos e eleito para a Academia Nacional de Medicina, nos mostra uma linha tênue entre o anseio pela autonomia universitária e as diferentes fontes de

financiamento. Para Sodré, estabelecer limites em diferentes níveis para resolver isto, que poderia se tornar um impasse, era algo inerente (Sampaio, 1991).

Em adição, o artigo *A Universidade no Brasil*, escrito por Mendonça (2000) ressalta, assim como Teixeira (1989) e Sampaio (1991), que nossa universidade se desenvolve tardiamente. Conforme aponta, enquanto outros países na América Latina colonizados pela Espanha registravam cerca de 26 universidades espalhadas pelas colônias, quando independentes, o Brasil ainda estava sujeito às formações oferecidas por Coimbra e Évora. Os estudos superiores desenvolvidos em nossa colônia se limitavam àqueles voltados ao sacerdócio. Em concordância com o que preconiza Patterson (1997), Mendonça (2000) explica que a instituição universitária não se trata apenas de uma invenção ocidental, em vista aos diferentes intentos, ao longo da história, para a realização de estudos mais sistematizados.

Mas, conforme aponta, é importante ressaltar que a ideia da criação de um modelo universitário pressupõe o controle Estatal:

É significativo que, ao criar, em 1937, a Universidade do Brasil, Capanema viria a atribuir-lhe justamente a finalidade, talvez primordial, de controle e padronização do ensino superior no país. Tal questão remete, por um lado, à discussão sobre as finalidades dessa instituição e, por outro, para a complicada relação entre a universidade e o Estado, tendo em vista que uma das suas demandas essenciais, como instituição historicamente constituída, tem sido a de autonomia, particularmente acadêmica, com relação às demais instituições da sociedade e especificamente com relação ao Estado. Esta será uma questão central no debate que se travará sobre a universidade no Brasil ao longo dos anos 20 a 40, momento da sua institucionalização efetiva entre nós [...] (Mendonça, 2000, p. 135).

É fato que a forma como se daria essa organização institucional, em face da necessidade de se manter padrões que garantam a autonomia universitária, sempre esteve presente nas discussões que abordam a temática. O período entre 1920 e 1968 marca a consolidação de nosso atual modelo universitário, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, já autorizada desde 1915, por meio do ajuntamento de algumas escolas profissionais. O ensino superior era entendido na época como um importante instrumento para a formação das classes dirigentes do país, formação de professores e criação de mão de obra nacional, com aproveitamento da juventude (Mendonça, 2000).

A crise do sistema oligárquico redireciona os esforços administrativos da esfera estadual, para a esfera nacional, o que impacta na forma como nosso país se desenvolve em relação à urbanização, consequência direta da industrialização. As funções do Estado se ampliam, aumentando também o processo de burocratização. É notável a existência de dois projetos basilares, pautando, por um lado, a formação das elites e, por outro, a construção de

um sistema de educação de massa, para as ‘classes mais baixas’, com a expansão do ensino primário. De fato, os acontecimentos na sociedade brasileira marcaram a forma como nosso modelo universitário se desenvolveu. Mendonça (2000) destaca dois documentos fundantes: os inquéritos desenvolvidos pelo jornal *O Estado de S. Paulo* e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1926 e 1928 respectivamente. Ambos os documentos se diferem.

Esses dois inquéritos são substantivamente diferentes entre si. O primeiro, conduzido por Fernando de Azevedo, acabava por referendar um determinado projeto de universidade (que se concretizou, em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo). O segundo, embora também se propusesse à construção de um consenso em torno da questão da universidade, era muito mais representativo das diferentes concepções que atravessavam o debate em torno dessa questão e que se confrontavam no interior da própria associação (Mendonça, 2000, p. 137).

Como é destacado no fragmento acima, o projeto escrito por Fernando de Azevedo, sociólogo que viveu entre 1894 e 1974, interessado em estudar as bases culturais de nosso país, introduz os anseios universitários que viriam a se consolidar na Universidade de São Paulo. Esse projeto foi marcado pela influência católica e pelo resgate de valores morais e de homogeneidade de uma cultura média que introduzisse a fé católica na identidade nacional. O segundo enfatizava que as universidades “deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico” (Mendonça, 2000, p. 137). Assim, a instituição universitária seria indispensável para o avanço do país, por meio do desenvolvimento de práticas científicas.

Conforme aponta Mendonça (2000), ambos os projetos beneficiavam e entregavam a direção do ensino, desde o básico até o superior, às elites, além de representar um processo de educação em massa. O modelo contemplado na Reforma Campos de 1931 foi proposto pelo primeiro grupo, cuja aplicação acabou por desagradar ambos, uma vez que trouxe em seu bojo um teor de conciliação entre as reivindicações, mas não representava nenhum dos projetos de fato. Apesar das tentativas para a construção de um modelo para o nosso país, a Educação Superior se manteve sem uma articulação clara a ser seguida.

Em 1930, o governo de Getúlio Vargas, ao criar o atual Ministério da Educação e Cultura (MEC), denominado inicialmente como Ministério de Educação e Saúde, publicou a Reforma Francisco Campos que definia as atribuições da ‘nova’ universidade. Apesar dessa determinação, o ensino universitário pouco avançou no país. Duas universidades criadas nos anos 30 perduram até os dias atuais, sendo elas a Universidade de São Paulo, atual USP fundada em 1934, e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Também no Rio de Janeiro

uma outra instituição foi descontinuada: a Universidade do Distrito Federal, que seria uma instituição liderada pela Igreja com o apoio do Estado (Mendonça, 2000).

O cenário no qual essas instituições surgiram foi marcado não pelos anseios de uma sociedade ávida por conhecimentos em nível superior ou de um avanço das escolas superiores já constituídas, mas sim proveniente de acordos políticos imersos na burocracia estatal, regidas por pessoas não necessariamente ligadas a esse nível de ensino. O modelo implantado, na prática, muito se assemelhava com os parâmetros já estabelecidos. Contudo, incluía as competências em filosofia, ciências e letras, o que não garantiu, largamente, que as práticas de pesquisa ocorressem em todas as universidades criadas da mesma maneira, estando estas resguardadas a universidades mais desenvolvidas como a USP⁹, por exemplo. “Em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado” (Sampaio, 1991, p. 12).

Apesar disto, o modelo universitário que perdurou na década de 1930 promoveu uma redemocratização, com um movimento expansionista, uma vez que, apesar de não se exercer uma inclinação ampla para a pesquisa, a abertura de novas instituições propiciou que mais pessoas pudessem ter acesso ao Ensino Superior. Até meados dos anos 1950 o mesmo processo continuou ocorrendo, com a criação de faculdades e, posteriormente, a sua transformação em universidades. Sampaio (1991) sustenta que o período foi frutífero para o desenvolvimento de universidades privadas, como a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e outras universidades federais e estaduais por todo o país. A federalização das instituições e a quebra do pacto entre a Igreja e o Estado promovem alterações substanciais que impactaram a criação de muitas universidades no país.

Cabe algumas considerações sobre o sistema de ensino e atuação dos professores deste período. A figura do professor era central e este deveria se submeter a um concurso público. Apesar de o reconhecimento financeiro não ser demasiado notável, “[...] a lei, o governo e a opinião davam a esse professor uma posição de extremo prestígio, para o que lhe concediam honras e privilégios especiais” (Teixeira, 1989, p. 75). Aos professores catedráticos era reservado o poder para administrar essas instituições organizadas em forma de congregação. Com base em um ensino pautado no didatismo, a função do catedrático não se restringia a

⁹ Sampaio (1991) indica algumas práticas prezadas pela USP que lhe garantiram esse *status* de universidade ‘mais desenvolvida’: presença de professores estrangeiros, trabalho em tempo integral, titulação mínima para a atuação dos professores, institucionalização de cursos de doutorado, implantação de critérios estritos para os concursos para livre docência e cátedra e pressão constante por produção científica em todos os seus cursos.

formar seus discípulos, mas também possuía a prerrogativa de definir quem seria seu auxiliar quando do desligamento de suas funções.

Foram necessárias missões de professores europeus para que o ‘ensino desinteressado’ nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras fosse implantado nas universidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Contudo, ainda “persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e da universidade do tipo confederação de escolas profissionais” (Teixeira, 1989, p. 76). Nos anos 1960, já se somavam cerca de 700 instituições desse cunho no país, realidade modificada com a inclusão das ciências experimentais, sobretudo nas escolas de medicina, mais tarde nas escolas de engenharia e direito. Essas mudanças foram influenciadas pelo fim da I Guerra Mundial, com o chamamento das ciências no desenvolvimento da economia, necessidades essas que apenas a criação de escolas de Filosofia, Ciências e Letras não sanariam, pois desempenhavam uma função ainda secundária, atuando na formação dos quadros de magistério e, em alguns casos, artes liberais.

A expansão do ensino universitário ansiada nos anos 1920 foi iniciada tardiamente, nos anos 1960, tendo ainda o desafio da definição de uma cultura nacional e carregando as marcas da colonialidade e influências estrangeiras em seus modelos de ensino, além do próprio pensamento nacional sobre a falta de necessidade de se instaurar universidades no país. Então, o sistema de ensino permanece pautado na criação de escolas relacionadas aos anseios da classe dominante, voltadas para o credenciamento dos estudantes a funções diretivas (Teixeira, 1989). Como nos lembra Teixeira (1989), era mais comum que novas escolas fossem criadas do que ocorrer uma reestruturação e aumento da capacidade daquelas que já existiam. Isso reflete a forma como os próprios brasileiros se viam, subjugados em relação ao exterior. Provavelmente a implantação da Pós-Graduação no país não sofreu desafios diferentes dos percebidos na implantação e difícil definição do próprio conceito de universidade.

O período entre 1956 e 1966 marca uma expansão acelerada após 1960, resultado da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aumentou as possibilidades de oferta do ensino privado. O ensino privado priorizou as áreas mais técnicas. A tabela 01 distingue a quantidade de matrículas realizadas entre os anos 1956 e 1966 e define carreiras longas e carreiras médias:

Tabela 1: Matrículas por cursos e tipos de carreiras entre 1956 e 1966

	1956	1966	% aumento
População total do país	60.080	84.670	140%
	Carreiras Longas		
Medicina	12.650	17.152	136%

Direito	20.155	36.363	180%
Engenharia	7.798	26.603	341%
Psicologia	97	(em 1.412	1.456%
	1957)		
Carreiras Médias			
Agricultura	1.274	4.852	381%
Farmácia	1.621	2.619	162%
Odontologia	4.808	6.794	141%
Veterinária	730	1.991	273%
Licenciados – Faculdades de Filosofia	13.466	44.802	330%
Ciências Econômicas	5.749	24.027	418%
Carreiras Curtas	6.600	7.390	160%
Belas-artes e outras	-	3.200	-

Fonte: Adaptado de Teixeira (1989, pp. 86-87).

É possível perceber, com base na tabela 01, que o aumento na população do país entre 1956 e 1966 também repercutiu na entrada de mais estudantes no Ensino Superior, sobretudo em cursos de carreiras longas, com destaque para as áreas de Engenharia, Psicologia e Direito e também, nas carreiras médias, com o aumento de matrículas em cursos como as licenciaturas nas Faculdades de Filosofia, Ciências Econômicas e Agricultura. É possível considerar que a expansão do setor privado é um dos grandes responsáveis pelo aumento neste número de matrículas, o que leva a uma maior adesão a carreiras com a expectativa de retorno financeiro mais rápido, após a inserção no mercado de trabalho (Teixeira, 1989).

Juntamente à publicação da primeira LDB, ocorreu, em 1960, a criação da Universidade de Brasília sob novos moldes, em meio a um movimento pela modernização das universidades, resultando em diversos atos legislativos. A Escola de Medicina da USP teve um papel pioneiro nessas mudanças, uma vez que foi essa a primeira área a reivindicar melhores condições para o ensino com ampliação do espaço e melhoria das estruturas para o atendimento de professores e alunos, requerendo a dedicação exclusiva destes, não cabendo em seu interior as práticas de ensino parciais, cunhadas até então, concebendo ensino e pesquisa, “convencida de que sem recursos não se pode fazer ensino” (Teixeira, 1989, p. 94). Não foi por acaso que esse foi o modelo seguido posteriormente pelas outras escolas e áreas já existentes.

Uma crítica de Teixeira sobre esse período foi a necessidade não apenas de reformulação das estruturas físicas do espaço universitário, mas de todo o sistema, intensificando-se os papéis que o novo modelo requer de professores e dos alunos. Assim como não era mais aceitável a atuação em tempo parcial dos professores, tampouco alunos com pífia disponibilidade de tempo para a dedicação aos estudos eram aprovados nas seleções. Outra preocupação foi o demasiado nível de especialização que as áreas tendem a se

filiar. Isso se refletiria nos Institutos Centrais que estavam a perigo de reproduzirem as práticas tão combatidas das escolas que se intensificaram nos anos 1920 dada a diversidade de áreas, que também deveriam ser reestruturadas (Teixeira, 1989).

A primeira LDB do país trouxe a possibilidade de matrícula em outras disciplinas não necessariamente oferecidas pelos cursos aos quais os estudantes se vinculavam originalmente. Isso diminuiu, em parte, o isolamento dos cursos no espaço universitário. Além disso, a lei previu também a autonomia financeira e administrativa das instituições. Contudo, mesmo com a criação dos departamentos, as unidades de ensino permaneceram isoladas entre si. O resultado disso foi que a lei, na prática, não favoreceu maiores mudanças na estrutura universitária demandada na época, ficando essas questões a cargo do Decreto nº 53 de 1966 (Brasil, 1966) sob a influência da organicidade da Universidade de Brasília, ansiando uma reforma radical no ensino universitário (Teixeira, 1989).

Alguns pontos mais importantes dessa nova regulamentação foram a substituição da cátedra pelo departamento e, conseqüentemente, a equiparação do professor catedrático aos demais docentes, reformulando também a estrutura de escolas para cursos, fazendo com que novos cursos fossem criados por unidade de ensino, conforme se fizesse necessário. A administração dos departamentos ficaria à cargo de colegiados, criados entre os próprios professores, com disponibilização de assistências gerais aos estudantes. “Os decretos-lei que estamos examinando romperam todas as duplicações e isolamentos e criaram as possibilidades de intercomunicação, interligação, cooperação e integração de todas as subunidades (departamentos) e unidades constitutivas da universidade” (Teixeira, 1989, p. 101).

O Regimento elaborado pela Universidade do Rio de Janeiro foi o primeiro documento que orientou as diretrizes de implantação do novo decreto na instituição, servindo de modelo para as 17 universidades federais existentes. O documento apenas menciona uma integração entre ensino e pesquisa, não definindo prioritariamente um programa de cursos. Os cursos de graduação se organizaram em duas categorias: básico e profissional. Os cursos de pós-graduação eram compreendidos entre os cursos de mestrado, com duração mínima de um ano e de doutorado, com duração mínima de dois anos. Foi comum essa confusão entre ensino e pesquisa, sendo admissível que uma universidade não se ocupasse da pesquisa, mas jamais se desvincilhou do ensino (Teixeira, 1989).

De fato, uma integração entre ambos apenas seria possível nos cursos de pós-graduação. “Há professores que só ensinam e outros que ensinam e pesquisam ou que pesquisam e ensinam. A legislação brasileira deseja que todos sejam como estes últimos.

Pode ser desejável, mas, não creio, seja sempre possível” (Teixeira, 1989, p. 102). Mas, em 1960, um novo modelo emergia e dava vazão à criação da Universidade de Brasília. De acordo com Gouvêa (2012), o período entre 1951 a 1960 foi um momento de reformulações e estimulação de um modelo de ensino que reproduzisse determinados valores, bem como resultaram em um aumento da presença do Estado nessas instituições, culminando inclusive, na criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, por exemplo (Brasil, 1951).

A reforma ocorrida em 1968 foi inspirada no modelo de Darcy Ribeiro (1922-1997) para a Universidade de Brasília adotando medidas como: abolição da cátedra, instituindo departamentos; implantação de institutos básicos; organização de um currículo em duas etapas: básico e profissionalizante; flexibilização do currículo, com sistema de créditos e organização do calendário acadêmico por semestres e; adoção de sistema duplo: vertical (departamentos, unidades e reitoria) e horizontal (colegiados dos cursos). Importante ressaltar que esse modelo levava em consideração as concepções emanadas pelos movimentos estudantis da época. Conforme Sampaio (1991, p. 16), a década de 60 não se tratou de um momento de grandes transformações e repressão apenas no Brasil, mas sim para grande parte da América Latina:

A repressão política nas universidades derivou da confrontação estudantil e, eventualmente, docente com os regimes militares que emergiram relativamente na mesma época em alguns países latino americanos — Argentina, depois de 1966, Brasil, no início de 1964, mas intensificado em 1969, Chile, em 1973, não se esquecendo do massacre dos estudantes na Cidade do México em 1968. Para os militares, sobretudo no início, os problemas do ensino superior eram uma questão de polícia e disciplina. Com diferentes ênfases em um e outro país, reitores eleitos foram substituídos por coronéis, professores foram demitidos, estudantes foram presos, as ciências sociais acabaram sendo banidas e a educação cívica obrigatória foi introduzida. Amplos setores das universidades foram destruídos e desmoralizados, enquanto milhares de estudantes se engajaram na guerrilha urbana.

Como aponta Sampaio (1991) no fragmento acima, Brasil, Argentina, Chile e México passaram por processos semelhantes de dominação político-militar que repercutiram em graves prejuízos para a esfera universitária. Apesar disso, no interior das universidades, um sentimento de coletividade visava preservar os valores institucionais, o que dificultou a influência ideológica advinda do autoritarismo. Em uma outra frente, esse período foi responsável por uma forte segunda onda de expansão universitária no Brasil, principalmente com estímulo ao crescimento de instituições privadas. Em 1961, o número de matrículas no setor educacional privado correspondia a 98.892, saltando para 1.345.000 duas décadas mais tarde em 1980.

O crescimento das matrículas permanece refletindo o movimento iniciado entre 1950 e 1960, com o aumento do número de instituições públicas e, principalmente, privadas. Esse aumento nas matrículas resulta, em alguma medida, na contratação de docentes para lecionarem os cursos que se desenvolveram. Essa expansão de cursos e contratações eleva o caráter clientelista desse tipo de emprego, impossibilitando uma reorganização do corpo docente e elevando as assimetrias na remuneração. Com um corpo docente contratado por materialização de interesses e indicações políticas, sem maiores critérios e exigências por formações específicas, o trabalho docente acaba se desvalorizando perante à sociedade.

Seguindo a lógica capitalista, as faculdades privadas iniciam suas atividades suprindo essa demanda por formação. Ao mesmo tempo, como ressalta Mendonça (2000), a criação de diferentes grupos sociais que auxiliaram na discussão sobre como a universidade seria caracterizada e se desenvolvem, compreendidos entre a comunidade científica e os movimentos estudantis. Um marco na modernização do ensino superior destacado pela autora é a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, com forte influência do modelo universitário americano e maior estruturação dos processos de ensino como os ciclos, avaliação de desempenho dos docentes, reorganização da carreira, necessidade de cursar Pós-Graduação para se tornar professor, rompimento com o sistema de cátedra vitalícia e necessidade de dedicação exclusiva ao ensino e à pesquisa.

“Essa instituição acabou exercendo um papel meio exemplar do que deveria ser uma universidade moderna e seu impacto sobre a própria burocracia governamental foi grande” (Mendonça, 2000, p. 143). Contudo, os debates para a modernização da universidade ainda permaneceram tímidos e, inclusive, a tardia promulgação da LDB não contemplou aspectos relacionados ao desenvolvimento de nosso sistema universitário. Apesar disso, no Governo Vargas, o aumento da industrialização fomentou a necessidade de formação de pessoal capacitado, cuja avaliação e fomento dos cursos ficaria a cargo de órgãos como os recém criados Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES em meados dos anos 1950. Além disso, foram criadas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) em 1948 e 1949, respectivamente.

Mendonça (2000) destaca a importância de Anísio Teixeira para o desenvolvimento da pesquisa nacional e da Pós-Graduação, sob intermédio da sua atuação na CAPES, e de Darcy Ribeiro na criação do projeto da Universidade de Brasília em 1961, o que inspirou a criação de outras instituições após a Reforma de 1968. “A Universidade de Brasília foi implantada com uma enorme rapidez e seus professores foram recrutados entre o que havia de melhor no

país. Esses professores eram atraídos, em grande parte, pela mística que se constituiu em torno da nova universidade” (Mendonça, 2000, p. 144-5). Ao mesmo tempo, a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1961, promoveu um movimento pela reforma universitária, favorecendo as seguintes reivindicações:

[...] a democratização da educação em todos os níveis; a abertura da universidade ao povo, através da extensão universitária e dos serviços comunitários; a articulação com os órgãos governamentais, especialmente no interior: a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, prestando-lhes assistência e serviços; a transformação da universidade em “uma trincheira em defesa das reivindicações populares e em gestões junto aos poderes públicos” (apud Gusso, Córdova e Luna, op. cit., p. 137-138). Do ponto de vista das mudanças propostas na estrutura da universidade, estas iam, sem dúvida, na direção das experiências desenvolvidas na perspectiva da sua modernização. Os estudantes propunham a suspensão imediata do sistema de cátedras vitalícias, a adoção do regime departamental e do tempo integral para os professores, aliado à melhoria salarial e das condições de trabalho, a criação de um sistema eficiente de assistência ao estudante (Mendonça, 2000, p. 145).

A criação da UNE repercute na intensa articulação entre os estudantes, processo de união que lhes concede capacidade de alcance na construção de políticas universitárias. A UNE também propunha uma nova estrutura administrativo-universitária, que se pautava na colaboração entre estudantes, professores e entidades profissionais, visando a autonomia administrativa e didática da universidade. Os debates pelas pautas defendidas pela UNE foram estimulados até o golpe de 1964, que impactou consideravelmente a Universidade de Brasília, instituição que representava para alguns esses avanços universitários no país, a despeito do pensamento de Anísio Teixeira, que considerava que o projeto norteador desta instituição elitista e modelado de forma externa à universidade, quando deveria advir de um esforço interno. Logicamente, os debates pela reforma universitária foram contidos após 1964, com “intervenção violenta nos *campi* universitários, do expurgo no interior dos seus quadros docentes, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil” (Mendonça, 2000, p. 147).

A pressão para que a reforma prosseguisse fez com que o governo militar editasse decretos que visaram a reestruturação dessas instituições, função assumida em 1968 pelo Grupo de Trabalho (GT) responsável pelo estudo acerca de como reformar a universidade brasileira. Um dos principais objetivos do GT era despir a esfera universitária de sua dimensão política, dotando-a apenas de aspectos técnicos. Em face disto, a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 definiu os três elementos que fundamentaram o pilar das universidades: ensino, pesquisa e extensão, tornando-os indissociáveis (Brasil, 1968). Se por um lado houve, nesse período, um avanço na criação e expansão da Pós-graduação no país, principalmente

nas áreas das ciências exatas, por outro, a autonomia universitária não foi um objetivo alcançado (Mendonça, 2000).

A expansão do acesso, pelo desenvolvimento, em grande medida, do setor privado educacional, continuou crescendo, uma vez que a procura por matrículas se intensificou cada vez mais. Conforme aponta Mendonça (2000), esse fato gerou um movimento de massificação do Ensino Superior, fazendo com que instituições públicas e privadas se diferenciam essencialmente pela qualidade do ensino ofertado. Entre 1968 e 1974, as matrículas em universidades públicas saltaram de 158,1 mil para 392,6 mil, enquanto que no mesmo período, para as instituições privadas esse número foi de 120,2 mil para 504,6 mil (Mendonça, 2000). Os intentos para a reforma universitária foram retomados na década de 1980 com a criação de associações de professores universitários, remontando sempre à autonomia e à democratização da universidade. Apesar das modificações promovidas em prol da construção de um modelo universitário brasileiro, é indispensável lembrar que esse modelo está diretamente influenciado por fatores externos às instituições, conforme apontamos ao longo deste tópico como por exemplo as ideologias presentes em diferentes períodos de nossa história.

Não restam dúvidas de que as mudanças na ideia de universidade em nosso país foram influenciadas diretamente pelas transformações sociais ocorridas aqui e no mundo. Apesar de haver pontos em comum entre o nosso e outros países, Sampaio (1991) elenca algumas particularidades da universidade brasileira capazes de influenciar o Ensino Superior e sua expansão. A primeira delas é o papel do setor privado nessa expansão que pode indicar uma dificuldade do sistema público no atendimento às demandas da sociedade por formação. Outra, é marcada pelas assimetrias regionais, com regiões como o Sul e Sudeste mais desenvolvidas, em ambos os setores: público e privado, em detrimento de regiões como Norte e Nordeste do país. Essas assimetrias contribuem para que não haja um desenvolvimento equitativo entre alunos que estudam em uma ou em outra região do país, por exemplo (Sampaio, 1991).

As assimetrias regionais carregam consigo também diferenças quanto à definição e à destinação das carreiras, tendo definidas carreiras típicas para determinados grupos e localizações geográficas, condicionados à existência de cursos em determinada região do país, por exemplo. Na seção seguinte, passamos a debater alguns elementos que auxiliam para essas assimetrias sejam ressaltadas, tendo em vista a avaliação dos cursos de Pós-graduação, que condicionam a forma como os pesquisadores se movimentam no campo

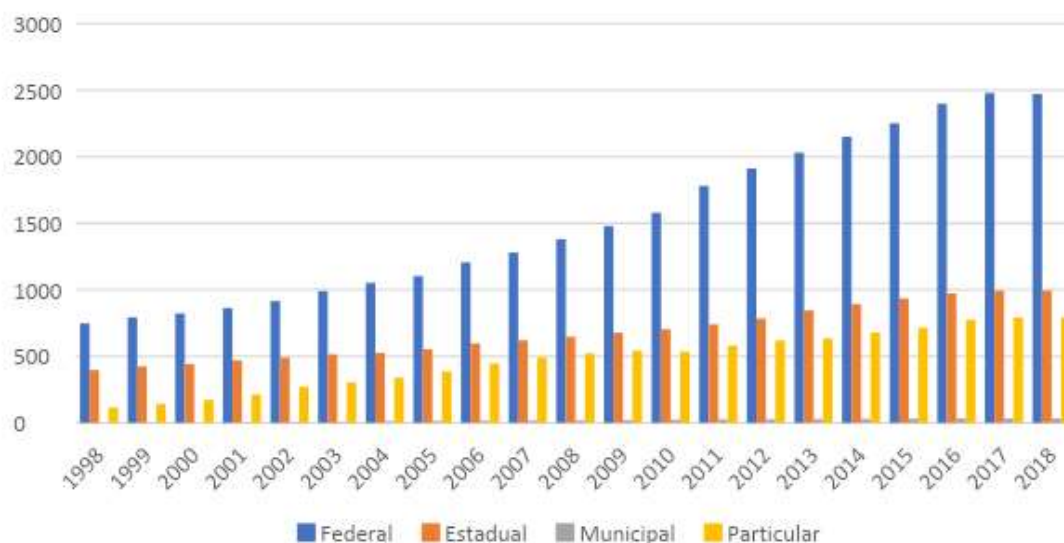
acadêmico/científico e pautam as políticas dos cursos para o alcance da excelência, materializada em *status* e financiamento de pesquisadores e Programas.

1.3 Expansão da Educação Superior e avaliação da excelência nos Programas de Pós-Graduação brasileiros

Nesta subseção, abordamos mais enfaticamente, os estudos que se ocupam dos reflexos das políticas de avaliação da Pós-graduação no Brasil no trabalho de docentes e discentes. Cirani, Campanário e Silva (2015) apontam que é inegável a percepção do crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, poucas são as reflexões sobre como esses processos de desenvolvimento estão ocorrendo em uma esfera mais micro (por região ou categoria administrativa da instituição de ensino). O período entre 1998 a 2011 marca fatores político-ideológicos nas avaliações, relacionadas à distribuição não apenas de cursos e matrículas, mas também de aportes financeiros. Como bem lembram os autores, a CAPES é o órgão responsável pelo credenciamento de cursos novos e acompanhamento anual de cada curso existente, bem como a sua avaliação (atualmente quadrienal).

Utilizando-se da base de dados GeoCAPES, Cirani, Campanário e Silva (2015) indicam a expansão dos cursos entre 1999 e 2011, elencando aumentos no número de cursos ofertados por instituições públicas e privadas: 2. 417 em 1999 e 4.660 em 2011; cursos de doutorado 800 em 1999 e 1.606 em 2011. Espantosamente, para Cirani, Campanário e Silva (2015), os mestrados profissionais saltaram de 28 em 1999 para 329 em 2011. Esses dados os levaram a uma primeira proposição: a expansão da pós-graduação no Brasil ocorre por impulsos externos como o aumento do investimento do poder público e também das exigências para que o nível das instituições se eleve ao *status* de universidades, mas também decorre dos anseios da sociedade pela elevação da escolarização, exigência que se reflete no mercado de trabalho e pode estar relacionada, inclusive, ao aumento de instituições do setor privado. Eram 115 instituições privadas em 1998 (9,1%) e em 2018 esse indicador sobe para 793 (18,5%), em vista de 2.472 de cunho federal, 994 estaduais e 32 municipais.

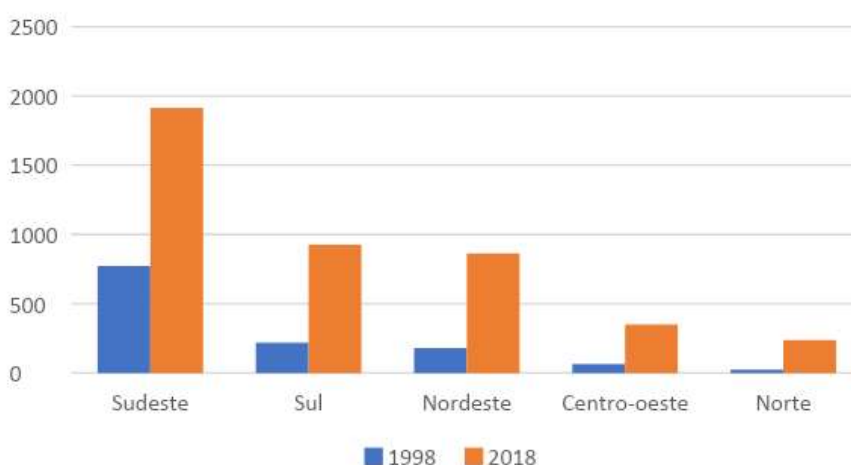
Essa é também a segunda proposição de Cirani, Campanário e Silva (2015), que reforçam que, apesar da predominância da existência de cursos em instituições públicas, o setor privado vê a pós-graduação como um negócio lucrativo, inclusive, com a atração de investimentos estrangeiros. Inspirados pelo trabalho de Cirani, Campanário e Silva (2015), buscamos estabelecer, com o uso desta plataforma, a relação entre a evolução de Programas de Pós-graduação por *status* jurídico (federal, estadual, municipal ou particular) entre 1998 e 2018, de forma a gerar uma dimensão mais atualizada, disponível no gráfico 01:

Gráfico 1: Programas por *status* Jurídico entre os anos 1998 a 2018

Fonte: Brasil, Sistema GeoCAPES (2021).

Como é evidenciado no gráfico 01, há um salto entre 1998 e 2018 em relação à criação de cursos de Pós-graduação, com maior ênfase nas instituições federais. Sobre a distribuição geográfica desses cursos, Cirani, Campanário e Silva (2015) indicam que há uma expansão, concentrada nas regiões Sul e Sudeste, onde também podem ser encontrados o maior número de cursos oriundos de instituições privadas. As regiões nas quais há predominância de cursos também são as regiões com maior renda *per capita* (Sudeste e Sul). Em 2018, de 4.291 Programas, 45% estavam na região Sudeste, 22% no Sul, 20% no Nordeste, 8% no Centro Oeste e 6% no Norte. Em 1998, de 1.259 Programas, 61% estavam na região Sudeste, 17% no Sul, 14% no Nordeste, 5% no Centro Oeste e 2% no Norte. O gráfico 02 evidencia a evolução da abertura de Programas por regiões:

Gráfico 2: Distribuição de Programas por regiões 1998-2018



Fonte: Brasil, GeoCAPES (2021).

Essa assimetria em relação à quantidade de Programas por região resulta em outros fatores, além da quantidade de cursos. Essa variável reflete também no fator de impacto das produções científicas e tecnológicas, resultando em diferenças nas perspectivas de crescimento da ciência nacional e distribuição de fomento financeiro, uma vez que “quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local” (Cirani; Campanário; Silva, 2015, p. 174). Ou seja, em relação ao financiamento, é possível indicar que a região Sudeste será a região em que mais se investe em pesquisa, em comparação às outras regiões do país, em vista do grande número de Programas e pesquisadores concentrados no território. Ao mesmo tempo, há também o indicativo de que essa também será a região onde mais Programas de excelência serão encontrados, uma vez que o *status* é também resultado de maior investimento público. É notório que o número de matrículas e de titulados também seja maior nestas regiões. Cirani, Campanário e Silva (2015) comentam que essa distribuição não reflete as demandas sociais e regionais do país, cabendo uma redistribuição de cursos e investimentos mais regionalizados.

Abordando ainda um pouco mais essa questão, a pesquisa de Mattos, Flach e Melo (2020) avaliou o impacto das bolsas na avaliação dos Programas para a área de Ciências Sociais Aplicadas. Esses autores buscaram compreender se o fomento financeiro influencia no aumento da nota desses Programas, com base nos registros produzidos pelas avaliações entre 1998 e 2016. Em face à desigualdade econômica de nosso país, essas bolsas proporcionam a ida ao exterior de pessoas que, sem esse recurso, não poderiam realizar essa prática de

mobilidade, considerada por eles como um dos principais indicadores de internacionalização no país, por constar como um dos quesitos avaliados pela CAPES.

Entre 1998 e 2016, foram distribuídas 8.466 bolsas de estudo no exterior (doutorado, mestrado, pós-doutorado e estágio sênior) pela CAPES aos pesquisadores da área de Ciências Sociais Aplicadas. A quantidade de bolsas sofreu um aumento expressivo no ano de 2013 saltando de 493 em 2012 para 698 em 2013, 971 em 2014, 1119 em 2015 e novamente caindo para 671 em 2016. Para Mattos, Flach e Melo (2020), o aumento quantitativo na liberação das bolsas tem acompanhado as intenções pela internacionalização das universidades, apesar de termos vivenciado uma crise em 2016 que proporcionou uma diminuição desse crescimento. Em suma, “as bolsas de Doutorado representam 78,63% do total de bolsas de estudo” (Mattos; Flach; Melo, 2020, p. 10). Essas bolsas são vistas como uma prioridade na distribuição, uma vez que as pesquisas de doutorado são realizadas com maior tempo e maior aprofundamento, potencializando experiências e trocas internacionais mais sólidas.

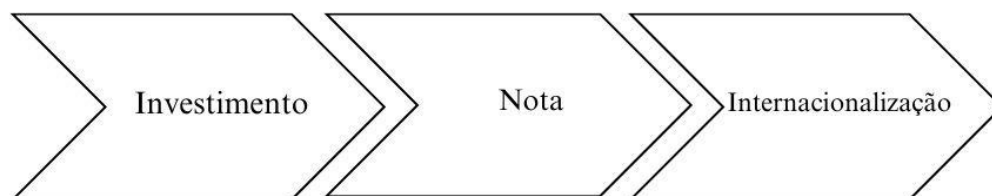
Apesar das evidências, é preciso que essa relação entre fomento e internacionalização seja analisada com calma:

O investimento em bolsas de estudo realizado pela Capes traz retornos em um período futuro ao que o intercâmbio ocorre. Então, se justifica a análise da correlação de dados em painel para os dados desta pesquisa. Afinal, o programa de pós-graduação obtém retornos quanto à internacionalização depois que o pesquisador retorna, quando começa a produzir conhecimento com parcerias internacionais, ao publicar em outros idiomas, ao maximizar a sua experiência de intercâmbio (Mattos; Flach; Melo, 2020, p. 13).

Ou seja, Mattos, Flach e Melo (2020) evidenciam que há uma relação de dependência entre o fomento e o aumento das notas dos Programas, o que tende a refletir de forma direta no nível de internacionalização de determinado Programa que foi mais beneficiado pelas agências de fomento. É preciso ressaltar que esse nos parece um processo (em fluxo), em linha reta e não uma razão cíclica. O investimento é entendido como um denominador comum, mas é proporcional à nota. Contudo, é possível aumentar o investimento aumentando também a nota, o que pode ou não demandar maiores investimentos (ex. internacionalização em casa). Ainda é importante ressaltar que esse ‘retorno’ não ocorre imediatamente, mas é fruto das relações estabelecidas pelos pesquisadores, enquanto permaneceram no exterior, refletidas em oportunidades para retorno ao país visitado, com publicações em colaboração internacional, buscando oportunidades de docência no exterior ou busca por vínculo de docentes em países estrangeiros nas universidades brasileiras, dentre outros fatores.

O processo interpretado com a ajuda de Mattos, Flach e Melo (2020) está representado na figura 01, tendo em uma das pontas o fator ‘investimento’ e em outra a ‘internacionalização’:

Figura 1: Razão investimento, nota e internacionalização



Fonte: Elaborado com base em Mattos, Flach e Melo (2020).

É sabido que entre os anos de 1998 a 2016 o número de instituições com os cursos referentes a grande área analisada cresceu cerca de 3 vezes em relação a 1998 e é possível compreender no estudo que o fomento das agências governamentais acompanhou essa expansão de instituições e cursos de Pós-graduação no país. “[...] se um programa de pós-graduação investir na formação de seu corpo discente e docente, enviando-os a intercâmbios no exterior, o programa tende a ser melhor avaliado pela Capes” (Mattos; Flach; Melo, 2020, p. 21).

Em linhas gerais, para fins de contextualização, a última avaliação quadrienal realizada pela CAPES (2017-2020) e divulgada em 2021 foi operacionalizada a partir da avaliação de 4.512 Programas no país. Destes Programas avaliados, conforme informações do órgão, cerca de 2.450 mantiveram a nota alcançada na última avaliação (2013-2016) divulgada em 2017, 1.548 tiveram aumento em sua avaliação, houve a abertura de 325 novos Programas e 189 tiveram suas notas reduzidas. A tabela 2 a seguir ilustra os resultados gerais em 2021:

Tabela 2: Notas da Avaliação Quadrienal 2021

Nota Anterior	1	2	3	4	5	6	7	Total
3	10	25	642	751	8			1.436
4	2	5	48	936	501	9		1.501
5			3	62	502	187	6	760
6				2	16	201	86	305
7					3	13	169	185
A	2	1	287	35				325
Total	14	31	980	1.786	1.030	410	261	4.512

Fonte: Brasil, CAPES (2022).

Ainda abordando o financiamento da pesquisa no país, apresentamos algumas considerações de Leite e Neto (2017) que discutiram o perfil dos bolsistas classificados como produtividade pelo CNPq na área de Educação. Conforme os dados divulgados pelo órgão, no ano de 2016 havia cerca de 401 bolsistas, dentre eles, 63,34% do sexo feminino. Apesar dessa aparente predominância feminina, a classificação 1A tem apresentado um crescimento masculino, uma vez que é a posição de maior prestígio. Quanto à distribuição geográfica desses pesquisadores, cerca de 87% estão situados na região Sudeste (58%) e no Sul (29%) do país. Estão também nessas regiões o maior número de universidades com Programas de Pós-graduação na área, com 31% deles lotados no Estado de São Paulo. Os autores destacam a inserção do CNPq como um órgão estatal de fomento que alia os interesses do governo e as pesquisas desenvolvidas em universidades no país, prática que ocorre desde os anos 1950.

O CNPq seria responsável, como salientam Leite e Neto (2017), pela formação de uma elite de pesquisadores no país. A bolsa produtividade atribuída pelo CNPq significa, na esfera científica, mais que um apoio financeiro, mas também e sobretudo, figura como um mecanismo de reconhecimento pela produtividade científica do pesquisador que o destaca sobre os demais em diferentes aspectos do campo. A tabela 02 apresenta o percentual de bolsistas enquadrados em cada nível em 2014. A maioria dos pesquisadores (54,69%) se encontram no nível 2, ou seja, estão ainda em uma esfera inicial de fomento. Lembramos que a produtividade pelo CNPq não influencia diretamente na avaliação realizada pela CAPES. Contudo, ela proporciona a gratificação financeira, que é intensificada com o aumento no nível do pesquisador, facilitando o custeio de atividades de pesquisa, por exemplo.

Tabela 3: Bolsistas produtividade do CNPq por categoria e nível em 2014

Categoria/Nível	Número de bolsas-ano	%
PQ Total	14.073	100
1 ^a	1.295	9,20
1B	1,285	9,13
1C	1.349	9,59
1D	2.360	16,77
2	7.697	54,69
SR	87	0,62

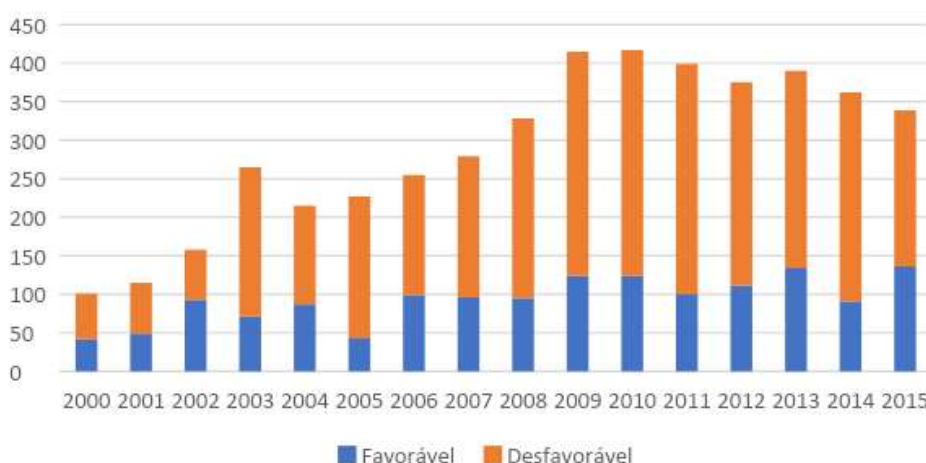
Fonte: Leite e Neto (2017, p. 2).

De acordo com Leite e Neto (2017), os pesquisadores fomentados pelo CNPq são levados a percorrer certa trajetória. Inicialmente eles podem ingressar nesse patamar tendo completado 3 anos de defesa do doutorado na categoria 2 que não comporta níveis como a categoria 1. Suas publicações são constantemente avaliadas pelo órgão com vistas a progressão ou rebaixamento na estrutura hierárquica. Para migrar para a categoria 1, é

necessário, no mínimo, 8 anos de conclusão do doutorado, tempo no qual sua produção nos últimos 10 anos é avaliada. Para os diferentes níveis são exigidos diferentes comprometimentos, correspondendo com o nível A os pesquisadores de elevado grau de excelência e inserção nacional e internacional.

Salientamos que o enquadramento nos níveis para o recebimento de bolsas produtividade pelo CNPq é um fator complexo, resultando, todos os anos, na consideração de diversas propostas como desfavoráveis à vinculação do profissional. No gráfico 03 estão expressas as propostas consideradas favoráveis e desfavoráveis pelo CNPq, em título de exemplificação, na área da Educação entre os anos 2000 e 2015.

Gráfico 3: Propostas favoráveis e desfavoráveis enviadas ao CNPq por ano na área de educação



Fonte: Leite e Neto (2017, p. 4) *apud* Brasil, CGCHS/CNPq.

Conforme apresentado no gráfico 03, as propostas aprovadas e reprovadas na área de Educação entre 2000 e 2015 acompanharam a expansão do ensino de Pós-graduação no país. Contudo, é notável a grandiosidade das negativas, frente aos aceites. O que então faria com que tantas propostas fossem recusadas em detrimento dos poucos aceites (currículo? limitações financeiras do órgão?)? Para Leite e Neto (2017) é notável que mais recursos foram destinados a esse fomento em 15 anos, tendo a área de humanas, por exemplo, recebido um investimento que chegou a mais de R\$10 milhões em 2001 para R\$ 34,5 milhões em 2015, compreendendo um aumento de 245%. No contexto político atual, é importante acompanharmos a forma como esses recursos são distribuídos, face aos recorrentes cortes que impactam diretamente áreas como as humanidades.

Com base nos dados apresentados, podemos verificar que os cursos de Pós-graduação no país tiveram um aumento generalizado desde o primeiro ano de acompanhamento (1998),

ano também no qual diversas diretrizes foram modificadas seguindo a avaliação da CAPES. É neste mesmo período que se inicia um processo de expansão desses cursos, com base em um redirecionamento de um modelo anglo-saxônico para um modelo norte-americano (Saviani, 2010). Em face dessa expansão dos cursos, com o aumento no número de matrículas, são também intensificadas as ferramentas de estímulo aos estudos e à produção científica, como as bolsas de pesquisa. Conforme pode ser visualizado na tabela 03, o período entre 1998 e 2018 foi responsável por um aumento considerável nas matrículas nos cursos de Pós-graduação no país, principalmente nas instituições públicas, que também detêm a maioria dos Programas.

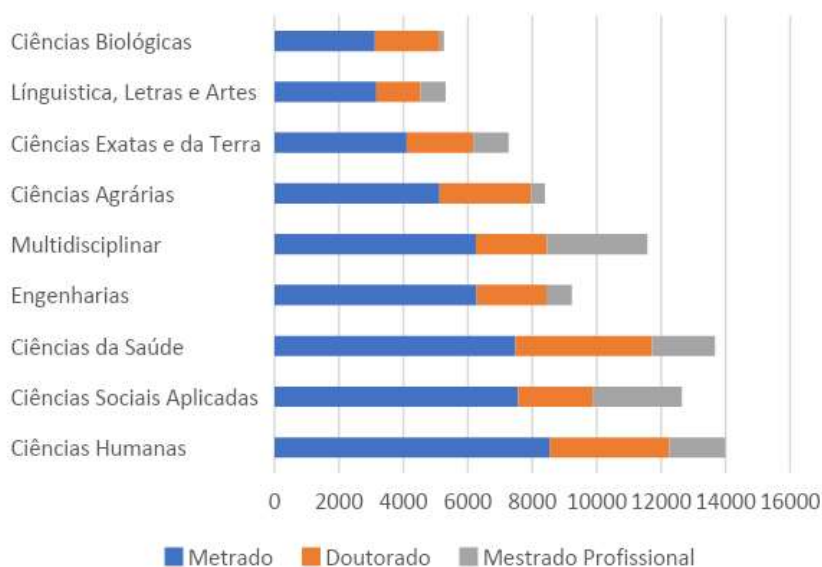
Tabela 4: Comparativo matrículas Pós-graduação anos 1998 e 2018

Curso	1998			2018		
	Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total
Doutorado	2.513	24.184	26.697	13.765	100.935	114.700
Mestrado	6.664	42.723	49.387	19.724	111.883	131.607
Mestrado Profissional	-	-	-	7.924	34.140	42.064
Doutorado Profissional	-	-	-	-	52	52
Total Geral	9.177	66.907	76.084	41.413	247.010	288.423

Fonte: Brasil, GeoCAPES (2021).

Apesar da forte intensificação do setor educacional privado em nosso país, quando analisamos os dados referentes à Pós-graduação, verificamos que o investimento neste segmento se dá, em grande parte, pelas instituições públicas. Os cursos no sistema privado se referem mais à formação de mão de obra de absorção mais rápida, como já demonstrado em Teixeira (1989), enquanto as instituições públicas se ocupam da formação de professores para o Ensino Superior e também da realização das pesquisas produzidas no país. No gráfico 04, demonstramos a razão entre os titulados até 2018 por grande área do conhecimento. Nosso objetivo ao apresentar esse dado se refere à identificação das áreas nas quais mais se abre cursos de Pós-graduação. É possível notar a predominância das áreas Ciências Humanas e Ciências da Saúde, bem como o avanço de titulados em mestrados profissionais, que ocorreu mais recentemente.

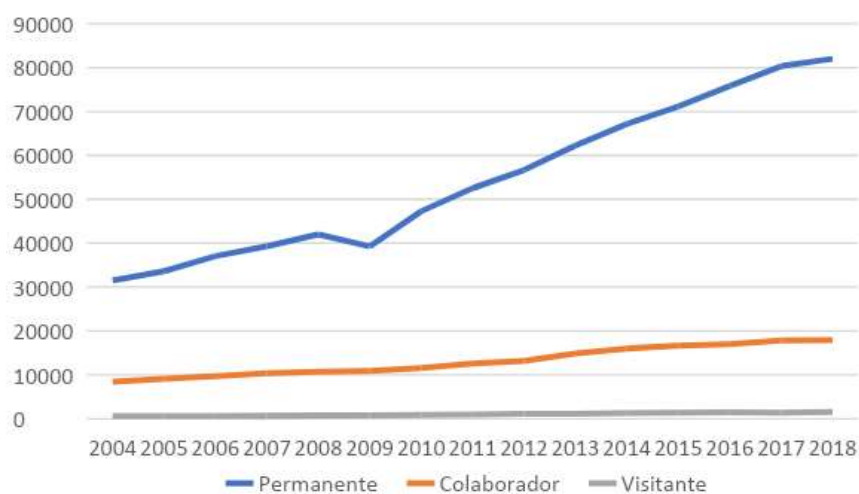
Gráfico 4: Titulados por grande área do conhecimento até 2018



Fonte: GeoCAPES.

Dentre os doutores atuantes nos Programas de Pós-graduação brasileiros, a maioria se estabeleceu com a posição de permanente como vínculo às instituições. A Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016 define as categorias nas quais os docentes podem se enquadrar no exercício da função como: permanentes, pesquisadores visitantes e colaboradores. Como é evidenciado no gráfico 05, no ano de 2018 foram registrados cerca de 82.028 docentes permanentes, 17.915 colaboradores e 1.511 visitantes.

Gráfico 5: Docentes doutores por nível 2004-2018



Fonte: Brasil, GeoCAPES (2021).

Conforme estabelece a Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016, os docentes permanentes devem compor o núcleo principal de docentes em um Programa. Os docentes colaboradores são aqueles que não se enquadram nas categorias de permanentes ou visitantes, mas que desenvolvem em uma instituição atividades de atuação sistemática quanto ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e atividades de ensino e extensão. Podem ser incluídos nesta categoria, inclusive, os bolsistas em pós-doutoramento. Por sua vez, os docentes visitantes estão vinculados a outras instituições, brasileiras ou estrangeiras, podendo ser liberados, a partir de acordo formal, para a colaboração em outras universidades, por tempo determinado (Brasil, 2016).

É notável a baixa capacidade comunicativa entre as instituições, representada pela situação dos docentes colaboradores visitantes. Essa comunicabilidade poderia ser estimulada, como Sousa-Santos (2011) defende, com a formação da universidade do século XXI, por meio da ideia de *pluriversidade*. A partir dessa noção, as instituições poderiam estabelecer projetos em colaboração com uma formação mais fluida e menos centralizada em um único currículo ou espaço físico, por exemplo. Em razão dos aspectos debatidos até o presente, tendo em vista que a Pós-graduação brasileira está atrelada a uma noção traduzida em um processo linear de fomento, avaliação/nota e internacionalização/excelência, lembramos a centralidade que o investimento possui na formação das instituições, desde os primórdios. Nesta esteira, cabe o debate sobre a *autonomia*, importante categoria para o desenvolvimento da ciência no país.

Com base nas considerações de Patterson (1997), apresentadas no início deste capítulo, somos levados a considerar que a ideia de universidade sempre esteve atrelada a duas principais instituições, são elas: a Igreja e/ou o Estado. Considerando essas forças institucionais, Paula (2009) ressalta que a autonomia, em diferentes níveis, é um intento que está na gênese das universidades, seja ela acadêmica, didática, administrativa ou de gestão. Em texto publicado em 2003, essa mesma autora defende que a universidade brasileira tem perdido a identidade e a autonomia, em face do avanço do neoliberalismo, promovendo uma banalização de suas funções sociais (Paula, 2009).

Para Paula (2003), a partir dos anos 1990 houve um desestímulo no financiamento das instituições universitárias, o que culmina na expansão do setor de educação superior privado e, em relação às instituições públicas, há certa pressão para a busca de investimentos do setor privado para a continuidade das atividades acadêmico/científicas¹⁰. De acordo com essa

¹⁰ Um dos instrumentos mais recentes utilizados para corroborar com essa pressão é o projeto FUTURA-SE, lançado pelo Governo Bolsonaro, com a intenção de que as universidades se tornem “empreendedoras”,

autora, o Estado, o Ministério da Educação e as agências de fomento ameaçam a autonomia universitária por meio de processos de avaliação externa. Somamos também os esforços do setor privado, com o financiamento empresarial, como um dos fatores de influência na autonomia das universidades (Paula, 2009).

Ao se referir à busca pela autonomia das universidades, Paula (2003) ressalta que no cenário brasileiro, a autonomia não é buscada apenas em relação à Igreja e ao Estado, mas também se relaciona a uma ruptura com as demandas do mercado, “da mídia, das agências de fomento à pesquisa e do próprio MEC, instâncias que, ao lado do Estado, ditam como deve se comportar e se conformar a universidade e seus atores [...]” (Paula, 2003, p. 56). Em nosso país, a partir dos anos 1980, há um desinvestimento no ensino público, ao mesmo tempo em que o Estado e o MEC passam a influenciar os processos decisórios institucionais. Neste período, estaria despontando uma política neoliberal para as universidades, iniciada com o governo de Fernando Collor e intensificada com Fernando Henrique Cardoso (Paula, 2003).

Em 2001, um projeto que buscava a extinção dos Planos de Carreira, equiparando os funcionários concursados nas universidades públicas do país aos trabalhadores de empresas privadas, foi rejeitado pelo Congresso. Paula (2003) ressalta que a medida era similar à política na qual se pautou a então Reforma de 1968 que buscava dotar as instituições públicas de princípios de eficiência e economicidade prezados pelas empresas privadas. Mesmo sendo este projeto rejeitado, uma gama de ações passou a pautar a gestão das universidades, decorrente do desinvestimento estatal, levando-as à dependência de incentivos privados, o que era confundido pelo Governo como autonomia universitária, mas não passava de subordinação à lógica capitalista (Paula, 2003; 2009).

Com a LDB de 1996, essa lógica foi intensificada, fazendo com que as instituições fossem diferenciadas entre universidades, centros universitários, faculdades integradas e isoladas. A medida reforça a competitividade, em meio a um sistema de avaliação que pode garantir ou restringir financiamento para as ações de continuidade das instituições. Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão poderia ser rompida. Para Paula (2003), a oferta de cursos à distância ou sequenciais, com um tempo de realização menor, corroboram com esse rompimento. Segundo ela:

Todas essas iniciativas recentes têm como intenção oferecer alternativas mais acessíveis e menos custosas (em termos de tempo, dinheiro, investimento intelectual,

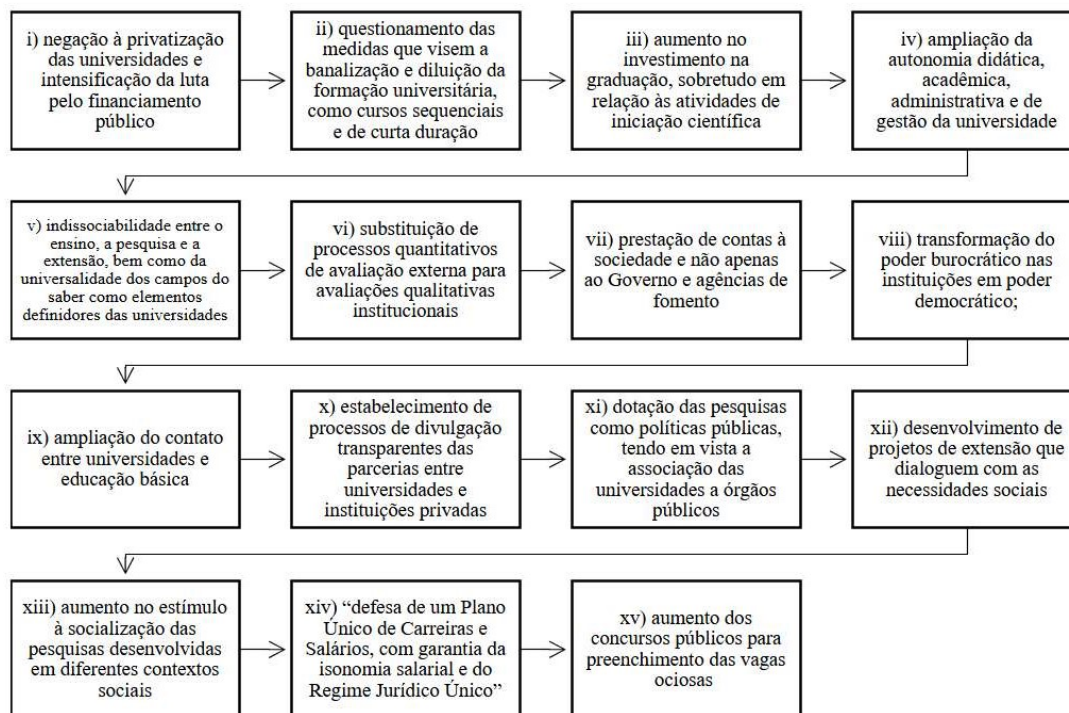
captando os próprios recursos junto ao setor privado. Para mais informações acessar ao link: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641#:~:text=Future%2Dse%20%E2%80%93%20O%20programa%20foi,futuro%20s%C3%A3o%20pilares%20da%20iniciativa..>

etc.) aos clientes que procuram o ensino superior. Além de uma banalização crescente e de uma diluição do sentido da formação universitária, essas iniciativas acabam por produzir uma nova divisão no campo universitário e dos clientes que procuram pelo ensino superior: de um lado, instituições de excelência que aliam ensino e pesquisa de alto nível, mais procuradas pelas elites dominantes, de outro lado, instituições de ensino técnico e profissionalizante de terceiro grau, mais procuradas pelos clientes com menor capital social e cultural. Dentro de uma mesma instituição universitária, os clientes com menor capital social e cultural, em geral, dirigem-se para os cursos aligeirados, que exigem menos investimento material e cultural, enquanto que as elites dominantes continuam chegando com maior quantidade aos cursos que dão mais *status* profissional, que exigem um acúmulo maior de capital social e cultural. Isto demonstra que essas iniciativas, ao invés de contribuírem para democratizar o ensino superior, na verdade, apenas reproduzem e reforçam as desigualdades sociais do sistema capitalista (Paula, 2003, p. 61).

Em suma, o que o Estado e o MEC denominam como autonomia universitária, na verdade, está relacionado ao fato de o Estado se ver desobrigado em relação ao fomento da educação superior no país. A autonomia é, na verdade, confundida com privatização. As burocracias impostas pelas avaliações externas são incorporadas e banalizadas pelas instituições em seus processos decisórios. “O poder burocrático, por ser mais sutil e por entrar sorrateiramente na universidade, via decretos, medidas provisórias, estatutos, leis, regimentos, etc., é mais eficaz na sua atuação, oferecendo poucas possibilidades de resistências” (Paula, 2003, p. 64).

Com base nesse cenário de submissão ao modelo neoliberal, Paula (2003) estabelece algumas alternativas por meio das quais instituições e docentes podem se fazer ouvir, são elas:

Figura 2: Subsídios para a busca da autonomia universitária



Fonte: Paula (2003, pp. 65-66).

Salientamos que a pauta é longa e as decisões políticas de funcionamento das universidades afetam os sujeitos que compõem essa comunidade, cabendo investigações mais profundas sobre as formas por meio das quais os diferentes indivíduos que compõem a organização universitária possam se manifestar. Contudo, a partir do percurso histórico delineado até o momento, é possível indicar que discordamos sobre a possibilidade de se formar uma universidade totalmente autônoma, como requerem seus primeiros idealizadores.

A universidade é uma instituição social e é diretamente impactada pelas transformações em nossa sociedade, o que, por si só, já representa interferências em seu modelo de gestão, destinação de recursos e busca pelo atendimento às suas prioridades. Assim como outrora, quando as instituições universitárias deveriam se submeter à Igreja, ao Estado ou a ambos, atualmente, outros atores são incluídos nos ditames destas que se tornaram verdadeiras organizações, face ao avanço do sistema capitalista e a globalização. Certamente, esses também influenciam o trabalho dos docentes vinculados aos Programas de Excelência, foco principal de nossa investigação. Passamos no segundo capítulo a debater sobre nossa perspectiva analítica: os letramentos acadêmicos.

CAPÍTULO 2: LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ESTUDOS SOBRE LEITURA E ESCRITA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

Apresentamos nossa perspectiva analítica, tendo em vista os movimentos realizados em diferentes países do mundo, que buscaram o desenvolvimento e a expansão universitária. Nesta apresentação inicial, utilizamo-nos de trabalhos que abordam a forma como a perspectiva de Letramentos Acadêmicos têm se desenvolvido (Lea; Street, 1998; Bloome; Carvalho; Ryu, 2018). Posteriormente, abordamos as questões epistemológicas pertinentes aos letramentos acadêmicos, construção identitária proporcionada pelo vínculo ao ensino superior, bem como as principais evidências de pesquisas produzidas no campo, principalmente considerando a realidade brasileira.

Com base nas contribuições dos pesquisadores do campo dos letramentos acadêmicos, elaboramos alguns questionamentos, pontuados nas próximas seções deste capítulo: i) tendo em vista que os Letramentos Acadêmicos nascem de pressupostos desenvolvimentos no âmbito dos Novos Estudos dos Letramentos, quais seriam, então, as contribuições deste campo específico e por qual motivo eles instauram uma novidade quando são denominados como ‘novos’? ii) em que consistem os letramentos acadêmicos e quais foram os avanços promovidos pelas evidências de pesquisas estrangeiras e, mais especificamente, brasileiras? iii) poderíamos falar em identidades múltiplas, derivadas do engajamento com dadas práticas de letramentos acadêmicos? iv) é possível estabelecer relações entre as identidades, trajetórias e os letramentos acadêmicos no desenvolvimento da carreira de docentes no Ensino Superior? Iniciamos a próxima seção indagando a presença da palavra ‘novos’ à perspectiva da qual deriva dos Letramentos Acadêmicos.

2.1 New Literacy Studies: contextos e práticas sociais

Os Novos Estudos do Letramento (NEL)¹¹ surgem de um vasto trabalho de pesquisadores como Street (1984; 2010a; 2010b; 2014), Gee (2001), Barton e Hamilton (1998), dentre outros que abordaram o letramento pelo viés crítico, compreendendo-o de uma forma mais ampla, por meio de perspectivas transculturais. Iniciados na década de 1970, tais estudos representaram uma tentativa de se evidenciar como o letramento, enquanto práticas sociais, estão envolvidas em relações de poder, desvendando crenças etnocêntricas acerca da leitura e escrita, em prol de culturas subjugadas por correntes dominantes. Esses trabalhos, desenvolvidos por meio de incursões etnográficas, contribuíram para que fossem desvelados modelos sociais acerca da consideração da leitura e da escrita de grupos sociais definidos

¹¹ Originalmente, New Literacy Studies, NLS.

como: *Letramento Autônomo* e *Letramento Ideológico*, segundo uma clássica divisão proposta por Street (1984).

Essa distinção entre modelos de letramento (autônomo e ideológico) está inscrita em uma agenda de pesquisas que enseja uma ruptura das hipóteses lançadas pelo que foi chamado de *A Grande Divisão*, que acreditava em diferenças cognitivas entre sociedades com um sistema de escrita e sociedades consideradas ágrafas. Em seus estudos no Irã, Street (1984) percebeu que apesar de se engajar em diversas práticas sociais, uma comunidade camponesa que frequentava a escola *maktab* no Islã, era considerada iletrada. No entanto, essas pessoas, no interior de suas vidas diárias, desenvolviam práticas de letramento que lhes permitiam se engajar em seus contextos, participando ativamente de diferentes situações sociais com atividades comerciais, religiosas, etc (Street, 1984).

Assim, foi possível estabelecer relações com as práticas sociais desenvolvidas em diferentes contextos sociais. Diferentes contextos sociais repercutem padrões de uso da linguagem e comportamento negociados entre os membros que se situam nesses ambientes. Essa constatação inspirou Street (1984) e outros pesquisadores do campo à construção de uma perspectiva crítica, atrelada a um entendimento histórico-social da forma como as práticas letradas são construídas em interação, considerando seus diferentes usos. Assim, as práticas letradas são entendidas como sociais, uma vez que não há como separar os discursos e posicionamentos dos sujeitos dos sistemas e seus contextos sociais. Em razão disso, as práticas letradas passam a ser investigadas em contextos situados (Street, 1984).

Brevemente, o *Letramento Autônomo* considera a leitura e escrita como tecnologias neutras e, uma vez adquiridas, são passíveis de utilização em qualquer contexto social. Há uma ênfase na decodificação de signos, em contraposição à produção de sentidos ao que se lê ou escreve, bem como uma separação e consideração de uma escrita universal, cunhada pelas instituições regulamentadoras, como a ‘escrita dominante’. Por sua vez, o *Letramento Ideológico* enfatiza a existência das relações de poder que envolvem escrita e oralidade, negando a passiva neutralidade e reconhecendo os letramentos em uma sociedade como múltiplos, uma vez que eles se relacionam diretamente ao contexto social e às identidades dos sujeitos, desenvolvendo-se a partir de práticas situadas. Cada ambiente terá regras de conduta próprias, que irão requerer letramentos determinados, seja na forma de agir, falar, escrever, ou mesmo, interagir que podem ou não se repetir em outros domínios sociais (Street, 2014).

Street (2014) critica as políticas de avaliação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de tantas outras agências oficiais que se ocupam do letramento e tencionam “medir” quantitativamente o nível de letramento de

determinados grupos, classificando-os como “letrados” ou “iletrados” por meio de parâmetros que este autor considera insuficientes. Ocorre que, se cada ambiente demanda um modo próprio de letramento, quanto a isso, compreendemos como uma tecnologia determinada para se “lidar” com as relações que o próprio espaço produz, não haverá, portanto, como se avaliar apenas uma forma de letramento, dado os diferentes espaços, e os diferentes sujeitos com suas diferentes demandas.

Em concordância com Street (2014) sobre as políticas de ‘medição’ dos letramentos, Graff (2016) estabelece que:

Quase todas as concepções de cultura escrita se fundamentam em noções limitadas e herdadas tanto de *escrita* como de *cultura* e de uma combinação acrítica que superestima o poder de ambas. Elas estão arraigadas em teorias, ideologias, políticas, instituições e expectativas. São inseparáveis de estruturas de poder e autoridade – desigualdades do passado e do presente (Graff, 2016, p. 246, itálico original).

Conforme o excerto acima, a cultura escrita, que é um conceito cunhado por Graff (2016), acaba por ser subestimada por crenças sociais que prezam pelo escrito, em contraposição ao que se estabelece oralmente. Os agentes dominantes categorizam tecnologias de escrita e leitura, que se diferem por serem mais reconhecidas socialmente que outras e apresentam o domínio de determinado “letramento” como algo capaz de proporcionar automaticamente sucesso e destaque social. Tais preceitos estão relacionados às concepções de dominação e de conservação de poder responsáveis pela promoção da desigualdade e da determinação de “modelos etnocêntricos” de letramento.

Graff (2016) critica o essencialismo e a naturalização da escrita, uma vez que não pode ser identificada uma linearidade temporal na noção de letramentos, negando certa “transmissão universal” (Graff, 2016, p. 236). A noção de letramento tem sido utilizada, pelo imaginário popular, como uma condição ímpar para que o acesso à cultura e ao progresso se instalem sobre os indivíduos e sobre as nações. Assim, dicotomias são criadas, desde a antiguidade, para delinear fronteiras entre aqueles que se dizem cumpridores de determinados preceitos culturais e identitários, valorizados socialmente, em relação àqueles que demonstram o engajamento em práticas sociais diferentes, estabelecendo relações de inferioridade e superioridade, em uma ideia de letramento vista como única e singular. “Os estudos sobre letramento continuam a lutar com dicotomias fundamentais – a fabricação de mitos – entre oral e letrado, entre escrito e impresso, entre impresso e eletrônico, e com letramento como transformação” (Graff, 2016, p. 243).

Ao explicar a relação entre ‘letramento’ e ‘identidade’, Street (2006) demonstra que os indivíduos tendem a assumir determinada identidade ou comportamento em um dado ambiente social. Conforme percebem o que o próprio ambiente irá demandar, já que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos modelos de comportamentos e papéis a desempenhar” (Street, 2006, p. 466). Algumas afirmações são realizadas pelos estudiosos do campo: a linguagem é social, ou seja, ela é localizada (contextualizada) e é percebida em seus diferentes usos, no dia a dia das pessoas. Entender a linguagem como social é, sobretudo, considerar a presença de códigos negociados na coletividade, conforme expresso no fragmento a seguir:

A linguagem é social não só porque um léxico e uma gramática são compartilhados com outros, mas porque qualquer uso da linguagem, qualquer expressão ou palavra, está sempre localizado em uma interação social dentro de um contexto social e histórico. A linguagem é sempre uma resposta e refração de afirmações, palavras e ações que foram antes, são antecipadas, e sempre indexadas a vários contextos sociais e culturais. [...] A linguagem e a fala são inerentemente sociais porque são dialógicas, compostas de múltiplas vozes em constante justaposição enquanto as pessoas interagem entre si e com os mundos em que vivem (Bakhtin, 1981) (Bloome; Kalman; Seymour, 2019, pp. 17-18, tradução nossa)¹².

Sendo a linguagem social, eventos e práticas de letramento são as formas pelas quais poderemos buscar compreensões sobre o que as pessoas fazem utilizando-se do letramento em seus contextos sociais. Os eventos de letramento consistem em circunstâncias nas quais a linguagem falada e escrita constitui e direciona as interações humanas (Heath, 1982), em diferentes contextos e bagagens culturais, com “o foco nas diferenças transculturais em como, quando, onde e com quem as pessoas falavam e escreviam a linguagem, estava ligado a contextos sociais e históricos mais amplos” (Bloome; Kalman; Seymour, 2019, p. 18, tradução nossa)¹³.

As práticas, por sua vez, são “modelos sociais de letramento que os participantes trazem para responder a esses eventos e que dão sentido a eles” (Street, 2003, p. 48, tradução nossa)¹⁴. Ou seja, as práticas evidenciam fatores que podem ser observados e inferidos. São

¹² No original: Language is social not just because a lexicon and grammar are shared with others, but because any use of language, any utterance or word, is always located in a social interaction within a social and historical context. Language is always a response to and refraction of utterances, words and actions that have gone before, are anticipated, and Always indexing various social and cultural contexts. [...] Language and speech are inherently social because they are dialogic, comprised of multiple voices in constant juxtaposition as people interact with each another and the worlds in which they live (Bakhtin, 1981).

¹³ No original: The focus on cross-cultural differences in how, when, where, and with whom people used spoken and written language, was linked to broader social and historical contexts.

¹⁴ No original: Social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them.

uma resposta ao modelo autônomo de letramento, chamado de modelo ideológico de letramento. Para Street (2010a, p. 38) as práticas de letramento se referem “a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes”. De acordo com essa assertiva, podemos entender que em uma determinada ocasião, existem diferentes padrões, por exemplo, em uma aula ministrada em um curso universitário. O contexto situacional, o comportamento das pessoas, as atividades desenvolvidas fazem-nos compreender que se trata de uma aula e não, por exemplo, de um culto religioso, ou de um evento musical.

Mais ainda, existem determinados padrões diferentes entre áreas capazes de as distinguir (pensemos nas diferenças entre uma aula em um curso de Pedagogia e outra em um curso de Estatística, por exemplo). Além da capacidade de reconhecimento acerca do tipo de evento que se descortina, a regularidade nas observações faz com que sejamos capazes de compreender as ‘dinâmicas’ estabelecidas para a disciplina, a sequência na qual os eventos em curso, a forma como ocorrem, a disposição de carteiras, os turnos de fala do (a) professor(a) e dos estudantes etc. “Portanto, a noção de práticas de letramento nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades (Street, 2010a, p. 40)”.

Ao defender a influência dos estudos transculturais nos Novos Estudos do Letramento, Street (2014) explica que as investigações iniciais em letramento, mesmo em sociedades onde ele não era facilmente identificado, visavam compreender as práticas de leitura e escrita prezadas pelos modelos ocidentais. Sob o ponto de vista etnográfico, um “olhar ético¹⁵”, fazia com que a análise versasse, por diversas vezes, em como tais sujeitos poderiam se tornar como os ocidentais, compreendendo a leitura e a escrita, tal como o mundo ocidental as conhece, como práticas relacionadas ao progresso, em detrimento do ‘apagamento social’ que os ‘iletrados’ demonstravam possuir. Podemos compreender que o desenvolvimento de letramentos, como sociais, pode ocorrer em diferentes espaços e por diferentes vias. Não se restringindo, essencialmente ao espaço e às atividades escolares.

¹⁵ O ético, neste sentido, diz respeito à forma como o pesquisador compreende os sujeitos pesquisados. A visão ética é uma visão etnocêntrica de investigação, Street (2014), recorre a um termo utilizado pelos antropólogos do século XIX, trazendo a expressão “se eu fosse um cavalo”, demonstrando que, se assim o fosse, pensaria como um, cunhada por muitos pesquisadores. Porém, tal concepção é deveras descontextualizada, etnocêntrica e nega a “voz” e os costumes dos sujeitos pesquisados, considerando apenas as opiniões e crenças do próprio investigador. Para Campos (2002), O pesquisador ético apenas observa “de fora” do grupo pesquisado. Ele não interage com as questões observadas e mantém consigo toda a gama de conhecimentos trazidos da academia e que se apresentam como pressupostos a serem seguidos por ele no desenvolvimento da pesquisa.

A consideração de que letramentos e seus usos são sociais implica na negação da dicotomia *literate* versus *illiterate*¹⁶, expressões usadas para a) promover distinções individuais entre quem domina e quem não domina técnicas de leitura e escrita em determinados contextos; b) distinguir alguém que aparenta ser conhecedor de um assunto de alguém que não demonstre os mesmos conhecimentos; c) rotular e caracterizar determinados grupos como avançados ou civilizados, enquanto outros são tidos como “atrasados” ou “retrógrados”. Ou seja, ‘letrado’ é um adjetivo atribuído ao indivíduo ou grupo que demonstra possuir conhecimentos valorizados em um dado contexto, no qual esses conhecimentos são legitimados. Um forte exemplo dessa dicotomia é a superioridade de culturas letradas sobre culturas orais (Street, 1984; Barton; Hamilton, 2004).

Ao contrário desse pensamento, Street (2010a) defende a importância da dimensão cultural dos letramentos, compreendendo-os no plural e de acordo com os contextos que determinam como os letramentos necessários/usuais/demandados para/em cada contexto podem variar. Por isso, não há como considerar apenas um tipo de letramento como o mais aceitável. Abaixo, Street (2010a) aborda diversas práticas sociais às quais as pessoas podem estar engajadas. Contudo, algumas práticas são mais valorizadas que outras e as ideologias que sustentam essa valorização influenciam em políticas e estratégias pedagógicas, proximidades e distanciamentos:

As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado (Street, 2010a, p. 37).

Para exemplificar ainda mais esse ponto de vista, Street (2014) relata uma passagem de Clammer (1980) sobre um fato ocorrido no contexto da relação estabelecida entre os missionários metodistas e o povo de Raratonga, localizados nas Ilhas Cook, escrito originalmente por Williams (1837), citado em Street (2014). Nela, Williams relata que, enquanto trabalhava na construção de uma capela em Raratonga, percebeu que havia esquecido seu esquadro. Ao chamar o chefe que supervisionava parte da obra, um nativo que

¹⁶ Explicações introdutórias sobre esses usos podem ser encontrados na palestra de Magda Soares no Ceale Debate em 1997, disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=o-JTrrVgdlw>. Ver também SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Alfabetização, nº 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

o ajudava, escreveu o que necessitava em uma lasca de madeira e pediu que o chefe entregasse a lasca para sua esposa, já que ela, ao ler o recado, saberia o que fazer. Estarrecido, o chefe, mesmo sem compreender como uma lasca de madeira poderia ‘dizer’ o que Williams desejava, a levou para a senhora Williams que, prontamente, e sem dizer uma palavra, entregou o esquadro ao chefe pedindo que ele voltasse depressa. Mais confuso ainda e, sem a devida compreensão das explicações, o chefe pega a lasca de madeira, a pendura no pescoço e passa a narrar as ‘maravilhas’ que o povo inglês é capaz de fazer, já que se tratava de uma forma de comunicação que, para ele, era desconhecida e, de certa forma, mística (Street, 2014).

Essa passagem nos apresenta a ideia de como os letramentos estão relacionados à ideia de poder:

O que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado. Naquele contexto, os nativos não tinham opção, a não ser vivenciar o letramento como encaixado nas instituições sociais de hierarquia e poder político. O missionário deixou isso claro em sua “explicação” do letramento ao chefe. Do mesmo modo, seu uso da palavra escrita para transmitir uma ordem à mulher e a obediência dela indicaram ao chefe a importância do potencial do letramento para o exercício do poder. Se o missionário podia usá-lo desse modo com relação a uma pessoa sujeita a seu comando, então os chefes também poderiam com relação a seus súditos (Street, 2014, pp. 97-98).

O fragmento acima nos remete à percepção do poder de dominação que a ‘nova tecnologia da escrita’ visualizada passou a significar para nativos, levando-os ao aprendizado desta ‘nova faceta’, tanto que produziram suas lousas e lápis para o registro das lições. Porém, temendo pela capacidade de revolução deste povo, os europeus não lhes ensinaram mais que o suficiente para mantê-los ainda sob o seu jugo. A limitação do alcance ao conhecimento também é outra estratégia de dominação bem conhecida e que se alastra pelo mundo em diferentes níveis, inegavelmente. Outros exemplos de práticas de letramentos e estratégias de dominação são citados por Street (2014), como os cultos à carga, ocorridos nas zonas costeiras da Melanésia, descritos por Meggitt ou a dessacralização dos letramentos ritualizados comentados por Clammer, que se desenvolviam em Fiji acabam por descaracterizar culturas locais, adaptando-as ou subvertendo-as aos modelos ocidentalizados de práticas e fazeres em prol de um utópico desenvolvimento intelectual que, porém, é controlado (Street, 2014).

As necessidades industriais fizeram com que, entre os séculos XVIII e XIX, crescesse o interesse pelo ensino da escrita a trabalhadores na Europa. Esses trabalhadores desenvolviam diferentes práticas letradas de forma isolada, sem se subordinar a instâncias

superiores; contudo, temendo que os trabalhadores questionassem as estruturas de poder e hierarquia, com base nos conhecimentos que estavam adquirindo, começaram a defender uma educação pública¹⁷ que exerce um caráter moral na classe trabalhadora, controlando seus usos e acessos à leitura e à escrita. A expansão do ensino que decorreu teria sido a gênese do modelo de letramento autônomo, padronizado, uniformizado e naturalizado (Cook-Gumperz, 1986, citado por Bloome; Kalman; Seymour, 2019).

O avanço da profissionalização no século XX demandou a criação de sistemas de medições científicas, visando a padronização do ensino, endossando ainda mais os sistemas de exercício de letramento autônomo. Em geral, os movimentos de questionamento a esse modelo que se seguiram criticam essa visão única, consolidada e padronizada de letramento, defendendo a existência de múltiplos letramentos e não apenas o letramento considerado ‘oficial’ por instâncias de poder. Pesquisadores começaram a mostrar uma infinidade de letramentos nos diferentes contextos sociais. Na mesma medida, os letramentos poderiam ser utilizados para a dominação ou libertação e isso é asseverado a seguir:

Uma das formas como o poder é exercido sobre as comunidades marginalizadas é deslegitimar suas experiências e negar o reconhecimento de suas formas de expressão. incluindo a validade de suas práticas de letramento, formas de usar a linguagem escrita e oral que contestam e diferem das estruturas e instituições de poder dominantes (Mc Henry, 2002; Pendergast, 1993; Willis, 1995, 2008) (Bloome; Kalman; Seymour, 2019, p. 22, tradução nossa)¹⁸.

Corroborando com a afirmação acima, reforçamos que o poder se estabelece também por meio do discurso, que é dotado de ideologias. Por isso, práticas de letramento dominantes tendem a privilegiar determinados discursos ou definições do que é ou do que deve ser entendido como letramento ou pessoa letrada, repercutindo na marginalização social daqueles que não se enquadram nos preceitos dominantes. Nesse caso, a escolarização provê acesso a determinados letramentos legitimados, cobrados em determinados contextos sociais nos quais os indivíduos poderão transitar. A escola marginaliza e potencializa que os próprios grupos não dominantes se marginalizem e aos seus, uma vez tendo sido reconhecida essa ‘estrutura de dominação’ (Bloome; Kalman; Seymour, 2019).

Os Novos Estudos do Letramento auxiliam na forma como entendemos como as pessoas usam a língua em seu dia a dia, apontando que esse uso não é individual, mas sim coletivo e pode ser legitimado ou deslegitimado em diferentes contextos sociais, inclusive

¹⁷ Sobre isso ver COOK-GUMPERZ, J. A Construção Social da Alfabetização, 1991.

¹⁸ No original: One of the ways power is wielded over marginalized communities is to delegitimize their experiences and deny recognition of their forms of expression, including the validity of their literacy practices, ways of using written and oral language that contest and differ from those of dominant, White power structures and institutions (Mc Henry, 2002; Pendergast, 1993; Willis, 1995, 2008).

com a escolarização. Isso torna visível as ideologias culturais, econômicas e políticas presentes nas sociedades. “Uma questão a colocar é como, quando e onde essas práticas de letramento podem ser institucionalizadas sem perder os seus valores, histórias, ética e ideologias subjacentes” (Bloome; Kalman; Seymour, 2019, p. 25, tradução nossa)¹⁹.

Em suma, conforme destaca Street (2003), a colaboração dos Novos Estudos do Letramento está relacionada à capacidade de demonstrar e debater novos entendimentos sobre como o letramento é considerado em determinada sociedade, como prática social, desvencilhando-se de uma visão dominante que apenas valoriza a aquisição de competências. Essa nova ‘tradição’ estaria relacionada ao reconhecimento de diferentes letramentos, que variam de acordo com o tempo, o espaço, a cultura e as negociações estabelecidas, em meio às relações de poder. Por isso, pensar em um modelo ideológico de letramento significa também considerar práticas letradas que dependem do engajamento social de seus usuários, o que não se realiza de forma neutra (Street, 2003; 2014).

Além do reconhecimento de práticas sociais diferentes daquelas consideradas dominantes, currículos pautados no letramento ideológico podem auxiliar para que uma comum divisão entre o espaço da casa e da escola de estudantes seja reduzida. Logicamente, a perspectiva está em constante revisão, principalmente considerando-se a inclusão de práticas sociais emergentes, como por exemplo a recente popularização das tecnologias, por exemplo. Na seção seguinte ampliamos nossa discussão apresentando a noção de letramentos acadêmicos como um desdobramento dos novos estudos dos letramentos.

2.2 Letramentos acadêmicos: questões epistêmicas, ideológicas e estratégicas

As opiniões sobre a escrita *falha e deficiente* dos estudantes no ensino superior são frequentes. É o que evidencia o trabalho de Mary Lea e Brian Street, em 1998. Os resultados deste artigo se pautam em um relatório financiado pelo Conselho de Pesquisa Econômica e Social do Reino Unido em 1997 e intitulado *Perspectives on Academic Literacies: an institutional approach*. Esta investigação tratou das percepções de estudantes sobre sua escrita no ensino superior, em face das recorrentes reclamações de professores e instituições acerca da escrita deficitária que esses alunos demonstravam. Para tanto, duas universidades do Sul da Inglaterra foram pesquisadas: uma mais antiga e outra com fundação mais recente.

A política de expansão universitária, não apenas no Reino Unido, mas também em outros países como os Estados Unidos e Brasil, está pautada no entendimento de que essa

¹⁹ No original: A question to ask is how, when, and where such fashionings of literacy practices can be institutionalized without losing their values, histories, ethics, and underlying ideologies.

ampliação da escolarização superior figuraria como um fator de desenvolvimento econômico dos países. Como o ensino superior representa um ambiente diferente aos seus ingressantes, as práticas sociais ali desenvolvidas também podem se diferenciar das experiências anteriores trilhadas pelos indivíduos. Lea e Street (1998) entenderam que se tornar letrado academicamente perpassa por um processo de adaptação a novos meios de construção de conhecimentos. Apoiados nos Novos Estudos dos Letramentos, eles denominaram como *práticas de letramentos acadêmicos* as atividades que envolvem leitura e escrita, como práticas sociais e contextualizadas. O enfoque dessas práticas, levando em consideração que a escrita acadêmica envolve componentes da cultura de quem escreve e do contexto no qual a escrita se desenvolve, é essencial para que se compreenda como os estudantes aprendem (Lea; Street, 1998).

Lea e Street (1998) investigaram o que os alunos diziam sobre suas próprias escritas, bem como o que os professores e todas as pessoas envolvidas sinalizavam sobre esses processos de letramento. Essa é uma discussão que está além da simples classificação dos alunos como ‘bons’ ou como ‘ruins’, em decorrência das expectativas que são ou não atendidas neste nível de escolaridade. O Ensino Superior corresponde a um contexto social diferente dos outros, nos quais os indivíduos se engajam, necessitando a apreensão do funcionamento dos diferentes contextos sociais pelos quais as pessoas transitam diariamente. A universidade pode ser entendida como um exemplo de local no qual determinadas práticas de produção leitora e escritora são desenvolvidas, como a produção de artigos e seminários de pesquisa, gêneros típicos deste contexto social (Lea; Street, 1998).

Com base no relatório produzido por Lea e Street (1998) definiram três modelos ou perspectivas nos quais as práticas acadêmicas costumeiras podem ser enquadradas: o modelo de habilidades (*study skills*), o modelo de socialização acadêmica (*academic socialisation*) e o modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies*). O objetivo na definição desses modelos foi identificar a forma como os ‘novos ingressantes’ do ensino superior eram considerados neste contexto social, além de propor uma mudança de paradigma que partisse da conscientização sobre os aspectos inerentes a esse contexto como as relações de poder e ideologia presentes na relação professor-aluno. Esses modelos não são exclusivos e, em geral, se combinam mutuamente. Isso significa considerar que, no modelo de letramentos acadêmicos, por exemplo, há elementos tanto do modelo de habilidades, quanto do modelo de socialização, mas há também pressupostos que avançam um entendimento mais amplo, capaz de auxiliar na resposta à questão: *o que significa ser letrado academicamente?*

O *modelo de habilidades* considera leitura e escrita como habilidades transferíveis e enfoca problemas específicos de aprendizagem à psicologia behaviorista. A escrita acadêmica é entendida de maneira técnica ou instrumental. “A teoria da linguagem na qual ela se baseia enfatiza as características superficiais da gramática e ortografia” (Lea; Street, 1998, p. 158, tradução nossa)²⁰. Por sua vez, o *modelo de socialização* faz crer que é do professor a responsabilidade de inserir o aluno naquilo que seria uma nova cultura para ele, a ‘cultura da academia’. Esse modelo considera especialmente os pressupostos da psicologia social, antropologia e educação construtivista. Apesar disso, ele ainda trata das questões que envolvem a forma de ler e escrever academicamente, sem, contudo, considerar alguns aspectos, como as relações de poder e condicionamentos nas diferentes áreas do conhecimento, por exemplo (Lea; Street, 1998).

Por essa razão, o *modelo de letramentos acadêmicos* é proposto, com base nas premissas dos Novos Estudos do Letramento, aliados à análise crítica do discurso, que entende a manifestação dos letramentos por meio de práticas sociais, levando em consideração epistemologias e identidades, para além da apropriação de habilidades e da socialização no ‘novo’ ambiente. Questões como as relações de poder que estão presentes no contexto acadêmico, a diversidade de gêneros, práticas comunicativas e demandas em diferentes áreas e em diferentes disciplinas são problematizadas. O modelo questiona os discursos sobre o déficit dos alunos, demonstrando que existe uma orientação ideológica para que esses discursos priorizem determinadas práticas ou formas de escrita em detrimento de outras (Lea; Street, 1998).

Ainda sobre o trabalho de Lea e Street (1998), cabe esclarecer que os dados debatidos são fundamentados em entrevistas realizadas com os estudantes e com os profissionais das instituições. Nessas entrevistas, por vezes individuais, ou também organizadas em pequenos grupos, os pesquisadores ouviram as unidades de asseguarção de qualidade e os profissionais de suporte de aprendizagem. Lea e Street (1998) também testaram, nesta oportunidade, o potencial da etnografia, como uma lógica de investigação do campo que estava sendo construído, hoje cada vez mais utilizada nas pesquisas sobre letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998).

Além das entrevistas, Lea e Street (1998) observaram aulas, analisaram produções textuais dos alunos e os materiais que orientam a sua escrita acadêmica, enfocando, principalmente, o *feedback* fornecido pelos professores. As entrevistas com os estudantes evidenciam como eles entendem as diferentes práticas de letramento acadêmico nas quais se

²⁰ No original: The theory of language on which it is based emphasises surface features, grammar and spelling.

engajam, em face da não explicitação das expectativas dos professores e instituições ao requererem determinadas demandas. Esta foi uma oportunidade para que os próprios estudantes refletissem sobre as demandas que lhes chegavam, em decorrência do vínculo com o ensino superior britânico, considerando diferentes disciplinas, cursos e áreas, além dos contextos internos e também externos à academia (Lea; Street, 1998).

Ao demonstrar que a escrita não é transparente e neutra para os alunos do ensino superior, Lea e Street (1998) demonstram que ela não se desenvolve de acordo com as mesmas regras, considerando as diferentes áreas do conhecimento. Foram pesquisados alunos dos cursos de humanidades, ciências sociais e ciências naturais nas duas universidades. Os resultados de Lea e Street (1998) demonstram que não são claras as diferenças entre as demandas de escrita para diferentes áreas. Ao mesmo tempo, os professores e as instituições, como um todo, reproduzem assunções sobre escritas ‘boas’ e ‘ruins’, alunos ‘bons’ e ‘ruins’, sem se darem conta dos modelos nos quais esses estudantes são enquadrados e responsabilizados por fatores que, muitas vezes, lhes são implícitos (Lea; Street, 1998).

Em seu artigo intitulado *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*, Lillis e Scott (2007) explicam que o campo dos letramentos acadêmicos está em pleno desenvolvimento nos últimos 20 anos, apresentando questões articuladas em diversos campos do saber. Essa vertente teórica deriva, conforme já indicamos, dos Novos Estudos do Letramento, podendo se vincular a diferentes abordagens como a antropológica, a sociolinguística, às teorias de aprendizagem sociocultural e aos estudos do discurso. O foco majoritário das pesquisas no Reino Unido, identificado pelas autoras, tem sido o domínio da escrita acadêmica influenciada pelas demandas desse ambiente, bem como a relação entre professores e alunos (*teacher-researchers*).

Conforme abordam Lillis e Scott (2007), a expressão ‘letramento acadêmico’ tem sido usada tanto no singular quanto no plural e, apesar de ambas as formas serem apropriadas, a escolha de uma das flexões influencia seus significados. Quando as habilidades necessárias para utilizar satisfatoriamente a escrita no contexto acadêmico são enfocadas, não importa se o termo está no plural ou no singular. Apesar disso, na maioria das vezes, o uso, seja no singular ou no plural, tem se referido a “à leitura/escrita/texto em contextos acadêmicos, em vez de indexar um campo crítico de investigação com raízes e interesses históricos teóricos e ideológicos específicos” (Lillis; Scott, 2007, p. 7, tradução nossa)²¹. Ainda sobre esse uso:

²¹ No original: to reading/writing/texts in academic contexts, rather than as indexing a critical field of inquiry with specific theoretical and ideological historical roots and interests.

Em ambientes aplicados, o sintagma [letramento acadêmico] (singular ou plural) é cada vez mais usado para significar cursos destinados a permitir que os escritores estudantes possam atender às exigências da escrita na universidade. Tais cursos podem variar desde instrução na organização de parágrafos e no estabelecimento de referências, até cursos sobre como escrever uma dissertação (Lillis; Scott, 2007, p. 6, tradução nossa)²².

Conforme evidencia o fragmento acima, em muitos casos, as instituições universitárias buscam sanar uma visão deficitária da escrita acadêmica no ensino superior por meio de cursos e atendimentos que enfocam a escrita, tendo em vista aspectos gerais da composição textual, como a organização dos parágrafos, a explicitação de referências nos textos e de uma forma mais global, a abordagem da própria escrita de determinados gêneros. Contudo, para que o letramento acadêmico seja focado como um campo de saber, é necessária não apenas a consideração do contexto social, mas sim das práticas mediadas pela leitura e a escrita desenvolvidas neste âmbito, suas raízes históricas, seus interesses, bem como sua abordagem epistemológica e posicionamento ideológico (Lillis; Scott, 2007).

Para Lillis e Scott (2007), é preciso ver além da pluralização ou singularização do termo para compreender quais os reais objetivos dos pesquisadores que dele tratam, visto que existem obras que têm o termo no singular e estão se referindo a um processo etnográfico crítico e outras que trazem o termo no plural que se findam nas diferentes normalizações para a escrita. Não é o plural ou o singular que irá determinar o escopo de uma investigação, mas a forma como o pesquisador articulará, inter-relacionando-os com conceitos como aprendizagem, socialização, novatos/especialistas, termos comumente utilizados na teoria sociocultural e/ou questões atinentes a alguma comunidade de prática. [...] “também reconhecemos em parte que pode refletir suas/nossas posições dentro da academia, onde muitas vezes têm que fazer malabarismos estratégicos com discursos e valores prevaletentes sobre a escrita acadêmica e práticas comunicativas na academia em geral” (Lillis; Scott, 2007, p. 15, tradução nossa)²³.

As autoras afirmam que, ainda sobre a denominação da perspectiva, Gunther Kress e Brian Street têm pontos de vista diferentes: para Kress, se compreendemos que a linguagem está em constante mudança nos diferentes contextos sociais, não há necessidade de pluralização do termo. Apesar de não discordar nesse ponto de Kress, Street defende que é

²² No original: In applied settings, the phrase (singular or plural) is increasingly used to signify courses intended to enable student writers to meet the demands of writing in the university. Such courses can range from instruction in the organization of paragraphs and the setting out of references, to courses on how to write a dissertation.

²³ No original: we also recognize in part it may reflect their/our positions within the academy where they/we often have to juggle strategically with prevailing discourses and values about academic writing and communicative practices in academia more generally.

uma estratégia retórica fundamental a de pluralizar o termo, já que isso poderia afastar o entendimento do modelo de letramento autônomo. Lillis e Scott (2007) ressaltam que, em algumas pesquisas, o uso, tanto no singular quanto no plural, tem levado a favorecer o discurso do déficit, mesmo que ele pareça tensionar a situação relativa à baixa apropriação de determinados alunos em relação à leitura ou escrita no Ensino Superior.

Explicando mais especificamente a expansão do acesso universitário, Lillis e Scott (2007) a definem como uma abertura do acesso às universidades aos grupos minoritários (negros, pessoas da classe trabalhadora e estudantes considerados mais velhos, em relação à idade à qual comumente se adentra no ensino superior), historicamente excluídos, ocasionando no aumento de oferta de vagas e também abertura internacional em consideração à globalização. A expansão promoveu maior heterogeneidade, fazendo com que as diferenças linguística, cultural e social suscitasse discursos contra a própria política expansionista, representando, no discurso de alguns, queda na qualidade do ensino. Vimos no primeiro capítulo desta tese que no Brasil as políticas de avaliação surgiram, principalmente, para classificar os cursos e dotar de *status* e fomento aqueles considerados com maior qualidade. Essa é uma articulação comum evidenciada também por Lea e Street (1998).

“A razão disso é óbvia: os textos escritos dos estudantes continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de ‘alto risco’ no ensino universitário.” (Lillis; Scott, 2007, p. 9, tradução nossa)²⁴. Ou seja, no contexto universitário, os textos escritos por estudantes e professores são essenciais para a existência dos cursos, incorrendo, como em nosso país, em razões quantitativas para as chamadas *avaliações quadrienais da CAPES*. Se o estudante apresenta ‘problemas’ com a escrita mais valorizada nesses contextos, por haver uma disposição ou projeção dessas práticas, via um processo prévio de socialização, possivelmente os olhares sobre esse estudante serão de falha e fracasso, em relação às expectativas de professores e instituições. Assim, as autoras definem alguns questionamentos:

[...] qual é a natureza da escrita 'acadêmica' em diferentes locais e contextos?; o que significa para os participantes 'produzir' escrita acadêmica?; como a identidade e a identificação estão ligadas às práticas retóricas e comunicativas na academia?; até que ponto e de que maneiras específicas as convenções e práticas predominantes permitem e restringem a criação de significados?; que oportunidades existem para extrair uma gama de recursos teóricos e semióticos para a criação de significados acadêmicos? (Lillis; Scott, 2007, p. 9, tradução nossa)²⁵.

²⁴ No original: The reason for this is an obvious one: students' written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a 'high stakes' activity in university education.

²⁵ No original: [...] what is the nature of 'academic' writing in different sites and contexts?; what does it mean to participants to 'do' academic writing?; how are identity and identification bound up with rhetorical and

Esses e outros questionamentos são realizados pelos teóricos do campo dos letramentos acadêmicos, que consideram o fator social nessa criação de ‘significados acadêmicos’, expressos nos textos, mas também em diversas práticas de letramentos acadêmicos ao longo das demandas institucionais. Em diversos países (especialmente, EUA, Reino Unido e Austrália), há uma preocupação explícita com a escrita que os estudantes do ensino superior devem aprender ou adotar. Em muitos casos, essa aprendizagem envolve uma segunda língua como o inglês no caso brasileiro e estratégias são desenvolvidas para que o aluno se aproxime das expectativas das instituições, nas quais a escrita é extremamente avaliada e controlada. Essa centralidade na avaliação do texto escrito deixa encoberta a importância do aluno, autor desses textos, que está engajado em diversas práticas sociais que influenciam sua escrita e a história de suas produções (Lillis; Scott, 2007).

O (re)conhecimento acerca do que está de fato em jogo para os indivíduos nos diferentes contextos, engajados nas práticas sociais pode ser promovido por meio do entendimento de como a linguagem é utilizada nesse processo, podendo ser percebida de três maneiras: i) pelas práticas individuais, buscando compreender o que as pessoas fazem e como usam a linguagem em contextos situados; ii) pelo *habitus* construído no dia a dia, quais as linguagens que imperam em determinados ambientes, o que é feito com os textos na rotina diária, linguagem predominante em determinadas profissões, etc. e iii) pelo entendimento da linguagem como recurso, que ocorre por meio de atividades de leitura e as estruturas sociais às quais elas se relacionam (Lillis; Scott, 2007).

Apesar de a escrita ainda ser o principal foco das pesquisas em Letramentos Acadêmicos, um dos motivos para essa escolha é que as avaliações, em geral, giram em torno da visibilidade trazida pelos produtos escritos. Essas práticas avaliativas abarcariam diversos outros fatores que não são relacionados diretamente ao ato de escrever. A presença dos fatores multimodais em práticas convencionais como as palestras e as aulas expositivas, bem como a mediação de novas tecnologias, são enfocadas como outros elementos explorados no domínio acadêmico. Esses interesses representam um alargamento epistemológico que traria maiores contribuições às pesquisas, em contraposição ao interesse apenas sobre o que os alunos fazem, em um nível mais micro. Essas contribuições encaminham para entendimentos acerca do que está em jogo nas avaliações, para pesquisadores, em outros domínios educacionais, com

communicative practices in the academy?; to what extent and in which specific ways do prevailing conventions and practices enable and constrain meaning making?; what opportunities exist for drawing a range of theoretical and semiotic resources into academic meaning making.

articulação aos Novos Estudos do Letramento, em busca do entendimento das trajetórias dos que chegam ao ensino superior e a reprodução das práticas aprendidas na escola neste outro contexto (Lillis; Scott, 2007).

Vinte anos após a realização do trabalho de Lea e Street (1998), um estudo é publicado por Bloome, Carvalho e Ryu (2018), abordando um panorama das pesquisas realizadas no campo. Tendo em vista os três modelos definidos por Lea e Street (1998): modelo de habilidades, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos, Bloome, Carvalho e Ryu (2018) discutem como as práticas de letramentos acadêmicos refletem e refratam elementos típicos do domínio acadêmico, por meio de premissas inerentes ao processo histórico, valores e ideologias compartilhados socialmente.

Os letramentos acadêmicos são entendidos como uma razão interativa entre o leitor ou escritor, no âmbito individual ou coletivo. A interação é considerada em seu aspecto cognitivo, tendo em vista os fatores que a fomentam. Se apropriar de um texto acadêmico, por exemplo, significa desenvolver estratégias cognitivas necessárias que tornem um indivíduo ‘letrado academicamente’ em determinada área do conhecimento. Essa apropriação envolve diferentes e complexos conhecimentos e determinantes, como o contexto individual do aluno, em comparação ao contexto no qual esses textos são lidos ou produzidos. Fatores como a escolarização do aluno e até mesmo do professor, a classe social, as diferenças étnicas e as linguísticas também influenciam esse domínio (Bloome; Carvalho; Ryu, 2018).

Entendendo o letramento enquanto prática social, é possível considerar que não se trata de visualizar o indivíduo ou o texto como unidades básicas de análise, mas sim, os usos sociais da linguagem escrita, ou melhor, a forma como as pessoas agem e reagem em interação, culturalmente orientadas em determinado contexto social. Um indivíduo se torna membro de uma comunidade acadêmica quando ele apreende determinada identidade social, compatível com aquele domínio, deslocando-se da periferia para o centro de determinado campo (Bloome; Carvalho; Ryu, 2018). Esse entendimento implica elementos como por exemplo a Zona de Desenvolvimento Proximal, construída na interação entre professor e aluno, face à movimentação deste último em direção a uma adesão, ou mesmo a criação de uma resistência à socialização promovida.

Uma terceira consideração de Bloome, Carvalho e Ryu (2018) é a presença de relações entre o tempo (relações cronotópicas), nas pesquisas sobre letramentos acadêmicos e a dialeticidade das práticas de letramentos acadêmicos. Isso significa considerar que, engajadas nas práticas de letramentos acadêmicos, as pessoas agem e reagem umas com as outras, tendo em vista a situação social desenvolvida, mas também os usos sociais da leitura e da escrita já

experienciados, pautando-se aí uma dialética da reflexão e refração. Mas este engajamento não ocorre senão em um plano que considera relações de poder, “[...] entendido como um processo situado envolvendo negociações interativas do que está acontecendo, quem tem o direito de fazer o quê, com quem, como, para que fins, e com que interpretações e consequências sociais” (Bloome; Carvalho; Ryu, 2018, p. 895, tradução nossa)²⁶.

Assim como as próprias práticas de letramentos acadêmicos, as relações de poder também se desenvolvem, tendo em vista dimensões históricas, considerando que uma posição atual é fortemente influenciada pelas ações desenvolvidas e negociadas anteriormente. O efeito desses processos no aluno é o desenvolvimento de uma dada personalidade, que se contrapõe aos modelos deficitários criticados por Lea e Street (1998), já que partiria de um entendimento de que todas as posições e identidades, manifestadas pelos alunos em um dado contexto acadêmico, teriam seu valor, considerando uma visão de mundo pluralista. Desse ponto de vista, os processos de ensino deveriam ser sensíveis em suas escolhas, considerando as especificidades e a produção de sentidos pelos alunos (Bloome; Carvalho; Ryu, 2018).

O trabalho de Bloome, Carvalho e Ryu (2018) demonstra que, apesar de Lea e Street (1998) não terem considerado os três modelos descritos por eles como excludentes, as pesquisas que se desenvolveram após esta identificação têm realizado análises superficiais, praticamente demonstrando uma contraposição entre o modelo de habilidades e o modelo de socialização, na direção de uma priorização única e exclusiva do modelo de letramentos acadêmicos. Contudo, é necessário que se reconheça que esses modelos teóricos são importantes e necessários, cabendo às pesquisas demonstrarem contribuições e/ou contraposições aos seus constructos. É preciso que as pesquisas passem a evidenciar a fluidez entre os modelos, entendendo sua influência na forma como as práticas de letramentos acadêmicos são conduzidas na contemporaneidade (Bloome; Carvalho; Ryu, 2018).

Em publicação recente que destaca as produções realizadas em países da América Latina nos últimos 10 anos, Sito e Moreno (2021) analisaram cerca de 50 produções, buscando os principais enfoques das produções bibliográficas. Sito e Moreno (2021) ressaltam que os trabalhos publicados evidenciam a importância de uma revisão dos currículos, pautados em sua descolonização, com um aumento do acesso aos diferentes discursos que permeiam o contexto acadêmico, condicionando as demandas que recaem sobre seus agentes. A partir da análise de Sito e Moreno (2021) foram elaboradas cinco categorias:

²⁶ No original: [...] understood as a situated process involving interactional negotiations of what is happening, who has the rights to do what, with whom, how, for what purposes, and with what interpretations and social consequences

i) Letramentos acadêmicos nas disciplinas; ii) Pedagogia da leitura e da escrita; iii) Trajetórias universitárias; iv) Práticas de letramentos acadêmicos: tensões nos processos de apropriação; e v) Letramentos Digitais.

Essas categorias são detalhadas no quadro 01:

Quadro 1: Produção científica, estudos sobre a perspectiva de Letramentos Acadêmicos

Categorias	Definição	Estudos	Domínios Identificados
Letramentos Acadêmicos nas disciplinas	Estudos relacionados com o ensino da leitura e escrita universitária, com base na perspectiva dos NEL (LEA; STREET, 1998), cujo interesse está na definição acerca das práticas diversas e situadas em contextos disciplinares, também situados ideologicamente. Uma ampliação desses estudos diz respeito à problematização sobre a escrita individual e às convenções e práticas hegemônicas de escrita e produção de conhecimento (LILLIS; TUCK, 2016), que poderiam se tornar mais dialógicas e equitativas, por meio de uma visão crítica.	12	Práticas letradas diversas, situadas disciplinarmente; Usos contextuais da linguagem e significados associados a epistemologias e práticas; Superação do discurso do déficit e cursos que buscam sua remediação; e Identificação de práticas e convenções típicas da educação em nível superior.
Pedagogia da leitura e da escrita	Estudos que indagam sobre quais são as formas por meio das quais os estudantes podem aprender modelos alternativos de aprendizagens dialógicas, tendo em vista a construção de comunidades de aprendizagem, bem como pedagogias de revisão.	31	Cursos que levam em consideração as evidências dos NEL; Pedagogia da revisão; Enfoques pedagógicos centrados nas identidades dos estudantes; e Necessidade de mudanças curriculares como parte integral da teoria, prática e da investigação.
Trajetórias universitárias	Estudos que abordam as práticas acadêmicas nas trajetórias universitárias formativas, considerando as identidades, os ciclos de vida e as formas por meio das quais os estudantes desvelam as práticas institucionais do mistério.	29	“Práticas institucionais do mistério” (LILLIS; 1999); Identidades dos estudantes; e Trajetórias de estudantes em condições de desigualdade.
Práticas de letramentos acadêmicos: tensões nos processos de apropriação	Estudos que indagam o conflito e a desigualdade que afetam os processos de apropriação das práticas de letramentos acadêmicos.	19	Decolonialidade; Voz, agência de estudantes em contextos desiguais; e Contexto sócio-histórico, marcado por processos coloniais.
Letramentos Digitais	Estudos que se relacionam aos NEL, abordando a comunicação em ambientes <i>online</i> e a hipertextualidade (GOODFELLOW, 2004; CROOK, 2005), ou seja, leva em consideração a construção de práticas letradas, ao longo do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).	10	Multimodalidade; Escrita multimodal; e Identidades de estudantes nas redes sociais.

Fonte: Traduzido e adaptado de Sito e Moreno (2021, p. 154).

É possível identificar a partir do quadro 1 as tendências apontadas para o campo. Foram levantados por Sito e Moreno (2021) bibliografias derivadas de pesquisadores de países latino-americanos que demonstram preocupações comuns, por meio das quais a

perspectiva de letramentos acadêmicos têm se orientado, ressaltando, sobretudo, as desigualdades no acesso à cultura escrita, o analfabetismo, a educação intercultural, os letramentos múltiplos e os processos de formação docente. As preocupações por meio das quais os pesquisadores têm se ocupado demonstram como as novas descobertas no campo apresentam suas realidades, com foco, principalmente, no entendimento do papel das novas tecnologias na construção dos letramentos acadêmicos e a articulação entre os letramentos acadêmicos e a perspectiva decolonial. Sobre a presença das novas tecnologias e da rejeição à colonização envolta nas relações de poder as autoras defendem que:

[...] o desafio seria compreender que as práticas letradas exigem o envolvimento das vozes dos alunos, sua formação cultural, sua língua, suas experiências de vida, as relações de poder que permeiam estas práticas; assim como a configuração de pedagogias dialógicas nas quais, juntamente com seus pares, leem, escrevem, discutem sobre os discursos dominantes, de diferentes gêneros e tipos textuais, textos multimodais, notícias falsas, e constroem pontes entre as práticas letradas do lar, da comunidade, do local de trabalho e da universidade. Como uma grande contribuição latino-americana, existe o convite para desviar nosso olhar e revisitar nossa história, reconhecendo os legados da colonialidade para, a partir desta estrutura, apoiar processos de treinamento nos quais os estudantes encontrem um ponto de entrada epistemológica em sincronia com os diversos discursos do ambiente universitário e que eles, como sujeitos críticos e históricos, possam se construir em meio à diversidade cultural e linguística de seu ambiente (Sito; Moreno, 2021, p. 163, tradução nossa)²⁷.

Conforme apontam no fragmento acima, os docentes que buscam pautar suas abordagens nos letramentos acadêmicos devem (re)conhecer a historicidade no discurso de seus alunos. As trajetórias são uma evidência comum para Sito e Moreno (2021), razão pela qual o protagonismo dos indivíduos passa a ser reconhecido nas pesquisas que se desenvolvem na perspectiva decolonial. As trajetórias evidenciam as identidades que sobressaem nos textos e no reconhecimento do processo de colonização por meio do qual as produções no contexto acadêmico são realizadas e avaliadas historicamente. Acreditamos que esse reconhecimento ainda carece de um longo caminho, mas o questionamento sobre as formas pelas quais as produções ocorrem já nos demonstra o potencial que a perspectiva traz

²⁷ No original: Finalmente, para aquellos maestros que desean enseñar desde esta perspectiva, el desafío sería comprender que las prácticas letradas requieren involucrar las voces de los estudiantes, su bagaje cultural, su lengua, sus experiencias de vida, las relaciones de poder que atraviesan estas prácticas; así como la configuración de pedagogías dialógicas en las que, junto con sus pares, lean, escriban, argumenten en torno a los discursos dominantes, de diferentes géneros y tipos textuales, textos multimodales, noticias falsas, y se tejan puentes entre las prácticas letradas de la casa, la comunidad, el trabajo y las universitarias. Como un gran aporte latinoamericano, está la invitación a desplazar la mirada y revisitar nuestra historia, reconociendo las herencias de la colonialidad para, desde este marco, apoyar los procesos de formación en los cuales los estudiantes encuentren un punto de entrada epistemológica en sincronía con los diversos discursos del entorno universitario y que ellos como sujetos críticos e históricos puedan construirse en medio de la diversidad cultural y lingüística de su entorno.

em seu bojo, demonstrando novos desafios e possibilidades investigativas passíveis de aprofundamento. A seção seguinte debate as relações entre os letramentos acadêmicos e o campo acadêmico, enfocados nesta tese.

2.3 O campo acadêmico a partir da noção bourdieusiana

Cabe estabelecer, ainda neste capítulo, que a perspectiva de letramentos acadêmicos dialoga com os estudos socioculturais, articulando-se a noções como as de *habitus* e *capitais* expressas por Bourdieu (1979; 1989). A divisão da sociedade em classes pressupõe determinadas expectativas e limites impostos aos sujeitos. A partir da definição dos capitais em: cultural, econômico, social e simbólico, Bourdieu (1979) expressa que os sujeitos podem possuir mais ou menos condições para o alcance a determinado *status* ou a apropriação de um dado discurso ou identidade.

Bourdieu (1979) descreveu os campos cultural, econômico, social e simbólico. Brevemente, o capital cultural refere-se a gostos, estilos, valores ou estruturas psicológicas capazes de determinar uma distinção entre a burguesia e a classe trabalhadora em nível sócio-discursivo. O capital econômico diz respeito à capacidade financeira para dispor de bens e ativos importantes à construção de determinada identidade social ou alcance à uma posição de poder; o capital social parte dos contatos refletidos em indicações que podem garantir a entrada em instâncias de socialização mais controladas ao nível de poder e influência; e, por sua vez, o capital simbólico parte do prestígio que acompanha por exemplo a fama, o nome de determinado indivíduo em um dado contexto social, legitimando os outros capitais. A aquisição dos capitais descritos por Bourdieu (1979; 1989) está relacionada às disposições que marcam as trajetórias, facilitando ou dificultando o alcance a determinada identidade. Um exemplo pertinente é considerar que alguém, com um considerável capital cultural, tende a compreender com maior facilidade as expectativas criadas pelo contexto acadêmico.

Os capitais são importantes porque, segundo Bourdieu (1989), eles atuam como ‘azes’ em um jogo de cartas, a partir de uma noção de luta e competição entre diferentes sujeitos. Uma vez que os bens disputados são escassos, as capitais tornam-se poderes capazes de proporcionar a mobilidade social. A aquisição dos capitais é considerada como estratégica para que esse ‘jogo’ seja jogado. As trajetórias sociais dos indivíduos determinam a maior ou menor capacidade de se internalizar determinados padrões de comportamento típicos dos ambientes sociais, denominados por Bourdieu (1979;1989) como *habitus*. Neste sentido, as ações não são respostas puras aos estímulos dos ambientes, mas sim, resultantes da relação

dialética entre o próprio indivíduo e suas disposições e a sociedade, entendida a partir da estrutura do campo social a partir do qual o indivíduo age.

Assim, entendemos que as trajetórias se constituem a partir de determinadas etapas, mediadas pelos capitais e determinadas pelos condicionantes dos campos sociais nos quais esses agentes atuam. Essas etapas levam em conta as expectativas sociais criadas a partir de um ideário seguido, ao passo em que o sujeito ‘aprende a jogar o jogo’ (Bourdieu, 2004), entendendo que a carreira docente implica a assimilação de condições e o cumprimento de atividades relativas à atuação. Lea e Street (1998) abordam que cada ambiente social é regido por normas e condicionamentos que não são necessariamente implícitos aos indivíduos que neles atuam. Somado a isso, Bourdieu (2004) nos lembra da importância do cumprimento de certas condições para a ascensão ou manutenção do poder nas hierarquias dos campos sociais.

Bourdieu (2004), em sua teoria sobre os campos sociais apresenta-nos como sendo ‘microcosmos relativamente autônomos’, isso porque, inseridos em determinados contextos sociais, estes apresentam certa relação entre si, apesar de uma aparente interdependência. Enquanto microcosmo, um campo pode ser definido em relação ao espaço por ele ocupado, subordinado às regras e negociações daqueles que nele atuam. Mas, há também uma dimensão macro, que diz respeito às leis sociais gerais, das quais os campos mantêm uma espécie de autonomia parcial.

Em meio aos próprios campos e às diferentes disciplinas presentes em cada campo, há que se questionar qual a natureza das pressões externas, que motivam a movimentação dos agentes, seja em direção à adesão, seja à resistência. A questão trata acerca de “[...] quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (Bourdieu, 2004, p. 21). Da mesma forma, os agentes, pessoas atuantes, jogadores de determinado campo, atuarão conforme as posições por eles ocupadas na estrutura do campo.

“O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (Bourdieu, 2004, p. 21). Quanto maior é o grau de autonomia de um campo, maior será sua capacidade de refratar as pressões ou as demandas externas que lhes forem impostas. Contudo, analisando a atual situação das universidades brasileiras, frente à influência da globalização e, sobretudo, à política nacional para a internacionalização, questionamo-nos acerca da autonomia, tanto das universidades brasileiras, quanto daquilo que estamos propondo aqui denominar como campo acadêmico-científico, no caso brasileiro.

Como todos os outros campos sociais descritos por Bourdieu, o campo científico também está sujeito a lutas pelo poder, pela ascensão e pela conservação do poder adquirido ou da transformação do próprio campo. Por essa razão, apenas conhecemos verdadeiramente o que fala, determinado agente social, se conhecemos a posição no campo por ele ocupado, remetendo, inclusive, à ideia marxista de *condição de classe*. Essa ideia diz respeito à forma como o capital científico é distribuído no campo e qual a parcela atribuída a cada agente, o que lhes possibilita, em maior ou menor grau, atuar sobre o campo, como se fossem dotados de uma espécie de crédito científico, que se configura como sua própria posição e poder no campo:

Essa estrutura é, *grosso modo*, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, “influencia” etc.) (Bourdieu, 2004, p. 24).

Desta maneira, quando pensamos em alguém que detém determinado poder em um campo social, como o científico, pensamos em alguém que detém determinado capital científico, que trata-se de um tipo de capital simbólico expresso pelo reconhecimento dos pares engajados no interior deste campo (Bourdieu, 2004). No caso brasileiro e, sobretudo, em vista das políticas para a internacionalização das universidades, o nível de engajamento internacional do pesquisador é um bom indicador simbólico para a atribuição do reconhecimento. Dizemos simbólico porque, à exceção de indicadores quantitativos como os de citação, alguns fatores não são medidos quantitativamente, como por exemplo a bolsa produtividade distribuída pelo CNPq. Acreditamos que, apesar de serem importantes os fatores quantitativos para se mensurar determinadas razões, os fatores qualitativos expressos em parcerias com grupos de pesquisa internacionais e capacidade de articulação com universidades do exterior acabam por determinar, sobremaneira, o aumento ou diminuição deste tipo de capital.

A posse de determinado capital, dito científico, proporciona ao agente, em menor, ou maior grau, a possibilidade de antever eventos importantes em seu domínio, ou melhor, compreender satisfatoriamente *o sentido do jogo*. Tal capacidade está relacionada à trajetória pessoal do *jogador*, que apresenta disposições socialmente construídas, denominadas *habitus*, ou seja, disposições que os ajudem a lidar com as demandas e especificidades de determinado

campo. “Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada [...] (Bourdieu, 2004, p. 29).

Ao contrário disso, compreender as regras de um campo é, mais que isso, uma vez que é preciso reconhecer que essas regras não são estáticas, mas sim modificáveis tanto quanto maior for o poder do agente que tenciona agir sobre elas. Conforme aponta no fragmento abaixo:

Essa arte de antecipar as tendências, observada por toda parte, que está estreitamente ligada a uma origem social e escolar elevada e que permite apossar-se dos bons temas em boa hora, bons lugares de publicação (ou mesmo de exposição) etc. é um dos fatores que determinam as diferenças sociais mais marcantes nas carreiras científicas (e isso é mais manifesto ainda na arte moderna). Esse senso do jogo, é, de início, um senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo. Como um bom jogador de *rugby* sabe para onde vai a bola e se põe lá onde a bola vai cair, bom cientista jogador é aquele que, sem ter necessidade de calcular, de ser cínico, faz as escolhas que compensam. aqueles que nasceram no jogo têm o privilégio do “inatismo”. Eles não têm necessidade de serem cínicos para fazer o que é preciso quando é preciso e ganhar a aposta (Bourdieu, 2004, p. 28).

Mas, todo campo social representa um custo econômico, que é imprescindível ao seu funcionamento. Os fatores econômicos se relacionam diretamente ao acesso ao poder em determinado campo. No caso brasileiro, é notável a relação estabelecida entre financiamento e aumento do nível de excelência das universidades, mesmo após os últimos cortes sofridos por todo o sistema educativo do país. Em linhas gerais, os investimentos não apenas foram reduzidos, mas também, foram condicionados aos resultados demonstrados em processos de avaliação como a avaliação quadrienal da CAPES, tornando clara uma exigência do Governo, maior financiador das universidades e da Pós-Graduação, como um todo no país, em prol da internacionalização.

No caso dos professores/pesquisadores vinculados aos cursos de Pós-Graduação no país, é possível estabelecer, conforme aponta Bourdieu (2004), duas espécies de capital científico, comumente trocados e negociados no ‘mercado simbólico’ ao qual nos referimos. Há um poder considerado temporal, atribuído ao agente do campo pela instituição e materializado pela posição hierárquica ocupada por ele e à capacidade de influenciar as tomadas de decisão dos meios de produção do campo, em geral mais político. Por outro lado, há o prestígio pessoal, considerado como capital científico puro, derivado do reconhecimento dos outros agentes do campo. O segundo capital pode estar mais ou menos relacionado ao primeiro.

Bourdieu (2004) é um crítico acerca da utilização de estratégias políticas para a ascensão ao campo científico. Em geral, o credenciamento à Programas de Pós-Graduação, por exemplo, leva em consideração o envolvimento do pesquisador com o campo científico ao qual ele está se vinculando, sua inserção social e também a capacidade de geração de conhecimentos para a área, inclusive, tendo em vista as políticas nacionais de avaliação da Pós-Graduação emanadas pela CAPES. Mostramos no capítulo que se ocupa da trajetória institucional (capítulo 4), que as políticas nacionais para a avaliação e fomento condicionam a organização das universidades e dos Programas de Pós-graduação, constituindo assim, regras importantes para a produção, circulação e até mesmo a manutenção do conhecimento científico brasileiro.

A partir da compreensão dessas regras, os docentes lançam mão de diferentes estratégias para se manterem como jogadores ativos como a construção de redes de pesquisa, vinculação ou criação de grupos de pesquisa nacionais e internacionais, escrita e publicação de textos em língua inglesa, alcance de intercâmbios no exterior, dentre outras. A construção da carreira docente está imbuída dessas estratégias já que em um nível mais micro é necessário compreender a necessidade de engajamento em publicações e apresentações em congressos, por exemplo, bem como, a realização de Mestrado e Doutorado, após a conclusão da licenciatura, caso a carreira docente esteja no horizonte.

As estratégias, além da devida apreensão das disposições do campo em que se encontram, favorecem maior engajamento dos agentes às atividades, ou práticas de letramentos acadêmicos. Essa noção apresenta-se como de grande valia para nosso capítulo de discussão e análise de dados (capítulo 5). Passamos à algumas reflexões sobre as articulações possíveis entre as trajetórias e os letramentos acadêmicos.

2.4 As trajetórias no âmbito acadêmico: a construção de identidades mobilizadas por letramentos acadêmicos

Nesta seção estabelecemos reflexões sobre os processos de construção de identidade (Ivanič, 1998; Gee, 2001; Wortham, 2006), que favorecem a construção da trajetória acadêmica (Bourdieu, 1979; 1989). A construção desta seção é guiada pelas seguintes questões: *em que consiste a identidade acadêmica? Como ela é construída e/ou aprendida? Que expectativas são estabelecidas perante aos diferentes papéis assumidos em decorrência do vínculo acadêmico? Que articulações são possíveis na consideração entre as identidades e as trajetórias de discentes e docentes?*

Iniciamos abordando o texto de Roz Ivanič, publicado em 1998, intitulado *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Esse trabalho tem relação direta com o desenvolvimento da perspectiva de Letramentos Acadêmicos, uma vez que reforça a importância de se pesquisar os efeitos das escritas de estudantes universitários, a partir da construção identitária desses que, naquele momento, estavam sendo classificados como *deficitários* pelo discurso dominante nas instituições. É importante notar que a obra de Ivanič (1998) é contemporânea à investigação de Lea e Street (1998), fato que indica uma disposição para a construção de pesquisas sobre o tema no período por diferentes autores.

Ivanič (1998) mostra que o atendimento às expectativas da escrita acadêmica perpassa por uma (re)construção identitária, processos de negociação e relações de poder. Assim como indicam Lea e Street (1998) essa (re)construção identitária se contrapõe à ideia da pura apropriação de um dado discurso ou *ethos* (o acadêmico) ou a aquisição de uma habilidade transferível, neutra e acrítica. Ivanič (1998) defende que a academia, enquanto contexto social, condiciona experiências na direção de identidades discursivas que são múltiplas e mutáveis, na medida em que os indivíduos vivenciam diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, além da apropriação de diferentes disposições comportamentais valorizadas nesse meio (Ivanič, 1998). As diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos, as demandas e expectativas, sobretudo aquelas implícitas, e as identidades constituídas são de substancial importância para nosso processo analítico nesta tese, já que as identidades se moldam ao longo das trajetórias dos indivíduos.

Ivanič (1998) investigou como adultos em processo de aprendizagem, no ensino superior no Reino Unido, navegaram e construíram identidades nas práticas de produção das demandas típicas da academia. Para tanto, inicialmente Ivanič (1998) situa seu trabalho em um aspecto social, partindo dos trabalhos de Lev Vygotsky (1896-1934), Brian Street (1943-2017), Norman Fairclough (1941-81 anos), dentre outros. A autora argumenta que as identidades são socialmente construídas. Esse processo é denominado por Ivanič (1998) por *writer identity* (trata da constituição pessoal de determinada identidade no ato de escrever). Por meio dessas análises, Ivanič (1998) ilustra como as noções de *estrutura* e a *agência* influenciam a construção da identidade do escritor. São discutidas as relações de poder dos discursos acadêmicos, que valorizam um conjunto limitado de posições e características discursivas e a capacidade daqueles que escrevem em assumir, combinar e/ou reproduzir criativamente posições e características (Ivanič, 1998).

A identidade é fluida e mutável em relação ao tempo e à vivência de experiências, pelos indivíduos, em diferentes contextos sociais. Ao assumir esse fato, Ivanič (1998) defende

a clara contraposição a uma ideia de identidade fixa e acabada bastante questionada pelos pesquisadores do campo dos Letramentos Acadêmicos. O discurso representaria uma posição central na construção identitária, uma vez que é por meio de diferentes práticas discursivas que os indivíduos estabelecem representações da realidade, reconhecidas culturalmente e moldadas ideologicamente. Nesta via, o ato de escrever envolveria três diferentes construções identitárias: o *eu autobiográfico*, o *eu discursivo* e o *eu como autor*. Essas noções são construídas socialmente e se inter-relacionam (Ivanič, 1998).

O *eu autobiográfico* é representado pela identidade que as pessoas já constituíram em processos anteriores; é um marcador social que pode indicar as origens do autor e torna-se um importante instrumento para a análise acerca de como as suas experiências influenciam seu comportamento. O *eu autobiográfico* assemelha-se à noção de *habitus* de Bourdieu (1977, citado em Ivanič, 1998), impactando na forma como as pessoas produzem representações de si com disposições mais ou menos fixas. Por sua vez, o *eu discursivo* é estabelecido pelas impressões que o escritor transmite sobre si, implícitas em produções escritas e na demonstração de valores atitudinais, por exemplo. Essa noção pode assemelhar a explicitação de determinada corrente ideológica em textos ou palestras proferidas, seja por convicções pessoais, seja pela filiação à determinada corrente teórica. A terceira identidade denominada por *eu como autor* representa a presença autoral do discurso no texto. Ao entendermos que um mesmo texto pode ser escrito sob várias contribuições, assumimos também que as identidades dos escritores não são individuais, mas sim, são construídas socialmente (Ivanič, 1998).

Outra noção importante para pensarmos a construção das identidades ao longo das trajetórias acadêmicas é o *toolkit*, ou kit de ferramentas. A partir dessa categoria, Ivanič (1998) explica que o discurso acadêmico resulta de escolhas discursivas, relacionadas às nossas trajetórias, construídas coletivamente, de forma não linear. Cada indivíduo teria construído em si um *kit* de ferramentas específico, entendido como um repertório discursivo, adaptando os usos de suas ferramentas aos contextos sociais nos quais se engaja. Quando um ou mais indivíduos se engajam em práticas de letramentos acadêmicos, diferentes *toolkits* são acionados. As identidades dos indivíduos vinculados à esfera acadêmica são múltiplas e a forma como eles foram socializados ao longo de suas trajetórias pode indicar, inclusive, expectativas em relação ao seu futuro nas instituições. Em tese são essas expectativas que levam às classificações que nortearam as investigações de Lea e Street (1998) ao nível de uma visão dicotômica e ainda inexplicada que classifica os indivíduos ao nível de promissores ou deficitários.

O contato inicial com a escrita acadêmica geralmente é encarado como uma crise de identidade que se intensifica mais ou menos em razão das vivências anteriores à vinculação com o domínio acadêmico. A maioria dos pesquisadores do campo dos letramentos acadêmicos, ao entenderem que esses letramentos são uma construção social e sensibilizados pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes, buscam socializá-los à *cultura acadêmica*. Atualmente, há uma mudança de foco em relação às pesquisas, tendo em vista a forma como os estudantes são *iniciados* nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Outrora essa socialização pautava-se em aspectos que deveriam ser ‘dominados’ pelos estudantes para que eles pudessem lidar bem com o ambiente acadêmico. Mas houve um desfoque para a construção de uma ‘visão social da escrita’ (Ivanič, 1998).

As *comunidades discursivas* são abordadas por Ivanič (1998), sobretudo as *comunidades discursivas acadêmicas*, como uma noção que possa explicar uma dada organização dos movimentos estabelecidos por determinados indivíduos que se movimentam no contexto acadêmico. Contudo, esse conceito pode significar puramente agrupamentos de pessoas que produzem e defendem discursos específicos, trazendo para a teoria alguns problemas. Um deles é essa *iniciação*, que parece ser necessária para o ingresso em uma comunidade de discurso, quando, na verdade, as regras para tal não são claras e estáticas. As pessoas se engajam e se sentem parte (ou não) das comunidades discursivas e isso influencia não apenas sua (re)construção identitária, mas também as posições almejadas e alcançadas pelos indivíduos em um dado espaço-tempo. Apesar das dificuldades que permeiam essa noção, ela nos mobiliza para investigações que valorizem a construção identitária dos escritores que se constroem no processo de escrita. Assim, é possível pensar em práticas de letramentos acadêmicos que se localizam para além das ações puramente corretivas, mas que estimulem o pensamento crítico e o diálogo contínuo entre as três identidades explicadas acima (o eu autobiográfico, o eu discursivo e o eu como autor) (Ivanič, 1998).

Com a intenção de demonstrar como as identidades são construídas e definidas em sala de aula, Wortham (2006) analisa a influência da construção identitária de dois estudantes universitários, considerados excluídos (*outcasts*) em sua sala de aula. Tyisha e Maurice são estudantes afro-americanos, conhecidos pelos professores e colegas como alunos que se recusaram a seguir as regras estabelecidas na chamada ‘sociedade da sala de aula’ (*classroom “Society”*). Wortham (2006) fundamenta a exclusão desses indivíduos em modelos de identidade historicamente criados, nos quais a questão da raça é algo constitutivo, mas não apenas. Para Wortham (2006) são múltiplas as influências identitárias que permeiam nossa inserção no ambiente universitário, seja na adoção de uma dada postura pessoal ou de

vinculação a uma corrente discursiva (Ivanič, 1998), seja nas comunicações e interpretações sociais que envolvem aspectos mais íntimos como o nosso tom de pele ou a presença de alguma deficiência, o sotaque que pode indicar nossas origens, dentre outros aspectos (Wortham, 2006).

A exclusão desses estudantes, tendo em vista como eles são interpretados pela sociedade de sala de aula, torna-se evidente a partir de uma lição sobre a concepção de ‘animal político’ de Aristóteles, na qual os comportamentos de Tyisha e Maurice são indicados como indivíduos que se guiam puramente a partir de comportamentos irracionais. Isso ocorre porque, de acordo com a explicação do professor, ressaltada por Wortham (2006), há uma inter-relação, na lógica aristotélica, entre os seres humanos e a sociedade na qual vivem uma vez que alguns indivíduos creem que não precisam da sociedade. Os estudantes que não se demonstravam enturmados foram alvos de eventos subsequentes de exclusão, decorrentes de um não enquadramento nas regras estabelecidas pela turma (Wortham, 2006). Essa noção nos lembra as diferentes dicotomias sociais já estabelecidas como as ‘normal’ e ‘anormal’, frequentes para a classificação de pessoas que se adequam ou não às regras estabelecidas nos domínios sociais.

De acordo com Wortham (2006), o século XIX fomentou a construção de diferentes modelos de identidade, em geral, criados e mantidos por instâncias de poder, como as instituições religiosas, de ensino, governamentais, dentre outras. A disseminação em massa das classificações sociais por meios como a mídia, naturaliza, inclusive, os processos de inclusão e exclusão. (Wortham, 2006). A ideia de *escalas de tempo de identificação* ou *timescales of identification* promove uma relação entre os modelos de identidade e sua aplicação em contextos locais. Essa ideia nos mostra que há identidades constituídas localmente, a partir da ambientação nas primeiras instâncias de socialização dos indivíduos que vão acompanhá-los por toda a vida, impactando suas ações futuras.

Conforme defende Wortham (2006), esses alunos trouxeram consigo para a sala de aula, compreensões identitárias outras, distintas das construídas por seus colegas e exercidas durante a aula, o que permite considerar que as trajetórias individuais e as experiências fora da sala de aula contam para o desdobramento narrado (Lea; Street. 1998; Wortham, 2006). Ao mesmo tempo, a adesão dos colegas, na análise de Wortham (2006), aos estereótipos para os dois estudantes leva em consideração experiências não acadêmicas que, com frequência, se fundem com experiências acadêmicas na construção dos conhecimentos. Os processos de identificação social e a aprendizagem acadêmica estão intimamente relacionados, mesmo que esses aspectos continuem sendo vistos como elementos separados (Wortham, 2006).

A interpretação identitária em contexto de sala de aula é, para Wortham (2006), oportunizada inicialmente pela identificação de traços físicos dos indivíduos como a raça ou o gênero. Posteriormente, há identificações mais profundas sobre o perfil pessoal de cada sujeito a partir de seu engajamento em práticas típicas que podem gerar expectativas de reação e classificação: aluno cooperativo, curioso, ou um aluno bagunceiro. Ao serem comparados à párias na sociedade, devido à sua baixa participação nas aulas, Tyisha e Maurice foram automaticamente alvos de comentários preconceituosos advindos de seus colegas. Entretanto cabe questionar por que Tyisha e Maurice foram escolhidos para esse exemplo específico? Estaria o professor tencionado a externalizar uma opinião pessoal (ou coletiva) sobre esses alunos em especial? Por que esse exemplo foi tão determinante para a identificação e distinção social deles em relação ao grupo? Quais as consequências de um fato como esse na vida acadêmica e na vida prática desses estudantes?

Wortham (2006) entende a identidade como uma potencial lente analítica para as pesquisas em educação. Em adição a essa ideia, trazemos as contribuições de Gee (2001), que indica as mudanças proporcionadas pela globalização e o avanço tecnológico na construção identitária, superando o trio historicamente estático: raça, classe e gênero. As constantes modificações em nossa sociedade tornam nítida a necessidade de modelos mais dinâmicos para entender e trabalhar com as identidades nas pesquisas recentes. Diante ao exposto, Gee (2001) desenvolve a categoria 'tipo de pessoa' (*kind of person*), indicando que quando nos comunicamos, estamos interagindo com um dado tipo de pessoa, em determinado contexto social. Uma mesma pessoa pode expressar múltiplas e instáveis identidades, mas basicamente, cabe esclarecer que o *tipo de pessoa* corresponde a uma espécie de identidade central, estabelecendo a forma como os indivíduos são reconhecidos em um contexto local-social:

Uma pessoa pode ser reconhecida como sendo um certo tipo de feminista radical, sem-teto, macho demais, "yuppie", membro de gangues de rua, ativista comunitário, acadêmico, professor de jardim de infância, estudante "em risco", etc., através de inúmeras possibilidades. O "tipo de pessoa" é reconhecido como "ser", em um determinado momento e lugar, pode mudar de momento para momento na interação, pode mudar de contexto para contexto e, claro, pode ser ambíguo ou instável (Gee, 2001, p. 99)²⁸.

²⁸ No original: A person might be recognized as being a certain kind of radical feminist, homeless person, overly macho male, "yuppie," street gang member, community activist, academic, kindergarten teacher, "at risk" student, and so on and so forth, through countless possibilities. The "kind of person" one is recognized as "being," at a given time and place, can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and, of course, can be ambiguous or unstable.

É possível depreender do fragmento acima que a categoria indexada por Gee (2001) pressupõe uma série de comportamentos, valores, expectativas sociais, domínios ideológicos, dentre outros fatores que nos localizam historicamente. Colaborando para uma sistematização, Gee (2001) define quatro caminhos de categorização da identidade: *a perspectiva natural*, *a perspectiva institucional*, *a perspectiva discursiva* e *a perspectiva de afinidade*. Essas perspectivas envolvem diferentes manifestações identitárias e relações de poder, de acordo com a forma como os sujeitos são interpretados socialmente. No quadro 2, apresentamos essas perspectivas, lembrando que elas coexistem, não são excludentes entre si e podem estruturar entendimentos acerca de como as identidades se manifestam em adultos ou crianças em um dado espaço social.

Quadro 2: Perspectivas para o entendimento da identidade segundo Gee (2001)

Tipo identitário	Definição	Como a identidade se manifesta?	Recursos de poder envolvidos
Nature perspective (N-Identities)	Identificação a partir de um viés biológico.	A partir do gêmeo ou de uma possível rotulação advinda a identificação de uma doença, por exemplo, que afeta o estado ou a condição neurológica.	Identities naturais ou biológicas, mas que dependem de atribuição de sentido, especialmente o institucional.
Institutional perspective (I-Identities)	Posição do sujeito em uma determinada instituição ou ordenamento social.	Identificação a partir de uma vinculação universitária como docente ou discente, por exemplo, ou a identificação oferecida a partir de um diagnóstico oficial (ser institucionalizado).	Identities sujeitas à autorização institucional e que são diferentemente avaliadas, podendo se manifestar a partir de uma escolha ou uma imposição.
Discursive perspective (D-Identities)	Características atitudinais que promovem o reconhecimento de um indivíduo por outros.	Ser identificado como carismático, popular, demonstrar possuir (ou não) alguns traços patológicos.	Identities sujeitas à individualidade e, principalmente, ao reconhecimento discursivo das características atribuídas ou conquistadas.
Affinity perspective (A-Identities)	Experiências de afinidade mantidas pelo indivíduo perante à sociedade.	Identificar-se como fã de Star Trek, filiar-se a um grupo que compartilha determinada afinidade como por exemplo o movimento negro, feminista ou a comunidade surda.	Identities sujeitas à participação em práticas compartilhadas em um grupo de afinidade de duração temporária e que pode (ou não) estar calcada a uma chancela institucional.

Fonte: Adaptação de Gee (2001).

A partir da leitura do quadro 2, entendemos que é possível que alguém seja identificado, preliminarmente, por fatores biológicos, rapidamente identificáveis como a raça ou o gênero, por exemplo. A segunda identidade filia-se às características institucionais ao nível de determinado posicionamento. Assim, ser aluno, professor universitário, professor da educação básica, ser um professor em uma universidade de excelência ou internacional ou

lecionar em uma universidade ainda em processo de internacionalização, pode fazer com que determinadas expectativas sejam construídas em relação a esse sujeito. Pensando em outras instâncias diferentes da esfera acadêmica, há uma ideia previamente constituída sobre as profissões como a medicina ou o direito, por exemplo. A posição em determinado ordenamento institucional pode oferecer mais ou menos direitos, poder e autoridade, dependendo do posicionamento nas hierarquias previamente definidas, da própria instituição e do impacto que determinada área ou esfera exerça em um dado contexto social (Gee, 2001).

Abordando mais especificamente a perspectiva discursiva, Gee (2001) aponta que ser interpretado como carismático, antipático, proativo, agressivo, compromissado, discreto ou extrovertido comporiam determinadas aceções. O reconhecimento de um docente como dinâmico e carismático pode ensejar em sua turma elementos para maior engajamento nas aulas, estabelecendo relações de maior proximidade. Finalmente, a afinidade permite que um indivíduo melhor se estabeleça em determinados grupos ou movimentos. Assim, ser identificado como *nerd*, ou participar de um movimento social, de um coral, ser membro atuante de alguma religião, ser ativo em alguma atividade esportiva (futebol, tênis, golfe) ou alguma causa social, como a proteção aos animais, favorece a aproximação daqueles que também se identificam com essas causas, ensejando, inclusive, determinado estilo de vida (Gee, 2001).

Para que as identidades sejam criadas, reproduzidas ou reconhecidas na sociedade, é necessário que haja sistemas interpretativos que classifiquem os indivíduos, quanto aos seus traços identitários. A partir das quatro perspectivas delineadas acima, Gee (2001) apresenta um exemplo baseado na identidade de um Afro-Americano. Esse sujeito possui traços identitários que geram uma expectativa sobre suas características e suas ações, por exemplo: se ele expressa orgulho por sua cor, está externalizando sua identidade discursiva. Se ele se engaja em grupos sociais, utilizando determinadas roupas, celebrando feriados importantes para a comunidade negra ou lendo determinadas literaturas, relativas a pensadores negros, expressa sua identidade na perspectiva da afinidade. Essa identidade também pode se tornar institucionalizada na medida em que, em determinado ordenamento social, o indivíduo passe a desenvolver pesquisas sobre algum aspecto relativo à comunidade negra (Gee, 2001).

Gee (2001) entende que há diferentes elementos que constituem identidades plurais nos sujeitos sociais, combinando fatores como a forma como escreve, fala, se comporta, veste ou sente. Essas combinações perpassam pela influência das instituições sociais que devem ser reconhecidas como responsáveis pela sustentação de determinados discursos sobre as identidades individuais ou de grupos sociais. O reconhecimento identitário torna-se flexível

ao nível em que diferentes domínios sociais mobilizam uma série de identidades que podem variar entre um espaço social e outro. Esse reconhecimento abarca um processo histórico e político, no qual as pessoas são situadas sócio-historicamente, dependente das representações sociais vigentes e de suas trajetórias pessoais. “Os discursos são sociais e históricos, mas as trajetórias pessoais e a narrativização são individuais (por meio de uma individualidade totalmente formada e informada socialmente)” (Gee, 2001, p. 111, tradução nossa)²⁹.

De acordo com Gee (2001), pensar no potencial da análise das identidades e de como elas são influenciadas, em meio às categorias sociais previamente construídas, nos ajuda a entender como as pessoas agem e reagem em determinadas situações. A noção *kind of person* de Gee (2001) revela como as instituições se movimentam para proteger suas identidades e posicionamentos, alinhando-se ou desalinhando-se dos objetivos estabelecidos pelas próprias instituições, a partir de relações de poder, sobretudo no cenário capitalista (Gee, 2001). Esse debate nos ajuda a pensar sobre qual identidade ou identidades as instituições e Programas de Pós-Graduação de excelência brasileiros têm construído, implicando nos valores e comportamentos assumidos pelos docentes, fator fundamental para nossa investigação.

Em resumo, podemos considerar que as identidades são construídas ao longo do engajamento nas diferentes práticas sociais com as quais os indivíduos se envolvem. A identidade acadêmica consiste na adoção de algumas disposições típicas do campo acadêmico. Como vimos, esse campo determina certas expectativas, relativas à atuação de seus agentes. Em vista disto, a apropriação dos discursos e das práticas sociais desenvolvidas nesse ambiente seriam determinantes na construção de uma identidade acadêmica (Gee, 2001)

Com base nas leituras realizadas, indicamos que o vínculo acadêmico requer o atendimento às expectativas como a lida com a leitura e a escrita, além da adoção de disposições comportamentais que auxiliam a construção de um dado *ethos* acadêmico-científico. Assim, aprender a ler e escrever textos científicos, apropriar-se das disposições que refletem a preparação e a desenvoltura ao lecionar ou dar palestras, dentre outros elementos, consistem na valorização de práticas sociais, cuja apropriação por seus membros favorece sua posição no campo acadêmico.

Deste modo, as trajetórias acadêmicas são permeadas pelas disposições presentes no campo, em meio às relações de poder que indicam a adoção satisfatória ou não de determinado perfil, *ethos*, ou mesmo, a identidade acadêmica. Isso requer a construção de um *toolkit* voltado a esse campo, que não se adquire rapidamente, mas sim, ao longo das

²⁹ The Discourses are social and historical, but the person's trajectory and narrativization are individual (though an individuality that is fully socially formed and informed).

diferentes experiências desenvolvidas na formação e posicionamento em uma dada instituição e/ou curso. É por esse motivo que aquele que compreende as práticas de letramento acadêmico, em muitos casos, misteriosas, ao incorporá-las ao longo de sua trajetória, favorece seu trânsito nas diferentes práticas sociais desenvolvidas em decorrência da vinculação às universidades.

Considerando os elementos apresentados até esse ponto, estudiosos do campo dos letramentos acadêmicos têm defendido a importância das teorias socioculturais para a formação identitária. Estamos imersos em uma realidade que desnuda diferentes contextos sociais, com transformações marcadas por rupturas epistemológicas, formulando novas reflexões sobre como concebemos os letramentos e as identidades que se modificam ao longo das trajetórias. Não há como caracterizar um indivíduo único e acabado. Ao contrário, assumimos constantemente diferentes identidades, relativas aos contextos e práticas sociais, em busca de um modelo coerente à cada situação social. É inegável a repercussão de diferentes fatores sociais para tornar mais fácil ou mais difícil essa apropriação que impacta no engajamento das práticas de letramentos acadêmicos. A seguir apresentamos a metodologia que fundamenta a presente investigação.

CAPÍTULO 3: ESCOPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS VEREDAS DA PESQUISA

Neste capítulo abordamos a forma por meio da qual se desenvolveu nossa incursão no campo de pesquisa. Como já apontado na introdução desta tese, voltamos nossos esforços à análise dos efeitos da excelência nas trajetórias, dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em Programas de Pós-graduação de excelência, mais especificamente com enfoque no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O curso é reconhecido como de excelência desde a avaliação que compreendeu o período entre 2007 e 2009 e a universidade consiste em uma das instituições brasileiras com maior número de Programas de excelência no país.

Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos os caminhos trilhados para a construção desta investigação, apresentando as condições nas quais nossos movimentos de pesquisa se orientaram e algumas características particulares dos docentes que embasam nossas análises. Após, refletimos, a partir da leitura de Bourdieu (2012), sobre os processos e cuidados ao longo da realização de entrevistas nas pesquisas sociais. Em seguida estabelecemos algumas reflexões sobre a realização de pesquisas durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, implicando na *virtualização* das pesquisas brasileiras e trazendo novas problematizações para o campo dos Letramentos Acadêmicos. Finalmente, situamos nosso processo de coleta e análise de dados na esteira da Análise do Discurso, importante campo da linguística que busca compreender os domínios ideológicos no uso da língua.

3.1 Caracterizando o campo de pesquisa

Buscamos apresentar nosso percurso investigativo, a partir de um processo investigativo apoiado na etnografia, entendida a partir da compreensão da cultura de um local e das ações produzidas pelas pessoas em interação. Green e Castanheira (2019), ao explicarem a relação entre etnografia e discurso nas pesquisas sobre educação, indicam que o processo etnográfico deve ser encarado como uma lógica ou filosofia de investigação e não propriamente como um método. A utilização da análise do discurso na pesquisa etnográfica em nossa pesquisa nos ajuda a compreender como as pessoas utilizam a linguagem e interagem nas diferentes práticas e eventos de letramento nas quais se engajam, em meio à internacionalização na universidade.

Concordando com Green e Castanheira (2019), Tusting *et al.* (2019), que realizaram uma pesquisa com 16 professores de três diferentes áreas de conhecimento: História,

Marketing e Matemática, com vistas à compreensão das dinâmicas de produção do conhecimento, expressam a importância da etnografia nos estudos que investigam os letramentos a partir da perspectiva social. De acordo com Tusting *et al.* (2019), os métodos etnográficos são úteis para a tomada de consciência sobre as práticas sociais cotidianas e sua influência na esfera acadêmica. É preciso salientar que estamos direcionando nosso ‘olhar’ para uma esfera situada para além dos textos puramente já que, conforme aponta Swales (1998b), há uma predominância de pesquisas realizadas a partir de análises pautadas quase que exclusivamente no discurso acadêmico escrito.

Sem considerá-lo menos importante, interessamo-nos pelos discursos de docentes credenciados a um Programa de Excelência em Educação em uma série de entrevistas que refletem sobre os diferentes significados da vinculação à uma instituição de ensino superior face à influência das trajetórias e das identidades dos indivíduos. As pessoas textualizam suas experiências no mundo (Bloome; Egan-Robertson, 1993); por esse motivo, a produção oral do discurso e acompanhamento das rotinas de trabalho dos docentes como um fator importante de elucidação dos valores agregados às práticas letradas no contexto acadêmico tornaram-se um foco importante de nossa investigação.

A partir da análise documental, analisamos os pressupostos a partir dos quais as políticas de avaliação da Pós-graduação no país se articulam. Além disso, investigamos os documentos que regulamentam o funcionamento do Programa que ora se estabelece como nosso objeto analítico, buscando evidenciar possíveis condicionamentos entre as políticas avaliativas nacionais e a organização dos cursos na instituição. Conforme Ludke e André (1986), a análise documental é um importante instrumento, que complementa as informações obtidas por outras vias, como as entrevistas, consideradas de grande valia para a contextualização do universo pesquisado (Ludke; André, 1986).

Como um segundo instrumento utilizado em nossa investigação, iniciado após leituras significativas de documentos normativos nacionais e institucionais, iniciamos nosso processo de entrevista com os sujeitos atuantes na instituição em reunião com a então Pró-Reitora de Pós-Graduação Silvia Helena Paixão Alencar. Nesta oportunidade, apresentamos nossa pesquisa e discutimos o posicionamento do órgão sobre o desenvolvimento das políticas de internacionalização na instituição. Nesta oportunidade, buscamos compreender a forma como a universidade entende, aplica e replica as demandas estabelecidas pelas políticas avaliativas no país. A partir da entrevista realizada, agendamos uma entrevista com a então coordenadora do Programa Programa de Pós-graduação em Educação Andrea Moreno (Apêndice D). As entrevistas e os acompanhamentos com quatro docentes do quadro de professores efetivos e

devidamente credenciados foram iniciados após essa primeira incursão na hierarquia institucional.

É pertinente salientar que nossos intentos iniciais levavam em conta a comparabilidade entre diferentes áreas do conhecimento, a partir do acompanhamento das rotinas de docentes em Programas de Excelência. Chegamos a realizar entrevistas remotas com os coordenadores dos cursos em Ciências da Computação e Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia). Mas não nos foi possível estabelecer contatos mais efetivos com os docentes dessas áreas. Então, centramos nossa pesquisa apenas no Programa em Educação, ressaltando as diferentes áreas e linhas de pesquisa a partir das quais se organiza o curso. Ao selecionar quatro docentes para o acompanhamento, levamos em conta o tempo de inserção no Programa (dois docentes com inserção mais recente e dois com inserção mais antiga) e o sexo (selecionamos duas mulheres e dois homens).

A seleção dos docentes foi mediada pela coordenadora do Programa a partir de indicações realizadas por ela que levaram em conta os critérios já apresentados relativos à inserção e sexo, além de concepções prévias sobre a produtividade e inserção internacional destes. Após contato realizado com cada um dos professores indicamos via e-mail, realizamos com cada um deles de forma individual uma primeira entrevista semiestruturada (Apêndice B), para compreender suas trajetórias e explicar sobre o acompanhamento, realizado por meio de relatos diários das rotinas acadêmicas.

De acordo com nossa proposta, esses relatos poderiam ser enviados de diferentes maneiras, à escolha do docente. A opção escolhida predominantemente foi o envio pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Outros recursos nos foram necessários como o acesso a aulas, pareceres de artigos e avaliação de projetos de pesquisa. As entrevistas foram realizadas com a utilização de recursos *online* e gravadas em vídeo, tendo em vista a imposição do distanciamento social no período em que desenvolvemos nosso processo investigativo (Apêndice E).

O quadro 3 estabelece o perfil institucional dos participantes levando em conta a identificação a partir de pseudônimo, a inserção (se recente ou mais antiga), a formação inicial, a linha de pesquisa à qual o docente se vincula no curso e o alcance do *status* de docente titular.

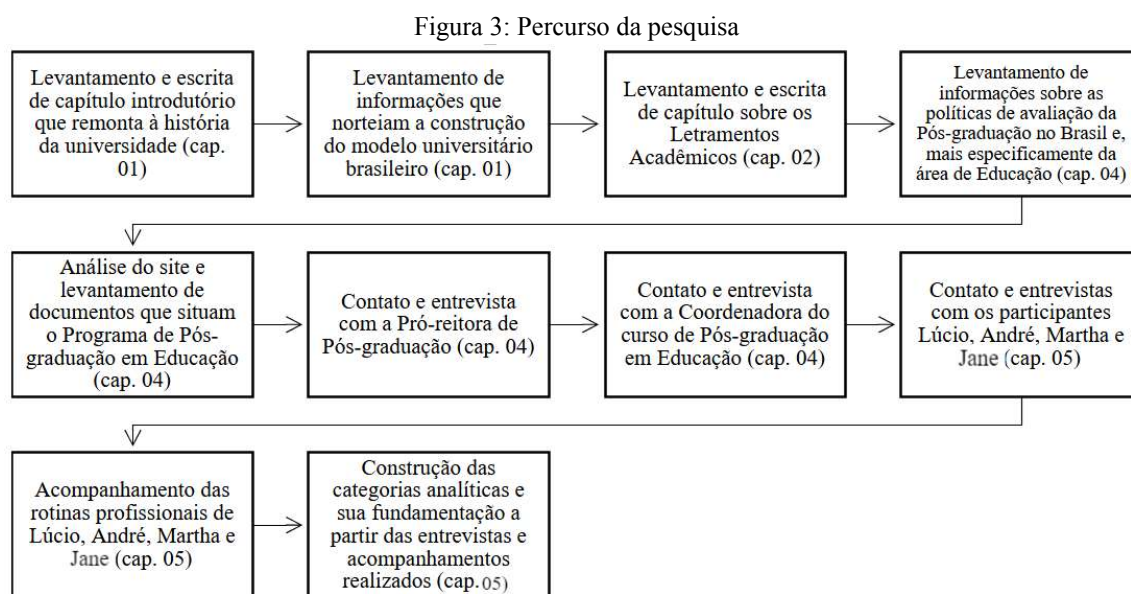
Quadro 3: Perfil institucional dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Formação Inicial	Linha de Pesquisa no Programa	Categoria Funcional	Ano de inserção na universidade	Ano de credenciamento no PPG
------------	------------------	-------------------------------	---------------------	---------------------------------	------------------------------

Lúcio	Ciências Biológicas	Educação e Ciências	Professor adjunto	2019	2020
Martha	Pedagogia	Educação e Linguagem	Professora titular	1999	2002
André	Ciências Sociais	Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais	Professor titular	1997	2010
Jane	Educação Física	Políticas Públicas de Educação	Professora adjunta	2019	2021

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Para fins de explicitação de nosso percurso de pesquisa, elaboramos a figura 3 que indica de forma sequencial os passos a partir dos quais nos fundamentamos para a construção de nosso aporte teórico-metodológico:



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Nossa pesquisa passa por um processo de (re)conhecimento da historicidade na qual se insere a construção de uma noção sobre o Ensino Superior, versando, mais especificamente, no cenário brasileiro para que possamos situar nosso objeto de estudo. Em diálogo com a formação da universidade, sobretudo no Brasil, apresentamos nossa perspectiva que enfoca os Letramentos Acadêmicos, explicitando, sobretudo, o nascimento desta perspectiva, face à expansão do acesso ao Ensino Superior, fenômeno reconhecido em diversos países ao redor do globo. Em momento oportuno, passamos a nos dedicar mais às políticas de avaliação e fomento no Brasil, aprofundando-nos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, espaço a partir do qual nossa investigação se fundamenta. A partir das entrevistas e

acompanhamentos realizados com os participantes Lúcio, André, Martha e Jane, esboçamos as categorias analíticas: *i) trajetórias contínuas e descontínuas; ii) motivações para a inserção no campo acadêmico-científico; iii) a relação entre a escrita e a divulgação científica: notas sobre 'a história dos textos'; iv) redes de produção científica: agendas de pesquisa conjunta e escrita em colaboração; e v) condições adversas: o impacto da pandemia de Covid-19 nas Práticas de Letramentos Acadêmico.* Tais categorias nos ajudam a compreender os meandros nos quais se envolvem os docentes vinculados a um Programa de Excelência.

De acordo com as recomendações éticas emanadas pelo Ministério da Saúde, por meio da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, inciso III, na alínea G, está estabelecido sobre a obrigatoriedade do preenchimento do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G), pelos participantes da pesquisa ou seus representantes legais. De acordo com a alínea J do mesmo documento, o procedimento é importante para "prover procedimentos que assegurem a confiabilidade e a utilização de informações sem prejuízo das pessoas" (Brasil, 1996). Isto posto, informamos que nossa pesquisa está de acordo com as diretrizes da referida resolução, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil em 24 de julho de 2020 sob o CAAE: 27496619.3.0000.5149 (Anexo A). Passamos na próxima seção a debater brevemente a realização de entrevistas em modelo remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19.

3.2 A compreensão do discurso alheio: a situação de entrevista em modelo remoto

No esforço traduzido pelo objetivo de “tornar públicas conversas privadas” (Bourdieu, 2012, p. 9), ancoramo-nos nos pressupostos de Bourdieu (2012), ao escrever *A Miséria do Mundo*, um fruto de três anos de trabalho por relatos e vivências de diferentes agentes sociais. Antes mesmo de passar a abordar os casos acompanhados por uma equipe multidisciplinar, Bourdieu (2012) nos leva a reflexões valiosas sobre a relação estabelecida entre o pesquisador e aquele que participa da pesquisa, enfocando a forma como determinados instrumentos de investigação científica, como as entrevistas, foram pensadas para essa obra e abordando também o ‘lugar’ do analista na feitura de transcrições e sínteses dos dados coletados.

Essa é também a reflexão a qual nos propomos neste momento, tendo em vista a responsabilidade ética e moral no trabalho com o discurso alheio, o discurso do outro, daquele que em nós confia e se dispõe a participar de um processo de acompanhamento tão estreito como este, necessário para nossa investigação. Cabe-nos, com base nas passagens da presente

obra: *Ao Leitor, O espaço dos pontos de vista e Compreender*, estabelecer abordar os pressupostos defendidos por Bourdieu (2012), considerando nosso processo de coleta e análise de dados. Para que isso seja possível é imprescindível que passemos a assumir nossa posição, enquanto pesquisadores e detentores de determinado discurso legitimado no espaço acadêmico como aquele que ‘fala’ pelo outro. Por mais que o discurso alheio esteja carregado de transcrições, face a difícil missão de apresentar a realidade dos fatos, tal como ocorreu, todo o processo de pesquisa está repleto de nossas vivências, pontos de vista, ideologia e cultura.

Com esta defesa evidenciamos que a pesquisadora que coleta, trata e analisa os dados expostos neste trabalho não é neutra em sua exposição. Não cabe, como alerta Bourdieu (2012, p. 693) estabelecer diretrizes para “a situação ideal de comunicação”, mas sim, compreender que a relação estabelecida na pesquisa é, sobretudo, uma relação social, mesmo que ela seja pensada, em sua gênese, para a produção de um determinado conhecimento, enquanto finalidade. Então, ao mesmo tempo em que esse autor argumenta que não há neutralidade na relação entre pesquisador e participantes de pesquisa, ele também enseja que cabe a nós, pesquisadores, evitar e diminuir ao máximo a violência simbólica, com o reconhecimento e domínio das possíveis distorções nos discursos dos agentes sociais (Bourdieu, 2012).

Ao *iniciarmos o jogo*, como aborda Bourdieu (2012), selecionamos e comunicamos aos nossos participantes uma série de crenças e expectativas preestabelecidas. Apesar disso, uma *escuta ativa e metódica* favorece a diminuição das relações de poder impostas por hierarquias que estão além da própria situação comunicativa entre entrevistador-entrevistado. A relação de entrevistas é, antes de tudo, uma relação de troca que não ocorre sem a inegável *intrusão* arbitrária que esse princípio de troca enseja. Essa relação é estabelecida antes mesmo do início das entrevistas, ainda na seleção dos participantes e na construção de elementos que estabeleçam uma relação de proximidade pautada na troca, no diálogo e na escuta ativa e responsiva (Bourdieu, 2012).

Em um processo de pesquisas baseado em entrevistas, com docentes/pesquisadores conhecidos e que fizeram parte, de alguma forma, da composição de nossas intenções investigativas, há, de fato, um condicionamento que leva à adesão e, em alguma medida³⁰, à condução de determinadas envergaduras durante nossas conversas/entrevistas. Contudo,

³⁰ Lembramos que a pesquisadora se vincula ao Programa de Pós-graduação em Educação, mais especificamente na linha de Educação e Linguagem. É inegável, a partir dessa vinculação, a relação mais ou menos próxima com os participantes da pesquisa já que os corredores estreitos da Faculdade de Educação da UFMG protagonizaram encontros entre participantes e pesquisadora ao longo dos quatro anos da integralização deste curso.

acreditamos, estabelecendo um diálogo com as reflexões de Bourdieu (2012), que esse movimento também é importante para o entendimento de nosso posicionamento enquanto pesquisadores da área de humanidades, sempre móvel e integrativo. Entendemos que nosso percurso foi construído a infinitas mãos. Essa feitura coletiva, é estabelecida sem papel e caneta, mas com cabeças significando em um dado espaço-tempo nos instrumentalizando na construção de uma perspectivaêmica, juntamente aos nossos participantes, em especial em uma investigação que toma contornos metadiscursivos e se abre para uma metarreflexão de todos os participantes, diminuindo fronteiras entre entrevistadora/entrevistados já que compartilham uma mesmo pertencimento institucional.

Considerando que *compreender* e *explicar* são faces de uma mesma moeda, Bourdieu (2012) ressalta as diferentes posições ocupadas por pesquisadores e participantes de pesquisa, entre perguntas realizadas e respostas prováveis, em muitos casos, considerando o pesquisado como produto daquilo que ele comunica, buscando incessantemente uma dada equiparação ao pesquisador. Nossa inserção na universidade, nos deixa a par das demandas que a Pós-graduação nos coloca, favorecendo, inclusive, o exame detalhado dos documentos que embasam seu funcionamento em nosso país. Essa ‘ambientação’ da pesquisadora, juntamente à sua trajetória de pesquisas na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos constituem elementos importantes para compreender, com maior profundidade, o ‘universo’ social que envolve nossos participantes.

O momento da entrevista é, inclusive, denominado por Bourdieu (2012) como um *exercício espiritual* que permite a realização de uma *autoanálise*, fazendo com que o pesquisado passe a se conhecer mais, na medida em que acaba por responder às perguntas realizadas por ele próprio por se ‘enquadrar’ na situação de pesquisa assim como seus participantes. A busca por minimizar constrangimentos e mal-entendidos dá espaço para a produção de discursos que talvez jamais seriam construídos, se as condições de produção desses discursos não fossem criadas. Em igual medida, os participantes não podem ser entendidos como meros instrumentos manipuláveis pelo pesquisador, já que eles próprios passam a conduzir a entrevista, na densidade dos dados comunicados e no grau de intensidade a partir do qual se comunicam, favorecendo uma *autoanálise provocada e acompanhada* (Bourdieu, 2012).

O dado de pesquisa é construído ao longo do processo interacional, em confronto com as histórias pessoais do indivíduo e o contexto sócio-histórico no qual ele se situa, em estruturas visíveis e invisíveis, lidas de uma forma mais ampla. Não basta que os discursos dos participantes sobre determinado fato social sejam analisados. Suas trajetórias presentes e

passadas, bem como as estruturas sociais, pelas quais o sistema escolar frequentado por eles se organiza, são imprescindíveis para a composição de um processo analítico mais complexo, fidedigno e menos personalista (Bourdieu, 2012). Nossos participantes de pesquisa nos fornecem uma amostra do contexto global no qual eles se inserem. Os discursos por eles proferidos são representativos de um *ethos* que nos indica níveis de macroinserção, posicionamento, negociações, relações de poder, movimentações e outros meandros por meio dos quais esses docentes se manifestam.

Em relação às transcrições, Bourdieu (2012) ressalta como determinadas decisões podem condicionar a geração de dados e a interpretação dos registros. De acordo com ele “[...] a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira *tradução* ou até uma interpretação” (Bourdieu, 2012, p. 709, grifo do autor). Transcrever, é conforme Bourdieu (2012) ‘reescrever um texto que não foi escrito’ e implica decisões e condicionamentos inegáveis e que, quando explicitados pelo pesquisador, podem reduzir, sem nunca findar, nossa interferência no discurso alheio:

O processo verbal do discurso recolhido que o autor da transcrição produz está submetido a dois conjuntos de obrigações frequentemente difíceis de conciliar: as obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética, levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e o seu interesse; mas as leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc. (Bourdieu, 2012, pp. 709-710).

Assim o é em toda a prática científica que delineaia modos e maneiras investigativos cuja neutralidade é uma razão inalcançável. Certos de nossa interferência na coleta e sistematização dos dados e suficientemente ancorados em Bourdieu (2012) para explicitá-las aos leitores deste trabalho, indicamos ainda que não nos furtamos aos elementos básicos a qualquer investigação: uma metodologia consistente, um processo de transcrição que possa ser replicado, uma análise que busca partir do contexto micro ao macro que não se reduz perante aos efeitos da pandemia de Covid-19, na busca incessante dos participantes pelo atendimento às *regras do jogo* impostas pela instituição superior e órgãos de financiamento.

Expressamos, ao longo de nossas escolhas teórico-metodológicas, sua razão de ser, tendo em vista os anseios pela *compreensão* dos diálogos estabelecidos nesta investigação.

Nos casos de Martha e André, os discursos produzidos nas entrevistas e acompanhamentos *online* foram somados à análise da escrita de seus memoriais³¹ defendidos respectivamente em 2018 e 2020. Os memoriais contrastam com os gêneros que comumente circulam na esfera acadêmica. Rajagopalan (2002) destaca que essa escrita está se tornando comum em concursos para diversos cargos acadêmicos. Conforme aponta: “A banca quer saber, entre outras coisas, qual a auto-avaliação que o candidato faz da sua candidatura – ou seja, o que lhe faz crer que está apto para assumir as responsabilidades que o novo emprego pleiteado ou a promoção almejada na carreira acarreta” (Rajagopalan, 2002, p. 339).

Certo desconforto é destacado em diversas produções, que abordam a percepção de algumas diferenças entre esse gênero textual e os textos comumente produzidos na esfera acadêmica. Suas principais características são a escrita em primeira pessoa do singular, “[...] da mesma forma que as cartas, as confissões, os diários e as memórias” (Vieira, 2017, p. 292) e o fato de se basear em experiências pessoais. Em muitos casos, a experiência mais se parece com uma autoanálise solo, realizada pelo pesquisador/professor/candidato, que o cumprimento de uma exigência para um certame. De fato, não se trata de um texto de fácil produção, como faz parecer as demandas nos editais, mas são textos que vão se compondo na medida em que são escritos, além do mais, as experiências pessoais não são lineares, como o texto produzido ao fim faz parecer. Corroborando com essas acepções, Vieira (2017, p. 292) relata:

Esse gênero de escrita de si expõe as razões do sujeito na sua parcialidade e subjetividade. Trata-se de um gênero que produz um certo grau de desconforto entre os pesquisadores acadêmicos, uma vez que, por razões de ofício, esses aprenderam a escrever na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural, na pretensão de produzir os efeitos de imparcialidade e impessoalidade.

Apesar disso, o próprio Vieira (2017) destaca que essa questão da autoanálise pode ser mais profunda, uma vez que não leva em consideração as múltiplas subjetividades do ser humano. Machado de Assis, Dostoiévski e tantos outros autores lançaram ao chão a ideia de

³¹ A Lei nº 12.772/2012, indica que o concurso para o cargo de professor-titular (classe E) será composto das seguintes provas: prova escrita, prova oral e defesa de memorial (Brasil, 2012a). O professor deverá possuir título de doutor, estar aprovado em processo de avaliação de desempenho e “lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita” (Brasil, 2012a, cf. Art. 12 § 3º). A Portaria de nº 982/2013 estabelece ainda que no memorial devem constar as atividades que demonstrem o envolvimento do docente com “dedicação obrigatoriamente ao ensino, à pesquisa e/ou à extensão” (Brasil, 2013).

personagens coerentes, apresentando-os com identidades múltiplas, fragmentadas e contraditórias. Outro fato é a desconsideração do inconsciente e sua influência no consciente, análises que, por sorte, alcançaríamos com uma intensa ajuda de um bom psicanalista. Ao contrário disso, resta a escrita de memoriais com verdades parciais, com momentos específicos “[...] e modelados pela lógica do sujeito da narrativa, que podem vir a ser parte da memória, ou seja, parte de um conhecimento social que, segundo Paul Ricoeur (2007), está marcado profundamente pelo esquecimento, pela distorção e pela seletividade” (Vieira, 2017, pp. 293-294).

Tentamos articular o uso dos memoriais de Martha e André às suas entrevistas, entendendo-os como ‘artefatos culturais’ que ditam disposições e posicionamentos dos sujeitos, alinhando a carreira e a vida pessoal. “A apreciação dos memoriais permite observar a técnica que os anos de leituras proporcionam, o brilho por entre as palavras, a coesão artística e plástica alçada por aquele intelectual” (Luiz, 2017, p. 12). Diversos aspectos estão presentes na composição desse gênero, como a presença de memórias tenras da juventude e relatos que conduzem a um entendimento de como esses professores se inserem na docência e trilham seu percurso enquanto professores e pesquisadores, indicando a aquisição de capital científico e cultural, ainda jovens, o que lhes possibilitou alçarem voos mais altos. Existem relatos acerca do engajamento deles em situações políticas do país e relações estabelecidas em âmbitos político e ideológico. “Memoriais guardam uma espécie de estética do inacabado e insinuam a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência” (Luiz, 2017, p. 14).

Com efeito, Luiz (2017) destaca que, em um futuro próximo, a transparência sobre esses concursos será cobrada, bem como, haverá um chamamento dos intelectuais ao debate político contemporâneo. Isso poderá ocasionar relações mais estreitas entre academia e sociedade, levando os cidadãos a compreenderem o que são os intelectuais, o que fazem e por qual motivo ocupam os cargos que ocupam. Em linhas gerais, a sociedade estará mais interessada na compreensão acerca de quais foram e são as contribuições dessas pessoas no cenário nacional. Até o momento, os memoriais são silenciados na penumbra das produções e, quando solicitados por terceiros, provocam espanto e admiração daqueles que os produziram, mas guardam em si um grande potencial de pesquisa. Em diálogo com esse reconhecimento, favorecemos esse uso na presente tese. A seguir delineamos algumas considerações sobre a realização de pesquisas com a utilização das tecnologias digitais em nossa coleta de dados.

3.3 Decisões metodológicas em razão da pandemia de Covid-19: uso das tecnologias

Em face da impossibilidade do contato face a face, em decorrência do distanciamento social, imposto pelas medidas sanitárias vigentes (2020-2022), conduzimos nosso processo investigativo a partir da mediação por aplicativos como *WhatsApp*, *Gmail*, *Google Meet* e *Skype*. O contato possibilitado por essas tecnologias, anteriormente, predominante no contexto familiar e de relacionamentos mais próximos, passou a integrar de forma mais ativa o âmbito profissional e o da pesquisa, diminuindo as distâncias geográficas e favorecendo as relações interpessoais (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020).

Durante o fechamento das instituições, em decorrência da pandemia de Covid-19, as tecnologias também facilitaram o contato entre pesquisadores de todo o país, possibilitando eventos *online*, com apresentações de trabalhos científicos, publicações em anais, palestras, minicursos, apresentações artísticas, dentre outras atividades. As universidades desenvolveram defesas de bancas para conclusão de cursos, aulas e seminários, por meio deste uso, o que, apesar de não se furtar a experiências de invasão³², corrobora para que as atividades de docentes, pesquisadores, graduandos e pós-graduandos não fossem paralisadas no período. Salientamos que, durante os anos 2020 e 2021, integramos atividades acadêmicas que, possivelmente não se fariam possível, caso a participação se restringisse ao modo presencial, o que nos possibilita pensar em novas formas de se proporcionar determinada ‘presença’, nestas oportunidades, em um cenário pós-pandêmico.

Como benefícios de entrevistas *online*, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), ressaltam o i) aumento da abrangência geográfica; ii) a economia de recursos financeiros com deslocamentos, o que também reflete na redução do tempo utilizado na coleta de dados; iii) segurança sanitária, já que não há o contato face a face, oportunidade para a transmissão da Covid-19; iv) ampliação do acesso a grupos marginalizados e estigmatizados socialmente; v) maior conforto, já que os envolvidos o fazem em suas residências ou outros ambientes cujo controle é maior pelo indivíduo que o integra; vii) possibilidade do contato “de forma síncrona, com interação simultânea (videoconferência, audioconferência ou troca de mensagens instantâneas) ou assíncrona, sem interação simultânea (*e-mails* e fóruns de discussão)” (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020, p. 962).

As ferramentas digitais vêm contribuindo para a forma como, principalmente as pesquisas qualitativas, ocorrem. Contudo, para Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), alguns

³² Diversas são as situações em que *hackers* invadem eventos *online*, em universidades brasileiras. A seguinte matéria destaca o fato ocorrido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ataques-virtuais-a-aulas-e-reunioes-academicas-expoem-fragilidade-de-plataformas1>. Acesso em: 03 jul. 2021.

cuidados são necessários: i) o controle do tempo, tendo em vista a fadiga gerada pela interação *online*; ii) a garantia da privacidade dos participantes, com um fortalecimento na segurança das redes de internet e dos equipamentos utilizados; iii) a garantia de situações mínimas de interrupção ou de interferência por barulho ou outros motivos; iv) a escolha de plataformas seguras e familiares aos pesquisadores e participantes; v) a consideração de especificidades dos praticantes, tais como a falta de acesso à internet ou proficiência no uso das plataformas utilizadas ou instrumentos; e vi) a segurança na geração e guarda de arquivos relacionados ao trabalho, tais como vídeos ou gravações de áudio (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020).

Ao abordar o uso do *WhatsApp* como ferramenta para a coleta de dados de pesquisa e também educativa, Santos, Carvalho e Maddalena (2017) ressaltam maior interação entre as subjetividades das pessoas em interação, o que permite a compreensão dos deslocamentos entre os *espaços tempos* nos quais transitam aqueles que enunciam a partir dos aplicativos. As pesquisas que se ocupam dos ciberespaços consideram a heterogeneidade das práticas educativas, pautadas na pluralidade de olhares e de linguagens por meio das quais é possível se comunicar. Por essa razão, em contraposição a uma visão positivista nas pesquisas em Educação, é preciso que nos voltemos a práticas sociais mediadas pelas tecnologias, principalmente durante o período pandêmico, em razão do distanciamento social (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017).

O relato sobre o uso de dispositivos nas pesquisas é importante porque ele demonstra traços culturais de um dado grupo social, representando as múltiplas realidades nas quais a pesquisa se desenvolve. Ao promovermos relatos diários enviados por meio do *WhatsApp*, principal ferramenta utilizada na coleta das rotinas acadêmicas de nossos participantes, transformamos nosso dispositivo de geração de dados científicos em um potencializador para a análise de conversas cotidianas, uma vez que as interações promovidas pelo uso deste dispositivo tomaram essa forma estrutural, tal como salientam Santos, Carvalho e Maddalena (2017). Para além da coleta destas informações, anunciamos que o aplicativo também foi utilizado para interações multifacetadas pautadas em esclarecimentos sobre alguns pontos indicados nos relatos diários, denotando um desdobramento no uso das tecnologias para as pesquisas com a diminuição do viés cartesiano que tanto preza pela busca da nomeação em excesso dos processos de pesquisa social (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017).

Considerando as conversas pelo *WhatsApp* como dispositivos de pesquisa e formação, Santos, Carvalho e Maddalena (2017, p. 202) defendem que:

Acreditamos que trabalhar com a conversa como dispositivo de pesquisa é estar aberto a fala do e com o outro. É ter uma escuta sensível (BARBIER, 2002) e apurada do que se conversa, quem são os falantes e em qual cenário a conversa se situa. Conversar é um jogo de idas e de vindas entre negociações e buscas por significados e sentidos. Sendo, portanto, um jogo de tensões e de problematizações, do qual emergem dados genuínos, complexos e ricos para a pesquisa acadêmica.

Diante da citação acima, assumimos que a interação a partir do *WhatsApp* parece ter estreitado um pouco os laços, em geral tensos nas coletas de dados. Santos, Carvalho e Maddalena (2017) destacam algo parecido ao analisarem o cotidiano de conversas no *WhatsApp* por docentes e estudantes em interação, ressaltando que este é um espaço no qual os sujeitos conhecem as trajetórias de vida uns dos outros e negociam significados nas relações diárias, conforme o posicionamento assumido por cada um. É por meio deste *ciberespaço* que práticas de letramentos acadêmicos são propostas, desdobramentos para outras conversas ocorrem e os combinados para situações de escrita colaborativa. Atualmente, percebemos que não mais nos deslocamos por meio de espaços físicos. Há uma convergência constante entre o ciberespaço e os espaços institucionais, refletindo na forma como as relações se estabelecem em dado espaço-tempo (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017).

As interações em espaços virtuais podem fomentar a produção coletiva de conhecimentos, além de oportunizar o compartilhamento de diferentes informações como relatos escritos, áudios, fotos e vídeos. “Nessa perspectiva, interagimos não apenas uns com os outros, mas também com as coisas, com as imagens, com os textos, com os sons, com as memórias, com os dispositivos e tudo o mais que está no mundo” (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017, p. 210). O uso das tecnologias digitais para a manutenção da pesquisa científica durante os momentos mais tortuosos da pandemia de Covid-19 tornou nosso trabalho mais dinamizado e capaz de proporcionar diferentes pontos de vista, uma vez que essas conversas passam a adotar os marcadores sociais típicos das interações comumente realizadas a partir desses aplicativos. Contudo, pensando no contexto da educação, é inegável que os currículos necessitam de reestruturação para acompanharem o uso de novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017), o que nos permite inferir que os processos de pesquisa perpassam pela mesma realidade.

Partindo deste mesmo reconhecimento, o texto de Barbosa, Santos e Ribeiro (2017) analisa os diários *online* na produção de dados na pesquisa-formação. Segundo as autoras, por meio dos materiais compartilhados neste dispositivo, é possível a revisitação das narrativas digitais, proporcionada por uma bricolagem “com a pluralidade de vozes que habitam o espaço na relação com as inspirações epistemológicas e metodológicas de opção do

pesquisador” (Barbosa; Santos; Ribeiro, 2017, p. 236). Os diários, que anteriormente pautavam-se apenas em espaços para manifestações íntimas e pessoais, passaram a ser utilizados pelas pesquisas qualitativas, em decorrência de sua esfera subjetiva. Utilizados pelos antropólogos nos diários de campo, os diários se popularizaram no ambiente de pesquisa em face de sua potencialidade no registro de fatos investigados.

“Sendo assim, é no diário que traduzimos em imagens, sons e narrativas nossas impressões imediatas que posteriormente se tornarão alicerces para a compreensão do que foi vivido” (Barbosa; Santos; Ribeiro, 2017, p. 240). Em geral, os relatos estabelecidos a partir do *WhatsApp*, com a predominância do envio de relatos em áudio, nossos participantes filiam-se a um compromisso estabelecido previamente a partir da narração de fatos vivenciados durante o dia ou semana, face às emoções geradas. Indagamo-nos se iríamos alcançar tamanha intimidade com nossos participantes a partir dos procedimentos tradicionais de coleta de dados que pressupõem encontros presenciais em locais previamente estabelecidos, em geral na universidade e com toda a formalidade que a situação e o ambiente nos impõem.

Algumas características do *WhatsApp* permitem que o dispositivo seja utilizado na confecção de diários *online* de uma maneira mais integrativa e dinâmica. Sua flexibilidade permite a geração de determinados dados diferentes e impossíveis na escrita em diários físicos:

O aplicativo *WhatsApp* organiza e separa os diferentes tipos de mídias (texto, imagem e som) que foram compartilhados de modo cronológico. Este deslocamento para que os arquivos sejam agrupados por tipo de mídia se deve à plasticidade do digital. Este movimento não seria possível se o diário fosse um caderno físico. A flexibilidade do diário *online* agrupa os fragmentos compartilhados e assim como um organismo vivo eles se desintegram e reintegram, criando suas ligações, enriquecendo o processo de registro e diálogo do autor com o material de pesquisa (Barbosa; Santos; Ribeiro, 2017, p. 240).

A utilização da ferramenta, conforme abordam Barbosa, Santos e Ribeiro (2017), repercutiu em nós o compartilhamento de diferentes materiais úteis para o aprofundamento de nossa investigação. Ao articularem a produção mediada pelo *WhatsApp* aos gêneros definidos por Mikhail Bakhtin, Barbosa, Santos e Ribeiro (2017) explicam que as interações neste dispositivo se aproximam do *gênero primário*, uma vez que as interações ocorrem de modo informal e, em sua maioria, marcadas pela oralidade. “No WhatsApp, a escrita por vezes imita a linguagem oral por meio dos emoticons e das onomatopeias, figura de linguagem que imita o som, por exemplo, da risada (kkkk ou rrsr), de alívio (Ufa) ou de irritação (Grrr)” (Barbosa;

Santos; Ribeiro, 2017, p. 251). Os *emoticons* ajudam a expressar emoções ao longo das interações. Esses diferentes recursos de significação fazem com que a construção de sentidos se torne multimodal.

Além do *WhatsApp*, outros dispositivos foram adotados nas interações, tendo em vista sua potencialidade, grau de formalidade ou informalidade e motivação. Em alguns casos, disponibilizamos mais de uma opção para a realização de alguma atividade, como o caso da realização das entrevistas, cujas ferramentas mais usuais foram o *Skype* ou o *Google Meet*, considerando a escolha do participante. No quadro 04, resumimos as plataformas utilizadas durante nossa pesquisa, explicitando a forma e a função de cada um em nosso processo de coleta de dados:

Quadro 4: Plataformas utilizadas na pesquisa

	<i>Gmail</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Skype</i>	<i>WhatsApp</i>
Plataforma/ Função	Convite para participação na pesquisa, formalização de contatos posteriores e envio/ recepção de materiais solicitados durante o processo de pesquisa.	Realização de entrevistas síncronas, com gravação em vídeo das interações.	Realização de entrevistas síncronas, com gravação em vídeo das interações.	Envio/ recepção de informações e arquivos de mídia, relatos diários, combinados sobre novas entrevistas, solicitação de acesso a aulas e/ou outros materiais.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme o quadro 04, as ferramentas utilizadas são marcadas pelos desdobramentos desta pesquisa. Em suma, quatro ferramentas foram utilizadas com recorrência: o *Gmail*, o *Google Meet*, o *Skype* e o *WhatsApp*. A utilização do *Gmail* correspondeu ao primeiro acesso aos participantes. As interações ocorreram por meio de contatos formais para a realização do convite para a participação na pesquisa, troca de números de telefone para contato via *WhatsApp* e envio de materiais solicitados por nós durante o processo de pesquisa, como projetos de pesquisa das orientações dos docentes, pareceres de periódicos científicos nacionais e internacionais, memoriais dos professores titulares, dentre outros documentos.

O *Google Meet* e o *Skype* foram utilizados nas entrevistas síncronas. Essas plataformas substituíram o contato face a face e nos permitiram uma interação, ainda formal, em decorrência da situação ‘entrevista’. Entendemos que essa interação se deu de forma mais aberta, em comparação ao contato presencial, tendo em vista o nível de acesso. Deixamos aberta a possibilidade do uso dessas plataformas, além de outras como o *Zoom*, por exemplo. Acreditamos que a maioria tenha optado pelo *Google Meet* por esta estar sendo também uma ferramenta muito utilizada na realização das aulas remotas. Em geral, as entrevistas ocorreram

com a mediação dessas tecnologias em ambientes familiares aos participantes. Elas foram gravadas vistas e revistas inúmeras vezes para a realização das transcrições que apoiam nosso processo analítico.

Finalmente, o *WhatsApp*, como temos debatido neste tópico, foi a ferramenta mais utilizada em nossa investigação por diferentes motivos: após o contato inicial realizado por *e-mail*, a maioria das interações passam a ocorrer pelo *WhatsApp*, mesmo para aqueles docentes que optaram pela realização dos diários por outra via que não este aplicativo. É pelo *WhatsApp* que estabelecemos contatos que salientam nossa necessidade de envio de novos dados como relatos adicionais para a explicitação de algum assunto que não tenha sido essencialmente claro, acesso a materiais acadêmico/científico e fotografias. O dispositivo se destaca por sua facilidade na interação e resposta imediata. A seguir, indicamos os pressupostos básicos de nossa análise de dados.

3.4 A análise do discurso nas pesquisas etnográficas em situação remota

Passamos a debater alguns aspectos fundamentais de nosso processo analítico. O interesse se volta à apresentação da Análise do Discurso nas pesquisas etnográficas, além de elencar as contribuições desta para o entendimento das práticas sociais às quais se engajam os docentes credenciados em Programas de Excelência da universidade. O texto de Kress intitulado *Ideological Structures in Discourse* publicado em 1985 alerta que os termos *texto* e *discurso* têm sido utilizados como sinônimos, sem que haja maiores distinções. Kress (1985) explica que entende *discurso* como um determinado modo de falar, que capta determinada intenção. Um exemplo da intencionalidade discursiva são as adjetivações: discurso racista, discurso sexista ou discurso médico. Esses adjetivos indexam determinados grupos sociais a valores e normas. Os discursos não são neutros e são produzidos com determinadas formas de dizer condizentes com eles (Kress, 1985).

Em adição, Blommaert (2006) considera que o discurso “exibirá certas características linguísticas bastante características, expressivas de causalidade ou agência; poder, gênero, assim como características linguísticas que servem para focalizar ou tematizar aspectos específicos do discurso” (Blommaert, 2006, p. 28, tradução nossa)³³. Assim, o discurso é acompanhado pelas características básicas do gênero que o acompanha. Um exemplo é o gênero editorial, que surge nos jornais no século XIX. A existência deste gênero pressupõe a

³³ No original: Will display certain quite characteristic linguistic features, expressive of causality or agency; power, gender, as well as linguistic features serving to focalize or topicalize specific aspects of the discourse.

construção de determinadas expectativas que se manifestam a partir de suas características linguísticas, influenciando a forma como os textos são lidos (Blommaert, 2006).

Expressas pela linguagem, as ideologias são caracterizadas pelos discursos mobilizados nas diferentes práticas sociais às quais os indivíduos estão engajados. A linguagem é uma forma importante de se apreender as ideologias ou as estruturas ideológicas da sociedade. A relação entre linguagem e ideologia ocorre em diferentes níveis: lexical, gramatical, sintático, dentre outros. “A ideologia se preocupa igualmente com as formas dominantes e opostas de conhecimento em uma sociedade com estratégias acomodativas, e com o conhecimento derivado das posições históricas e sociais de seus usuários (Kress, 1985, p. 29, tradução nossa)”³⁴.

Ao definir ideologia, Kress (1985) demonstra que, diferente de Mikhail Bakhtin e Valentin Voloshinov (1895-1936), Ferdinand de Saussure (1857-1913) não reconhece essa relação entre linguagem e ideologia. Contudo, faz crer que a ideologia e o discurso emergem da mesma fonte. De acordo com Kress (1985, citando Saussure) o contexto é inerente à análise das ideologias que permeiam determinado discurso, não sendo possível categorizá-lo a partir de fatores isolados, podendo, inclusive, assumir diferentes significados. O contexto ideológico pode ser expresso por: i) escolhas linguísticas do falante ou escritor, indexando atividades ideológicas e ii) expressão do contexto ideologicamente, como um contexto específico, perpassando por vários tipos de textos (Kress, 1985).

Ao abordar as diferenças entre textos e discursos, Kress (1985) explica que os discursos tendem a ser fixos, enquanto os textos tendem a ser instáveis e imprevisíveis. É por meio dessa imprevisibilidade que a língua se modifica. O primeiro exemplo abordado por Kress (1985) para justificar essa afirmativa é a análise de duas notícias veiculadas pela televisão em diferentes jornais. O roteiro que organiza a narrativa dos jornalistas é analisado para mostrá-los como testemunhas oculares, enquanto narradores de um dado fato. Assim, o processo de construção desse discurso, a partir do gênero ‘notícia’ segue a seguinte organização: i) introduz o receptor ao tema; ii) narra o fato no passado e iii) estabelece um resumo generalizador. Recursos imagéticos auxiliam a significação que o veículo de mídia busca atingir (Kress, 1985).

Além dessa organização material, o discurso exemplificado por Kress (1985) reflete determinada ideologia expressa nos usos sintáticos, substituições lexicais, uso de construções

³⁴ No original: Ideology is concerned equally with dominant and with oppositional forms of knowledge in a society with accommodative strategies, and with knowledge deriving from the historical and social positions of its users (Manhein, 1955: Parkin, 1971, Sumner, 1975, pp. 4-6).

sem sujeito, dentre outros. As frases transitivas e intransitivas também não aparecem por acaso. O objetivo da matéria é fomentar ‘a metáfora do confronto militar’ denotando um lado como inimigo e o outro como amigo. Um exemplo muito comum dessa construção é a contraposição polícia *versus* manifestantes. O público-alvo recebe as notícias a partir de uma lente interpretativa do veículo que a notícia. Ao mesmo tempo, as imagens são cruciais para a interpretação. É comum que diferentes canais televisivos (marcados sobretudo por suas ideologias) mostrem a mesma manchete sob distintos pontos de vista. “Portanto, nestes aspectos - seleção de itens lexicais, formas sintáticas e estruturação do texto visual - o mesmo sistema ideológico e discursivo está operando. Ele leva à produção de um texto ideologicamente unificado e congruente” (Kress, 1985, p. 35)³⁵.

Outro exemplo aborda o discurso sexista que atribui diferentes papéis a homens e mulheres, entendendo a mulher como um ser inferior ou um objeto sexual, utilizando-se de categorias estereotipadas. A análise do discurso verbal e não verbal de uma propaganda de sutiãs que traz em seu título a defesa de que ter um bebê torna a mulher mais bonita (*they say that having a baby makes a woman beautiful*). Os sutiãs seriam confortáveis e práticos para mulheres grávidas e/ou em pós-parto. Kress (1985) explica que a mulher é vista nesse contexto como uma categoria e, a partir do uso do termo ‘they’. Quem fala que a mulher se torna mais bonita quando está grávida, conforme a construção imagética e a intencionalidade da mensagem, não são outras mulheres, mas sim, os homens. A marca demonstra uma mulher idealizada que merece seu produto (o sutiã), ao mesmo tempo que a própria mulher é ‘vendida’ pela marca como um produto. A imagem de uma mulher passando roupas e usando o sutiã mostra uma mulher submissa e doméstica; sexualmente ativa, porque está grávida. Nisso está implícita a virilidade masculina (Kress, 1985).

Os exemplos de Kress (1985), ao analisar diferentes materiais que mobilizam certa ideologia a partir de seus discursos, mostram que, apesar da presença de uma dada lógica de organização de um determinado gênero, os discursos utilizados nessa construção se diferem. Uma mesma notícia televisiva pode apresentar uma determinada situação por modos diferentes e isso implica as articulações ideológicas realizadas na sua escrita, ou mesmo as vinculações nas quais os meios de comunicação estabelecem. Da mesma forma, uma publicidade sobre sutiãs não necessita de um discurso sexista para comercializar seu produto.

³⁵ No original: So in these respects – selection of lexical items, syntactic forms, and the structuring of the visual text – the same ideological and discursive system is operating. It leads to the production of an ideologically unified and congruent text.

De fato, outras marcas podem não demonstrar tamanha articulação apelativa e, mesmo assim, alcançarem o potencial público (Kress, 1985).

Corroborando com o entendimento de Kress (1985), Luke (1996) em seu texto *Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis*, enfoca a esfera educacional, levando em consideração os direcionamentos representados pelas pesquisas realizadas nesse campo. Para Luke (1996), é possível que essas pesquisas sejam consideradas como estudos positivistas empiristas em demasia. Contudo, se faz necessário analisar em quais contextos e sob quais discursos oficiais esses estudos são realizados, envolvendo uma ‘economia complexa’ que define determinados aspectos aos quais os pesquisadores devem se filiar. Em razão disso, há interesses políticos e econômicos que mobilizam as instituições capazes de delinear campos de pesquisa, perspectivas e modos e maneiras de se operacionalizar o discurso acadêmico-científico (Luke, 1996).

Inúmeras mudanças ocorreram após a II Guerra Mundial, dentre elas a inclusão de minorias em diferentes esferas sociais, influenciadas pela busca de reconhecimento, que parte da tomada de consciência de processos de colonização. Para Luke (1996), termos como *multiculturalismo* e *multilinguismo* são produtos dessa nova realidade, evidenciando exclusões decorrentes da diferença linguística, monolinguismo e preconceitos de raça e cultura. A partir dessa tomada de consciência, diferentes grupos sociais historicamente subalternizados promovem estudos que criticam os discursos deficitários frutos de uma visão racial e cultural, que interferem nos currículos escolares e escondem questões em ordem de políticas linguísticas e equidade (Luke, 1996).

Ao mesmo tempo, o avanço do capitalismo e da globalização, promoveu mudanças estruturais nas sociedades, influenciando aspectos culturais, do trabalho e do consumo, ocasionando em uma divisão ainda mais robusta de classes. Já no século XX, novos postos de trabalho e linguagem coexistem com postos e práticas mais tradicionais, em um cenário no qual as mídias, por meio de textos e imagens, se tornam também objetos de trabalho. Tendo em vista a grande expansão da mídia e de textos e símbolos no século XXI, será necessário que os indivíduos trabalhem, cada vez mais, com esses elementos. “Para os desempregados, subempregados e empregados, uma grande quantidade de trabalho baseado em serviços e informações, consumo e lazer depende de suas capacidades para construir, controlar e manipular textos e símbolos” (Luke, 1996, pp. 5-6, tradução nossa)³⁶.

³⁶ No original: For the unemployed, underemployed, and employed alike, a great deal of service and information-based work, consumption, and leisure depends on their capacities to construct, control, and manipulate texts and symbols.

Neste contexto de diferentes mudanças, os desafios para a educação são vários como a preparação de egressos economicamente úteis à sociedade, tendo ainda que proporcionar a apropriação de estudantes a esse novo modelo social baseado em diferentes modos informacionais criados pelo avanço da tecnologia. Esse novo modelo educacional leva em consideração os múltiplos usos dos textos, tendo em vista aspectos mais subjetivos, no que diz respeito ao tipo de discurso que está sendo veiculado a partir de diferentes mídias na sociedade (Luke, 1996). Esses diferentes usos geram verdadeiras batalhas como as descritas abaixo por Luke, que dizem respeito à forma como vemos o mundo e somos interpretados em sociedade:

Em termos de subjetividade, eles envolvem a forma como se está sendo nomeado, posicionado, desejado e descrito e em que idiomas, textos e termos de referência. São batalhas sobre contratos e outdoors, "infoentretimento". e direitos de TV a cabo, software pornográfico e calúnias racistas, letras de rap e livros didáticos, batalhas pelo que chamamos uns aos outros e como nos apresentamos em encontros presenciais e eletrônicos, seja em tribunais e legislaturas, salas de aula e salas de pessoal, na internet ou nas ruas. Luta palavras de fato: textos e identidades, trabalho e culturas (Luke, 1996, p. 6, tradução nossa)³⁷.

Diferentemente das necessidades sociais mais presentes no século XX, vemos grupos historicamente excluídos atuando de forma mais ativa na sociedade. Em decorrência dessa inserção, estudos sociológicos têm se ocupado da análise das reivindicações desses grupos e das respostas a elas. É neste contexto que a análise do discurso ganha corpo na área da Educação. Contudo, segundo Luke (1996), as abordagens que têm permeado o campo educacional se fundam em formas de explicar conexões psicológicas, de habilidades, motivações e competências dos sujeitos pesquisados. Ao contrário disso, sua proposta se funda em como esses mesmos indivíduos constroem seus mundos sociais, posicionando-se em meio às relações de poder na sociedade, exercendo, portanto, a análise do discurso crítica fundada em Michel Foucault (1926-1984) (Luke, 1996).

Para Luke (1996), os estudos baseados na análise do discurso mais voltada à educação passaram por três fases. Inicialmente eles foram influenciados pela psicolinguística, versando entender como ocorria a aquisição da linguagem já na infância e entendendo o ser humano como um produtor dela. Em uma segunda fase, os estudos mais voltados à sociolinguística e à

³⁷ No original: In terms of subjectivity, they involve how one is being named, positioned, desired, and described and in which languages, texts, and terms of reference. These are battles over contracts and billboards, "infotainment" and cable TV rights, pornographic software and racist slurs, rap lyrics and textbooks, battles over what we call each other and how we present ourselves in face-to-face and electronic encounters, whether in courts of law and legislatures, classrooms and staffrooms, on the internet or on the streets. Fighting words indeed: texts and identities, work and cultures.

etnografia da comunicação passaram a se ocupar com a dimensão social da linguagem. A terceira volta-se propriamente para a análise do discurso baseada nos preceitos de Foucault que entende os discursos como formadores de realidades humanas. A partir de análise de Luke (1996) é possível compreender como os discursos presentes em nossa sociedade, principalmente os pedagógicos, são ancorados em valores e normas institucionais sendo até a concepção de indivíduo uma construção social discursiva recente (Luke, 1996).

Luke (1996) explica que a grande contribuição de autores como Foucault para pensar a análise do discurso na atualidade é “reforçar o ceticismo em relação à transparência da conversa, dos dados das entrevistas e das recontagens como fontes de informação não problemáticas sobre "realidade" e "verdade", "intenção" e "motivação"” (Luke, 1996, p. 9, tradução nossa)³⁸. Nesta acepção, a voz, o discurso e a subjetividade tomam um lugar central em suas análises. Ao mesmo tempo, Luke (1996) indica que uma questão que tem sido uma tônica aos estudiosos do discurso é o que pode ser considerado ‘discurso’, principalmente na área educacional. Algumas dessas dificuldades são a não correspondência entre contextos micro e macro e a superficialidade das análises que buscam apenas recorrências nos discursos, mas carecem de análises voltadas para a micropolítica do discurso, em busca de conectar discursos do dia a dia a políticas mais amplas.

O entendimento acerca da influência de discursos mais amplos no cotidiano de estudantes pode contribuir para a busca por interpretações sobre o que poderia ser considerado como ‘sucesso’ ou ‘fracasso’. Essas são construções sociais que se moldam ao longo dos posicionamentos assumidos pelas instituições que criam representações de perfis de alunos e textos bem-sucedidos ou fracassados (ver o segundo capítulo desta tese). A Análise do Discurso busca situar como o discurso se curva às relações de poder que se manifestam no cotidiano dos indivíduos. É por meio da construção de uma *sociologia crítica da educação* que os padrões de (re)produção social e representação cultural são desenvolvidos dentro e fora das salas de aula (Luke, 1996).

Alguns conceitos que permeiam a análise do discurso são abordados por Luke (1996) que entende que as análises são operacionalizadas por duas formas: a crítica e a construtiva. Em sua forma crítica, as pesquisas podem focar, em sala de aula, padrões sociais reproduzidos com base em concepções dominantes resultantes de fatores históricos, de formação social ou cultural. Luke (1996) acredita que, nessa forma, a análise do discurso tem

³⁸ No original: The principal methodological contribution of Foucault's poststructuralism has been to reinforce skepticism toward the transparency of talk, interview data, and recounts as unproblematic sources of information about "reality" and "truth," "intent" and "motivation" (Parker, 1992).

o potencial de se contrapor a discursos autoritários e gerar consciência sobre relações desiguais como, por exemplo, as assimetrias entre mulheres e homens. Em sua forma construtiva, a Análise do Discurso pode instrumentalizar professores e alunos para o entendimento dos discursos e gêneros que permeiam e direcionam padrões sociais (Luke, 1996).

Os discursos dominantes tornam-se (re)conhecidos e naturalizados e, com o tempo, são aceitos como verdade. Ao mesmo tempo, na luta contra a dominação social, os discursos são capazes de promover a identificação entre determinados grupos sociais, mobilizando-os na busca por maior (re)conhecimento e inclusão. As denominações ‘republicano’ e ‘democrata’, citados por Luke (1996), por exemplo, promovem identificações prévias acerca dos discursos proferidos por aqueles que se identificam desta forma. No discurso republicano, por exemplo, determinadas palavras estarão presentes como economias de mercado, Estado mínimo e valores familiares (Luke, 1996). Por sua vez, Luke (1996) indica que os gêneros textuais, também pressupõem determinadas expectativas prévias, conforme vimos neste capítulo na explicação de Kress (1985).

Como argumentou Halliday (1978), a forma das escolhas linguísticas e lexicográficas dos falantes e escritores são mediadas por demandas, propósitos e ações sociais. Ou seja, a forma da linguagem é a consequência do que os textos têm que "fazer". A linguística crítica tenta especificar alguns dos dispositivos textuais pelos quais o discurso constrói temas e subjetividades. Estes dispositivos operam através da construção de uma versão do mundo social e natural e, ao mesmo tempo, construindo relações sociais de poder entre leitores e textos. Os textos constroem o que Kress (1989b) chama de posições temáticas; isto é, constroem mundos particulares possíveis através de séries de escolhas lexicográficas e diferenças jogadas no texto (por exemplo, valores lexicais, transitividade, nominalização, humor, tema, metáfora, estrutura narrativa) (Luke, 1996, pp. 17-18, tradução nossa)³⁹.

Conforme aponta o fragmento acima, os textos também atuam para a construção, não apenas de determinadas realidades, mas também de determinadas identidades sociais, implicando em maneiras de ser em determinados ambientes sociais. Da mesma forma, a linguagem expressa, nos textos, modelos sociais, valores e normas que determinado grupo deve seguir. Essas características revelam o potencial, para que relações de poder e dominação

³⁹ No original: As Halliday (1978) has argued, the shape of language and lexicogrammatical choices by speakers and writers are mediated by social demands, purposes, and actions. That is, the shape of language is the consequence of what texts have to "do." Critical linguistics attempts to specify some of the textual devices whereby discourse constructs subjects and subjectivities. These devices operate by building up a version of the social and natural world and, at the same time, constructing social relationships of power between readers and texts. Texts construct what Kress (1989b) calls subject positions; that is, they build up particular possible worlds through series of lexicogrammatical choices and differences played out in the text (e.g., lexical values, transitivity, nominalization, mood, theme, metaphor, narrative structure).

sejam sustentadas, por meio de recursos ideológicos. “Por este relato, todos os textos são normativos, moldando e construindo, em vez de simplesmente refletir e descrever” (Luke, 1996, p. 19)⁴⁰.

Quais seriam então os ganhos representados pela análise do discurso, mais especificamente aos estudos que se ocupam do meio educacional? Em primeiro lugar, Luke (1996) destaca a necessidade do reconhecimento do teor ideológico presente nos textos, buscando compreender quais suas intenções. Em segundo lugar, com a análise do discurso, os textos podem se tornar mais transparentes, bem como os dispositivos utilizados neles para manipular as pessoas. Em terceiro lugar, esses estudos mostram que os efeitos do discurso são diferentes, não contribuindo para o desenvolvimento de estruturas de dominação, por exemplo. Nessa acepção, é possível identificar determinados discursos derivados de crenças particulares, produzindo efeitos a alguns indivíduos como os recortes de gênero e raça, que deliberam sobre diferenças culturais e incorporam nos sujeitos determinados *habitus* (Luke, 1996).

Como exemplos, Luke (1996) apresenta três estratos de conversas em domínios não formais, analisando como esses discursos demonstram maneiras de interpretação da realidade e modelos de ensino não necessariamente ratificados pela escola. Após, documentos instrucionais são também analisados por Luke (1996), com o objetivo de demonstrar como o “saber oficial” cunhado pelas escolas é permeado por diferentes discursos que dizem a todo momento quais são os valores e normas prezados nesse ambiente. Contudo, conforme aponta Foucault, citado por Luke (1996), a interpretação desses discursos incorre em desdobramentos idiossincráticos e imprevisíveis, ensejando tensões entre os discursos oficiais e a prática dos professores.

“Aprender a se envolver com textos e discursos, então, implica muito mais do que o desenvolvimento da língua ou aquisição de habilidades *per se*. Envolve o desenvolvimento e articulação do senso comum, das “verdades” hegemônicas sobre a vida social, os valores políticos e as práticas culturais” (Luke, 1996, p. 37)⁴¹. Como tal, os textos oferecidos por instâncias sociais como as escolas atuam diretamente na construção das identidades e subjetividades dos estudantes, bem como na formação de *habitus* e capital cultural durante a escolarização. Isso implica dizer que discursos que oprimem minorias linguísticas, raciais,

⁴⁰ No original: By this account, all texts are normative, shaping, and constructing rather than simply reflecting and describing.

⁴¹ No original: Learning to engage with texts and discourses, then, entails far more than language development or skill acquisition *per se*. It involves the development and articulation of common sense, of hegemonic “truths” about social life, political values, and cultural practices.

dentre outras, também estarão influenciando negativamente esses fatores. Implica afirmar, ainda, que composições curriculares, circulação de textos e discursos oficiais deveriam se pautar em reflexões acerca de suas consequências, contribuição que a análise do discurso crítica é capaz de oferecer (Luke, 1996).

Neste sentido, lançamo-nos ao (re)conhecimento acerca das práticas sociais nas quais se engajam docentes vinculados à Programas de Pós-graduação de excelência, analisando diferentes discursos presentes nas falas desses participantes. Esses discursos foram coletados durante a gravação de relatos sobre suas rotinas. Reiteramos a necessidade de situar o discurso de forma sócio-histórica, já que a Análise do Discurso se instrumentaliza a partir de investigações sobre os fatos que sustentam práticas sociais. Entendemos a importância do discurso para que a rotina dos participantes de nossa pesquisa seja (re)criada e (re)negociada, em meio às exigências da coordenação dos cursos, Programas, universidade e políticas governamentais mais amplas.

Enquanto transitam por determinados condicionantes sociais, como os citados acima, a personalidade desses participantes é construída. A concepção de linguagem não pode ser deslocada da personalidade. Luke (1996) explica que a Análise do Discurso está envolta em três considerações: i) as pessoas estão em constante interação, agindo e reagindo umas com as outras de forma ativa e estratégica, criando e recriando o mundo em que vivem. Isso não quer dizer que as pessoas não são influenciáveis, ou que haja aspectos que fogem ao controle, por isso, o controle imposto pode ser recusado; ii) as pessoas situam-se local e globalmente, nos tempos presente e passado. Elas estão inseridas em contextos mais amplos, tendo ou não noção da influência disso em suas vidas diárias e; iii) os discursos dos indivíduos não podem ser analisados de uma forma separada do engajamento social nos eventos e práticas de letramento. Anunciamos que esses preceitos são considerados nesta tese tendo em vista os diferentes domínios sociais que permeiam a esfera acadêmica.

Para estruturar nosso percurso analítico a partir da Análise do Discurso apoiada em documentos que estruturam as políticas nacionais e institucionais de avaliação e estruturação dos Programas de Pós-graduação no Brasil e, mais especificamente, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, os textos produzidos pelos docentes e seus posicionamentos explícitos nas entrevistas e relatos sobre as rotinas acadêmicas, indicamos importantes ferramentas nas quais nos apoiamos. Essas ferramentas estão presentes em nossa interpretação e fundamentam as transcrições apresentadas nos próximos capítulos são elas: i) as pistas de contextualização; ii) os turnos de fala (*turn-taking*); e iii) a coerência temática (Gumperz, 2013; Goffman, 2013; Philips, 2013).

A noção de *pistas de contextualização* leva em conta que a linguagem se estabelece a partir das práticas sociais, relacionando-se a fatores implícitos, presentes na situação observada e que podem nos oferecer pistas sobre os significados produzidos em determinado contexto. Não se trata de codificar ou decodificar pensamentos, mas sim ações. Na Análise do Discurso essa noção pode aparecer nas transcrições de entrevistas para mostrar estresse ou desconforto nas respostas, bem como sensações de alegria e prazer no debate sobre determinado tópico. O entendimento entre os interlocutores, na comunicação de determinada mensagem ocorre pelas *inferências conversacionais*, baseadas nas pressuposições contextuais sobre o que está sendo comunicado (Gumperz, 2013).

Essas inferências contribuem para a busca de significados para a contextualização da atividade corrente. Os agentes em interação fornecem, a todo momento, sinais ou *feedbacks*, que proporcionam um *jogo de enquadre*, expressando a orientação, alinhamento ou posicionamento a partir de múltiplos canais semióticos, a partir da orientação do interlocutor (Goffman, 2013). As pistas de contextualização são consideradas elementos importantes para a organização do discurso e podem ocorrer i) linguisticamente, com a alternância entre códigos, escolhas lexicais ou sintáticas; ii) por mudanças paralinguísticas, com pausa, hesitação, aumento ou diminuição no ritmo da fala; iii) prosodicamente, com aumento ou diminuição na entonação; e iv) nas pistas não vocais, com a gesticulação, direcionamento do olhar ou movimentos corporais (Gumperz, 2013). Enquadramos as pistas de contextualização fornecidas durante nossas interações com a adoção de determinados padrões utilizados nas transcrições.

As pistas de contextualização nos auxiliam a traçar uma compreensão sobre qual é o tipo de interação com a definição do *contexto situacional*. A forma como as interações organizam-se diz respeito aos tipos de atos sociais que estão ocorrendo, fornecendo o contexto interacional, tecendo a cadeia comunicativa nos eventos de fala analisados. A fala, de acordo com Goffman (2013) se estabelece em um dado *arranjo social* a partir do qual a comunicação se estabelece ao longo de estruturas que dizem respeito às situações, comportamentos, discursos, dentre outros elementos presentes nos encontros sociais organizados e compartilhados na coletividade (Goffman, 2013).

O segundo elemento sobre o qual nos debruçamos para estabelecer nossa compreensão sobre a análise dos discursos dos docentes vinculados a Programas de Excelência diz respeito à forma como estes reivindicam para si o momento da fala, ao longo de nossas interações. Os turnos de fala se estabelecem por tomadas ao longo das conversas, ou em nosso caso, entrevistas. Eles dizem respeito à tomada de decisão ao se manifestar e pode ser verificado

por meio do número de vezes ou da forma como determinado interlocutor se expressou em seu turno. Para uma compreensão mais geral, é preciso salientar que os turnos de fala são marcados para estabelecer quem está com a palavra, por quanto tempo, para falar o quê e quando essa oportunidade de falar deixará a pessoa e passará para outra.

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. Uma vez que um estado de fala tenha sido ratificado, é preciso haver pistas à disposição para requisitar a palavra e cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco de atenção que está recebendo (Goffman, 2013, p. 19).

Conforme expressa no fragmento acima, Goffman (2013) explica que a fala é organizada por acordos socialmente estabelecidos, de forma praticamente ritual. A palavra não é simplesmente tomada à revelia (até poderia ser, mas isso não seria socialmente bem visto), manifestando-se em acordos tácitos. Aquele que ‘está com a palavra’ tem para si, durante seu turno de fala, a atenção daqueles que se dispõem a ouvi-lo. Para Goffman (2013), esses ‘encontros’ não se dão sempre de forma harmônica. Há momentos em que existem muitas pessoas em interação, em uma mesma sala, por exemplo. Em uma circunstância como essa, é preciso que os grupos interessados nos assuntos tratados se fragmentem e foquem sua atenção naquilo que lhes interessa (Goffman, 2013).

Em adição, Philips (2013) inclui a ideia de ‘fala ratificada’ para estabelecer a notoriedade daquele que tem legitimidade no momento da interação. Somos socializados, desde muito cedo, a ‘respeitar’ a fala de quem, aparentemente, se encontra com o ‘turno’. É comum que as mães digam aos seus filhos “você deve se calar, enquanto outra pessoa fala”, em uma ideia basilar sobre como as situações sociais organizam os turnos de fala. Ao citar Sacks, Jefferson e Schegloff (1973), Philips (2013) expressa algumas características presentes na ordenação da fala:

- (1) A troca de falante ocorre repetidamente, ou, no mínimo, uma vez.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) São comuns as transições de um turno para outro sem que haja intervalo ou sobreposição. Juntamente com as transições caracterizadas por intervalos curtos ou sobreposições breves, essas constituem a grande maioria das transições...
- (12) Usam-se, é claro, técnicas de atribuição de turno. Um falante em posse da palavra pode escolher o próximo falante (como, por exemplo, quando um falante em posse da palavra dirige uma pergunta a outra parte); as partes podem se auto-selecionar ao começar a falar.
- (13) Empregam-se várias unidades de construção de turno para a produção da fala que ocupa um turno. Os turnos podem ser do tamanho de uma palavra, ou do tamanho de uma frase (Philips, 2013, pp. 24-25).

A partir das indicações do recorte acima, nas interações, a apresentação da informação é estabelecida ao longo das trocas de turno. Elas são sinalizadas em nossas transcrições a partir de linhas que definem claramente quem está falando em determinado turno. Como lembra Philips (2013), nem sempre a interação em turnos é majoritariamente respeitada. É possível que haja sobreposições entre as falas e elas devem ser sinalizadas no discurso. Além disso, é necessário que as contribuições do interlocutor também sejam devidamente sinalizadas, uma vez que ele atua de forma ativa para a construção dos significados sociais produzidos (Philips, 2013).

Philips (2013) aborda a diferença entre a *fala* e a *fala ratificada*, expressa na organização dos turnos e em comportamentos que ratificam, ou não, as informações trocadas ao longo dos diálogos. O interlocutor administra a interação, enquanto que o falante em potencial controla e influencia a estrutura da conversa. Nós, na condição de entrevistadores, lançamos as questões e permanecemos em escuta ativa, durante os turnos de fala, apenas intercedendo em poucos e assertivos momentos, da ratificação e incluindo nossa opinião, de forma rápida. A ratificação busca validar as opiniões expressas pelo entrevistado, por meio da concordância ou discordância em nível ideológico, sinalizando o interesse ou desinteresse acerca daquilo que está sendo expresso (Philips, 2013).

A situação de entrevista se difere de uma conversa informal, momento no qual não há uma imposição sobre o uso dos turnos. Philips (2013) entende que nas conversas informais os turnos de fala se estabelecem com maior liberdade, sem uma predeterminação sobre a ordem a partir da qual os agentes em interação se comunicam. Por sua vez, na situação de entrevista, alguém estabelece os questionamentos desenvolvidos previamente e os direciona à outra pessoa que as responde, em uma dinâmica *pergunta – resposta- avaliação ou feedback*. Essas interações são estabelecidas em negociação, tendo em vista a manutenção de certa coerência temática (Philips, 2013).

Por fim, é preciso assumir que a situação de entrevista faz parte de uma série de práticas sociais que implicam determinadas regras para a manutenção de significados coerentes. Ao abordarem o *significado social na estrutura linguística*, Blom e Gumperz (2013) explicam que os agentes em interação se utilizam de seus repertórios pessoais e sociais, acionados para diferentes finalidades, estritamente relacionadas aos temas tratados na situação comunicativa. “A fim de interpretar o que ouve, o investigador deve possuir algum conhecimento prévio da cultura local e dos processos que geram o significado social” (Blom; Gumperz, 2013, p. 83).

Um exemplo de busca pela coerência temática é apresentado no texto *Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica* de Tannen e Wallat (2013). Essas autoras observam e analisam as interações sociodiscursivas entre uma mãe que consulta seu filho, uma criança com paralisia cerebral no serviço de pediatria, em um centro médico de uma universidade e a médica que o atende. Para Tannen e Wallat (2013), a situação apresenta diferentes enquadres interacionais, relacionados a esquemas de conhecimento aos quais as conversas são vinculadas (Tannen; Wallat, 2013).

Assim, são utilizados alguns esquemas analíticos como a *Análise do Contexto*, que consiste em entender a interação em determinado contexto específico. Em interação, “os comportamentos verbais e não verbais são fontes potenciais de comunicação” (Tannen; Wallat, 2013, p. 186), tendo em vista elementos como a dualidade, a estabilidade e a variabilidade de interações possíveis no contexto de uma consulta pediátrica. Assim, as autoras iniciam sua análise salientando a importância dos vídeos para o registro das interações, ao longo de três semanas. A utilização de vídeos para o registro e suporte analítico nos indexa determinados repertórios assumidos ao longo das interações (Tannen; Wallat, 2013).

Os termos *enquadres* e *esquemas* são utilizados no texto, no sentido de script e protótipo, respectivamente, refletindo a ideia de estrutura e de expectativa. Tannen e Wallat (2013) realizam essa apropriação indicando *enquadres interativos* – entendimento acerca de que tipo de situação está ocorrendo. É o subsídio pelo qual entendemos que uma dada cena se refere a uma consulta médica e não uma aula, por exemplo. “Dado que esse sentido é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação, os enquadres emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos” (Tannen; Wallat, 2013, p. 189).

Por sua vez, tem-se os *esquemas de conhecimentos* – “expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica” (Tannen; Wallat, 2013, p. 189). As interações são mediadas pela carga de conhecimento já trazida pelos sujeitos em interação. Ao mostrar como essas noções aparecem no contexto analisado, Tannen e Wallat (2013) identificaram três esquemas básicos: i) a médica se aproxima com um tom “maternal” na voz, para deixar a criança tranquila, brincando com ela; ii) ao registrar o resultado do exame aos seus residentes, é delineado um relatório oral com um tom mais monótono; e iii) ao final do exame, dirigindo-se à mãe, o tom utilizado denota uma conversa em que a médica adota uma postura que promove à genitora um apanhado geral

sobre as preocupações relativas ao diagnóstico, mantendo um tom calmo e utilizando-se de recursos linguísticos mais acessíveis (Tannen; Wallat, 2013).

A partir da definição dos enquadres utilizados na situação comunicativa analisada por Tannen e Wallat (2013), entende-se que a fala é direcionada a partir da identificação da audiência para a qual se está comunicando. A médica “não apenas fala diretamente com a mãe, com a criança e com a futura plateia do vídeo, mas também lida com cada uma dessas plateias de maneiras diferentes, dependendo do enquadre em que está operando” (Tannen; Wallat, 2013, p. 198). Na sala havia três tipos distintos de audiências: o encontro estabelecido com a mãe, com a equipe médica que acompanhava a consulta e com a própria criança que se mostrava ativa na pesquisa de Tannen e Wallat (2013). Como resultado, o comportamento verbal e o não verbal da médica se altera, face ao tipo de informação que ela busca apresentar a cada uma dessas plateias.

Tannen e Wallat (2013) também chamam a atenção para os *enquadres simultâneos*. Ao se referir à mudança no padrão comunicativo utilizado pela médica ao se direcionar a diferentes sujeitos, torna-se importante ressaltar que se busca certo equilíbrio a fim de que a mensagem explicitada não se perca. Outro elemento diz respeito à adesão da mãe à fala da pediatra, principalmente em relação ao seu silêncio, quando o tom da médica anunciava que sua fala era destinada ao relatório para seus residentes. Em determinados momentos, uma pergunta da mãe interrompe o fluxo normal do exame e faz com que a médica se volte à questão específica questionada, para, após, retomar sua análise, o que pode ser chamado de *enquadres conflitantes* (Tannen; Wallat, 2013).

Em suma, Tannen e Wallat (2013) mostram que nos engajamos em diferentes esquemas de interação, assumindo determinado comportamento para nos adequarmos suficientemente às demandas que o contexto exige. O contexto comunicativo está diretamente relacionado aos esquemas de conhecimento de cada agente engajado na interação, influenciando sua produção de sentidos e na própria condução do evento. Isso implica considerar que nossos participantes são conscientes da situação de entrevista, que demarca determinado comportamento, com conhecimentos prévios dessa prática social. Em situações de entrevista, há o padrão largamente conhecido que pressupõe a formulação de questões norteadoras da interação. Há uma pressuposição sobre o tipo de pessoa com a qual nossos participantes estão lidando, noção que é construída já na apresentação prévia da pesquisa e convite para a participação. Isso indica determinados padrões de comportamento que proporcionam coerência à nossa prática investigativa.

Como última parte desta seção, apresentamos as convenções utilizadas para a transcrição das entrevistas que embasam, em maior medida, nosso percurso analítico. As entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para nossa coleta de dados. Buscamos, ao longo de nossas transcrições, demonstrar não apenas o que foi dito por nossos participantes, mas também a forma como foi dito, em diálogo com nosso referencial teórico-metodológico que busca a construção da análise dos discursos nas pesquisas que enfocam os letramentos acadêmicos (Bloome *et al.*, 2005; Bloome; Kalman. Seymour, 2019; Green; Bloome; 1997; Green; Castanheira, 2019, dentre outros referenciais).

Em texto intitulado *Transcription as Theory*, Elinor Ochs (1979) defende a sistematização dos processos de transcrição nas pesquisas acadêmicas, considerando que as transcrições seguem uma lógica de investigação metodologicamente orientada. Seu argumento se baseia no fato de que, ao transcrever, o pesquisador deve pensar em possibilidades para o estabelecimento de relações satisfatórias entre sua interpretação pessoal acerca do que foi dito ou visto e o que de fato ocorreu. Como já antecipado no tópico 3.2 deste capítulo, a transcrição envolve a interpretação e escrita de um discurso que não foi originalmente escrito (Bourdieu, 2012). Ochs (1979), assim como Bourdieu (2012), argumenta sobre a não neutralidade da posição do analista e, para isso, instrumentos que tornem o entendimento sobre *o dito* são mobilizados.

Ochs (1979) indica que as transcrições são: i) informações derivadas de dados da própria pesquisa; ii) um processo que leva à seleção de informações, vinculadas a objetivos e teorias; e iii) parte da pesquisa, não necessariamente compondo sua orientação em primeiro plano. Em geral, não se discute com frequência o processo de tomada de decisão, que possibilitou que determinado discurso fosse transcrito de uma maneira e não outra, por exemplo. Assim, Ochs (1979) defende que convenções para a representação de ações verbais sejam desenvolvidas. Aproveitamos deste entendimento para explicitar nossa lógica de investigação, ao que diz respeito à Análise do Discurso dos professores nesta pesquisa, a partir das decisões metodológicas estabelecidas.

Ochs (1979) estabelece alguns pressupostos para indicar modos e maneiras de representação das transcrições, iniciando pelo layout da página (*page layout*). Esse aspecto leva em conta decisões como apresentar uma transcrição enviesada em determinada direção (de cima para baixo, da esquerda para a direita) ou mesmo a indicação de colunas que separam o discurso ou participantes, implica em aspectos que visam a orientação da leitura, influenciando a interpretação. Há uma intencionalidade em direcionarmos o olhar de nosso leitor, em relação ao texto, indicando o que, para nós, é prioritário. De acordo com Ochs

(1979), o lado esquerdo estaria relacionado à uma prioridade, ou ao início de uma declaração ou discurso, já que, em geral, é desta forma que os textos são representados. A adoção de colunas representa uma posição de controle discursivo entre um participante e outro (Ochs, 1979).

Em relação aos comportamentos verbais e não verbais adotados durante a interação, Ochs (1979) estabelece a importância de elementos não verbais ao discurso. O discurso não verbal deve levar em consideração os objetivos da pesquisa, a forma como esses comportamentos serão registrados e os modelos de comportamentos comunicativos já consolidados, como um parâmetro de comparação e entendimento. Tendo em vista que um dos grandes objetivos da Análise do Discurso é a compreensão do que está ocorrendo em determinado contexto social (*what's happening here?*), a indicação de elementos do contexto social no qual se deu a interação, bem como demais elementos não verbais presentes, pode favorecer um entendimento mais amplo e assertivo (Ochs, 1979).

Apesar de limitados pelas interações realizadas com a mediação das tecnologias digitais, com processos de entrevistas e construção de diários por plataformas como o *Google Meet*, *Skype* e *WhatsApp*, que não nos possibilitam o entendimento, em integralidade, das manifestações verbais e não verbais, esforçamo-nos pela análise visual presente nos vídeos gravados durante as entrevistas. Anunciamos que a transcrição está relacionada a um processo de seleção realizado pelos pesquisadores que, apesar de cuidadoso, não é neutro. Assim, filiamo-nos nas considerações de Ochs (1979) para produzir nosso modelo, utilizado para a produção das transcrições de nossas interações. Indicados no quadro 05:

Quadro 5: Convenções de transcrição

Categorias	Sinais	Descrição	Exemplos
1.Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Pausas curtas, correspondentes a 0,5s trazem o sinal +. Pausas maiores são indicadas em parênteses	<i>até porque na verdade (+) essa excelência</i>
2.Dúvidas ou sobreposições	()	Não há compreensão sobre o que foi dito, ou se supõe sem certeza	<i>que é:: é:: tava lá (+) sempre teve mas (inaudível)</i>
3.Truncamentos bruscos	/	Corte pelo próprio interlocutor ou sob interrupção no discurso	<i>então assim (++) muda todo/ a linguagem né'</i>
4.Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Ênfase na fala, pode ser produzida sobre determinadas sílabas, palavras ou frases	<i>e quantos (+) QUANTAS pesquisas foram feitas lá</i>
5.Alongamento de vogal	::	Vogal alongada no discurso	<i>a::: o diálogo (+) vamo dizer assim' né'</i>
6.Comentários do analista	(())	Informações que o analista julga ser importantes, em geral, situações não verbais	<i>demais' ((afirma com a cabeça))</i>

7.Indicação de discurso prévio desconsiderado	...	Quando a transcrição marca que existia um diálogo prévio antes daquilo que está sendo representado	... <i>eu queria começar co::m (+)</i>
8.Sinais de entonação	” ’ ,	Mudanças na entonação. Aspas duplas indicam subida rápida, aspas simples uma subida leve e as aspas simples abaixo da linha indicam leve descida	<i>com o econômico (+) né'</i>
9.Repetições	e e e ele, ca ca cada um.	Promoção da repetição de palavras, vogais ou sílabas	<i>é:: é:: tem a ver (+) com todos os processos né'</i>
10.Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	oh, ih::, ahã, dentre o outros	Indicação interativa do analista durante a entrevista	<i>ahã ((risos))</i>
11 Transcrição parcial ou eliminação	/.../	Indicação de corte ou finalização de turno de transcrição	<i>e não funcionou muito não ((risos)) /.../</i>

Fonte: Adaptado de Ochs (1979).

Conforme o quadro 05, utilizamos sinalizações padronizadas para valorizar, ao mesmo tempo, o discurso de nossos participantes (o que foi dito) e a forma como os diálogos foram construídos (como foi dito). Nas transcrições apresentamos aspectos verbais e não verbais. Utilizamos o quadro 5 como uma legenda interpretativa apresentando os sinais utilizados, uma breve descrição de uso e um exemplo, retirado de nossas próprias interações ao longo desta tese. Os quadros que apresentam as entrevistas, propriamente, são divididos por unidades de mensagem, com a indicação das linhas por meio das quais os discursos são organizados, o tempo do vídeo no qual o fragmento demonstrado se dirige (nas entrevistas), com a indicação na mudança de turno na interação entre participante e pesquisadora (esse elemento não aparece na composição dos diários e relatos recebidos pelo *WhatsApp*, já que os diários e alguns relatos foram produzidos a partir de áudios enviados neste aplicativo. Há também uma coluna que indica as falas da pesquisadora e outra coluna correspondente ao discurso de cada participante. A partir desta composição, indicamos também as sobreposições no discurso e reações de ambos (pesquisadora e participante).

No capítulo seguinte, debatemos o processo histórico de construção da instituição e abordamos, mais especificamente, o Programa de Pós-graduação em Educação, ao qual os participantes de nossa pesquisa se vinculam.

CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O presente capítulo visa a contextualização do universo a partir do qual nossa pesquisa se desenvolve. Apresentamos a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir da leitura de alguns documentos imprescindíveis ao seu funcionamento como o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), indicando a capacidade formativa da instituição em relação aos seus cursos, quantidade de alunos, docentes e, principalmente, considerando como a instituição é avaliada no cenário nacional e internacional. Situamos como as políticas contemporâneas interferem na organização da Educação Superior, antecipando que a UFMG se coloca na quinta posição dentre as universidades com melhor avaliação pela CAPES, tendo em vista o relatório divulgado pelo órgão recentemente (Brasil, CAPES, 2023).

Em um segundo momento deste capítulo, trazemos os dados relativos à entrevista realizada à então Pró-Reitora de Pós-Graduação Silvia Helena Paixão Alencar. Como já anunciado no capítulo metodológico, essa constitui a nossa primeira entrevista, desde a incursão no campo de pesquisa. Tivemos como principal direcionamento a construção de alguns enquadres analíticos para a interpretação da universidade a partir dos setores responsáveis pela manutenção do cumprimento de requisitos básicos ao funcionamento da Pós-graduação.

4.1 A instituição: história, representação e representatividade docente e discente

Considerando um enquadramento da instituição para o reconhecimento de sua capacidade, apresentamos alguns dados coletados em seu PDI. A UFMG foi fundada em 1927 e sua inserção nacional e internacional vem crescendo vertiginosamente. A tabela 5 indica o aumento de funcionários (docentes e técnicos) entre 2013 e 2017:

Tabela 5: Formação de Docentes e Técnicos Administrativos (2013 - 2017)

Ano		2013	2014	2015	2016	2017
Docentes em exercício	Tempo Integral	2936	2878	2817	3139	3056
	Tempo Parcial	283	391	297	326	412
	Com Mestrado	424	409	377	397	331
	Com Doutorado	2698	2700	2651	2980	3085
	Total	3219	3269	3114	3465	3468
Técnicos por grau de formação	Fundamental	286	382	322	241	201
	Ensino Médio	1344	1347	1140	963	887
	Ensino Superior	806	1307	1339	1169	969
	Especialização	1486	1251	1241	1464	1696
	Mestrado	309	316	325	436	514
	Doutorado	82	72	75	93	126
	Total	4313	4675	4442	4366	4393

Fonte: Adaptado de UFMG/PDI (2018, p. 20).

Os dados acima indicam um aumento crescente, principalmente de profissionais com doutorado, trabalhando em regime integral. O perfil docente está diretamente relacionado ao aumento discente nas últimas décadas, uma vez que: “[...] o total de estudantes matriculados em cursos de Graduação ao longo do período situou-se entre 31 e 33 mil, com média anual de aproximadamente 7.500 ingressantes e 4.600 concluintes, para um total de 6.740 vagas novas oferecidas anualmente nos cursos com oferta regular [...]” (UFMG/PDI, 2018, p. 20).

Em 2018, data de publicação do documento, a instituição contava com 95 cursos de Graduação, 90 deles presenciais e cinco à distância. Dentre os 90 cursos presenciais, havia 16 licenciaturas, 73 bacharelados e um curso tecnológico. Sobre os cursos à distância, quatro eram licenciaturas e um bacharelado. Em 2018, foram ofertadas 6430 vagas para as unidades de Belo Horizonte, 240 para Montes Claros e 70 vagas para cursos de alternância⁴². Ao todo foram 4405 vagas para cursos diurnos e 2335 vagas para cursos noturnos.

O PDI mostra que a instituição se lança em uma política de expansão e inclusão. A UFMG tem estimulado a participação de seus docentes em comitês de assessoramento e pesquisa, em prol do aumento da qualidade na formação, além do estímulo ao debate acerca da redução das desigualdades sociais, com aumento na abertura de cursos noturnos, expansão da política de cotas e combate a ações que resultem na violação dos direitos humanos (UFMG/PDI, 2018). A instituição reflete e refrata um movimento pela expansão do Ensino Superior no país a partir de políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) lançado pela primeira vez em 2003 e a Lei 12.711/2012, conhecida como a *Lei de Cotas*.

A partir da Resolução Complementar nº 02/2017, fica estabelecido que a Pós-graduação na UFMG “tem por objetivo a formação de pessoal qualificado artística, técnica e cientificamente para o exercício de atividades de ensino e pesquisa, bem como técnico-profissionais” (UFMG, 2017). Esse nível de ensino compreende os cursos de especialização (*latu sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*), esses últimos compreendidos nas modalidades acadêmico e profissional. Ao longo do desenvolvimento das universidades em nosso país e, principalmente, a partir da criação de políticas capazes de avaliar a qualidade, dotando os cursos de reconhecimento e fomento, a expansão da Pós-graduação acompanha esse movimento pela maior especialização dos bacharéis e licenciados incluídos pelas políticas de expansão da graduação.

⁴² Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO).

Para o cumprimento das demandas relativas ao contexto macro de avaliação da Pós-graduação no país, a instituição estabelece alguns princípios que regem a organização de seus Programas: i) a qualidade do ensino e produção científica, tecnológica e artística; ii) a constante atualização dos conteúdos ministrados nas diferentes áreas do conhecimento; iii) a flexibilidade curricular; iv) a interdisciplinaridade; v) a internacionalização; vi) a integração entre os cursos de Pós-Graduação e Graduação da instituição; e vii) o intercâmbio das atividades desenvolvidas com a sociedade em geral (UFMG, 2017, cf. Art. 3º). A socialização dos trabalhos, frutos da realização dos cursos na Pós-graduação, devem, segundo as diretrizes da instituição, ter ampla divulgação a partir da publicação em periódicos especializados.

A abertura e a manutenção de Programas seguem alguns requisitos: i) a qualificação e dedicação do corpo docente; e ii) a capacidade de produção de trabalhos relevantes e com qualidade reconhecida. O regulamento determina que os Programas *stricto sensu* sejam compostos por docentes permanentes, colaboradores e visitantes. Cerca de 50% do corpo docente poderá ser preenchido com docentes aposentados da instituição, desde que os outros 50% estejam em plena atividade. Contudo, algumas exigências fazem-se necessárias: i) no ato do credenciamento, todos os docentes, independentemente do nível, deverão possuir o título de doutor e produção científica relevante em sua área de atuação; e ii) uma vez credenciados, os docentes terão vinculação máxima de quatro anos, cabendo a renovação ser estabelecida aos critérios dos colegiados dos respectivos cursos, devendo o docente manter atividades de ensino, orientação e produção científica.

Em relação ao fator avaliativo, apresentamos um panorama da instituição em relação às outras universidades avaliadas pela CAPES (2017-2020). Dentre as cinco primeiras instituições com 50 ou mais Programas com médias entre 5, 6 e 7, a UFMG se encontra na quinta posição, antes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de São Paulo (USP) que ocupa a primeira posição nessa classificação. As instituições, seu número de Programas, notas e médias são representadas na tabela 6:

Tabela 6: Cinco primeiras instituições com 50 ou mais Programas com média notas 5, 6 e 7

PPGs por IES	IES	1	2	3	4	5	6	7	PPGs	Média ponderada	Proporção 5, 6 e 7
50 ou mais PPGs	USP	1	0	13	36	57	38	29	174	5,17	71,26%
	UFRJ	1	0	12	35	27	25	25	125	5,10	61,60%
	UNB	0	0	12	30	32	10	6	90	4,64	53,33%
	UFRGS	0	1	5	18	21	24	20	89	5,37	73,03%

UFMG	0	0	8	18	21	18	22	87	5,32	70,11%
------	---	---	---	----	----	----	----	----	------	--------

Fonte: Brasil/CAPES/SUCUPIRA (2022) (*site*).

A construção da tabela 6 leva em consideração as instituições que possuem maior número de Programas e, ao mesmo tempo, maiores médias em relação à proporção entre as notas 5, 6 e 7 em seus cursos. Lembramos que os Programas ditos de Excelência são aqueles equiparados aos grandes centros internacionais, facilitando a inserção da instituição em projetos de internacionalização. Ressaltamos a presença da UFMG dentre as cinco instituições com 50 ou mais PPG's com médias entre 5. 6 e 7 acentuadas. Essa posição, dentre as cinco primeiras, vem sendo mantida pela universidade em avaliações anteriores.

Enfocando especificamente os Programas de excelência da UFMG, construímos a tabela 7 que indica os Programas que alcançaram esse patamar na avaliação 2013-2016, relacionando-os às áreas do conhecimento nas quais a CAPES se baseia para estabelecer suas avaliações, bem como a data de fundação dos cursos na instituição:

Tabela 7: Programas de excelência por data de criação e grande área CAPES

Grande área	Programa	Data de início
Ciências Agrárias	Ciência Animal	01/01/1989
	Bioquímica e Imunologia	01/01/1968
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	01/01/1972
	Ciências Biológicas (Microbiologia)	01/01/1970
	Bioinformática	01/01/2002
Ciências da Saúde	Parasitologia	01/01/1969
	Odontologia	01/01/1979
Ciências Sociais Aplicadas	Demografia	01/01/1985
	Ciência Política	01/01/1969
Ciências Humanas	Educação	01/01/1972
	História	01/01/1990
Linguística, Letras e Artes	Estudos Linguísticos	01/01/1998 [1973]
	Estudos Literários ⁴³	01/01/1998 [1973]
Ciências Exatas e da Terra	Física	01/01/1968
	Ciência da Computação	01/01/1974
	Química	01/01/1967
Engenharias	Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	01/01/1972

Fonte: Brasil/CAPES/SUCUPIRA (2022).

⁴³ Essa denominação é fruto de um desmembramento das áreas de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras, criado em 1973. Os atuais Programas em Estudos Linguísticos e Letras e Estudos Literários, derivam dessa construção inicial, cujo processo de desmembramento apenas findou em 1998, com a autorização da CAPES. Destacamos como as políticas de avaliação da Pós-graduação representam um fator de delimitação de campos disciplinares.

Conforme indicado na tabela 07, atualmente são 22 Programas de excelência, a maioria tem fundação nas décadas de 1960 (5) e 1970 (6), sendo o restante criados em 1980 (2), 1990 (3) e 2000 (1). Esse dado nos leva a inferir que uma fundação mais antiga corresponde a um Programa com maior tradição em pesquisas e publicações, fatores que podem ser importantes nas avaliações da CAPES, tendo em vista uma ‘cultura institucional’ mais desenvolvida em alguns Programas, comparativamente a outros.

Entendendo ser uma forma de assegurar qualidade, o PDI da UFMG informa que desde 1989 a universidade realiza avaliações internas. Os cursos são avaliados por uma comissão de docentes que “[...] baseados em documentos existentes e na visita realizada, desenvolveram um diagnóstico institucional e estabeleceram metas e diretrizes de fortalecimento para cada um dos cursos” (UFMG/PDI, 2018, p. 61). Claramente, o documento indica o comprometimento da instituição pela abertura de novos cursos *stricto sensu* e, ao mesmo tempo, pelo alcance das notas 6 e 7 na avaliação da CAPES. Ao justificar o motivo pelo qual ainda existem Programas classificados com notas 3 e 4, o documento informa que esses são programas de abertura recente e que ainda não têm o doutorado em funcionamento (UFMG/PDI, 2018).

Contudo, o crescimento é inegável e é destacado pela instituição ao relatar o aumento de Programas com notas 6 ou 7, bem como a expansão das matrículas. Para os Programas 6 e 7, conforme o PDI, o número de vagas aumentou em 13 vezes nos últimos 15 anos, com diminuição do tempo médio para a titulação em cursos de mestrado de 2,7 para 2,4 anos em média (UFMG/PDI, 2018). De fato, a tendência na instituição foi aumentar o número de Programas, que cresceu de 66 em 2007 para 80 em 2017, fazendo aumentar também a inserção internacional desses, partindo de 4 Programas de Excelência para 16 Programas de Excelência, conforme tabela 08:

Tabela 8: Evolução das notas dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, por nota, de 2007 a 2020

Nota	2007	2010	2013	2017	2020*
7	4 (6%)	9 (13%)	13 (19%)	16 (20%)	22 (25%)
6	9 (14%)	16 (23%)	18 (26%)	18 (22%)	18 (21%)
5	27 (41%)	19 (27%)	21 (30%)	21 (26%)	21 (24%)
4	16 (24%)	20 (29%)	13 (19%)	18 (23%)	18 (21%)
3	10 (15%)	6 (9%)	5 (7%)	7 (9%)	8 (9%)
Total	66	70	70	80	87

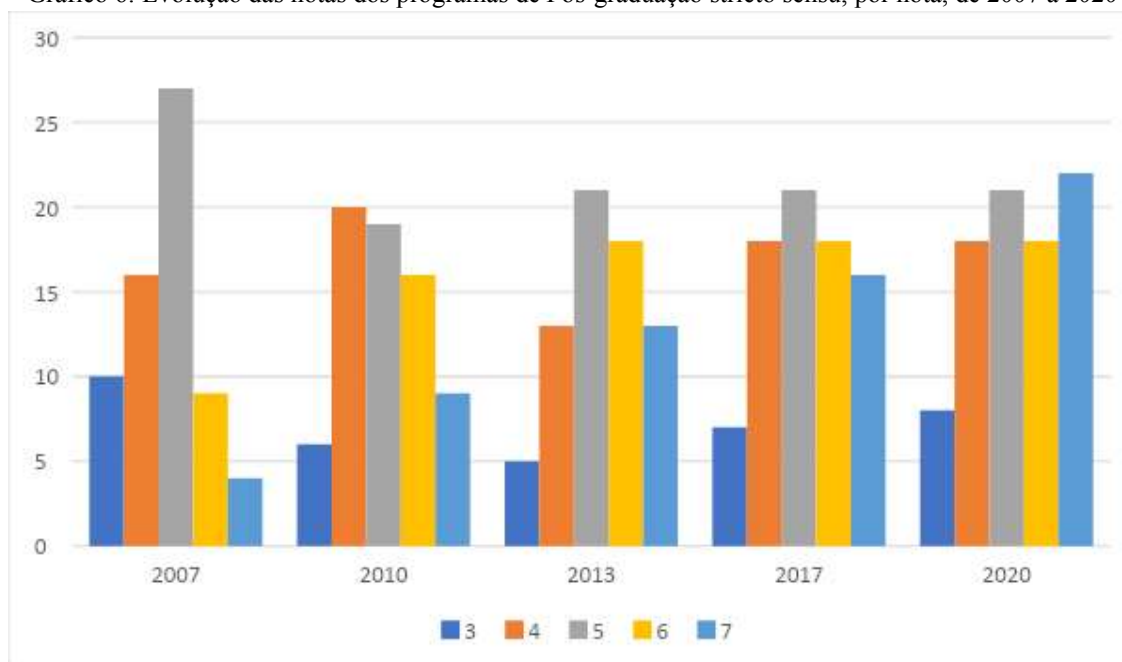
Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 62).

*Os dados relativos à avaliação de 2020 foram coletados na Plataforma Sucupira, com base no relatório avaliativo que compreende 2017 e 2020 recentemente divulgado.

Os dados apresentados na tabela 8 foram base para a construção do gráfico 6 a partir do qual tentamos deixar mais evidente o aumento nos Programas de Excelência, face à

consequente diminuição dos Programas com menores notas como os cursos avaliados em 5, 4 e 3. Esse indicativo mostra também uma possível tendência de abertura de novos cursos de doutorado na instituição, já que, conforme evidenciamos, os cursos com menores notas, em geral, têm abertura recente e não contam ainda com Programas de doutorado.

Gráfico 6: Evolução das notas dos programas de Pós-graduação stricto sensu, por nota, de 2007 a 2020



Fonte: Adaptado de Painel de divulgação da Quadrienal 2021 (Brasil, CAPES, 2023).

Os dados apresentados no PDI da instituição indicam um número crescente também na quantidade de trabalhos de conclusão desses Programas (teses e dissertações). Essa é uma consequência do aumento nas matrículas que triplicou de 3884 no ano 2000 para 9204 em 2017. Sobre os trabalhos de conclusão, os anos 2013 e 2014 marcam um aumento significativo nos resultados, até então estáveis passando de 800 para 1400 entre 2000 a 2013 a 1400 para 1600 por ano entre 2013 e 2014 para os cursos de mestrado e de 200 para 600 entre 2000 a 2013 para 600 para 900 entre 2013 e 2014 para doutorado (UFMG/PDI, 2018).

A justificativa para esse salto pode estar na adesão da universidade ao Reuni, que favoreceu um aumento na contratação de docentes e distribuição de bolsas, além da própria participação dos docentes já credenciados. Conforme descreve o PDI, esse dado “sugere que esteja em curso um processo de ampliação da proporção de docentes com atuação no nível de Pós-Graduação que é concomitante com a elevação do patamar qualitativo dos Programas de Pós-Graduação” (UFMG/PDI, 2018, p. 65). Esse aumento no credenciamento de docentes nos Programas pode ser evidenciado na tabela 09:

Tabela 9: Evolução do número de docentes com credenciamento permanente nos Programas entre 2010 e 2018

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1545	1539	1636	1707	1837	1869	1918	2056	2101

Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 65).

De acordo com o PDI, na data de preparação do documento, havia 3.112 docentes, considerando que são cerca de 2101 docentes permanentes, o que corresponde a 68% do total geral de docentes na instituição. O credenciamento aos Programas pressupõe que a maioria dos docentes se enquadre nessa categoria, tendo em vista o nível de dedicação que os docentes permanentes devem oferecer aos cursos de Pós-graduação na instituição.

Entendendo serem as bolsas “um fator essencial para a constituição de um ambiente propício à Pós-Graduação de excelência” (UFMG/PDI, 2018, p. 67), o PDI da instituição elenca a importância de estarem os pós-graduandos disponíveis integralmente para a realização de suas pesquisas. O documento informa que, entre os anos 2014 a 2018, houve certa estabilidade no número de bolsas concedidas aos pesquisadores por diferentes agências governamentais de fomento. Apesar disso, há uma razão destoante, quando comparamos a quantidade de bolsas concedidas em relação ao número de matrículas na pós-graduação anualmente, o que nos leva a considerar que a maioria dos pesquisadores que ingressam nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* não terão bolsa.

Tabela 10: Bolsas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado concedidas à UFMG por órgãos governamentais de fomento entre 2014 e 2018

Ano	CAPES – Demanda Social		CAPES – PROEX		FAPEMIG		CNPQ		Pós-D
	M	D	M	D	M	D	M	D	
2014	679	486	440	548	255	268	514	466	68
2015	693	698	616	891	246	231	393	487	96
2016	549	563	597	930	246	230	(*)	(*)	143
2017	538	612	(*)	(*)	260	245	(*)	(*)	162
2018	475	528	622	1043	260	245	376	480	170

Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 67).

(*): dado não disponível.

De acordo com o documento, o aumento na distribuição das bolsas aos alunos de Pós-graduação é apenas aparente, uma vez que a incorporação das bolsas obtidas por meio do Reuni à CAPES em 2015 faz com que a tendência de concessão dessa agência pareça maior, quando, na verdade, há um declínio. Por outro lado, o aumento nas bolsas de Pós-Doutorado indica um fortalecimento dos Programas da instituição na direção do desenvolvimento de pesquisas de maior porte por meio desses Programas, ainda que as bolsas concedidas sejam em menor número em relação à sua demanda. Lembramos que o fato de o Programa estar em

consonância com as políticas avaliativas nacionais não indica que a área esteja se desenvolvendo. Esse fato é importante, uma vez que neste primeiro caso, os cursos se voltam a cenários ideais buscados por políticas para o fomento da Pós-graduação, mas as realidades dos cursos implicam esferas mais complexas que a obtenção de financiamento, em face à capacidade de alcance das pesquisas desenvolvidas por seus agentes.

A internacionalização, fator imprescindível para a obtenção do *status* de excelência nos cursos, foi um objetivo reformulado em 2017 na UFMG, com a aprovação de novas regras gerais. Em relação à mobilidade de discentes e docentes, o documento aponta a existência de ações que promovam os doutorados sanduíche no exterior, tendo 195 estudantes em 2017 realizado seus estudos dessa forma. Os estímulos à mobilidade de docentes para o exterior têm sido superiores à recepção de docentes estrangeiros em nosso país, o que reforça um processo de internacionalização passiva, de acordo com a CAPES (Brasil/CAPES/DRI, 2017b), fato que não é o cenário ideal, conforme os anseios dos órgãos gestores. Em parceria com a DRI desde 2015 a Pró-reitoria de Pós-graduação estabeleceu os seguintes objetivos:

- a) apoiar ações que favoreçam a internacionalização da Pós-Graduação da UFMG;
- b) assessorar os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação sobre o atendimento aos estrangeiros;
- c) orientar os estudantes estrangeiros sobre os procedimentos acadêmicos necessários para sua matrícula e permanência na Universidade;
- d) providenciar os trâmites relativos a editais de alcance internacional (UFMG/PDI, 2018, p. 68).

Um fator que influenciou a definição de novas diretrizes para a internacionalização da universidade foi o edital 041/2017 da CAPES, que tratou do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt), culminando na criação de um grupo de trabalho na instituição para definir frentes de organização e formas de participação no edital. Com base no grande interesse de participação dos Programas, foram definidos quatro temas, inspirados nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas: “i) Sustentabilidade, Manejo de Risco e Governança; ii) Novas Tecnologias e Fronteiras da Ciência; iii) Saúde e Bem-estar; iv) Direitos Humanos” (UFMG, 2018, p. 68). Cerca de 28 projetos articulados a esses temas foram submetidos e aprovados.

As ações de fomento à internacionalização da instituição estão organizadas em cinco eixos principais que levam em consideração: i) o apoio na realização de doutorados com estágio no exterior (Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior – PDSE), com realização das teses em regime de cotutela; ii) a priorização de propostas para a captação de jovens talentos e pós-doutorandos com experiências no exterior, uma vez que essas medidas têm

potencial para aumentar as ações de internacionalização em casa; iii) a capacitação de professores visitantes júnior no exterior, com o objetivo de diminuir a endogenia entre os membros do corpo docente da instituição; iv) a organização de workshops, buscando aumentar a interação entre grupos de pesquisa da instituição e suas parcerias no exterior; e v) o apoio a formação de professores da universidade no exterior e a vinda de professores estrangeiros para a instituição.

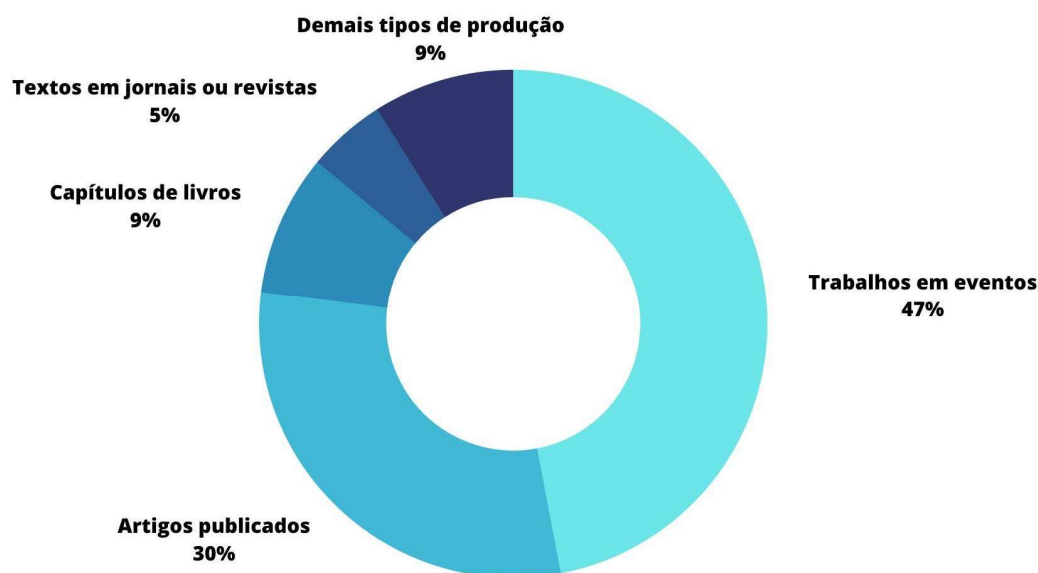
Em relação à internacionalização na universidade, o PDI evidencia a importância que essas ações representam para a instituição, requerendo, inclusive, o anseio pela criação de uma *cultura de internacionalização da Pós-Graduação*. Essa *cultura* seria produzida, segundo o documento, em articulação com temas transversais, em diferentes frentes interdisciplinares. O documento prevê, ainda, o engajamento dos grupos de pesquisa criados na instituição, com representações no exterior, tendo em vista o aumento do impacto nas produções e na visibilidade da UFMG, permitindo que se torne uma instituição reconhecida internacionalmente, conforme evidencia o fragmento abaixo:

Cumpramos ressaltar que o objetivo central do Projeto Institucional de Internacionalização da UFMG é criar uma cultura de internacionalização da Pós-Graduação por meio de um enfoque transversal que permita a grupos de Programas de Pós-Graduação envidar esforços conjuntos para alavancar iniciativas entre programas com notas diferenciadas, trabalhando em temas estratégicos de caráter interdisciplinar. A médio prazo, os grupos de pesquisa da UFMG, em conjunto com as instituições estrangeiras que se tornarem parceiras do Projeto Institucional de Internacionalização da UFMG, irão formar agrupamentos internacionais de excelência com impacto na produção de conhecimento e na visibilidade da UFMG como uma Universidade reconhecida internacionalmente (UFMG/PDI, 2018, p. 69).

Conforme o trecho acima, a busca pela *cultura de internacionalização da Pós-Graduação* representa a adoção de estratégias em diferentes níveis, estimulando a produção científica de Programas de Excelência, articulando-os a diferentes áreas do conhecimento. A presença de instituições internacionais para o trabalho colaborativo também faz parte dessa *cultura* com as parcerias e grupos de pesquisa, constituindo *agrupamentos internacionais de excelência*, na busca pelo aumento no impacto dos conhecimentos produzidos na/pela instituição. Apesar da busca por uma cultura direcionada à internacionalização do conhecimento, o PDI destaca que suas ações em prol do atendimento à demanda por produção científica esbarram na retração do financiamento à pesquisa, que se traduz na perda de recursos humanos qualificados e diminuição da atração de novos pesquisadores. Apesar disso, a instituição permanece pressionada para permanecer nesta busca pela excelência.

Em relação à produção científica, o documento indica, em razões percentuais, a participação dos docentes da instituição em eventos científicos e na publicação de artigos em periódicos, 47% e 30% respectivamente. Para 2017, foi registrada uma relação de 1,80 artigos publicados ao ano por docente. Essa primazia pela publicação de trabalhos em eventos se deve, conforme aponta o PDI, ao fato de que, até o ano de 2008, o valor atribuído à participação em eventos científicos era equiparado às publicações em livros indexados, indicando produtividade científica. Após a mudança nesse posicionamento avaliativo, houve a queda nesse tipo de produção. Além disso, soma-se o fato de que, com os recursos mais escassos, participar de eventos tornou-se uma atividade, em igual medida, mais restrita. O gráfico 07 demonstra a forma como a instituição registra sua produção bibliográfica:

Gráfico 7: Produção bibliográfica da UFMG por tipo



Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 74).

A produção científica na instituição revela crescimento, em relação às médias nacionais, avaliada pelo PDI como suficiente em termos científicos e com tendência de fortalecimento. Muitos trabalhos estão indexados em bases de dados internacionais, conforme a tabela 11. “No período de 2005 a 2017, a produção bibliográfica da UFMG, segundo dados das bases SCOPUS e Web of Science, cresceu a uma taxa anual de 9% e representou 5% da produção brasileira” (UFMG/PDI, 2018, p. 77). Apesar disso, muitos trabalhos ainda não se encontram em periódicos com indexação nessas bases, o que impacta, por exemplo, a produção na área das humanidades.

Tabela 11: Distribuição da produção científica na forma de artigos da UFMG nos colégios de ciências da vida, humanidades e exatas

	Total	Vida (%)	Humanidades (%)	Exatas (%)
Docentes	3112	40	37	23
Artigos SOMOS	104457	59	20	21
Artigos SCORPUS	45548	54	7	39
Artigos <i>Web of Science</i>	40784	60	6	34

Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 79).

O PDI da instituição destaca que são crescentes as publicações indexadas ao *Web of Science*, influenciando no aumento da participação da UFMG dentre o grupo de seis instituições que mais contribuem para a produção científica nacional, aumentando sua participação neste grupo em 10,8% no ano de 2017. Essas produções representam, hoje, 5% da produção nacional. Os dados levantados pelo documento também demonstram um protagonismo no que diz respeito ao número de citações dos trabalhos de docentes, quando comparadas às outras universidades. O aumento da qualidade destes trabalhos também é levantado, considerando o aumento nos índices JCR, de 2,2 para 2,9 em 2017 e no índice H, 142 em 2005 para 190 em 2017⁴⁴. Cabe enfatizar que as áreas que mais promovem citações nas principais bases de indexação de dados são as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas e da Terra e as Ciências da Saúde. O documento destaca que o número de citações aumenta em uma relação de 2,22, quando o artigo é produzido em colaboração internacional, em relação à ausência de pesquisadores internacionais (UFMG/PDI, 2018).

Apesar do reconhecimento da importância da formação e da colaboração internacional, a universidade reconhece que cerca de 54% de seus membros com doutorado não desenvolveram experiências internacionais, o que impacta na criação de redes de pesquisa internacionais. Acerca dos docentes que realizaram experiências no exterior, os países mais escolhidos dentre doutorado e pós-doutorado são os Estados Unidos, a França e o Reino Unido. Dentre os docentes que são marcados por uma formação mais nacional, destaca-se a endogenia, já que, além de se formarem na instituição, também passaram a nela trabalhar após a conclusão de seus estudos. É o que mostra o fragmento a seguir:

Entre os professores com formação nacional, 870 docentes (~31% do total) foram formados na própria UFMG. As Faculdades de Direito e Medicina são as Unidades Acadêmicas mais endógenas da UFMG, com mais de 50% de seus respectivos docentes formados na própria UFMG. 1437 docentes possuem experiência internacional em sua formação acadêmica de Doutorado. A Unidade Acadêmica

⁴⁴ JCR significa *Journal Citation Reports* e o índice H também é conhecido como h-index, ambos medem o impacto e representatividade da produção científica publicada em termos de citação, impacto no campo, relacionados a outros artigos que também repercutem no campo, dentre outros fatores. O JCR nacional atualmente é de 2,17, considerando-se 12.121 periódicos e o índice H 150 (UFMG/PDI, 2018).

com maior proporção de docentes com formação no exterior é o Instituto de Ciências Exatas, com 70% de seus docentes formados completamente (Doutorado pleno) ou parcialmente (Doutorado-Sanduiche) no exterior. 759 docentes (~27% do total) realizaram Pós-Doutorado no exterior [...] e 346 docentes (~12% do total) fizeram Doutorado e Pós-Doutorado no exterior. A Unidade que possui maior proporção de docentes com treinamento/experiência internacional em nível de Pós-Doutorado é o Instituto de Ciências Biológicas, com aproximadamente 49% dos seus docentes tendo formação com essas características (UFMG/PDI, 2018, p. 89).

Em relação a financiamento de docentes, cerca de 746 docentes recebem bolsas de produtividade em pesquisa e 24 bolsas de produtividade em desenvolvimento tecnológico e extensão inovadora. Esse total situa a instituição no terceiro lugar dentre as instituições com maior número de bolsistas produtividade do país. Na instituição, este quantitativo evoluiu de 19% em 2005 para 24% em 2018. Na tabela 12 é possível verificar como estão distribuídas as bolsas dentre as seis universidades com mais bolsistas no país. Cerca de 55% dos bolsistas produtividade do CNPq na instituição estão no nível 02, que é o nível que requer que o docente possua três anos ou mais de formação em seu doutorado, com produção científica regular nos últimos cinco anos.

Tabela 12: Distribuição de Bolsistas Produtividade do CNPq

Universidade	Docentes	Bolsas	% Docentes Bolsistas	% Bolsas Brasil
USP	6008	2073	35%	13,5%
UNICAMP	2084	715	34%	4,7%
UFMG	3054	746	25%	4,9%
UFRJ	3993	941	24%	6,1%
UFRGS	2924	679	23%	4,4%
UNESP	3631	775	21%	5,1%

Fonte: UFMG/PDI (2018, p. 85).

Outros dados importantes são destacados pelo PDI da UFMG, como o número de Grupos de Pesquisa, que chega a 869, certificados pelo CNPq, “distribuídos pelos três grandes colégios: 36% em Ciências da Vida, 44% em Humanidades e 20% em Exatas & Tecnologia. Os grupos sediados na UFMG totalizam 6.690 pesquisadores, dos quais 5.404 (81% do total) são doutores” (UFMG/PDI, 2018, p. 86). O documento informa que é objetivo da instituição continuar estimulando a criação e a consolidação dos grupos de pesquisa, tendo em vista sua importância para o estabelecimento de relações nacionais, dentre a UFMG e outras universidades brasileiras e também internacionais, tendo em vista um cenário de produção global (UFMG/PDI, 2018).

Com as informações levantadas nesta seção, entendemos que a UFMG é uma universidade que vem prezando por sua tradição e se inserindo, cada vez mais, em um cenário internacional de pesquisa e ensino. Logicamente, são muitos os desafios que assolam nossas

universidades, principalmente nos tempos atuais, com um desincentivo governamental crescente, que se traduz em cortes de verbas, promoção do descrédito das universidades e pesquisadores do país e contratações de pessoas em posições importantes de gerenciamento sem caráter técnico. Entendemos que são muitos os requisitos levados em consideração para a caracterização dos Programas como de Excelência, face aos baixos incentivos distribuídos para que a internacionalização das universidades ocorra em nosso país e os dados apresentados aqui, juntamente à leitura crítica do PDI da UFMG nos mostra um retrato dessa realidade. A seguir ampliamos nosso olhar em relação à produção científica e aos Programas de Excelência a partir da apresentação dos dados gerados por uma entrevista realizada com a Pró-reitora de Pós-graduação da instituição.

4.2 A universidade sob o ponto de vista institucional: considerações da pró-reitoria de pós-graduação

Objetivando conhecer mais sobre a problemática que envolve os Programas de Pós-graduação na UFMG, realizamos uma entrevista com a Pró-Reitora Adjunta de Pós-Graduação, professora Silvia Helena Paixão Alencar, vinculada ao Programa de Física e Pró-reitora Adjunta de Pós-Graduação na instituição no período 2018-2022. Nosso primeiro contato foi oportunizado por *e-mail*, no dia 16 de novembro de 2020, inquirido por uma oportunidade para uma conversa/entrevista, marcada posteriormente (o roteiro da entrevista semiestruturada se encontra no Apêndice C). Esse encontro ocorreu de forma virtual no dia 04 de dezembro de 2020 às 15h por meio de chamada realizada com a utilização do aplicativo *Skype*, com duração de 1h20min.

Como salientamos anteriormente, o principal objetivo da entrevista realizada com a profa. Silvia foi a tomada de consciência acerca dos movimentos da instituição em prol da organização e busca pela legitimidade dos Programas no alcance de posicionamentos privilegiados, no que tange à excelência e internacionalização da pesquisa brasileira. Iniciamos questionando qual seria o entendimento de Silvia, enquanto representante da Pró-Reitoria, em relação aos Programas de excelência da instituição, mais especificamente, situando a excelência em um cenário de Educação Superior que está inserido na busca constante pela internacionalização (quadro 06):

Quadro 6: Definição de excelência na Pós-Graduação*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Silvia
46			/.../ então então a excelência (+) ela é avaliada muito em função

47	das características da área né'
48	mas assim/
49	agora a internacionalização
50	a gente pode definir de uma maneira mais geral assim
51	you espera um monte de coisas assim que/
52	tenha publicações internacionais (+)
53	seja de livro' ou de ou de artigo' ou de apresentações' essas coisas
54	que tenha uma participação internacional né'
55	tem alunos é::
56	em regime por exemplo de cotutela'
57	alunos que têm coorientações internacionais é::
58	tem a colaboração de pesquisa (+) com grupos estrangeiros duradouras
59	às vezes com projetos bilaterais
60	isso pode ser pra qualquer área né'
61	agora os parâmetros que são usados pra definir excelência
62	aí são os parâmetros de área mesmo
63	mas assim (+) a CAPES olha um monte de coisa né'
64	um curso pra ter uma nota 5 6 7 (+) não é só publicação também não
65	olha assim a qualificação do corpo docente é::
66	olha as possibilidades o que que oferece pros alunos'
67	incentivo ou não pra ir pra sanduíche (+) pra ir pra conferências
68	pra (++) pra participação/
69	trazer gente né'
70	trazer pesquisadores estrangeiros é::
71	receber' pesquisadores estrangeiros
72	mandar os pesquisadores daqui constantemente
73	pra se aperfeiçoarem no exterior'
74	então eles olham um monte de de outras coisas né'
75	não é só também essa questão numérica de publicação /.../

05:30

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a pró-reitora adjunta de pós-graduação da UFMG, *online*, via *Skype*, em 04 de dezembro de 2020, com duração total de 1h20min7seg (recorte 2:03-5:53).

Ao longo de nossa interação sobre a definição de elementos preponderantes à noção de excelência na Pós-graduação, Sílvia parece estabelecer uma distinção entre excelência e internacionalização. A excelência, conforme aponta, estaria sob a definição e avaliação dos comitês da CAPES que se diferem pelas áreas do conhecimento. Desta maneira, as áreas se localizam a partir de demandas específicas que, apesar de sua avaliação no país ser regulada pela CAPES, os parâmetros de definição da Excelência apresentam-se com relativa

estabilidade. Algumas particularidades envolvem a publicação de artigos, livros, os projetos de cooperação internacional, qualificação do corpo docente, mobilidade internacional de docentes e discentes, dentre outros. Os documentos de área indicam os pontos prioritários para o alcance da excelência e os Programas e pesquisadores, em grande medida, se pautam nos principais quesitos avaliativos para posicionar sua atuação.

É possível compreender, a partir da fala de Sílvia, que a Excelência talvez seja entendida como um caminho pelas instituições e pela própria CAPES para a internacionalização, mas, apesar de ambas caminharem juntas, elas não são, propriamente, sinônimos. A Excelência é medida pelas avaliações quadrienais do órgão e as notas 5, 6 e 7, sobretudo a nota máxima, indica a disposição para a internacionalização dos Programas que perpassa a notação quantitativa de publicações alcançadas pelos cursos. Para Sílvia, a internacionalização seria buscada a partir de experiências internacionais mais arrojadas como os Programas de Cotutela, a participação em grupos ou centros de pesquisa no exterior e os Projetos Bilaterais, por exemplo.

Ao ser questionada sobre a busca da Excelência na Pós-graduação, Sílvia indica que sua atuação tem se pautado no respeito à pluralidade das áreas que marcam os Programas na instituição. Em decorrência desta diversidade, cada Programa tem suas próprias necessidades, impactadas pelas transformações e emergências de cada área. Assim, a noção de *Excelência* não pode ser vista como estática, mas é pautada por diferentes fatores como o tipo e trajetória da área em contextos micro e macro, a capacidade de atuação na produção de conhecimentos, perpassando pela desejável inserção social.

Sobre seu posicionamento acerca das políticas nacionais de internacionalização, Sílvia considera que a adoção de parâmetros avaliativos mais arrojados permite que os Programas busquem uma ação coletiva em prol da internacionalização, não se furtando simplesmente a desejos e esforços individuais dos docentes. Para Sílvia, os próprios modelos de fomento existentes outrora como o Programa Inglês Sem Fronteiras enfocaram, sobremaneira, aspectos individuais. Contudo, a partir da construção do CAPES-PrInt, uma política nacional de internacionalização passa a ser perseguida pelas instituições. Essa medida veio para sistematizar as ações internacionais das universidades. Mas, com base no relato de Sílvia, os docentes na instituição ainda prezam por aspectos individuais de inserção internacional, desvencilhando-se de trabalhos mais coletivos e sistematizados.

Os novos cursos, os cursos com uma avaliação menor na CAPES e os cursos considerados já, pelo órgão, como de excelência, possuem formas distintas para lidar com as demandas na universidade e com as políticas nacionais e internacionais. O próprio

CAPES-PrInt foi encarado de uma forma diferente entre programas nota 4 ou nota 7, por exemplo. De acordo com Silvia, incluiu Programas de nota 4 a 7, mas os cursos avaliados com nota 4 praticamente não solicitaram recursos para o financiamento de ações internacionais e, quando o fazem, alcançam um fomento muito baixo. Um exemplo são os pedidos de financiamento para doutorados sanduíche. Enquanto um curso nota 7 protocola 10 pedidos, um curso com nota 4, quando estabelece essa solicitação, pede apenas uma bolsa. Quanto aos cursos de pós-doutorado essa razão seria de 20 pedidos para cursos nota 7 e nenhum para os cursos classificados como 4.

Uma explicação para esse fenômeno, segundo a pró-reitora adjunta, é o que chama de ‘cultura da internacionalização’, que parece ser algo ainda não desenvolvido nos pesquisadores vinculados aos cursos nota 4. Esses Programas teriam, tecnicamente, o direito às bolsas, mas as solicitam pouco ou nem protocolam solicitações. Esse fato demonstra que não basta a presença dos recursos para o fomento da excelência na Pós-graduação. É preciso que o Programa seja inclinado para as ações internacionais, esteja em contato com núcleos situados em países estrangeiros e que os pesquisadores também tragam uma trajetória relacionada à uma formação mais internacional. Desta feita, caberia à instituição auxiliar esses cursos a aproveitarem tais oportunidades para que a excelência seja, também neles, um objetivo possível.

Apesar de ainda se pautar em ações individuais, as parcerias estipuladas por convênios internacionais e grupos de pesquisa com esse tipo de colaboração têm sido incentivadas pelas políticas nacionais, mesmo com os recentes cortes na distribuição de recursos às universidades. A Pró-Reitora destaca, mais efetivamente, o CAPES-PrInt para uma melhor sistematização da distribuição de bolsas aos pesquisadores, o que também influenciou, conforme sua avaliação, no aumento da autonomia universitária, no que diz respeito a seleções internas para que tais incentivos sejam distribuídos. Apesar disso, segundo aponta, as escolhas sobre país, universidade e grupo de pesquisa a ser trabalhado, ainda ocorrem no âmbito individual dos pesquisadores, mesmo o projeto se pautando em estudos e necessidades institucionais, em face da política nacional.

Silvia avalia que o CAPES-PrInt é oportunidade para que a universidade repensasse qual seria o tipo de internacionalização a ser desenvolvida, mas, ainda assim, as escolhas individuais dos pesquisadores se sobrepõem a um fortalecimento de redes coletivas de pesquisa, pautadas em uma inserção mais robusta de docentes brasileiros em centros internacionais. A liberdade e autonomia para a escolha dos próprios temas têm levado os docentes a se direcionarem para as instituições internacionais que mais lhe atraem, em face às

expectativas individuais de ascendência na temática pessoal. De acordo com ela, esse fato geraria uma ‘perda de identidade do coletivo’, uma vez que, mesmo definido temas prioritários, a universidade não consegue alcançar uma política institucional de internacionalização. De acordo com Sílvia, seria mais interessante que estratégias coletivas fossem pensadas de forma mais articulada com a instituição, influenciando uma ‘cultura’ de produção e divulgação científica mais horizontal e de interesse comum a mais membros. Esse seria um dos desafios apontados para que mais Programas alcançassem o *status* de excelência na instituição.

Ao contrário dos processos anteriores para o envio de discentes e docentes ao exterior que consistiam em editais que integravam pesquisadores de todo o país, com uma destinação de bolsas mais situada em cada instituição, Sílvia entende que a concorrência para o pleito desse fomento tende a diminuir, uma vez que ela passa a ocorrer em nível institucional e não nacional. Apesar disso, conforme aponta, ainda não é possível medir os efeitos do CAPES-PrInt para os alunos que foram em 2019 e já retornaram, principalmente porque a pandemia fez com que os editais posteriores fossem atrasados. Os processos que levariam à internacionalização da universidade agora são desenvolvidos a partir do aumento da burocracia para a própria Pró-Reitoria, em face dessa autonomia para gerir seus próprios recursos para o fomento da internacionalização dos Programas.

Nesta acepção, a Pró-reitora destaca que foram muitos os desafios enfrentados, uma vez que os processos de montagem do edital CAPES-PrInt demandaram conhecimentos ainda não dominados pelo setor, como definir as regras para pedidos de bolsa ou a escolha dos consultores *ad hoc* para que as seleções não ficassem muito centradas apenas nos membros da universidade. Neste sentido, a atuação da Pró-Reitoria se funda em orientar os Programas na busca por melhores alternativas para a aquisição de recursos, de acordo com o regimento da universidade, mas não há propriamente uma intervenção mais efetiva do órgão em relação à atuação dos Programas.

A fim de sensibilizar os coordenadores dos cursos, Sílvia indica a adoção de algumas medidas de orientação. Semestralmente, o órgão se reúne com as coordenações de cada Programa e busca dar notoriedade aos fatos importantes que têm relação com as políticas avaliativas. São oferecidos *workshops* internacionais e os Programas cuja avaliação correspondem a 3, 4 ou 5 pela CAPES recebem orientações e verbas com vinculação diferente às recebidas por Programas notas 6 e 7, face aos aspectos avaliativos que devem ser priorizados. Além do CAPES-PrInt, outros auxílios financeiros custeados pela CAPES e pelo CNPq. De acordo com Sílvia, dos 67 Programas elegíveis para o CAPES-PrInt, 10 não

entraram no projeto e isso significa que esses Programas continuam podendo solicitar auxílios pelas outras vias existentes. Contudo, a Pró-Reitora se preocupa com os rumos que as políticas de financiamento nacional irão tomar, uma vez que o Governo Federal tem reduzido as verbas para a pesquisa no país no governo Bolsonaro.

A internacionalização parece esconder determinadas camadas de significação que vão sendo esclarecidas ao longo desta entrevista. Ao abordar que um dos fatores que influenciam na negativa da busca por experiências internacionais em Programas pouco internacionalizados, Silvia demarca um processo que parte da aceitação em uma instituição no exterior, a criação de vínculos, nem sempre facilmente estabelecidos e, sobretudo, o uso do inglês.

Quadro 7: Uso do inglês na internacionalização da pesquisa na Pós-Graduação*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Silvia
1	19:41		...
2			então você tem que procurar algué::m
3			no exterior::r a pessoa tem que te aceitar'
4			você tem que ((risos)) ter coragem de ir
5			você tem que ir (+) e não sei o que
6			é todo um ciclo assim de coisas
7			então não era só'/
8			e isso foi uma surpresa
9			não é só dar' a oportunidade né' se/
10			se o Programa não tá pronto pra aproveitar
11			aquela oportunidade'
12			ela não é aproveitada
13			eu não imaginava isso ((faz sinal negativo com a
14			cabeça))
15			porque eu vim de um curso super
16			internacionalizado'
17			e pra mim era fora da realidade uma coisa dessas
18	20:19		se você falasse pra física assim
19			ah (+) tem seis bolsas de sanduíche
20			ah beleza (+) tem seis alunos indo ((risos))
21			você entendeu? /.../
22	21:18		tem a questão linguística né'
23			que é muito séria
24			e que isso ainda tem muito' na UFMG tá
25			mesmo entre os professores
26			assim (+) é::
27			tem muita gente que não publica em inglês
28			porque não tem fluência mesmo
29			assim não se sente à vontade
30			ou então é:: pede alguém pra traduzir tem/
31			ainda tem muito isso né assim e::

57		e assim e aí isso reflete nos alunos né'
58		lógico porque que tipo de bibliografia você vai
59		indicar
60		que tipo de coisa/
61		você vai mandar o menino pro exterior pra um
62	21:52	grupo ou não vai é:: pra uma conferê::ncia é difícil né' /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a pró-reitora adjunta de pós-graduação da UFMG, online, via *Skype*, em 04 de dezembro de 2020, com duração total de 1h20min7seg (recorte 19:41-25:44).

É motivo de destaque a precária relação entre as trajetórias acadêmicas e a língua inglesa, principal idioma de divulgação científica mundial atualmente. Esse fator também influencia para que haja resistência no estabelecimento de relações internacionais de mobilidade, bem como de publicações que visem uma circulação com um fator de impacto maior para os autores brasileiros. Essa baixa proficiência no idioma impacta nas orientações, na relação entre os docentes e discentes, se desenvolvendo a partir da criação de nichos ou fragmentações na própria instituição. Assim, é comum encontrarmos Programas altamente internacionalizados e outros com uma internacionalização extremamente incipiente na mesma universidade.

Essa característica que denota diferentes níveis de proficiência linguística na instituição impacta o atendimento ou resistência ao atendimento dos quesitos para a internacionalização dos Programas. Para citar alguns, salientamos as publicações em periódicos que circulam no exterior em língua inglesa, mas também práticas sociais mais situadas no contexto nacional, como a realização de aulas e disponibilização de textos nas disciplinas em língua inglesa, participação em eventos internacionais e intercâmbios. Destacamos em Macedo e Santos (2020) o uso das palavras 'especialmente' e 'em especial' em documentos da CAPES que sinalizam essa política linguística em relação à hegemonia da língua inglesa. Em alguns casos, há editais de financiamento para o pagamento de traduções de publicações para a língua inglesa, o que pode auxiliar a ampliação da circulação do conhecimento produzido na instituição, mesmo para os pesquisadores que não são proficientes.

Em alguma medida, os objetos de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento seriam uma explicação para a promoção de áreas mais ou menos internacionalizadas. Enquanto algumas áreas se ocupam de realidades locais e que apenas interessa, em termos de circulação do conhecimento, a outros pesquisadores e centros brasileiros, outras pesquisas enfocam contextos globais, articulando-se com referenciais externos e não focalizando apenas

à realidade de nosso país. Esse fator não representa, entretanto, um problema a ser superado se relaciona às especificidades das áreas e das pesquisas. Em alguns casos não há como exigir que essas áreas se adaptem a novos objetos de pesquisa, tendo em vista a ampliação de seu alcance. Contudo, entendemos que as políticas para a internacionalização podem representar certo direcionamento, considerando que o que está em jogo é o custeio financeiro e a própria existência dos Programas nas instituições.

As universidades situam-se em contextos macro. Assim, influências externas impactam seu funcionamento e a condução de atividades que interferem nas políticas avaliativas. Na data de realização desta entrevista ainda estava em curso a avaliação quadrienal 2017-2020 e a pandemia de Covid-19 foi levantada durante essa e outras entrevistas, tendo em vista seus efeitos nas atividades acadêmico-científicas. Os pesquisadores selecionados para o CAPES-PrInt tiveram seus projetos de viagem adiados, já que muitos países passaram a não aceitar estrangeiros, principalmente vindos do Brasil. Apesar disto, Silvia explicou que as próximas seleções passariam a integrar os estudantes já selecionados em editais anteriores, proporcionando que aqueles que ainda não tenham viajado possam fazê-lo assim que possível.

É importante estabelecer um adendo para explicar os efeitos da pandemia no processo avaliativo e de condução das práticas sociais que se desenvolvem ao longo do vínculo universitário. As viagens e experiências internacionais foram adiadas, a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado foi ampliada, as bolsas decorrentes da vinculação a esses cursos foram estendidas⁴⁵ e os pesquisadores que já se encontravam no exterior tiveram uma preocupação especial do governo brasileiro a partir de algumas medidas básicas: i) retorno antecipado com a interrupção da bolsa e possibilidade de retornar ao país estrangeiro após a retomada das atividades presenciais; ii) prorrogação do pagamento das bolsas em até 60 dias para os estudantes que estavam em países com fronteiras fechadas e que teriam suas bolsas encerradas em março de 2020; e iii) suspensão, por tempo indeterminado, da mobilidade acadêmica, para aqueles aprovados nos editais do órgão, mas que ainda estavam no Brasil. Neste caso, foi possível reprogramar ou desistir da viagem.

⁴⁵ Em decorrência da pandemia e a impossibilidade de realização de coletas em pesquisas de campo formatadas para serem presenciais, originalmente, a CAPES, por meio das Portarias 55 e 121/2020 (Brasil, 2020b; 2020c) concedeu ao todo a extensão do prazo para a conclusão dos cursos em seis meses, garantindo por esse tempo também a manutenção das bolsas de pesquisa. De acordo com o órgão, a medida beneficiou mais de 20 mil pesquisadores no país. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/08/capes-altera-para-seis-meses-prazo-de-prorrogacao-de-bolsas>. Acesso em: 30 jan. 2022.

O período pandêmico pode resultar em processos avaliativos diferentes, delineados a partir das condições e expectativas de cada Programa, tornando a avaliação algo mais especializado e sensível ao desenvolvimento regional e nacional. Essa avaliação é expressa por Silvia e ilustrada na transcrição do quadro 8:

Quadro 8: Gestão da Pós-Graduação na pandemia e diretrizes para as avaliações futuras da CAPES*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Silvia
24	01:01:38		é:: tem impacto em todo mundo né'
25			eu acho assim é::
26			a pandemia (+) nesse sentido (+) ela foi bem democrática no Brasil ((risos))
27			ela pegou foi todo mundo ((risos))
28			então assim
29			então o impacto (+) ele é geral
30			quando é uma coisa comparativa
31			e assim o povo tem mania de achar que a CAPES/
32			não (+) a CAPES somos nós
33			que faz parte desses comitês de avaliação'
34			são professores das várias universidades
35			então assim é::
36			são pessoas que estão vivendo na pandemia
37			tão vendo o impacto que ela tem nos cursos
38			que tão vendo/
39			então assim não é gente assim
40			alheio à realidade não
41			e nem é gente que não sabe o que tá acontecendo
42			dentro do laboratório de pesquisa
43			não é gente que tá fazendo pesquisa
44			e que vai participar da avaliação dos cursos né
45			não é assim um bando de burocrata que não sabe o que é fazer pesquisa
46			não são são são professores pesquisadores que fazem parte da comissão de avaliação da CAPES né'
47			então eu acho assim
48			eu não tenho eu não acho que/
49			lógico impacto vai ter mas é um impacto geral é::
50			e não só no Brasil em qualquer não tem jeito
51			a pandemia impactou mesmo/
52			então eu não sei se vai ter assim é::
53			se você for olhar assim
54			se eu fosse olhar no absoluto'
55			vai ter um impacto grande porque lógico né'
56			a internacionalização você tem muito menos mobilidade é::
57			eles falam assim o número' de alunos que o programa mandou pro sanduíche
58			diminuiu tá ok
59			o número' de pesquisadores visitantes que o Programa recebeu
60			diminuiu mas claro ninguém podia viajar então'
61			mas isso vai ser pra todo mundo
62			então eu não sei se/

63		em comparativo' quais são os melhores cursos ali
64		o que que é um curso sete''
65		vamo ter que criar um critério pro curso sete que abrange a realidade né'
66	01:03:17	é ((sinal de afirmativo com a cabeça))
124		e a CAPES tá fazendo esse tipo de mudança
125		isso aí vai ser pra próxima né'
126		mas nessa eles já tão começando a valorizar uma coisa que/
127		que se faz pouco no Brasil e se faz muito no exterior que é a autoavaliação né'
128		a autoavaliação como algo sério
129		não é assim só falar tudo que você tem de bom não é falar assim (+) olha
130		eu tenho um monte de coisa boa (+) e tenho um monte de coisas que podem melhorar
131		e propor jeitos de melhorar o que não tá bom ainda então não tem problema (+) você ter coisa que pode melhorar
132		mas você tem que/
133		primeiro perceber que tem coisa que pode melhorar e uma ver percebido que tem coisa que pode melhorar'
134		propor soluções
135		ou propor meios pra aquilo ali/
136		pra aquelas coisas que ainda não tão que você tá considerando como BOAS que elas (+) que elas
137		melhorem na próxima avaliação
138		então tem que ser muito honesto'
139		pra você fazer uma autoavaliação que seja é::
140		boa (+) boa no sentido assim
141		de fazer o Programa ir pra frente assim
142		autoavaliação é você se descobrir e falar assim
143		tudo bem (+) então minha realidade é essa
144		onde que eu quero chegar
145		que que eu tenho que fazer pra chegar ali''
146		onde o que que eu vou atuar
147		o que que eu posso melhorar
148		onde que eu tenho que investir né'
149		e que tipo de/
150		o que que tem que ser feito né'
151		mas aí você tem que ser muito honesto
152		você tem que ver os defeitos também
153		não só as qualidades ((risos))
154		então é:: a CAPES tá pedindo isso de maneira
155		muito mais contundente ho/
156		já nessa nessa nessa avaliação agora'
157		e também outra coisa que a CAPES finalmente resolveu olhar e que eu acho que é super importante é os egressos
160		
161	01:07:23	Uhum
175	01:08:05	((risos))
177		então assim (+) essa questão dos egressos ((risos))
178		ela ela (+) ela também é::

179	ela é primordial
180	então também a CAPES tá mudando aos poucos
181	já (+) então/
182	nessa avaliação (+) já tem esse essa esse/
183	essa dimensão da autoavaliação
184	já tem a dimensão dos egressos
185	ela já existia (+) mas era assim
186	um itenzinho que nem/
187	que nem era pontuado assim (+) digamos assim
188	não era é:: ele era (++) tava lá
189	já tava lá (+) mas assim (+) não era uma coisa que
190	era levada muito em conta
191	e agora ele entra
192	e outra coisa também que tava lá mas não era
193	levado em conta
194	é o planejamento que é o projeto
195	o projeto do curso assi::m
196	que é:: é:: tava lá (+) sempre teve mas (inaudível)
197	digamos assim
198	era peso ba::ixo e tal
199	então a CAPES tá mudando um pouco os pesos
200	mudando um pouco o que que vai valorizar pra/
201	eu acho que pra chegar na próxima avaliação
202	com uma metodologia bem diferente
203	aí sim mais é:: é:: qualitativo (+) mas nesse sentido
204	(+) mais abrangente
205	de ter uma visão assim (+) onde a gente quer
206	chegar'
207	qual que é seu propósito
208	não é só assim (+) ah nem tô pensando né'
209	mais um aluno que entra (+) mais um aluno que sai
210	não (+) você tem que saber é:: se esse Programa
211	tem que ter diretriz
	ele tem que ter objetivo (+) ele tem que (+) ele tem
	que
	PENSAR que Programa ele quer ser né'
	então (++) isso eu acho bom
	não acho ruim não
	acho que nesse sentido é:: é interessante

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a pró-reitora adjunta de pós-graduação da UFMG, online, via *Skype*, em 04 de dezembro de 2020, com duração total de 1h20min7seg (recorte 1h41s-1h9min28s).

Silvia destaca a importância das flexibilizações fornecidas pelo órgão de fomento mediante o período pandêmico, lembrando ainda que as intenções da agência são tornar a avaliação cada vez mais qualitativa, favorecendo, inclusive, que os Programas sejam avaliados e pontuados de acordo com as ações que geram maior impacto para o seu próprio entorno. É possível afirmar que o órgão já vem se desenvolvendo ao longo de uma política de avaliação que se transformou muitas vezes. Alguns documentos da CAPES indicam que as avaliações tendem a se tornar mais qualitativas e é possível perceber alguns esforços nessa direção. Silvia analisa essa questão de forma positiva já que as diferentes áreas são

influenciadas por seus contextos de atuação, desenvolvendo-se por meio de diferentes práticas sociais, de forma heterogênea.

Assim, não seria cabível uma mesma avaliação para áreas e contextos tão diversos. Ao mesmo tempo, as diretrizes para a realização destas avaliações são definidas pelos próprios docentes e pesquisadores que compõem os comitês de área. Ou seja, não se trata de avaliações realizadas por agentes externos, mas sim internos, pessoas que ‘não estão alheios à realidade’ (linha 40), mas que lidam com a busca pelo progresso de sua área de atuação diariamente. Em um momento de crise como a pandemia de Covid-19, é possível visualizar que todas as áreas e pesquisadores sofreram algum tipo de impacto, fator que, de alguma forma, reflete nas avaliações futuras.

A busca de uma avaliação mais qualitativa leva em conta alguns elementos não pontuados, ou com pontuação insignificante, que passam a proporcionar maior peso como o impacto regional do Programa, a autoavaliação, o acompanhamento dos destinos dos egressos e as diretrizes para o planejamento dos cursos de Pós-Graduação. A CAPES vem tentando estabelecer processos avaliativos mais descentralizados em modelos únicos, reconhecendo a heterogeneidade da pesquisa no país. Além disso, outros quesitos passam a alcançar maior centralidade como os aspectos subjetivos, em contraposição às avaliações estritamente ligadas a aspectos quantitativos como as publicações medidas pelo estrato *qualis* dos periódicos. A ideia é que os impactos regionais sejam medidos, considerando a função social das instituições e sua capacidade de transformação e melhoramento de seu entorno.

Face às reflexões estabelecidas nesta seção, reiteramos que os resultados das recentes mudanças apenas poderão ser significados em processos futuros. Indagamos se essa nova reformulação no processo avaliativo não tornaria os Programas e pesquisadores mais críticos em relação à própria atuação, refletindo sobre a dualidade entre alcance internacional de pesquisas e impacto social, o que pode proporcionar novos subsídios para compreendermos a forma como temos realizado nossas pesquisas. A penúltima seção deste capítulo analisa a área Educacional sob o ponto de vista avaliativo e se aproxima de um processo de (re)conhecimento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, nosso enfoque.

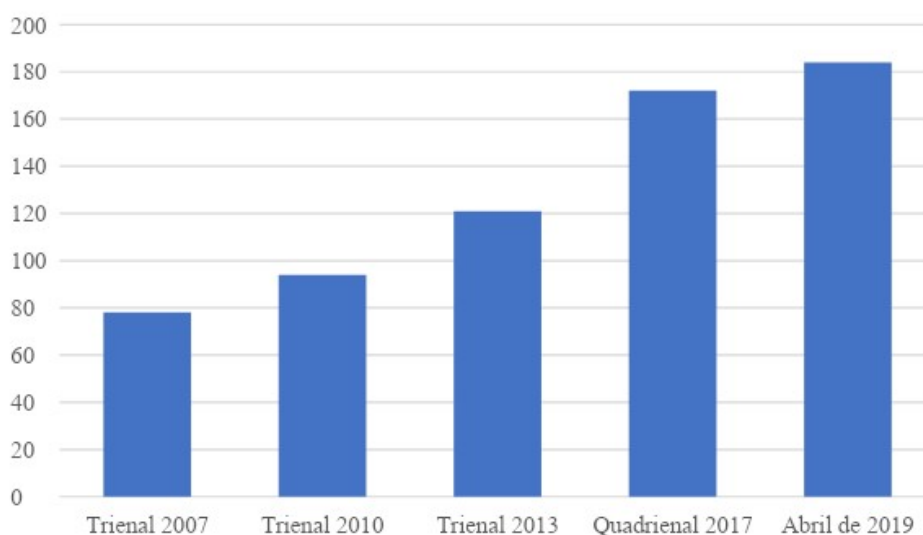
4.3 Programa de Pós-graduação em Educação: a área segundo a CAPES

Iniciamos a presente seção caracterizando a área à qual nos ocupamos, tendo em vista as políticas avaliativas definidas pela CAPES para a Educação e o desempenho desta área nos últimos anos. Interessamo-nos por abordar as políticas avaliativas nacionais, estabelecendo alguns pressupostos a partir dos quais a instituição mobiliza informações para representar a

área em sua comunicação. Nosso interesse é demonstrar como as políticas avaliativas refletem e refratam os domínios de organização do Programa de Pós-graduação em Educação na UFMG, influenciando a forma como esse Programa se estrutura e constitui suas regras aos docentes e discentes vinculados.

A área da Educação está incluída no agrupamento III do Colégio de Humanidades da CAPES. Conforme o documento de área deste órgão, para a avaliação, publicado em 2019, há cerca de 184 Programas de Pós-graduação em Educação no país⁴⁶, representando um crescimento exponencial, conforme evidenciado no gráfico 08:

Gráfico 8: Crescimento Programas em Educação (2007-2019)



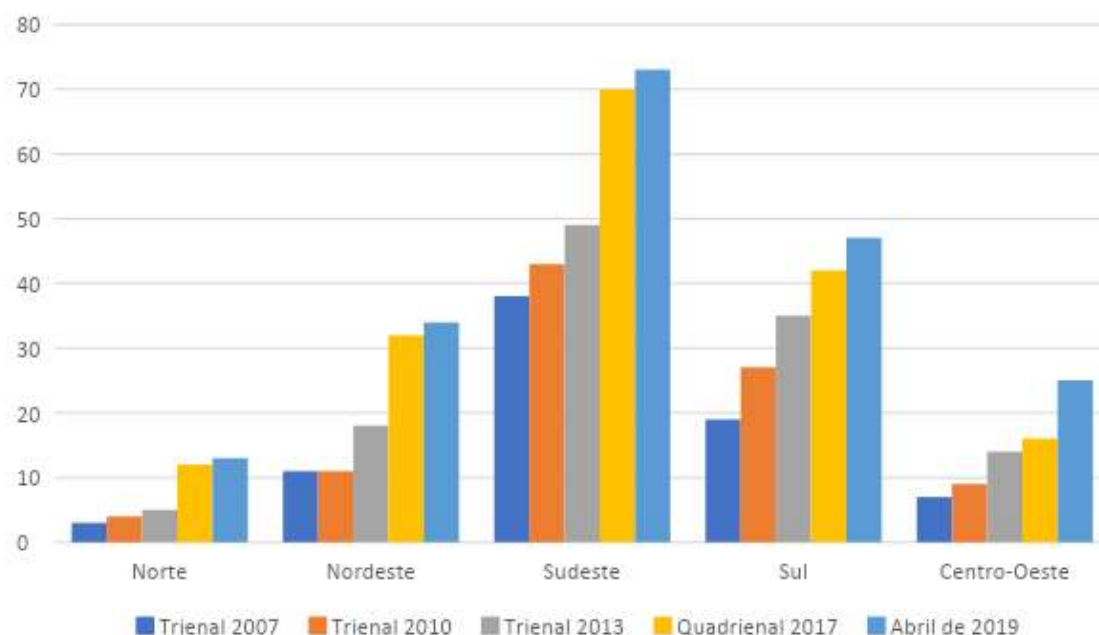
Fonte: Documento de Área, área 38 (Brasil/CAPES/Educação, 2019c, p. 4).

Conforme o próprio documento aponta, a área está priorizando a formação em nível de doutoramento. Esse avanço é perceptível, já que entre 2007 e 2019, o número de Programas criados correspondeu a um aumento em 136%.

O gráfico 09 ilustra o crescimento dos Programas em Educação por região do país. Destacamos que, apesar de pequena, houve expansão em relação às últimas avaliações em regiões com menor índice de cursos na área, como as regiões Norte e Nordeste.

⁴⁶ “[...] 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional” (Brasil/CAPES/Educação, 2019c, p. 3).

Gráfico 9: Programas em Educação por região do país



Fonte: Documento de Área, área 38, Brasil/CAPES/Educação (2019c, p. 5).

Como mostra o gráfico 9, é inegável uma concentração maior de Programas em Educação na Região Sudeste, representando cerca de 40% da oferta. Contudo, é objetivo factual a expansão da área em outras regiões, uma vez que essa expansão atua na redução de desigualdades e assimetrias, além de suprir uma demanda que está em crescimento. A área possui, atualmente, cursos em todos os Estados do país. Destes cursos, cerca de 43% ou 117 estão nas universidades federais e 23% ou 63 nas universidades estaduais. Além disso, as faculdades particulares respondem por cerca de 85 cursos de mestrado e doutorado e, há ainda, cinco instituições municipais ofertantes (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

Nota-se que a distribuição é desigual e essa assimetria impacta na destinação de recursos aos Programas, fator que também impacta a própria avaliação e a capacidade dos Programas se sobressaírem na busca pela Excelência. Sobre a atuação dos Programas em diferentes regiões do país, o documento de área da Educação ressalta a importância da coerência entre a atuação da respectiva área e as necessidades das regiões nas quais a área se insere. Conforme o documento: “A Área tem um papel significativo no sentido de informar, orientar e participar no desenvolvimento de políticas para atenuar o problema, promovendo e articulando envolvimento por parte dos programas de PG [pós-graduação]” (Brasil/CAPES/Educação, 2019c, p. 13).

As assimetrias nas regiões do país devem ser problematizadas pela área, com liberdade para atuar conforme as dificuldades encontradas. Um exemplo citado pelo documento é o

trabalho na educação ambiental ou educação e desenvolvimento sustentável, principalmente na região Norte. Sobre isso, ainda há em andamento um esforço pela criação de um Doutorado em Rede na área que busca articular as universidades na região Norte, congregando nove instituições. É possível compreender que essas articulações são benéficas para o enfrentamento de problemas críticos e sociais de cada região (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

Quanto às notas nas avaliações da CAPES, há uma tendência de reposicionamentos crescentes. Contudo, ainda com poucas perspectivas para o alcance de notas como 6 ou 7, conforme o fragmento abaixo:

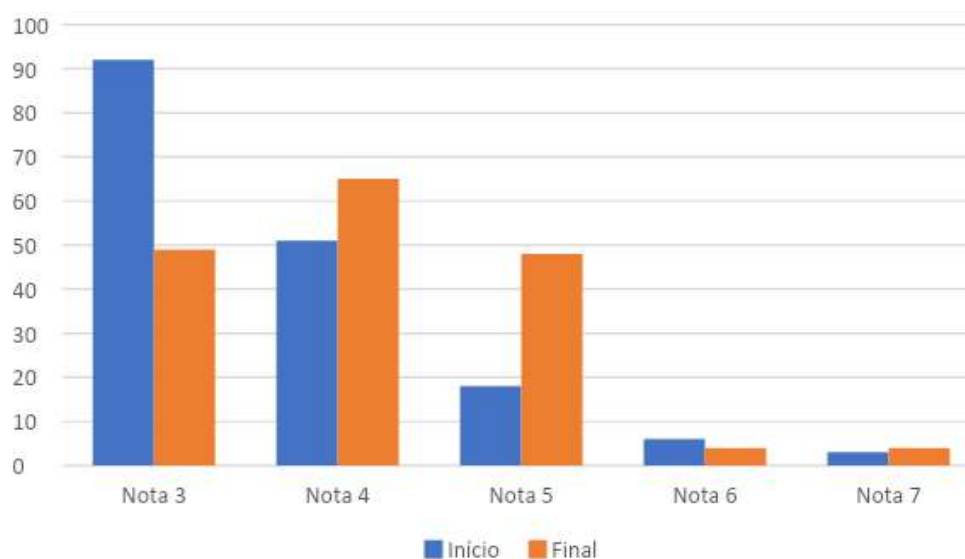
Quanto ao perfil das notas dos programas de PG da Área de Educação, observa-se que, ao iniciar-se o processo avaliativo em 2017, 92 programas estavam no estrato da nota 3; 51 no grupo dos de nota 4; 18 com nota 5; 9 com notas 6 e 7. Após a avaliação quadrienal, houve uma distribuição mais equilibrada entre os programas, tendo 49 dos PPG com nota 3; 65 com nota 4; 48 com nota 5; e 8 com notas 6 e 7. Em síntese:

- a) O percentual de programas com nota 3 diminuiu significativamente entre 2013 e 2019;
- b) O percentual de programas com nota 4 passou a ser o maior grupo, respondendo por mais de 38%, mas não é, de toda forma, um grupo muito maior que os demais;
- c) Há um significativo crescimento de programas com nota 5, quase triplicando o percentual de PPG neste estrato;
- d) No estrato de nota 6, o percentual é pequeno, mas, mesmo assim, houve um leve aumento, saindo de seis PPG neste estrato para oito;
- e) Os programas nota 7 permaneceram em 3 entre 2013 e 2017;
- f) A Área tem programas notas 6 e 7 em somente duas regiões do país: Sudeste (6) e Sul (5) (Brasil/CAPES/Educação, 2019c, p. 5-6).

O fragmento supracitado mostra que, antes da avaliação quadrienal 2013-2017, havia maior preponderância avaliativa nos estratos mais baixos nos Programas da área da Educação. Após essa avaliação, a área passa a apresentar resultados mais equilibrados, mostrando uma estruturação em relação à busca pela Excelência de um modo geral. Esse fato repercute na avaliação do relatório emitido pela CAPES ao indicar aumento no estrato 4 em 38%, aumento de quase em triplo no estrato 5 e, apesar de pequeno, aumento no estrato 6 e manutenção do resultado obtido na última avaliação para o estrato 7 (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

O gráfico 10 ilustra a relação entre os Programas e as notas alcançadas na avaliação de 2017. Sistematizamos, ainda, a situação inicial dos Programas, antes da atribuição das notas propriamente e a situação deles após a avaliação, para ilustrar o posicionamento apresentado pelo órgão sobre o aumento nos estratos 4 e 5. Nota-se, em consequência, que os Programas com estrato 3 sofreram uma redução significativa:

Gráfico 10: Notas dos Programas em Educação no início e no final da avaliação em 2017



Fonte: Relatório da Avaliação Quadrienal (Brasil/CAPES/Educação, 2017c).

Alguns elementos são citados pelo documento de área como frentes a serem fortalecidas como: i) aumento da capacidade de antecipação e planejamentos, também em médio e longo prazos, a comporem os PDIs dos Programas; ii) necessidade de implantação de um sistema de autoavaliação, entendido como um artefato utilizado por instituições internacionais e que auxilia na busca pela qualidade dos Programas; iii) tendência de crescimento de PPGs Profissionais e também de cursos de doutorado, o que indica uma relação mais estreita com a educação básica e um amadurecimento da área, respectivamente; iv) necessidade de desenvolvimento da área, principalmente na região Norte do país; e, v) necessidade de fortalecimento dos PPGs com notas mais baixas para que a expansão esteja alinhada à qualidade (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

Algumas considerações ainda podem ser realizadas. A primeira delas diz respeito ao caráter interdisciplinar da Educação que enseja articulações com diferentes campos do conhecimento, além da integração da área com a Educação Básica e os ganhos promovidos por essa integração. O órgão informa que as próximas avaliações terão enfoque maior na formação discente, com o acompanhamento dos egressos, além da inclusão de uma autoavaliação construída pelos próprios Programas. A autoavaliação é explicitada pelo órgão como um procedimento comum em experiências internacionais, uma vez que permite uma reflexão sobre a própria área e o estabelecimento de apontamentos que indiquem aspectos a serem melhorados (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

Outro fator importante e desafiador é o impacto da área na sociedade. Sobre esse ponto, o documento de área indica como efeito benéfico o fato de, em muitos casos, os

egressos que cursaram mestrado e doutorado na área, atuarem na Educação Básica. Esse fato impacta nas pesquisas produzidas por esses discentes-egressos que refletem, cada vez mais, as experiências práticas em salas de aula. Contudo, o documento alerta que essas ações não devem ser isoladas, mas, sim, articuladas institucionalmente, visando o aumento deste impacto e a geração de benefícios aos espaços nos quais as pesquisas se constituíram. Esse é avaliado como um importante fator de estreitamento de laços entre a universidade pública e a Educação Básica no país (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

Essa capacidade de impactar realidades locais sobressai quando o tema é a internacionalização. Segundo o documento, é importante que a área busque se inserir no cenário internacional, mas essa inserção não pode prejudicar ações mais locais no contexto imediato. Esse fator pode gerar isolamento nas experiências em que a ciência seja disseminada por meio de publicações em língua inglesa. Apesar de entender que cada área é livre para estruturar seu planejamento quanto à internacionalização, o documento expressa que algumas ações na Educação são importantes para que esta se estabeleça:

[...] é possível identificar, nos últimos anos, sinais de que a Área vem aprofundando contatos, interações e parcerias com grupos e redes de pesquisa no exterior, o que se traduz em aumento, embora ainda tímido na comparação com outras Áreas, da produção veiculada em periódicos internacionais, bem como ampliação do quantitativo de professores visitantes estrangeiros, orientações em cotutela, projetos com financiamento de agências e instituições de fora do país, entre outras ações. É importante reconhecer, no entanto, que tais avanços ainda são relativamente tímidos na comparação com outras Áreas. Assim, no decorrer do presente quadriênio, a internacionalização precisa ser fortemente priorizada e impulsionada. Neste sentido, a internacionalização deve ser considerada na avaliação de todos os programas (e não apenas nos que buscam as notas 6/7), publicações no exterior (especialmente em língua inglesa) devem ser devidamente valorizadas, os membros da comunidade devem ser mais bem informados sobre o mérito de periódicos produzidos em outros países, o uso de língua estrangeira na sala de aula e na leitura deve ser encorajado e intercâmbios e ações de cooperação internacional devem ser incentivados. Avalia-se como importante que a Área procure estimular seus programas a participar integralmente do Programa CAPES/PRINT, pois o contato com experiências, especialistas e literatura de cunho internacional é essencial para o desenvolvimento de inovações e avanços da educação brasileira em seus diferentes níveis (Brasil/CAPES/Educação, 2019c, p. 12-13).

No fragmento acima, há uma série de medidas por meio das quais a internacionalização deve ser estimulada nos Programas em Educação, dentre elas: i) a construção de redes de pesquisa no exterior; ii) as publicações em periódicos internacionais; iii) as orientações em cotutela; iv) os intercâmbios; v) as aulas ministradas em inglês; e vi) a participação dos Programas no CAPES-PrInt. O documento discute, ainda, a implantação de cursos EAD indicando a necessidade de um debate amplo. Para o órgão, essa implantação deveria se dar, inicialmente, apenas em nível mestrado e com mestrados profissionais, em

detrimento dos acadêmicos, podendo ser ofertado em instituições com índice geral de cursos e nota do Programa da área igual ou superior a 4. A criação de polos também é levantada, limitando-se a 5.

Por sua vez, o relatório de avaliação quadrienal da Educação, produzido em 2017, mostra, ao mesmo tempo, o aumento nos estratos avaliativos de periódicos relacionados à área, conforme a tabela 13:

Tabela 13: Evolução dos estratos nas trienais de 2010 e de 2013 e na quadrienal de 2017

Estrato	Triênio 2007-2009		Triênio 2010-2012		Quadriênio 2013-2016	
	Nº de periódicos	%	Nº de periódicos	%	Nº de periódicos	%
A1	65	5,7	115	5	121	4,2
A2	85	7,5	170	7,3	380	13
B1	138	12,1	322	13,9	542	18,6
B2	138	12,1	378	16,3	425	14,6
B3	197	17,3	390	16,8	357	12,3
B4	241	21,2	455	19,7	307	10,5
B5	274	24,1	485	21	782	26,8
Total	1.138	100	2.315	100	2.914	100

Fonte: Brasil/CAPES/Educação (2017c, p. 7).

Como é possível notar, os periódicos na área da educação alcançaram um aumento significativo, correspondendo a um crescimento de 156% da avaliação realizada em 2017, em relação à de 2010, quando havia apenas 1.138 periódicos. Esse aumento impactou diretamente todos os estratos, como assevera o documento no fragmento a seguir:

Examinando-se o comportamento dos estratos ao longo desses três momentos, pode-se concluir que houve um deslocamento para o patamar mais elevado dos estratos, A1, A2 e B1, pois na trienal de 2010 o total de periódicos era de 288 nesses estratos, o que representava 25,3%, na trienal de 2013 eram 607 periódicos nesses estratos, 26,2% do total e na quadrienal de 2017 esse número passou para 1.042, o que significa 35,8% do total de periódicos (Brasil/CAPES/Educação, 2017c, p. 8).

Esse aumento se deve a algumas políticas tomadas pelos periódicos, de uma maneira geral, influenciados pelas políticas brasileiras pela internacionalização da pesquisa. Dentre elas, a busca por publicações exclusivamente, ou em coautoria com doutores, definição de percentuais para publicações de autores estrangeiros e solicitação de versões em língua portuguesa e também língua inglesa, condicionais às publicações, após as aprovações dos textos manuscritos em português (Brasil/CAPES/Educação, 2019c). Em muitos casos não há uma explicitação direta nos processos de submissão dos periódicos sobre esses condicionantes. Mas, conforme demonstramos na figura 05, tomamos como exemplo a revista

Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília explicita claramente a adoção desta política e a razão pela qual a adota:

Figura 4: Aviso sobre um dos condicionantes para publicação na Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea

Atenção:

Devido ao grande número de submissões e à sua avaliação na Capes como Qualis A1, a *estudos de literatura brasileira contemporânea* aceita apenas artigos em que pelo menos um dos autores(as) tenha doutorado concluído ou em andamento.

Fonte: Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (2022)⁴⁷.

Como mostra a figura 5, um dos requisitos para que o acesso às revistas tem sido a limitação em nível de titularidade dos autores que submetem manuscritos. Nesse caso, ao menos um dos autores deve possuir o curso de doutorado concluído ou em andamento. Esse posicionamento reflete na avaliação e classificação das revistas nos estratos qualis. A publicação em periódicos A1 também possibilita uma pontuação maior, na avaliação dos Programas pela CAPES, repercutindo nos resultados sobre a produção científica. Com a leitura do documento de área da Educação, publicado pela CAPES em 2019, vemos que essa área tem crescido no país, com intensificação nas regiões Sudeste e Sul. Contudo, poucos Programas alcançaram, de fato, a nota 7 que equivale à equiparação destes aos grandes centros internacionais. Apesar disso e não negando a importância da internacionalização, o documento ressalta que a Educação ainda está envolvida em outras dificuldades, tais como a capacidade de atuar e melhorar as assimetrias regionais, voltando-se para os problemas e dificuldades dos locais onde se inserem, além de contribuir ativamente com o desenvolvimento da Educação Básica no país (Brasil/CAPES/Educação, 2019c).

4.4 O Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG: efeitos de sentido na avaliação da Excelência

A fundação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG ocorreu em 1972. Atualmente, o Programa é estruturado pelas seguintes linhas de pesquisa: i) currículos, culturas e diferenças; ii) docência: processos constitutivos, professoras/es, como sujeitos socioculturais, experiências e práticas; iii) educação e ciências; iv) educação e linguagem; v) educação matemática; vi) educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas; vii) história da educação; infância e educação infantil; viii) política, trabalho e formação humana;

⁴⁷ Disponível em: <https://submission.scielo.br/index.php/elbc/about/submissions>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ix) políticas públicas de educação; x) psicologia, psicanálise e educação; e xi) sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais. Destacamos a pluralidade de campos do conhecimento, representados pelas linhas de pesquisa que estruturam esse Programa, o que o torna diverso quanto às formações de seus componentes (docentes e discentes).

No *site* da instituição, o posicionamento em relação à avaliação da CAPES é destacado logo na aba ‘apresentação’, o que pode denotar a busca pelo reconhecimento social e visibilidade que essa nota representa: “O Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE) é reconhecido pela CAPES como um programa de excelência (PROEX, nota 7)”. Além dos cursos de mestrado e doutorado, o programa ainda conta com o doutorado latino-americano, iniciativa com parceria com a UNESCO, RED KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas. Essa ação, de acordo com o *site* do Programa, faz com que sejam estabelecidas relações mais descentralizadas internacionalmente, além do cumprimento de seu principal objetivo: a superação das desigualdades sociais e educacionais no Brasil e no mundo, objetivo citado em outros espaços do *site*.

A figura 04 representa este espaço, no qual a nota é ressaltada, demonstrando a percepção da busca pela excelência, que se justifica na nota atribuída ao curso:

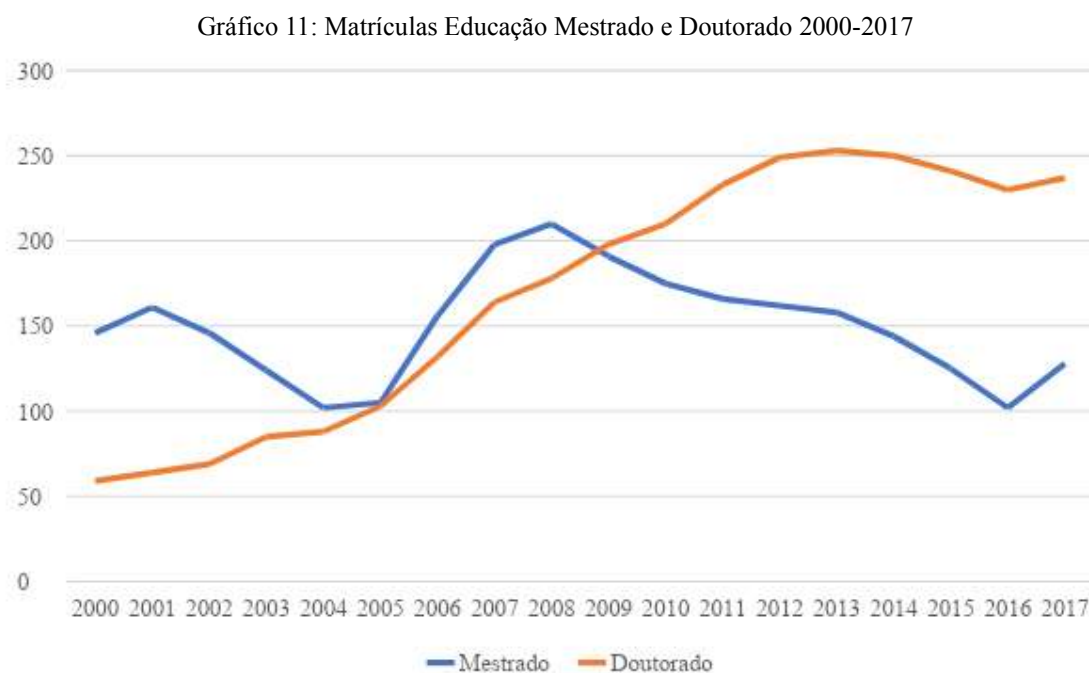
Figura 4: Apresentação do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFMG

SOBRE O PROGRAMA	<p>O Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG) é reconhecido pela CAPES como um programa de excelência (PROEX, nota 7). Atualmente oferece os cursos: Mestrado Acadêmico, com duração de até 30 meses, Doutorado e Doutorado Latino-americano, com duração de até 48 meses. Esses cursos são ofertados na modalidade presencial, formando pesquisadores em educação, professores para o ensino superior e outros profissionais para diferentes organizações sociais e educacionais. Suas ações de ensino e pesquisa são orientadas pelo compromisso com o direito à educação e com a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo que favoreçam a redução das desigualdades. O PPGE/FaE/UFMG mantém acordos com instituições e pesquisadores de diferentes países da América Latina, da África, da Europa e da América do Norte. Destaca-se o Doutorado Latino Americano: Políticas Públicas e Profissão Docente (DLA), fruto de Acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO, RED KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas. Outras ações de cooperação internacional: o Doutorado Interinstitucional (DINTER) que foi desenvolvido com a Universidade 11 de Novembro de Cabinda/Angola; o Programa Pró-mobilidade Internacional entre Universidades de países de Língua Portuguesa (CAPES/AULP); e o desenvolvimento de projetos com as universidades de Lisboa, do Minho, de Coimbra, de Leeds, de Genebra, Ca'Foscari, de Provence, de Paris III e de Aix Marseille, da Carolina do Norte, de Winston-Salem e de Akron, entre outras.</p>
CURSOS	
PESSOAS	
BOLSAS	
QUARTA NA PÓS	
FORMULÁRIOS	
INFORMAÇÕES ACADÊMICAS	
NOTÍCIAS	
PROCESSO SELETIVO	
REGULAMENTO E NORMAS	
RESIDÊNCIA PÓS-DOUTORAL (RPD)	

Fonte: UFMG/ FaE/PPGE (2022).

É possível considerar, de acordo com a figura 6, que as relações internacionais são estabelecidas a partir de construções mais horizontalizadas, com parcerias entre universidades da América Latina e países africanos, sobretudo por meio do Doutorado Latino-americano. As parcerias com os países do Norte não são descartadas, mas as diferentes ações, por meio das quais a área mantém contato, proporcionam diferentes abordagens e a integração de muitos sujeitos na instituição, como por exemplo, os estrangeiros vindos de países cuja língua oficial é a língua portuguesa. A inclusão social pauta as ações do Programa com foco na redução das desigualdades, como é possível compreender por meio do trecho: “Suas ações de ensino e pesquisa são orientadas pelo compromisso com o direito à educação e com a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo que favoreçam a redução das desigualdades” (UFMG/ FaE/PPGE, 2022).

De acordo com o PDI da UFMG (2018), o número de matrículas anuais no Programa de Pós-graduação em Educação da instituição vem sofrendo oscilações, com tendências de aumento, desde 2000. Consideramos um salto, por exemplo, a destinação de 59 vagas no primeiro ano desta representação, em face das 237 matrículas efetuadas no ano de 2017. Curiosamente, as matrículas nos cursos de doutorado sobressaíram às do curso de mestrado, que, em geral, oferece mais oportunidades. O gráfico 11 sumariza essas informações:



Fonte: Adaptação UFMG/PDI (2018, pp. 342-346).

Na aba ‘avaliação CAPES’, a nota do programa é mais uma vez ressaltada, mas a publicação está desatualizada, enfocando ainda o quadriênio 2010-2012. É possível perceber que explicações são oferecidas acerca da nota, como uma forma de legitimar esse lugar do curso no espaço institucional, e também em um espaço mais amplo, nacional e internacional. O fragmento destaca que a nota é algo que tem sido mantido temporalmente (desde o ano de 2007). Entendemos que os trechos que produzem essas informações no *site* são reproduções dos discursos da própria CAPES acerca do valor destas notas aos Programas. Importante notar que o *site* institucional demonstra que este curso se equipara a *grandes centros na área no exterior*, ressaltando a *capacidade de liderança nacional e internacional*:

Nos dois últimos triênios (2007 – 2009; 2010 – 2012) o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social vem sendo reconhecido pela CAPES como um programa de excelência (PROEX, nota 7) no conjunto da pós-graduação em educação brasileira.

As notas 6 e 7 são dadas a programas nos quais “a internacionalização é evidente através de convênios produtivos e com resultados expressivos na produção intelectual, mas também no sentido que estes programas vêm atingindo padrões internacionais, ou seja, comparáveis a **grandes centros na área no exterior**.” Além disso são consideradas a **capacidade de liderança nacional e mesmo internacional** e a capacidade de nucleação. A nota 7 é atribuída a cursos que, além de todas as características que marcam um Programa nota 6, obtiveram a nota 6 por pelo menos 2 triênios consecutivos e destacam-se em parâmetros como liderança nacional e reconhecimento internacional (UFMG/FaE/PPGE, 2022, negritos nossos).

Como é possível identificar, a instituição reflete o posicionamento acerca do *status* conferido ao Programa a partir da avaliação da CAPES que o dota de Excelência os Programas que alcançam a nota 7 nas avaliações do órgão. Depreendemos do fragmento destacado que o Programa em Educação se identifica em sua descrição como parte de um seleto grupo que figura na Pós-graduação brasileira, uma vez que a nota reconhece a produção intelectual expressiva e, por isso, o Programa pode ser comparado a *grandes centros na área no exterior*. Esse reconhecimento é importante para que o Programa seja visto como atrativo, uma vez que não é reconhecido apenas na esfera nacional, mas também internacional.

Uma modificação recente no funcionamento do Programa, que dialoga com as novas políticas de avaliação da CAPES, diz respeito à inclusão de um formulário para preenchimento dos discentes bolsistas, que visa o acompanhamento e avaliação do seu desempenho durante o curso e que pode representar a manutenção ou suspensão da bolsa. Esta avaliação é anual e está em consonância com o ‘Termo do Compromisso’, geralmente assinado pelos bolsistas no ato da vinculação a uma agência financiadora (em geral, CAPES, CNPq ou FAPEMIG). A distribuição de bolsas é condicionada a um exame de seleção e à

destinação de recursos de fomento à pesquisa. Essa distribuição também leva em conta a dedicação exclusiva do discente ao curso e às atividades desenvolvidas a partir dele.

Em uma rápida análise do formulário⁴⁸, destacamos os seguintes requisitos: i) capacidade de cumprimento de 40 horas de dedicação semanal; ii) estabelecimento de residência na Região Metropolitana de Belo Horizonte; iii) existência ou inexistência de vínculo laborativo; iv) bom desempenho nas disciplinas; v) frequência no grupo de pesquisa; vi) cumprimento da entrega do projeto de pesquisa e exame de proficiência em língua estrangeira; v) apresentação de trabalho ou produção científica; vi) cumprimento do exame de qualificação no prazo estipulado; vii) realização de estágio docência; viii) capacidade de cumprimento dos prazos e cronogramas planejados; e ix) participação em outras atividades acadêmicas não listadas no formulário. Além destes elementos, há também informações a serem preenchidas pelos orientadores: i) frequência a reuniões para a orientação dos estudantes; e ii) avaliação acerca do tempo de orientação (UFMG/FaE/PPGE, 2019a).

Ainda com base no desempenho dos discentes, recentemente, a Resolução nº 01/2019 foi publicada, tratando da obrigatoriedade de se “disciplinar a Produção Acadêmica de Pós-Graduação nos cursos de Mestrado e de Doutorado” (UFMG/FaE/PPGE, 2019b). Esse documento estabelece a exigência da comprovação de, ao menos, uma atividade de Produção Acadêmica para mestrandos e duas para doutorandos, para que a defesa dos trabalhos seja marcada. De acordo com a resolução, estas atividades podem ser:

- I - publicação ou aceite de artigos em periódicos qualificados no Qualis/CAPES, na área de educação e afins;
- II - publicação de trabalhos completos em Anais de congressos ou eventos similares, com número de ISSN, na área de educação e afins;
- III - publicação de resumo expandido em Anais de congressos ou eventos similares, com número de ISSN, na área de educação e afins, com no mínimo 02 páginas;
- IV - publicação de capítulo em livro, com número de ISBN, e com, no mínimo, 08 páginas;
- V - publicação de texto integral de livro, com, no mínimo, 70 páginas e com número de ISBN.
- VI – publicação ou aceite de artigo escrito em coautoria com o(s) orientador(es) em periódicos qualificados no Qualis/CAPES, na área de educação e afins (UFMG/FaE/PPGE, 2019b, pp. 1-2).

Para os estudantes do curso de doutorado, especificamente, um dos produtos deve ser o item VI desta resolução. Ressaltamos que a entrega de um ou dois dos elementos citados no fragmento acima é condição ímpar para que o estudante possa prosseguir no curso para a

⁴⁸ Para verificar o formulário em sua integralidade, basta acessar: https://www.posgrad.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2020/10/AVAL_BOLSISTA_FINAL_6_out-1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

etapa da defesa de seu trabalho, alcançando o título de mestre ou doutor. Inferimos que o acompanhamento dos bolsistas, bem como a exigência de publicações ao longo do curso sejam dispositivos para auxiliar na melhoria ou manutenção da nota do Programa, uma vez que um dos quesitos avaliados pela CAPES é a produção docente e discente.

Ressaltamos, ainda, que o Programa conta com uma comissão interna de autoavaliação, com Resolução reformulada em 2021 (nº 03/2021). Essa comissão acompanha discentes e docentes anualmente e, a cada três anos, o trabalho dos docentes credenciados ao Programa é avaliado, a fim de decidir sobre a manutenção do credenciamento ou desligamento do docente. As atribuições da avaliação interna levam em consideração:

- I – Discutir e sugerir as políticas gerais do Programa, notadamente aquelas destinadas a garantir o desenvolvimento da pesquisa, da formação e de seu padrão de excelência acadêmica;
- II – Conduzir o processo de autoavaliação do Programa, emitindo relatório para apreciação do Colegiado, no qual se analisarão as informações reunidas durante tal processo e serão sugeridas políticas a serem adotadas ou providências a serem tomadas visando a manutenção ou o incremento do padrão de excelência acadêmica do Programa;
- III – Examinar e dar parecer, para apreciação do Colegiado, sobre as propostas de inserção de novos membros no corpo docente do Programa;
- IV – Organizar e conduzir o processo de credenciamento dos docentes do Programa, emitindo parecer, para apreciação do Colegiado, recomendando a renovação do credenciamento ou o desligamento de docentes;
- V - Acompanhar e assessorar o Coordenador na elaboração do relatório de atividades do Programa;
- VI – Examinar e emitir parecer para o Colegiado sobre as propostas de criação de novas linhas de pesquisa ou extinção de linhas existentes;
- VII – Examinar e dar parecer para o Colegiado sobre as propostas de convênios ou de projetos de colaboração deste Programa com outras instituições, inclusive se a colaboração envolver a realização de programa de mestrado interinstitucional (MINTER), programa de doutorado interinstitucional (DINTER), mestrado ou doutorado em associação com outra instituição (UFMG/FaE/PPGE, 2021, p. 2).

Essa reformulação do modelo de autoavaliação está em consonância com as orientações do documento de área da CAPES emitido em 2019, que salienta a importância da autoavaliação institucional para a geração de informações sobre a qualidade do ensino-aprendizagem. Por meio de processos internos, é possível que o Programa possa identificar previamente dificuldades e saná-las, fazendo com que seja direcionado um olhar mais voltado para as próprias necessidades e formação. O próprio documento indica que as próximas avaliações tendem a cumprir um fator ainda mais qualitativo, o que justifica essa preocupação.

Outro diferencial destacado pelo *site* do Programa se refere à sua estrutura. Cada professor possui gabinete individual e a sala de teleconferência é citada como uma

possibilidade de integração de professores afastados e também de professores estrangeiros nas defesas dos cursos. Nessa parte do *site*, informações acerca do espaço disponível para docentes e discentes, bem como os recursos tecnológicos são citados e destacados como meios para melhorar a qualidade do ensino. Há 30 salas para grupos de pesquisa e formação, dois auditórios com 300 e 132 lugares, informatização dos processos seletivos para ingresso no curso e para distribuição de bolsas, bem como todo o atendimento da secretaria e biblioteca com cerca de 85 mil volumes. O Programa anuncia também a revista do programa Educação em Revista *qualis* A1; mais adiante, nesta seção, abordamos a importância desta revista para o Programa.

Ao analisar o Regimento do Programa, percebemos que palavras como `CAPES`, `internacionalização` e `qualidade` parecem condicionar a forma como o Programa é conduzido. Aos docentes, por exemplo, é designado que o `critério de maturidade do corpo docente Capes` deve ser mantido, o que significa “demonstrar um volume adequado de produção científica, dimensionado pelo número de projetos em andamento, produção bibliográfica, orientação e docência, que devem satisfazer os critérios CAPES” (UFMG/FaE/PPGE, 2019a, p. 3). Além disso, as linhas de pesquisa devem se responsabilizar pela manutenção da qualidade do Programa, buscando inserção internacional em suas pesquisas.

A ficha de avaliação/reconsideração da CAPES, referente ao resultado da avaliação quadrienal de 2017 do Programa, ressaltando os seguintes itens como fatores estratégicos para a excelência: i) existência de 12 linhas de pesquisa; ii) formação de 1.222 mestres e 558 doutores, em geral, inseridos em áreas estratégicas do governo para a educação; iii) 91 docentes, sendo 74 do corpo permanente, sem dependência de docentes colaboradores, com cerca de 89,8% das disciplinas sob sua responsabilidade, em que ainda, 98,6% possuem entre um e dez orientandos na pós-graduação; cerca de 99,6% são responsáveis por projetos de pesquisa e 75% deles eram financiados por organismos como CAPES, CNPq, FAPEMIG, Fundação Ford, IPEA, MEC, MJ e Universidade Onze de Novembro; iv) defesa de 452 dissertações e teses; v) 36,4% de discentes autores, com expectativa de prazo médio para formação cumprido em 28,5 meses para mestrado e 47 meses para doutorado; e vi) 87% dos docentes do Programa com ao menos uma publicação em periódicos *qualis* A1, A2 ou livros *qualis* L4 (Brasil/CAPES/EDUCAÇÃO/UFMG, 2017c).

O *site* do Programa foi bem conceituado pela última avaliação quadrienal da CAPES, com destaque para a disposição das informações nos idiomas português, inglês, espanhol e francês; disponibilidade de informações sobre o Programa como docentes e discentes

envolvidos, linhas de pesquisa, acesso a teses e dissertações e espaço de divulgação científica e difusão do conhecimento. Abaixo, reproduzimos as considerações finais, ponderadas pela comissão avaliadora:

O Programa apresenta um Relatório com adequada informação de sua estrutura curricular. O corpo docente ministra aulas na graduação e na pós-graduação, também sua produção científica e inserção na comunidade científica são adequadas. Os projetos de Pesquisa são alinhados com as Linhas de Pesquisa do Programa e a produção científica. Todos os docentes permanentes participam em projetos de pesquisa, o que é adequado. Destaca-se como ponto diferencial do Programa a política institucionalizada de internacionalização, mediante a inserção dos docentes e discentes em redes de pesquisa de caráter internacional e intercâmbio com instituições estrangeiras, o que vem beneficiando, inclusive, os discentes da graduação (Brasil/CAPES/EDUCAÇÃO/UFMG, 2017c, p. 14).

É possível depreender que os elementos prezados pela avaliação da CAPES são diretamente considerados na estruturação dos documentos que normatizam a ação docente no Programa, tendo em vista o cumprimento dos requisitos básicos para o alcance e/ou manutenção da Excelência. O órgão reconhece que o Programa mantém uma *política institucionalizada de internacionalização*, com base na atuação de seus docentes em redes de pesquisa internacionais. Essa inserção repercute na formação oferecida aos discentes e também nas publicações e demais ações de internacionalização promovidas pelo curso. Logicamente, há impasses que repercutem nessa busca pela Excelência e esses impasses são apontados na última seção deste capítulo a partir da apresentação da entrevista realizada com a então coordenadora do Programa Andréa Moreno.

4.5 O Programa do Programa de Pós-graduação em Educação: avaliação e posicionamento institucional

Nossa entrevista com a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Andrea Moreno, foi realizada no dia 25 de janeiro de 2021 e teve duração de 1h21min10s. Iniciamos questionando-a como ela caracteriza o Programa, bem como sua avaliação sobre os significados sociais relativos ao *status* de excelência. A transcrição a seguir (quadro 9) mostra as impressões iniciais da coordenadora:

Quadro 9: Caracterização do *status* de excelência do Programa de Pós-graduação em Educação*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Andrea
1		...	
2	3:26	eu queria começar (+) te pergunta:ndo né' é::	
3		como é que você caracteriza (+) Andrea o::	

4		Programa de Pós-Graduação em Educação (+) né'	
5		e:: o que que seria pro (+) pro nosso Programa né'	
6		o status de excelê::ncia (++) que (+) a gente alcançou com o/	
7		com a nota da CAPES e tudo mais né' é/	
8		o que que seria essa excelência"	
9	03:52		então Paula (+) eu acho que (+) aí tem duas questões né'
10			eu acho que uma questão (+) é o que que a própria CAPES considera como excelência/
11			como um Programa de excelência
12		Hurum	é:: e embora a gente saiba que em cada área né'
13			o que é excelência pra cada área né' é:: tem/
14			são questões muito diferentes (+) né'
15			um Programa das exatas (+) um Programa das humanas né'
16			um Programa da área da saúde (+) né' tem viés/
17			tem uns vieses que deveriam ser levados em consideração' né'
18			ao ao (+) ao considerar né' o o o que é um Programa de excelência né'
19	04:30	Hurum	
20			ma::s é:: eu acho que vocês sabem disso na área de Educação (+) no Brasil todo (+) somos só três
21			Programas de excelência né'
22			que é a UERJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro] (+) é:: a Unisinos [Universidade do Vale dos Sinos] (+) e nós né'
23			é:: e isso não acontece a toa né'
24			
25	04:50	com certeza ((sinal positivo com a cabeça))	
26			não é a toa que a área de Humanas (++) e particularmente (+) a área de Educação'
27			tem poucos Programas de excelê::ncia né'
28			é:: isso tem a ver (+) claro (+) com os critérios que a CAPES estabelece
29			é:: cujo (+) cujo sarrafo (+) vamos dizer assim (+) é o mesmo pra todas as áreas né'
30			é:: então (+) isso faz com que as áreas de Humanas e (+) particularmente a área de Educação'
31			tenha menos Programas de excelência (+) né'
32	05:14	Hurum	
33			é:: de todo modo (+) nós fomos um dos primeiros Programas a ter (+) a nota sete' né'
34			eu não sei direito se foi o primeiro (+) isso aconteceu muito antes de eu ser (+) coordenadora'
35			então eu não sei exatamente se era o/ se foi o primeiro (+) ou se os três foram juntos né'
36			é:: mas o fato é que o nosso Programa é de fato um Programa:: (++) é::
37			eu vou usar uma outra palavra (+) que é uma referência
38			
39			eu acho que pro Brasil todo (+) né'

40 05:41 Hurum

41 é um Programa (++) é:: que congrega (++) é::
 primeiro (+) um conjunto ENORME de
 professores (+) é:: talvez o maior Programa da
 42 área de Educação né'
 43 senão o maior (+) um dos maiores né'
 nós temos hoje 96 professores e vários aí em
 44 processo de ingresso
 então nós temos aí em TORNO no quadriênio
 45 (+) né'
 porque tem professores que saíram no primeiro
 46 ano
 no quadriênio (+) a gente sempre tem em torno
 47 de 100 professores
 48 e cerca de 400 alunos (+) né'
 então é um Programa GRANDE que congrega
 49 MUITOS sujeitos
 50 muitos agentes né' é::
 51 nós temos (+) alunos (+) de/
 52 de diversos locais do país
 portanto (+) é um programa que tá enraizado em
 53 muitos lugares
 e temos o Programa de doutorado
 54 Latino-Americano né'
 55 que acaba trazendo pro nosso Programa é::
 56 muitos alunos da América Latina né'
 57 e nós temos GRUPOS de pesquisa' com/
 58 com braços internacionais' é::
 59 ainda não é (+) tudo o que a gente quer'
 60 mas eu acho que (++) temos isso'
 61 e isso faz com que a gente (+) tenha aí também
 62 um intercâmbio' grande com outros países né' é::
 como Estados Unido::s (+) da Europa (+) de
 63 maneira geral né'

64 07:00 Hurum

65 então (+) eu acho que nós temos é/
 nós somos um programa de excelência' pra área
 66 de Educação'
 67 porque temos esse fôlego né'
 temos/ somos muitos professores (+) com muitos
 68 grupos de pesquisa
 69 grupos de pesquisa reconhecidos é::
 muitos professores é:: que têm uma legitimidade'
 70 ENORME é::
 71 no seu campo específico né' é::
 e temos né:: aquilo que é (+) também MUITO
 72 IMPORTANTE
 que a gente faz tudo isso (+) uma produção de
 73 qualidade'
 74 sem (inaudível) de ter um pé é::
 no que a gente tem chamado de inserção social
 75 né'
 76 então a gente (++) por exemplo é::
 77 todos nos/
 a gente teve essa opção (+) a gente quis optar por
 78 isso'
 79 é:: de todo o dinheiro é/
 80 parte do dinheiro que vem da CAPES

81		todo aquele que é possível (+) convergir em bolsas (+) por exemplo
82		isso faz com que nós tenhamos muitos alunos (++)
83		que não poderiam fazer o mestrado ou o doutorado
84		se não tivessem bolsa né'
85		nós temos um (+) um (++) né'
86		na UFMG e no Programa (+) as ações afirmativas
87		temos 50% de vagas de reserva'
88		então a gente faz tudo/
89		e eu acho que tem (+) muitos/
90		muitas linhas também com questões problemáticas de pesquisa
91		muito voltadas (+) e com o olhar muito sensível
92		pra esses sujeitos (+) pra esses grupos né'
93		que são (+) periféricos né' que são (++) enfim
94		que requer né'
95		uma política pública de educação né'
96		então acho que nós fazemos essas duas coisas de uma maneira (+) de uma maneira muito forte
97		né'
98		significativa né' é::
99		e isso que torna (+) eu acho (+) o nosso Programa de excelência né'
100		obviamente que isso nos traz problemas também (+)
101		por sermos um Programa tão grande (+) não é fácil mostrar à CAPES que nós (+) somos um Programa de Excelência
102		né'
103	08:52 Hurum	você já deve ter estudado já essa história né'
104		na última quadrienal (+) nós caímos de sete pra seis é::
105		tivemos que entrar com recursos (+) mantivemos o sete (+)
106		mas (+) pra gente NÃO é uma tarefa fácil dizer pra CAPES que nós somos de excelência
107		são muitos dados (+) muitos alunos né'
108		então o que eu falava pra você
109		nós temos que agora (+) por exemplo (+)
110		no relatório onde nós seremos avaliados que/
111		colocar dados dos egressos desde de 2012
112		então cê imagina a quantidade de alunos que a gente tem que buscar
113		ver os lattes (+) ver o que eles produziram (+)
114		ver onde que eles estão::
115		então assim (+) é é uma tarefa que exige muito fôlego né'
116		e que por vezes eu acho (+) que é impossível a gente
117		colocar no papel (+) no relatório é::
118		o que a gente faz em quatro anos (+) sendo um Programa
119		GIGANTE como o nosso né'
120	09:43 Sim	Então (++) como tudo (+) traz coisas boas (+) e coisas difíceis de enfrentar né' /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a coordenadora do Programa Andrea Moreno *online*, via *Google Meet*, em 25 de janeiro de 2021, com duração total de 1h21min10seg (recorte 03:26-09:43).

Conforme evidenciamos, Andrea inicia sua resposta ao nosso questionamento sobre o *status* de excelência do curso, indicando que há duas diferentes formas de se compreender a excelência na Pós-graduação: o viés adotado pela CAPES, face às necessidades individuais de cada área para alcançar determinado nível de internacionalização, inclusive, tendo em vista os próprios anseios de cada Programa acerca do alcance a essa excelência. O órgão parece buscar, gradativamente, avaliações que considerem as diferentes áreas, mas fica evidenciado na transcrição acima que isso ainda não se reflete, de fato, em oportunidades igualitárias para que outros Programas da área de Educação alcancem esse *status* no país.

Andrea ressalta que diferentes áreas possuem especificidades diferentes e, com base nisso, diferentes formas de se compreender a excelência, em relação às áreas existentes. De acordo com a coordenadora, o Programa em Educação foi um dos primeiros no Brasil a alcançar esse *status*, mas ressalta que ainda são incipientes os Programas de excelência na área. Algumas das razões pelas quais a coordenadora elenca o *status* de excelência do Programa podem se traduzir na tradição, no grande número de docentes, discentes e linhas de pesquisa, na capacidade de atração de alunos e docentes, ao nível de publicação de ambos esses agentes, à presença de um doutorado Latino-americano vinculado à área na universidade, que atrai diversos estudantes da América Latina, além das parcerias firmadas com grupos de pesquisa internacionais.

Apesar de se encontrar com uma nota que indica equiparação aos grandes centros internacionais, Andrea afirma que o Programa não deixa de buscar se inserir no âmbito social, incluindo sujeitos que têm potencial para a realização de pesquisas, mas que são historicamente excluídos por sua condição social e escolarização acidentada. Assim, as ações afirmativas, o investimento em bolsas e outras diversas ações são realizadas pelo Programa, buscando impactar socialmente, devolvendo à sociedade os benefícios das pesquisas realizadas. Assim, alguns dos investimentos destinados pela CAPES ao Programa, são utilizados, para garantirem a dedicação exclusiva dos estudantes, por meio das bolsas de pesquisa, o que pode contribuir para a construção de trabalhos mais impactantes e bem avaliados.

Além do financiamento, o Programa também conta com linhas de pesquisa que se ocupam da inserção social de pessoas em desvantagem social, capazes de influenciar de forma positiva as políticas públicas voltadas à educação desses sujeitos. Contudo, a avaliação da

coordenadora, a gerência de um Programa dessa magnitude não é algo fácil, visto que sua grandiosidade implica na produção de um grande número de dados entregues à agência, como por exemplo a documentação dos destinos dos egressos do curso desde 2012. Sua fala é finalizada indicando que há questões que não podem, simplesmente, serem inseridas em um relatório para que a agência compreenda a responsabilidade de manter um Programa, em suas palavras, gigante, como o de Educação.

Em suma, é possível perceber, nessa primeira fala de Andrea, que manter-se como um Programa 7 acarreta em muitas dificuldades, sobretudo quando há uma grande composição, em termos de pessoal, com cerca de 100 docentes e 400 discentes. Esses docentes e discentes se distribuem ao longo de 12 linhas, contando com grupos de pesquisa bem posicionados internacionalmente. Apesar disso, há certas burocracias a serem atendidas, fruto do alcance desse *status* que, de acordo com a coordenadora, não podem suprimir anseios como o aumento da inserção social do Programa e redução das desigualdades. É preciso lembrar que esse Programa é nominado como: “Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG”, ou seja, a inserção social não pode ser perdida de vista. Para ilustrar como a manutenção desta nota é desafiadora, Andrea explica que na última avaliação, o Programa obteve a nota 6, revista após recurso e reconduzida para 7. Esse fato enseja a necessidade de coordenação pessoal e de maiores definições sobre os objetivos do Programa quanto ao alcance e manutenção desta nota. Mas, como bem salientado, em um curso considerado ‘grande’, essa tarefa não é simples.

Questionamos em seguida, qual seria o perfil esperado para discentes e docentes vinculados ao Programa. A transcrição seguinte (quadro 10) indica a resposta produzida pela coordenadora:

Quadro 10: Perfil dos docentes e discentes Programa de Pós-graduação em Educação*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Andrea
1		...	
2	10:09	dos (++) docentes e também dos discente::s do:: nosso Programa de Educação' é:: como é que você caracteriza esse perfil"	
3			
4			
5		dos professores (+) e dos alunos qual é o perfil (+) que o curso (+) tá buscando"	
6			
7	10:27		então (+) é:: essa/ esse é (+) uma outra questão (+) que exige assim
8			um olhar (++) muito sensível pra você que tá fazendo pesquisa
9			

10		do Programa como um todo'
11		porque um Programa grande também como o
12		nosso
13	10:43 Sim	ele é muito diverso' né' ((risos))
14		então é:: e nós somos DOZE linhas
15		e hoje' coordenando eu tenho a clareza
16		de que as linhas são muito diferentes né'
17		então nós temos (+) por exemplo uma linha (+)
18		que a linha que eu pertença
19		que é a linha de História da Educação'
20		nós somos uma linha é::
21		que é um grupo' pesquisa né'
22		então a linha de História da Educação'
23		todos os professores (+) são do GEPHE ⁴⁹
24		são do grupo de pesquisa em história da
25		educação
26		então (+) isso dá a gente/
27		essa linha (+) por exemplo' (+) uma
28		organicidade né'
29		que é muito diferente (++) de linhas que cada
30		um tá num grupo né'
31		que não têm uma dinâmica muito (+) muito né'
32		freqüente
33		de reuniões (+) de partilha (+) de produção
34		conjunta né'
35		então (+) a gente tem aí um panorama/
36		eu dei o exemplo da História da Educação (+)
37		só porque né'
38		eu conheço de perto'
39		mas hoje (+) como coordenadora (+) eu
40		percebo isso
41		que nós temos é:: uma diversidade ENORME
42		né'
43		nós temos professores com trinta anos de casa
44		((risos))
45		né' (+) nós temos professores que tão entrando
46		esse ano na casa
47		e já com (++) e já entrando no Programa (+) né'
48		então a gente tem professores né'
49		aposentados (++) sêniores (+)
50		reconhecidíssimos né'
51		temos professores aposentados (+) que só estão
52		no Programa
53		pra terminar uma ou outra orientação'
54		portanto (+) já perderam o fôlego'
55		então a gente tem uma diversidade ENORME
56		né'
57		de (++) de perfis docentes né'
58		mas (+) atualmente (+) talvez fosse bacana
59		também você olhar'
60		nós fizemos (+) as nossas resoluções (+) que
61		amparam todo o Programa
62		e a resolução de credenciamento (+)
63		e eu acho que tomar ela como BASE é
64		interessante'

⁴⁹ A professora Andrea se refere ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

48		porque ela (++) demonstra aquilo que a gente deseja né'
49	12:34 Sim	
50		ainda que seja idealizado (+) e ainda que a gente busque isso'
51		a resolução de credenciamento mostra assim o professor pra tá no Programa' ele tem que tá num grupo de pesquisa'
52		ele tem que ter uma frequência de publicações'
53		ele tem que ter uma certa quantidade de publicações (+) né'
54		ele já tem que ter coorientado né'
55		ou seja (+) né' é::
56		a ideia é que esse professor que tá chegando né' é::
57		ele já tenha um perfil (+) e um desejo de (+) não é''
58		de fazer pesquisa (+) de produzir conhecimento' né'
59		que conheça as dinâmicas (+) né' (+) vamos dizer assim
60		do campo investigativo né'
61		mas que tenha clareza que (++) o nosso Programa
62		é um Programa sete e que para tanto (+) pra gente manter isso
63		é preciso é:: manter (+) um certo padrão né' de produção (++) de de orientação (+) de respeito a prazos né' de defesa
64		uma série de coisas né'
65		é:: o nosso Programa é até bastante tolerante na nossa na (+) na nossa resolução
66		o professor que na avaliação' (+) a gente faz uma avaliação trienal dele
67		aquele professor que não é:: apresenta um padrão de produção internacional'
68		ele não é (+) de imediato (+) desligado'
69		ele tem ainda mais uns anos pra tentar reverter isso né'
70		mas ele é avisado e ele é impedido de abrir novas vagas
71		até que a situação dele seja regularizada né'
72		é:: mas enfim né' (+) esse é o desejo né'
73		
74		
75		
76		
77	14:08 Hurum	
78		confesso que não é (++)
79		não é simples né' (+) a gente manter eu acho que a área de educação não tá acostumada a uma cobrança
80		muito é:: rigorosa'
81		então (+) é:: acho que isso é um problema das ár/
82		da nossa área também né'
83		assim (+) a gente sempre acha (+) poxa (+) qual é o problema desse professor
84		vamos acolhe-lo né'
85		então (+) como o acolhimento (+) como o desejo de congregação
86		é muito forte né'
87		

88		não é fácil tomar essas decisões (+) nem pra
89		coordenação (+) nem pro colegiado
90		nem pro conjunto de professores (+) né'
91		mesma coisa com os discentes né'
92		é:: eu acho que (+) a gente tem (+) perfis muito
93		diferentes
94		tanto no mestrado (+) e no doutorado e (+) e no
95		latino-americano'
96		é:: mas (+) em geral (+) sobretudo no
97		doutorado né'
98		a gente (+) tem aí uma seleção (+) que é um
99		pouco mais rigorosa
100		com (++) a produção' do aluno (+)
101		ou seja (+) espera-se que ele vai entrar no
102		doutorado né'
103		já presente (+) uma produção qualificada
104		no mestrado (+) eu acho que menos
105	15:40	porque afinal de contas (+) muitos dos nossos
106		alunos
107		estão saindo da graduação (+) estão saindo da
108		iniciação científica né'
109		é:: mas o que a gente repara também'
110		é que como a nossa seleção é (++) muito
111		grande
112		e muito disputada né' essa última seleção (+)
113		não sei se você tem esse número
114		nós tivemos acho que 602 inscritos no processo
115		é:: e isso faz com que algumas linhas (++) é::
116		claro que esse número não é distribuído
117		igualmente entre as linhas né'
118		mas algumas linhas tem 50 (+) 70 inscritos né'
119		então é muita coisa (+) outras menos né'
120		a gente consegue (+) eu acho (+) fazer uma
121		seleção é::
122		que de fato capte alunos (+) que/
123		mesmo assim (+) como você sabe nem toda
124		avaliação é perfeita'
125		acaba passando (+) pessoas (+) que às vezes
		desistem
		não aguentam no meio do caminho é:: que
		extrapolam os prazos né'
		mas em geral (+) eu acho que o nosso aluno
		(++) é::
		vai entendendo também no processo'
		que (+) o nosso Programa é exigente (+)
		exigente com os prazos
		exigente né' com (+) com os requisitos né' é::
		então eu acho que a gente tem também aí é::
		a despeito das diferenças entre as linhas né'
		também estudantes (+) que vão entendendo o
		nosso lugar
		e vão aprendendo também a ser (++) é::
		auto rigorosos né' que vão sendo rigorosos
		consigo mesmos né'
		hurum (++) vão adquirindo essa (+)
	16:53	esse perfil né'
		ao longo do tempo
		sem dúvida

126		o contato com os orientado::res	
127		mas (+) chama/	
128		salta aos olhos mesmo o/	
129		a quantidade de professores (+) né'	
130	17:08	cerca de 100	agora Paula (+) assim né'
131			claro que isso é uma entrevista né'
132			então eu tô (+) falando (+) do lugar das minhas impressões' né
133			eu sempre gosto de dizer que a gente têm um grande Programa né' é::
134			mas (++) é:: é com esforço
135		Claro	então assim (+) é:: a gente (++) a cada avaliação/
136			a cada ano a gente faz (+) um conjunto de professores são avaliados
137			e por exemplo (+) me espanta (+) o número cada vez maior de professores
138			que não dá conta de atender (+) à resolução de credenciamento né'
139		Hurum	a gente tá em um momento difícil (+) e não é só por causa da pandemia'
140			isso vem acontecendo (+) né'
141			essa coisa né' (+) da exigência (+) das revi::stas dos periódicos qualificados (+) da demora de/
142			uma série de questões né' é::
143			que envolvem questões de gênero né'
144			o que é ser professora (+) mãe né' (inaudível)
145			tudo isso é atravessado por MÚLTIPLAS questões
146		Sim	impossível (+) né' de dizer aqui
147			mas (+) é:: eu devo dizer (+) né'
148			e eu falo isso (+) inclusive falei isso na última assembleia do Programa né'
149			que o/
150			a sensação que eu tenho (+) é que o PPGE e agora::
151			você deve ter rede social (+) se você tiver o Facebook
152			olha lá (+) no Instagram também tem as nossas postagens do Centro de Documentação'
153			o CEDOC ⁵⁰ começou a postar' a:: a história do PPGE
154			
155			
156	18:43	Hum	porque o PPGE faz 50 anos esse ano
157			então a gente começou a postar algumas coisas então (+) que que eu percebo olhando pra esses documentos
158			olhando pra essa história"
159			o PPGE começou lá em 71 (++) pequenininho com prof/
160			né' (+) com um grupo pequeno de professores e a gente foi cresce::ndo é:: sendo é:: receptivo pra professores de outras unidades
161			então a gente tem professores (++) da matemática (+) professores da biologia
162			
163			

⁵⁰ A professora se refere ao Centro de Pesquisa, Memória e Documentação, cuja página no Instagram está disponível em: <https://www.instagram.com/cedocfae.ufmg/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

164		professores do COLTEC ⁵¹ (+) professores do COLU/
165		do (+) do CP ⁵²
166		então a gente tem professores de várias unidades
167		a gente foi crescendo (+) crescendo (+) crescendo
168		e às vezes (+) a sensação que eu tenho é que a gente não se deu conta de que o PPGE não é mais quintal da nossa casa né'
169	19:29	sim ((risos))
170		eu tenho dito isso
171		então a gente ainda acha' é:: que é:: que por vezes mandar um e-mail/
172		a gente esquece (+) que a gente manda um e-mail pra secretaria
173		e aí ele cai num limbo de 100 e-mails por dia a gente esquece que (+) o caso do nosso orientando não é o único
174		a gente esquece né' que (+) que (+) enfim (+) que a gente cresceu né'
175		então a sensação que eu tenho né'
176		eu falei isso na última assembleia (+) é que a gente precisa URGENTE
177		de um planejamento (++) estratégico
178		que diga (+) queremos credenciar (+) quantos professores por ano"
179		ou queremos fechar o credenciamento"
180		queremos (+) é:: agora mesmo a gente vai entrar num processo seletivo
181		a gente tá fazendo uma proposta (+) que nem todas as linhas abram vagas
182		que a gente alterne (+) seis linhas abrem num ano (+) seis linhas abram no outro
183		pra gente simplificar o processo seletivo né'
184		ou seja (+) a gente precisa de PLANEJAMENTO
185		o PPGE [Programa de Pós-Graduação em Educação] NUNCA sentou pra fazer um planejamento (+) rigoroso
186		a partir de uma autoavaliação (+) rigorosa (+) né'
187		sem dó da gente mesmo né'
188		porque a gente tende a ser muito bonzinho com a nossa autoavaliação ((risos))
189		de fato (+) somos bons (+) de fato fazemos muitas coisas
190		mas obviamente tem lacunas né'
191		e a gente têm muita dificuldade (+) eu acho de (++) tocar a ferida nessas lacunas né'
192		e ver (+) por exemplo (+) que nós temos sim
193		ALGUNS professores que têm inserção internacional
194		mas a grande maioria não tem (+) né'
195		
196		

⁵¹ A professora se refere ao Colégio Técnico da UFMG, cuja página está no endereço: <https://www.coltec.ufmg.br/coltec-ufmg/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

⁵² A professora se refere ao Centro Pedagógico, uma escola de Educação Básica que funciona nas dependências da UFMG, cuja página está no endereço: <https://www.cp.ufmg.br/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

197	então a gente precisava investir nisso né' é::
198	esse é um ponto fraco do nosso Programa
199	e eu digo isso (+) um Programa de excelência
200	que não tem inserção internacional da maioria
201	dos seus professores
202	NÃO É UM PROGRAMA DE EXCELÊNCIA
203	então (+) como é que a gente lida com isso"
204	então eu acho que (+) é isso assim
205	eu acho que a gente cresceu (+) como a gente
206	cresceu né'
207	a avaliação também se complexificou
208	então a gente têm né' é:: lacunas (+) a gente
209	têm problemas
210	que a gente PRECISA olhar (+) precisa
211	autoavaliar né'
212	sem pena da gente mesmo
213	fazer um planejamento né'
214	que dê conta das nossas pernas né'
215	então (+) quando eu digo assim
216	tivemos 600 alunos (+) né'
217	isso é uma coisa SURREAL pra mim (+) né'
218	porque um processo seletivo pra gente (+) o
219	candidato não vê isso
220	mas o processo seletivo (+) pra gente é::
221	começa (+) costuma (+) começar em abril (+)
222	quando a gente aprova o número de vagas
223	e ele vai até dezembro (+)
	ou seja (+) a gente passa o ano inteiro num
	processo seletivo'
	que envolve muitos professores (+) muitas
	linhas (+) muitas avaliações
	muitos RECURSOS (+) MUITAS
	RECLAMAÇÕES
	então assim (+) tudo isso (+) a gente precisa
	olhar
	se a gente quiser continuar sendo sete
	a gente precisa olhar (+) com cuidado /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a coordenadora do Programa Andrea Moren online, via *Google Meet*, em 25 de janeiro de 2021, com duração total de 1h21min10seg (recorte 10-09-22:18).

A diversidade das linhas de pesquisa, em certa medida, condiciona a diversidade percebida de docentes e discentes que compõem o Programa. Em termos de publicação acadêmico-científica, a coordenadora explica que, em geral, os agentes ligados ao curso compreendem as exigências estabelecidas em regulamentos, o que proporciona que a nota sete seja mantida. Conforme aponta, os docentes apresentam grande tradição, alguns deles, inclusive, com 30 anos de vinculação. Para aqueles que vêm se credenciando, gradativamente, as exigências quanto a um nível esperado de produção são colocadas, mas com uma abertura para que seja possível atender a essas exigências. É gerada uma cultura acadêmica para que um fluxo de publicações, orientações e coorientações seja construído e, caso não atenda a

essas demandas, com base no que demonstram as avaliações trienais realizadas pelo curso, o docente é inicialmente impedido de abrir novas vagas e, caso seu padrão de produtividade não melhore, ele é desligado. Contudo, a coordenadora reconhece que muitos deles não vêm mantendo um nível esperado de publicações.

Ao se referir ao seu Grupo de Pesquisa, ligado à História da Educação, Andrea explica como a presença dos grupos no Programa podem se tornar articuladores para a ampliação da produção científica de seus componentes. Ao se articularem, os participantes podem constituir relações com grupos de pesquisa de outras universidades, nacionais e internacionais, promover eventos, compartilhar dados de pesquisas. Tornar com que todos os componentes da linha também estejam presentes no mesmo grupo promove, uma organicidade à linha, que permite um contato maior entre os pesquisadores em seus diferentes nichos e interesses.

Ainda sobre o processo de seleção, a coordenadora explica que o que ocorre com os docentes também se faz presente com os discentes, que vão compreendendo como o Programa funciona e atendendo às demandas, passando a se auto-regulamentar quanto às necessidades e exigências. Mas o Programa também vem se tornando mais flexível quanto às regras e exigências de entrada, mais especificamente em relação à produção pregressa dos estudantes para as seleções. A coordenadora indica que tais parâmetros, em muitos casos, são muito exigentes com a área de Educação, cabendo avaliações que enfoquem mais aspectos qualitativos e de impacto social dos cursos, principalmente nas humanidades. Por outro lado, os próprios docentes não se encontram muito afeitos às políticas avaliativas, o que corrobora para que muitos dos docentes não alcance, inclusive, a inserção internacional.

O Programa de Pós-graduação em Educação está comemorando 50 anos e, como afirma Andrea, é uma oportunidade para que a forma como ele se organiza seja repensada, tendo em vista sua grandiosidade. Um problema latente tem sido o grande número de docentes em processo de aposentadoria, o que pode produzir uma evasão de docentes a qualquer momento. Ao mesmo tempo, políticas de controle do acesso ao curso podem ser desenvolvidas, com a definição de determinada rotatividade entre as linhas na abertura de novas vagas nos processos seletivos.

Ao ilustrar que o último processo seletivo do Programa alcançou 602 inscritos, com apenas 38 vagas para o mestrado e 52 vagas para o doutorado⁵³, em modalidade acadêmica, Andrea mostra como o curso tem sido procurado por candidatos que se interessam em iniciar

⁵³ De acordo com o edital regular n. 01/2020 para entrada em 2021. Disponível em: <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2020/07/Edital-Regular-Mestrado-e-Doutorado-2021.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

a pós-graduação. Isso se deve, em partes, à própria avaliação positiva do curso, mas também repercute em um enorme trabalho para a comissão envolvida na seleção, já que o processo seletivo, em geral, perdura durante todo o ano letivo. 602 inscritos representaria, então, um esforço pela seleção que estaria tornando inviável, em muitos casos, o trabalho dos docentes do Programa. Essa é uma das razões pelas quais a coordenadora se refere à importância de se autoavaliar e buscar traçar estratégias viáveis para que o PPGE possa continuar se desenvolvendo com segurança, mantendo sua qualidade.

Com o levantamento e publicidade da história do Programa, em razão da comemoração dos 50 anos do PPGE, a coordenadora estabelece uma análise sobre como este se estabeleceu, apresentando uma forte presença de docentes de diferentes áreas, mas caberia, neste momento, buscar sistematizar as estratégias de ação, considerando o quanto o Programa cresceu. Ao dizer que o PPGE não é mais o 'quintal de casa', a coordenadora explica que é possível reconhecer que gerir um curso com tantas pessoas envolvidas é algo desafiador, cabendo auto-avaliações rigorosas e, principalmente, refletindo sobre os próximos passos, como por exemplo, a manutenção da nota 7 nas próximas avaliações. Entendido como um 'ponto fraco' do Programa, a inserção internacional, de acordo com a coordenadora, ainda deixa lacunas que poderiam ser preenchidas com estímulo à internacionalização desses professores que ainda não alcançaram esse patamar.

Ao se delongar um pouco mais sobre o credenciamento de professores e as exigências que são postas a eles, quando se vinculam ao Programa acadêmico, Andrea explica um pouco mais sobre os desafios do Programa de Pós-graduação em Educação para a promoção da internacionalização:

Quadro 11: Desafios na internacionalização do Programa*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Andrea
1		...	
2	24:42		tá acontecendo uma coisa (++) que é muito curiosa'
3		hum	é:: os nossos/
4			uma geração nova' de professores que entrou na FAE
5			tem se interessado (+) cada vez menos
6			a entrar no Programa (+) no PPGE (+) né'
7		no::ssa	então nós temos poucos ingressos né' é::
8			e temos uma quantidade ENORME de professores' né'
9			que estão pra se aposentar (+) né'
10			a minha linha (+) por exemplo
11			de sete professores (+) cinco vão/
12			vão poder se aposentar ano que vem
13		no::ssa Andrea	isso vai/
14			como que a gente fica" né'
15			como a minha (+) né' eu tô te falando

16			da minha linha'
17			mas tem uma linha (+) por exemplo'
18			que já (++) a maioria já é aposentado (+) né' é::
19			que podem sair do Programa a qualquer momento'
20			então a gente tem aí (+) professores mais velhos (+)
21			antigos de casa
22			professores que são (++) grandes referências'
23			já é:: com a possibilidade de sair do Programa'
24			nós temos uma entrada na FAE de professores
25			muitos dos quais NÃO tem interesse'
26			ou não tem (++) o perfil né'
27			sobretudo agora que a gente têm
28	25:50	hurum	além do PPGE (+) a gente têm o PROMESTRE né
29			que é o mestrado profissional'
30			muitos professores têm preferido ir
31			para o (+) programa profissional porque ele lida/
32			é é outra coisa (+) é diferente né'
33			não é melhor (+) nem pior (+) é diferente né'
34			um Programa que tem outro objetivo' (++) é::
35			então tudo isso (++) é:: vai exigir do PPGE
36			uma discussão que extrapola os muros do PPGE
37			e vai pra FAE (+) né'
38	26:23	DEMAIS	se não (+) o PPGE como tal (+) não (+) não resiste né'
39			e (+) e cê acha (+) assim
40			agora me deu essa curiosidade
41			você acha' que isso pode ser
42			também
43			em decorrência (+) de
44			uma questão de política linguística"
45			esse não credenciamento
46			(+) essa falta de interesse"
47	26:35		é:: eu (+) eu não sei (+) não sou a sua área Paula
48			eu não sei o que que você tá chamando de política
49			linguística ((risos))
50	26:44	as exigências por publicações	(inaudível)
51		em inglês	
52		as exigências por publicações	
53		em inglês::s	
54		por (+) por inserção	
55		internacional mesmo	
56			ah (+)
57		às vezes alguma dificuldade	
58		porque o inglês acaba	
59		predominando (+) né'	acho que sim
60		eu fiquei pensando nisso	
61		Andrea	
62			É
63	27:01	no:::ssa	
64			acho que sim (+) eu acho é:: que tem é::
65			mesmo em português tá
66		hum	e eu acho que a exigência/
67			e eu vou ser sincera (+) é claro que eu tô falando
68			de um lugar confortável (+) mas assim
69			eu não acho que as nossas exigências sejam muito
70		hurum	grandes
71			eu acho que um professor' (+) né' é:: é

62			que tá ha muitos anos na universidade
63			que tá num grupo de pesquisa (+) é::
64			publicar (+) um artigo numa revista A1 por ano'
65			eu não acho isso NEM NADA DO OUTRO MUNDO
66	27:29	também não ((risos))	mesmo assim tem muita gente que não consegue né'
67		harã	é:: então assim (+) eu acho/
68			e aí é muito comum a gente ouvir
69			ah (+) eu não quero ir pro PPGE porque vocês ficam LOUCOS pra publicar
70			lá na outra é menos (+) né'
71			as pessoas (+) às vezes tem esse tipo de né'
72			de pensamento EU RESPEITO eu acho que ninguém precisa né' (+) ter a mesma postura (+) a mesma visão (+) né'
73		hurum	
74			acho que é uma opção'
75			embora eu acho que a diferença do PPGE pro PROMESTRE (+) é::
76			não é de quantidade de produção (+) mas é de/
77			né' (+) é de OUTRA ordem né'
78			são de nature::zas diferentes (+) né'
79			Programas que têm objetivos' muito diferenciados mas o PROMESTRE (+) de fato tem uma EXIGÊNCIA de credenciamento
80			de permanência' menor que o PPGE é::
81			
82		hum	e eu acho (+) que agora (+) isso tá vindo a tona
83			de uma maneira muito forte
84		sim	a tal da internacionalização né'
85			e isso hoje (+) é uma exigência (+)
86			a CAPES (+) com o CAPES-PrInt já mostrou isso (+) né'
87			e fica um pouco EVIDENTE no nosso PPG que/
88			a gente tem algumas coisas (+) vou te dizer a gente tem muitos professores que fazem pós-doutorado no exterior
89			isso a gente tem
90			mas a gente não tem (+) a meu ver é::
91			que esses pós-doutorados no exterior' se convertam em publicações no exterior
92			
93		hurum	eu acho que (inaudível)
94	28:52	eu penso que é isso que perdura então também né'	
95			eu não tenho números (+) eu não tenho números pra te dizer
96		hurum	mas (+) talvez na sua pesquisa (+) você possa fazer isso dar uma olhada em todos os professores que fizeram pós-doc no exterior
97			e quantos (+) QUANTAS pesquisas foram feitas lá se converteram em artigos (++) LÁ (+) né'
98			então por exemplo (+) agora também'
99			o PPGE fez um edital (++) não sei se Gil te falou um edital (+) de tradução
100			porque (+) assim (+) eu eu disse quando eu assumi não adianta a gente/
101			ninguém faz internacionalização sem dinheiro
102			ninguém publica fora sem dinheiro
103		hum (+) não	porque a gente tem que traduzir (+) né'
104			as pessoas não tem (+) né' (++) um/
105			
106		hurum	
107			
108			

109		uma coisa com a língua' (+) de escreverem em outra língua
110		sem uma revisão (+) sem uma tradução
111		então (+) fizemos um edital (+) pegamos parte do dinheiro do PPGE
112		pra fazer (+) tradução de artigo
113		todo professor podia pedir/
114		de fato (+) nós temos fei/
115		já dado esse dinheiro (+)
116		mas a grande maioria (+) Paula é pra (+) publicação (+) no Brasil (++) que exige a versão em inglês
117		
118	29:58	nossa
119		nós não temos tido (++) é::
120		temos tido pouco (+) né'
121		artigos publicados em revistas no exterior (+) né'
122		nós temos/
123		os nossos parceiros internacionais
124		a gente convida eles pra publicarem no Brasil'
125		mas nós não publicamos lá (+) né'
126		e eu percebo e/
127		eu que tô fazendo relatório então (+) é muito NÍTIDO
128		isso
129		é muito perceptível (+) né'
130		que a gente ainda tem o desafio de/
131		claro que aí (+) os colegas vão dizer
132		ah (+) mas na área de educação (+) nossos leitores não são né'
133		os (+) os estrangeiros'
134		nossos leitores são do Brasil'
135		eu quero ser discutido aqui e parara (++) na América Latina
136		mas eu vou ser sincera NEM COM A América Latina
137		nem o espanhol (+) a gente tem publicado muito
138		então (+) é (+) essas conversas (+) pra mim'
139		elas (++) não se sustentam estatisticamente (+) né'
140		a gente tem (+) de fato priorizado as publicações no Brasil
141		o coordenador da nossa área na CAPES tem dito isso
142		assim (++) não é que é menos (+) que é pior (+) né'
143		mas (+) nós/
144		pra circulação da ciência' (+) a gente EFETIVAMENTE precisa (+) precisa
145		começar a publicar (+) e ser lido é/
146		em outra língua
147		porque o português não é uma língua (+) né'
148		eu (+) eu mesma (+) vou te falar da minha experiência
149		eu pedi dinheiro desse edital (+) é::
150		pra submeter um artigo de um/
151		numa revista (+) no Journal of History of Education
152		na (+) nos Estados Unidos e::
153		nunca tinha publicado lá (+) tinha um certo receio
154		e falei (+) não (+) agora eu tenho dinheiro
155		eu VOU FAZER ISSO (+) né'
156		vou fazer
		então eu fiz um artigo (+) pedimos pra traduzir
		mandei o/

157			anteontem veio a resposta' com o aceite' é::
158			me dando até dia 23 de abril pra fazer uma::s correções'
159			e qual não foi minha surpresa' que algumas das correções'
160			elas não tem a ver com o conteúdo
161			elas tem a ver com a língua ((risos))
162	31:48	no::ssa	em muitas (+) eles disseram assim
163			o modo como você diz isso'
164			não é exatamente o modo como a gente expressa em
165			língua inglesa
166			então melhore isso e tarara
167			isso é um aprendizado pra mim
168		cla::ro	isso não me ofende (+) em nenhum momento
169			até porque eu paguei uma tradutora ((risos))
170			mas (++) isso (+) mostra pra gente que tem um outro/
171			outro ethos (+) outro modo de escrever (+) de pensar' na
172			outra língua
173			que a gente precisa aprender
174			e a gente só vai aprender' (+) ouvindo o parecer dessas
175			revistas (+) né'
176			então isso/
177			esse é um desafio ENORME que tem a ver
178			com o econômico (+) né'
179			não é fácil (+) né'
180			uma tradução custa dois mil rea::is (+) né'
181			em torno di::sso'
182		hurum	é:: é:: tem a ver (+) com todos os processos né'
183			de exigências' das revistas estrangeiras (+) né'
184	32:46		tem a ver com esse tipo de PARECER né'
			que exige da gente (+) né' é:: um outro/
			um outro modo' é::
			enfim (+) acho que tem a ver com tudo isso

Fonte: Elaboração Própria (2023).

*Entrevista realizada com a coordenadora do Programa Andrea Moreno online, via *Google Meet*, em 25 de janeiro de 2021, com duração total de 1h21min10seg (recorte 22:42-32:46).

Neste momento de nossa entrevista, Andrea retoma suas preocupações quanto ao número de docentes que vêm entrando com os processos de aposentadoria, afirmando que, em contrapartida, há muitos docentes que, apesar de estarem vinculados à Faculdade de Educação, não buscam pelo credenciamento no Programa de Pós-graduação acadêmico. Segundo a coordenadora, há casos em que os professores não têm interesse, e, em outros casos, alguns não apresentam o perfil de produtividade exigido para o credenciamento. Contudo, os docentes da FAE parecem mais afeitos à vinculação ao PROMESTRE, que é o Mestrado Profissional em Educação. Conforme aponta, um dos motivos para este fenômeno seriam as exigências para que o docente se mantenha credenciado no PPGE.

Ao ser questionada se a política linguística predominante na produção acadêmico-científica que, de acordo com a CAPES, deve ser em língua inglesa, estaria interferindo nesta decisão, a coordenadora informa que esse é um dos motivos. Mas, em

relação à produção acadêmico-científica, há também o próprio alcance de publicações em periódicos bem qualificados em língua portuguesa. Para ela, muitos acreditam ser rigorosa a exigência de publicação em uma revista *qualis* A1 ao ano, o que, conforme sua avaliação, não é ‘nada de outro mundo’ (linha 65). Em síntese, essas exigências por publicações, no PROMESTRE, seriam menores que no PPGE, que também são de outra ordem, já que ambos os Programas têm enfoques diferentes.

Causa preocupação a diminuição do número de professores vinculados no PPGE, inclusive porque muitos dos professores-referência em determinados campos do conhecimento não estão sendo substituídos por seus pares ou novos ingressantes. O aumento das exigências pela internacionalização, sobretudo, pelo CAPES-PrInt, promove a intensificação deste cenário, que desvela a baixa produtividade, inclusive de docentes que realizaram seus pós-doutorados no exterior. Ou seja, esses docentes, após retornarem ao Brasil, parecem não cultivar os laços construídos na formação, já que seu trabalho não resulta em publicações no exterior.

Uma maneira de buscar maior intensificação da inserção internacional das pesquisas no Programa tem sido os editais internos para o custeio de traduções de textos em português para a publicação em periódicos estrangeiros. De fato, como afirma Andrea, não há como estabelecer um processo de internacionalização se não houver dinheiro e a tradução dos trabalhos dos docentes pode auxiliar no aumento da sua produtividade. É muito comum, conforme aponta a coordenadora, que esses processos ocorram na Educação, porque falta aos docentes a proficiência em língua inglesa e, em geral, são caras as traduções, por esse motivo, há o custeio destas pelo Programa, com edital de seleção e estabelecimento de níveis de prioridades. As publicações são analisadas caso a caso.

Tivemos acesso ao quantitativo de propostas aprovadas, bem como, o referido edital, cuja chamada ocorreu em 03 de novembro de 2021. Os docentes deveriam enviar suas propostas para o setor financeiro do Programa e explicitar seus objetivos, para que o nível de prioridade fosse estipulado. Outro requisito é o fato de que os produtos dessas traduções não devem ser comercializados. A seguir reproduzimos os níveis de prioridade definidos pelo edital:

- 1º. publicação de livro comemorativo dos 50 anos do PPGE;
- 2º. realização de eventos comemorativos dos 50 anos PPGE;
- 3º. produção de materiais gráficos e audiovisuais comemorativos dos 50 anos do PPGE;
- 4º. insumos para pesquisas de levantamento relativas aos egressos do PPGE e voltadas para os indicadores de avaliação da CAPES;

- 5°. insumos para pesquisas relativas aos efeitos da avaliação da CAPES (2017-2020) para o PPGE;
- 6°. insumos para pesquisas relativas a auto avaliação do PPGE;
- 7°. publicação de artigos em periódicos internacionais estrangeiros;
- 8°. publicação de livros autorais em editoras internacionais estrangeiras;
- 9°. publicação de livros organizados em editoras internacionais estrangeiras;
- 10°. produção de materiais gráficos e audiovisuais para oferta de disciplinas e minicursos em língua estrangeira no semestre 2022/1;
- 11°. serviços de revisão e tradução para artigos publicados em coautoria entre docentes e doutorandos do PPGE ingressantes a partir de 2020;
- 12°. serviços de revisão e tradução para artigos publicados em coautoria entre docentes seus orientandos do PPGE;
- 13°. serviços de revisão para teses e dissertações defendidas em, no máximo, 48 e 24 meses, respectivamente;
- 14°. serviços de revisão para publicação de artigos em periódicos A1 e/ou A2 no Qualis/CAPES para docentes ingressantes colaboradores ou avaliados como PIOV nos ciclos CAAP de avaliação 2021, 2020;
- 15°. serviços de revisão para publicação de livros autorais para docentes ingressantes colaboradores ou avaliados como PIOV nos ciclos CAAP de avaliação 2021, 2020.
- 16°. serviços de revisão para publicação de artigos em periódicos e livros autorais para docentes do PPGE (Informações recebidas por *e-mail*).

A seguir, indicamos na tabela 14 as propostas aprovadas, o nível de prioridade alcançado e o valor recebido para cada proposta:

Tabela 14: Resultado da chamada 01/2021 – PROEX/PPGE/FAE

Proposta	Nível/prioridade	Valor
Tradução de artigo em coautoria com doutorando para publicação	11	1.380,00
Projeto livreto 50 anos do PPGE	01	6.559,00
Edição de livro (identificação retirada)	Outro	5.200,00
Edição de ebook (identificação retirada)	16	800,00
Tradução de 20 artigos para publicação educação em revista	Outro	15.000,00
Insumos para desenvolvimento de pesquisa	Outro	2.253,43
Revisão de artigo para publicação em revista	16	350,00
Reembolso de inscrição em congresso	Outro	350,00
Tradução de artigo para publicação em revista	16	1.230,00
Revisão de artigo para publicação em revista	12	241,80
Tradução de artigo para publicação em revista	16	754,00
Projeto divulgação da pesquisa em educação em interface com a escola básica – lives	Outro	14.000,00
Tradução de artigo para publicação em revista	16	3.297,60
Tradução de artigo para publicação em revista	16	3.316,80
Tradução de artigo para publicação em revista	16	999,80
Edição de livro (identificação retirada)	08	5.540,00
Revisão de tese (identificação retirada)	13	2.250,00
Edição de livro (identificação retirada)	01	9.100,00
Revisão de dissertação defendida em 24 meses	13	1.050,00
Converter artigos para formato XML para publicação (revista do Programa)	Outro	2.850,00
Tradução de capítulo para publicação de livro	16	1.187,50

Edição de livro (identificação retirada)	08	8.620,00
	Total	86.328,90

Fonte: Adaptado de PROEX/PPGE/FaE (2022, negritos nossos).

Conforme é possível visualizar na tabela 13, foi destinado um recurso de R\$ 86.328,90 para diversos tipos de serviços, que podem potencializar o nível de produtividade dos agentes do Programa, inclusive as traduções. O financiamento voltou-se a traduções de artigos, edição e revisão de livros e trabalhos de dissertação e tese. Contudo, não há explicitação sobre quais dessas traduções são, de fato, enviadas a periódicos estrangeiros. Retomando a transcrição da entrevista, a coordenadora indica que a maioria dos textos traduzidos são publicados em periódicos brasileiros que apresentam, além da versão em português, a versão em inglês, visando o aumento da circulação dos conhecimentos nelas divulgados, em concordância com as exigências da CAPES.

De acordo com Andrea, não há uma proporcionalidade entre os convites de estrangeiros para publicações em coautoria com brasileiros, com o convite destes a participarem de publicações no exterior, o que limita a forma como o conhecimento produzido por nós circula. Muitos dos docentes ilustram essa situação, assim como mostramos no documento de área da educação da CAPES, que os conhecimentos produzidos pela área acabam se dirigindo mais aos nossos contextos imediatos. Apesar disso, a coordenadora sentiu a necessidade de, sendo um Programa nota 7, as produções circularem também em inglês. Mais especificamente sobre a submissão em periódicos estrangeiros, a coordenadora nos relata que, ao submeter a um periódico com essas características, ela ficou surpresa por receber dos pareceristas pedidos de correção para questões linguísticas, sem menção ao conteúdo de seu texto. Isso nos leva a considerar que o custeio das traduções, *per si*, não é a solução, já que, em muitos casos, elas não se adequam ao nível linguístico preconizado pelo periódico estrangeiro.

Essas ações de financiamento, principalmente das traduções de artigos em inglês para publicação em periódicos favorecem, inclusive, as publicações em periódicos brasileiros *qualis* A1, que vêm requerendo que os pesquisadores publiquem nesta língua para manter esse *status* e também proporcionar maior circulação das produções. Ao relatar sobre um dos poucos artigos publicados em um periódico estrangeiro, Andrea explica que muitos pesquisadores entraram em contato com ela, ilustrando que sua produção teve maior visibilidade. Apesar disso, ela reitera que a língua inglesa ainda representa um desafio, principalmente aos pesquisadores da área de humanidades, que não têm uma vivência mais ampla no idioma.

No quadro 12, Andrea nos explicita que as fichas de avaliação são cruciais para a busca de estratégias de organização dos Programas.

Quadro 12: Estratégias dos Programas, frente à avaliação quadrienal da CAPES*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Andrea
1		...	
2	37:01	eu sei que você já falou:u é:: bastante (+) assim (++) mas (+)	
3		é:: como é que (++) como é que são	
4		assi:m	
5		as demandas mais recorrentes' da coordenação'	
6		e::: fora né' (+) essas que você já já falou	
7		sobre a questão da excelê::ncia	
8		como a coordenação lida com essas demandas'	
9		ou os desafios (+) né' (+)	
10		que o cargo: é:: (+) implica e::: e:: talvez mais alguma coisa	
11		assi:m	
12		que cê (++) que cê possa complementar sobre	
13		OS DESAFIOS de manter' essa posição mesmo	
14		de excelê::ncia porque isso é MUITO desafiador	
15		(+) né'	
16		acho que toda quadrienal e::: e e a coordenação:: e os	
17		professores	
18		os coordenadores de linha trabalhando esse tempo todo	
19		mas (++) deve dar aquela::	
20		aquela expectativa né' nossa (+) será que a gente vai	
21		atingir será que a gente vai consegui	
22		manter	
23	37:58		então Paula (+) eu brinco assim
24		((risos))	que eu sou virginiana (+) signo de terra
25			então eu tenho os dois pés muito fi/ muito fincados no chão
26			né'
27		ahã	é:: eu não douro a pílula ((risos))
28			então (++) eu vou pra assembleia e digo assim
29			gente (+) temos problemas
30			NÃO SEI se a gente vai manter o sete
31			não esperem isso de mim
32			porque isso não é tarefa só minha
33			isso é tarefa do coletivo
34			ou estamos todos juntos nesse barco
35			ou afundaremos juntos (+) né'
36			então é::
37			tem gente que diz que eu sou muito catastrófica
38			mas eu PREFIRO que seja assim né'
39		((risos))	então (+) eu acho que a coordenação'
40			a gente tem/
41			

42			essa é uma questão (+) é::
43			assim (+) acho que a gente tem diversas frentes né'
44			de trabalho
45			eu acho que tem uma frente (+)
46			que é o trabalho mesmo da gestão pública
47			alí com a secretaria (+) com os funcionários
48			no dia a dia do Programa (+) né'
49			que (+) que são questões pequenininhas (+) as vezes
50			né'
51		uhum	às vezes maiores (+) mas que questões do cotidiano
52			então essa é uma frente (+) importantíssima né'
53			sem a qual o Programa também não funciona né'
54			e e:: em geral (+) e aí eu acho que cada um/
55			cada coordenador tem um modo
56			mas eu sou (++) muito compulsiva
57			eu gosto de entender tudo
58			então eu sento com cada funcionário
59			e quero entender todos os processos
60			e acompanhamento (+) né'
61			outro dia uma funcionária falou assim
62		((risos))	Andrea a gente nunca teve uma coordenadora
63			que acompanhasse tão de perto isso tudo
64			mas (+) é:: é um pouco (+) é::
65	39:28	demais	e dá trabalho (++) obviamente
66			às vezes eu não queria saber de tanta coisa
67			mas (++) é o meu jeito de fazer as coisas
68			então eu acho que essa é uma frente importante né'
69			então eu sei (+) por exemplo
70			como que os alunos fazem matrícula
71			qual é o sistema (+) como que ele funciona
72			o que que dá errado
73			porque EU procurei saber disso
74			e isso toma muito tempo (++)
75			mas eu acho que é o necessário (++) é::
76			eu acho que tem uma outra frente (+) né'
77			que é essa frente (+) com (+) os professores (+) os
78			alunos é::
79			que que tem a ver com essa dimensão acadêmica do
80			Programa (+) né'
81		uhum	que envolve (+) inclusive a internacionalização:: é::::
82			as (+) as nossas (+) resoluções' de prazo (+) de
83			apresentação de tese:: né'
84			que é uma dimensão acadêmica né' (+) necessária
85			e tem uma outra frente de trabalho' né'
86	40:26	hum	que eu acho que é mais importante'
87			mas que paradoxalmente é a que a gente menos'
88			consegue
89			que é uma dimensão da POLÍTICA
90			de fazer' política né'
91			fazer POLÍTICA DE Pós-graduação (+) na UFMG
			fazer política de Pós-graduação no fórum de
			pós-graduação da educação
			fazer política' de Pós-graduação na CAPES (+) né'
		sim	eu acho que essa é uma dimensão'
			e eu tenho dito isso

92		a gente fica no PPGE resolvendo TANTO problema' tem professor que me liga porque quer trabalhar com o Zoom
93		
94	((risos))	e não sabe que o Zoom (+) entendeu"
95		a gente fica (+) resolvendo coisa de condomínio quando na verdade (+) a política que é o mais importante'
96		às vezes a gente não dá conta (+) né' ((respiração audível))
97		
98	Uhum	enfim (+) faz parte (+) né'
99		e eu acho que isso tem um pouco a ver
100		com aquilo que eu falava pra você do quintal da casa eu acho que o PPGE precisa ter uma administração política'
101	Sim	outra (+) a (+) administrativa
102		sabe (+) assim" pra gente poder dar conta (+) né'
103		porque (+) por acaso (+) eu consegui nesse último ano ficar sem disciplina na Pós-graduação
104	Uhum	então eu tô vinte e quatro horas no PPGE'
105		mas NEM SEMPRE a gente consegue'
106		nem sempre os setores te liberam pra isso (+) né'
107		então eu acho (+) que tudo isso é sim é:: é
108		um problema (+) né'
109		então assim (+) que eu te diria
110		acho que nesse (++) nesse segundo nível'
111		vamos dizer assim né'
112		é onde acontece a dimensão acadêmica
113		é onde as questões da internacionalização batem né'
114		e precisam ser (+) trabalhadas né'
115		claro que uma coisa tá muito vinculada a outra
116		então por exemplo (+) é::
117		eu só consigo fazer internacionalização'
118		se eu tenho (+) um (+) um (+) uma discussão sobre o orçamento'
119		que preveja dinheiro pra internacionalização'
120		
121		
122	é ((acena com a cabeça concordando))	eu só consigo (++) entendeu"
123		então (+) uma coisa tá MUITO ligada a outra (+) né'
124		e e a gente precisa ter assim (+) essa dimensão
125		muito (+) muito (++) né' muito clara' né'
126		e:: e é isso (+) mesmo assim (+) né'
127		eu que sou bastante compulsiva
128		e tô (+) acompanhando tudo muito de perto'
129		mesmo assim tem coisas que escapam
130		coisas que eu não dei conta de fazer
131		porque é (+) impossível (+) né' é::
132		é muita:: demanda é mui::ta coisa né'
133		então (+) acho que uma coisa muito interessante
134		um documento muito importante pra você ver (+) Paula
135		eu não sei se você conhece
136		na página da CAPES
137		até mudou o endereço agora
138		eu não sei se você já pegou o endereço novo
139	42:45 Hum	tem todos os documentos de avaliação dos Programas
140	ah sim	que serve de norte
141	Uhum	e a nossa ficha de avaliação'

142			a nossa ficha de avaliação que foi recém alterada
143			já saiu (+) já tá lá na página
144			a ficha de avaliação (+) com alterações é:
145			se você olhar aquela ficha (+) e eu tenho dito isso
146			a gente TEM que tomar/
147			concordemos ou não com a avaliação da CAPES
148			a gente precisa tomar a ficha (+) como norte
149	Sim		pra gente saber' exatamente quais são os nossos pontos fracos
150			e o que que a gente dá conta de fazer' com (+) né'
151			com folga (+) né'
152			então (+) por exemplo
153			a gente tem lá (++) o o (+) hoje a avaliação do Programa
154			ela é feita em (+) de três (+) em três itens (+) vamos dizer assim
155			um que é a avaliação do Programa e aí tem lá os critérios
156			outra que é avaliação é:: da formação'
157			que envolve (+) né' os egressos' (+) envolve uma série de coisas
158			outra que é da inserção social/
159	Uhum		é o impacto social que eles chamam
160			então esses (+) esses três eixos né'
161			que vale a pena você olhar lá' é::
162			a internacionalização tá lá dentro de FORMAÇÃO né'
163			ou seja (+) é:: isso faz parte hoje de um critério da CAPES
164			hoje é um critério da CAPES que (+)
165			a internacionalização atravesse a produção de discentes e docentes né'
166	Sim		então a gente PRECISA pegar aquela avaliação'
167			e olhar com cuidado e dizer assim
168			isso aqui a gente faz (+) isso aqui a gente não faz
169			esse aqui é o nosso ponto fraco (+) é::
170			uma (+) por exemplo (+) no Programa'
171			um ponto forte hoje é:: é:: o planejamento estratégico (+) né'
172			CLARO que eu posso dizer' que temos que/
173			mas na verdade Paula (+) nós não temos
174	Uhum		não temos instrumentos de plan/
175			não temos instrumento de autoavaliação' constante (+) né
176			não temo isso (+) não temos acompanhamento de egressos'
177			eu sei lá o que o meu egresso de 2012 tá fazendo
178			nós não temos instrumento pra isso' né'
179			e hoje a política da CAPES deixa muito claro que a gente precis/
180			a gente tem Programa de Pós-graduação pra formar
181			então a gente precisa saber o que que os nossos egressos estão fazendo
182	44:50	Sim	e a gente não sabe
183			a gente distribui um questionário pros egressos pra saber o que/
184			pouquíssimos retornam
185			as pessoas se desligam' e não querem mais saber

186			uma me respondeu assim outro dia'
187			professora (+) eu não tenho nenhum interesse em voltar
188			para o doutorado
189		no::ssa	eu preciso responder esse questionário"
190			ou seja (+) as pessoas não tem a dimensão do que seja
191			isso
192			não é por mal que ela fala isso (+)
193		Uhum	é porque ela não tem a dimensão do que significa
194			responder o questionário como egressa (+) né'
195			então eu acho que são/
196	45:30		são coisas complexas que atravessam (+) né'
197			eu acho que (+) a gestão (+) cada gestão que passa
198			faz um pouco (+) né'
199			eu acho que ((cita o nome da coordenadora e vice
200			coordenadora antecessoras à sua gestão)) que me
201			antecederam
202			fizeram mui::tas coisas (+) né' é::
203			asfaltaram algumas coisas pra mim
204	45:50	demais	eu assumi com ((cita o nome da atual vice
205			coordenadora)) estamos asfaltando OUTROS caminhos
206			né'
207			estamos saindo em abril e outros vão fazer
208			porque é é MUITA COISA é muita coisa
209			é IMPOSSÍVEL dar conta de tanta coisa (+) impossível
210			com certeza e e ainda junta
211			que tem as particularidades
212			de cada área né'
213			então (++) eu conheço as fichas'
214			e os documentos de área também
215			eles (+) eles dão um norte
216			cê viu"
217			é (+) e eu tenho notado que
218			a CAPES ela tem
219			tentado tornar essa avaliação
220			cada vez mais qualitativa
221			mas eu acho que o quanti
222			ainda tá muito presente
223			Sim
224			esse quantos (++) qualis você
225			publicou
226			é::
227			quantos (+) né' ainda tá muito::
228			é (+) eu vou ser sincera Paula eu/
229			talvez eu seja voz dissonante nisso assim
230			assim (++) eu acho que como a gente não tem uma
231		Ãh	política de Pós-graduação
232			ainda mais no governo Bolsonaro
233			e isso se (+) diluiu né' derreteu
234			acaba que a avaliação' é a política de Pós-graduação
235			é a política
236			então a gente faz as coisas pra atender a avaliação
237			infelizmente (+) né' é::
238			mas é assim que tem sido (+) né'
239			eu vou ser sincera (+) que eu não acho a avaliação
240			que a CAPES propõe hoje'
241			eu não acho que aquela ficha de avaliação'
242			ela seja absurda
243		Uhum	eu não acho que a nossa coordenação de área
244			seja (+) contra a nossa área

229			eu acho que eles têm sido sensíveis
230			eu acho que sim (+) tem uma dimensão hoje qualitativa
231			muito maior do que tinha (+) né'
232			mas o que que acontece
233			eu acho que ele/
234			que a CAPES faz toda a avaliação
235			como se o Programa tivesse trinta alunos ((risos))
236	47:25	((risos))	
237		não tem	e aí (+) é muito complicado
238			vou te dar um exemplo bem concreto
239			do que eu tô vivendo agora na avaliação
240		Uhum	esse ano a gente tem que colocar três anexos
241			o anexo um é/
242			são os egressos desde (+) desde 2017 (+) 18 e 19
243			portanto deste quadriênio né'
244			e eu tenho que botar o CPF (+) o nome
245			o título da tese e não sei mais o que
246			e a última coluna é (+) a publicação que o aluno fez
247			que tem a ver com a tese e dissertação
248		Uhum	uma coisa é fazer/
249			se eu tivesse trinta alunos por ano'
250			eu faria de noventa alunos
251			só que eu tenho que fazer de 400 alunos
252		((risos))	cê credita num negócio desses"
253			eu tenho que botar um anexo em PDF
254		no::ssa	com uma lista de 400 alunos
255			isso é uma coisa que nem que eu queira isso vai ser completo
256			então a gente já conseguiu fazer no anexo um/
257			eu já pedi pra dois funcionários ficarem por conta disso
258			pra ir no lattes de 400 alunos e buscar referência
259			e colocar ali (++) entendeu
260			então isso (+) isso/
261			imagina se um coordenador consegue fazer isso sozinho
262			não consegue
263			então a gente vai pros fóruns de Pós-graduação
264			eu vejo assim os coordenadores com uma intimidade dizendo
265			não eu conheço (+) eu já fiz isso (+) é meu aluno e tal
266			EU NEM TE CONHECIA PAULA
267		ahã ((risos))	você nem me conhecia
268			olha a dimensão do nosso Programa
269	48:50	imensa ((risos))	((inaudível))
270			agora outro anexo que tem/
271			outro anexo e eu tenho que colocar cada (+) a lista
272			10% do número de egressos (+) né'
273			de qual é o impacto social que cada um teve

274	hu::m	então eu tenho que fazer uma lista de 40/
275		cerca de 40 alunos (+) do Programa (+) de egressos
276		pra ver se ele tá na prefeitura (+) hoje ele é secretário
277		de educação
278		esse é o pesquisador que tá no exterior::r
279	((risos))	eu tenho que escolher (++) nesse universo de 400
280		alunos 40
281		e saber onde eles estão (+) que que eles estão fazendo
282		como que a gente faz isso"
283		claro que eu tive uma tática
284	Uhum	eu mandei pras linhas e digo
285		cada linha que escolhe dois
286		porque eu não tenho outro jeito de fazer
287	49:48 não (+) é muita coisa	eu não tenho como olhar (+) esse universo imenso e
288		escolher assim
289		não tem como fazer isso
290		se vão ser os melhores eu não sei
291		mas vai mostrar que cada linha tem dois pelo menos
292		né'
293		um outro anexo é (+) eu tenho que colocar
294		os dez melhores produtos dos egressos
295		dez (+) desde 2012 (+) eu tenho que escolher dez (+)
296		desde 2012
297		cê já imaginou o que que é isso Paula
298		então a CAPES/
299		não sei (+) a CAPES acha que a gente tem 20 alunos
300	uhum ((risos))	por ano
301		só que a gente tem 100
302	é surreal	é SURREAL
303		é muito surreal
304		então pega aquela ficha de avaliação'
305		e pensa sempre nisso né'
306		temos 300 (+) 400 alunos (++) como faz isso
307		então eu não acho que/
308		então por exemplo (+) eu não acho necessariamente é:::
309		que com essa avaliação a/
310		ela reflita (+) necessariamente tudo que a gente fez
311	Não	porque a gente não dá conta
312		a gente não dá conta
313		a parte qualitativa (+) por exemplo'
314		o relatório qualitativo' eu vou mandar pros
		coordenadores de linha completa::rem (+) colocarem/
		tem muitos que dizem assim
		eu não vou fazer isso Andrea (+) não quero fazer isso
		(++) entendeu"
		e como que eu obrigo
		então ele (+) ele/
		o nosso Programa é tão grande
		que ele não reflete necessariamente tudo que a gente
		faz

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada com a coordenadora do Programa Andrea Moreno online, via Google Meet, em 25 de janeiro de 2021, com duração total de 1h21min10seg (recorte 37:01-51:08).

Ainda se referindo à internacionalização do Programa, Andrea indica que este é um elemento diretamente relacionado às funções da coordenação. Ao explicar algumas dimensões sobre as quais sua atuação se fundamenta, a coordenadora mostra que há uma dimensão acadêmica, que diz respeito à forma como o curso funciona, levando em consideração as demandas docentes e discentes de realização das aulas, matrículas, dentre outras atividades. A internacionalização também figuraria nesta dimensão acadêmica, uma vez que ela tem relação direta com a formação dos alunos. Por sua vez, haveria uma dimensão política que é um elemento muito importante, mas que tem recebido menor atenção, já que ações da dimensão acadêmica tomam muito tempo dos agentes envolvidos.

Abordando mais especificamente a internacionalização, a coordenadora explica que a ficha de avaliação e o documento da área de Educação da CAPES tem norteado a forma como os Programas se organizam, principalmente em relação à gestão. Assim, a coordenação e também os docentes, utilizam-se desses documentos para compreenderem melhor o que essa política de avaliação espera. É preciso que esses documentos sejam diretamente analisados pela gestão do Programa para uma indicação mais direta sobre o que é possível realizar e o que não é possível.

A burocracia de preenchimento e envio de documentos para a CAPES, como por exemplo o acompanhamento dos discentes matriculados e também dos egressos, é indicada como um dos fatores que demandam muito tempo para a coleta de informações da equipe, uma vez que o Programa atualmente recebe muitos alunos. Além disso, Andrea destaca a dificuldade de acompanhamento dos egressos, já que, em muitos casos, não entendem a importância do envio de informações sobre o destino e atuação profissional, após finalizarem o curso. Essa observação também é válida para os docentes que, em alguns casos, se negam a cooperar com algumas demandas da coordenação, quanto ao atendimento das exigências da CAPES.

É fato que a coordenadora acredita que tais exigências tomam, sobremaneira, o tempo de trabalho no Programa, face ao grande número de estudantes vinculados, sobre os quais é preciso prestar contas. Por não haver, uma ‘política de internacionalização’, os documentos que norteiam e fundamentam a avaliação quadrienal da CAPES acabam se tornando os pressupostos a serem seguidos para a busca ou manutenção do *status* de excelência. Contudo,

o grande volume gerado pelas informações repassadas para o órgão não permite, em geral, que se compreenda a dimensão daquilo que é promovido pelo curso.

Finalizamos este capítulo, voltado ao (re)conhecimento da trajetória institucional, com foco no Programa de Pós-graduação em Educação. Após o debate sobre os indicadores institucionais, frente às políticas avaliativas, passamos ao capítulo 5 que aborda o acompanhamento realizado com quatro docentes vinculados a este Programa.

CAPÍTULO 5: PERFIL DOCENTE, TRAJETÓRIAS, LETRAMENTOS E IDENTIDADES

Neste capítulo, apresentamos, em cada uma de suas seções, os diferentes perfis assumidos pelos participantes de nossa pesquisa: Lúcio, André, Martha e Jane. Debateremos as práticas de letramentos acadêmicos desenvolvidas por esses docentes, influenciadas por sua vinculação com a universidade e, também, pelos *status* que cada um atribui à sua posição na instituição. Estabelecemos um recorte geracional, interessando-nos em indicar como estes indivíduos traçam suas trajetórias, se inseriram na universidade e como percebem seu trabalho. Não estabelecemos um mesmo formato para a narração das trajetórias de nossos participantes, tendo em vista que somos guiados pela maneira como as interações se desenvolveram, movendo-nos a partir de suas vozes, expectativas e diferentes histórias de vida e percursos profissionais e acadêmicos.

O contexto situacional no qual as entrevistas ocorreram e a forma como os percursos foram narrados, nos acompanhamentos realizados, também contribuem para que essa apresentação não seja homogênea e previamente definida, tendo em vista as especificidades de um trabalho de natureza etnográfica. Buscamos pelos sentidos construídos por esses participantes para as práticas de letramentos acadêmicos nas quais se engajam, em cada caso em particular. O capítulo se organiza ao longo da apresentação dos dados levantados nas entrevistas de Lúcio, André, Martha e Jane, respectivamente, a partir de seus posicionamentos sobre sua trajetória acadêmica, rotina docente e a produção científica na instituição.

5.1 Lúcio

Lúcio é docente da área de conhecimento Educação e Ciências, com formação em Biologia. O primeiro contato foi realizado no dia 28 de janeiro de 2021 às 09h28min, por meio de um *e-mail*. No mesmo dia, às 10h35min, Lúcio nos respondeu, com outro *e-mail*, sinalizando sua disponibilidade e solicitando que a entrevista fosse agendada nos períodos da tarde ou à noite. Então, agendamos para o dia 03 de fevereiro às 15h e, neste dia, às 13h16min, enviamos um *e-mail* para Lúcio, a fim de lembrá-lo de nosso compromisso. Sua resposta trouxe também o seu contato, para que pudéssemos acessar seu usuário na referida plataforma.

Conforme abordamos no capítulo metodológico, as interações que possibilitaram a coleta de dados para a pesquisa ocorreram de forma *online*, com a utilização de diferentes plataformas, considerando a escolha de cada participante. A entrevista com Lúcio foi iniciada

às 15h e teve duração de 56min28s. Na oportunidade, solicitamos que ele nos apresentasse sua trajetória acadêmico-profissional e também aproveitamos para negociar como o acompanhamento de sua rotina iria ocorrer. Ao finalizarmos os tópicos da entrevista, trocamos os contatos de *WhatsApp*, uma vez que Lúcio preferiu enviar seus relatos por esse aplicativo que também foi utilizado para o aprofundamento e esclarecimento de algumas questões mais pontuais relativas aos relatos.

No quadro 13 apresentamos recortes da primeira entrevista que nos indicam a forma como Lúcio se insere na carreira docente, considerando as decisões e negociações ao longo deste processo.

Quadro 13: Trajetória Acadêmica de Lúcio*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Lúcio
1		...	
2	3:38	eu queria começar co::m (+)	
3		sabendo' um pouquinho	
4		isso assim (+)	
5		a sua trajetória (+) acadêmica ((risos))	
6	3:48		nossa ((sorri e gesticula com as mãos))
7			falar assim' (+)
8			livremente?
9	3:50	livremente ((risos))	
10	3:53	((risos))	((risos) hum (++)
11			deixa eu pensar então ((olha para cima))
12			acho que eu vou começar da licenciatura (+) né'
13	4:05	uhum ((confirma com a cabeça))	
14	4:06		quer dizer que a minha vida acadêmica
15			começa na licenciatura (+)
16			é:: (+) assim (+)
17			quando eu ingressei na (+) na universidade né'
18			é:: interessante (+)
19			porque eu escolhi primeiro a licenciatura (+) depois o/
20			o conteúdo'
21			vamos dizer assim (+) né'
22			porque (+) eu queria dar aula
23			é::: e aí eu fui escolhendo né'
24			eu gostava muito de história (+) química é:: e::: biologia
25			e aí (+) meio que por eliminação (+)
26			fui pra biologia né' é:::
27			só que aí é:::
28			na graduação (+) eu notei'
29			que eu era uma uma exceção
30			porque (+) geralmente (+)
31			os meus colegas (+)
32			queriam ser biólogos né'

33			é:: no entanto (+)
			faziam licenciatura
34			é:::
35			e sempre lá (+)
36			desde' o começo
37			eu me identificava muito com a FAE né'
38	4:55	((acena com a cabeça concordando))	que (+) eu estudei na UFMG (+) também
39			a graduação é:::
40			e:: aí
41			quando tinha disciplina na FAE ((gesticula com a mão direita))
42			assim (+)
43			eu amava:: ((risos))
44			então assim (+)
45			gostava do je::to
46			era muito mais (+) discursivo
47			todo mundo fala::ndo né'
48			era um sistema (+) diferente né' de (+) de
49			de aprender as coisas
50			Enfim
51			me me me identificava com aquilo ali' ((olha para baixo))
52			e aí (+) nesse processo né'
53			eu conheci a::a professora Daniela'
54			que depois foi minha orientadora né' ((olha para a câmera))
55			que a gente começou a trabalhar junto (+)
56			num projeto::
57			no CP (+) né'
58	5:35	((acena com a cabeça concordando))	que é o:: Centro Pedagógico né'
59			a escola ali da::: UFMG né'
60			a escola de educação básica' é:::
61			comecei a:: trabalhar lá'
62			com a orientação da Daniela (+)
63			e:: enfim'
64			assim (+) foi essa inserção ((se ajeita na cadeira, projetando o corpo para frente))
65			assim (+) vamos dizer (+) na educação'
66			ainda de forma be::m é:::
67			não como campo de pesquisa né'
68			mas como mesmo (+) me formando professor
69			mas aí (+)
70			ficou esse contato né'
71			essa ligação com a Daniela e etc ((olha para baixo))
72			e aí (+) depois que é::: eu me formei'
73			é::: três anos depois que eu me formei'
74			eu (+) resolvi voltar e fazer o::
75			começar o mestrado
76			mas (+)
77			na verdade (+)
78			não era uma coisa assim ((olha para cima)) de:::
79			ah (+) vou agora (+) seguir uma carreira acadêmica né'

80		((gesticula com as mãos e olha para a câmera)) eu queria fazer mestrado porque (+) né' enfi::m
81		achava que aquilo era importante::
82		pra minha profissão'
83		pra eu ser um professor melhor (+)
84		eu tava pensando mais no lado profissional (+) que o acadêmico' né'
85	6:33	uhum ((assente com a cabeça e sorri))
126		/.../ então (+) assim (+) gostava (+) gostava de escrever
127		gostava de ler (+) de congresso (+) de:: tudo/
128		tudo isso que faz parte da vida acadêmica' é::
129	8:20	uhum ((olha para a câmera e sorri))
130		eu vi (+) que eu (+) gostava'
131		me saia bem
132		era uma coisa que eu me identificava (+)
133		que eu sentia prazer em fazer (++)
134		e aí (++)
135		quando foi vindo a::: defesa né'
136		aí já assim (+)
137		no::ssa (+)
138		será que eu faço doutorado né' e tal (+)
139		e foi meio que::
140		um caminho assim (+)
141		nossa (+)
142		eu vou ter que fazer né' ((risos))
143	8:41	((risos)) e:: uma coisa vai levando a outra ((gesticula))
144		ocê já vai é:: escrevendo'
145		publicando (+)
146		participando de coisas/
147		pensando naquela outra coisa (+) que vai vi::r
148		enfi::m
149		e foi isso (+)
150		entrei no doutorado'
151		também com a Daniela né'
152		com um tema próximo (+) ao que eu já tava investigando no mestrado
153		é:: sempre com essa articulação com a sala de aula né'
154		as nossas pesquisas (+)
155		tanto no mestrado (+) quanto no doutorado (+)
156		foram pesquisas de' sala de aula
157		é:: então assi::m
158		eu conseguia muito' articular essa coisa::
159		conseguia muito não/ ((coloca uma das mãos no peito e olha para cima))
160		mas assi::m
161		eu tentava (+) articular essa coisa do ser professor (+)
162		e fazer pesquisa'
163		que acho que isso ajudou né' a:::
164		eu (+) nessa identificação é::: (++)
165		e aí (+) o doutorado'

166	foi (++) uma continuação do mestrado ((gesticula com a mão direita))
167 09:34	e um aprofundamento né' daquilo que já tava acontecendo /.../ ((respiração audível))

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada *online*, via *Skype*, em 03 de fevereiro de 2021, com duração total de 56min28seg (recorte 03:38-09:34)

Alguns elementos configuram a situação de interação produzida pelos agentes. Philips (2013) aborda a diferença entre a fala e a fala ratificada, expressa na forma como os turnos são organizados e em o falante em potencial, controla e influencia a estrutura da conversa. Nós, na condição de entrevistadores, lançamos as questões e permanecemos em escuta ativa, durante os turnos de Lúcio, apenas intercedendo em poucos momentos, pela ratificação e incluindo nossa opinião, de forma rápida, também de modo a validar as opiniões expressas pelo entrevistado ou a sinalizar uma presença interessada. A situação contextualizada, ao mesmo tempo, ilustra o tipo de interação desenvolvida: uma entrevista, com turnos mais delimitados, comportamentos que ratificam, ou não, as informações trocadas no momento do diálogo. De acordo com esse autor, o ouvinte, ou interlocutor, administra a interação, enquanto que ocupados, em sua maioria, pelo interlocutor que está na condição de respondente.

Lúcio seleciona, como recorte inicial para a indicação de sua trajetória, as motivações para a realização do curso de licenciatura. De acordo com ele, sua licenciatura foi em Biologia, mas ele, a despeito de seus colegas, não se identificava com o caminho preferencial da área, sendo inclinado, desde o início de seus estudos, à docência. Desta forma, ele se aproxima da Faculdade de Educação (FaE) da universidade na qual estava vinculado, passando a trabalhar com uma das docentes do departamento, desenvolvendo com ela, um projeto na educação básica, ainda neste período da graduação. O projeto motiva-o pela busca ao mestrado, com curso de Pós-Graduação em Educação, momento no qual ele se dedica integralmente às práticas de letramento acadêmico típicas desta vinculação, como a realização das leituras do curso e a participação em eventos acadêmicos. Para evidenciar essa inclinação à docência, Lúcio relembra acerca de uma disciplina, cursada na FaE (linhas 39 a 49).

Esse trecho evidencia sua percepção sobre diferenças entre campos disciplinares, ao estabelecer uma comparação entre as práticas de letramentos acadêmicos nas quais se engajava, ao realizar disciplinas mais voltadas à área da Biologia e à área da Educação, respectivamente. Além disso, Lúcio já indica sua preferência pela área da Educação, percepção construída ao longo das aulas ofertadas em outro prédio, na instituição, que abriga as disciplinas mais voltadas a esse campo disciplinar. Com a realização do referido projeto,

ainda na licenciatura, houve uma ‘descoberta’ sobre aquilo que é possível também fazer pesquisa na área de educação. Além da docência, esse campo para a pesquisa é um componente de sedução para a tomada de decisão sobre as perspectivas em Educação.

Para Lúcio, a escolha pelo mestrado, em um primeiro momento, não se deu como um objetivo de se tornar pesquisador, mas, sim, de aprimorar seus conhecimentos enquanto docente. Ao afirmar nas linhas 79 a 84 que sua intenção era, na verdade, melhorar a forma como desenvolve sua atuação docente, ele demonstra que sua intenção era articular as atividades desenvolvidas na pós-graduação à sua prática de sala de aula, considerando o aperfeiçoamento de competências profissionais inicialmente ligadas à docência. Durante nossa entrevista, Lúcio apontou que também teve como motivação para a realização do mestrado, a bolsa de fomento, elemento indispensável para a pesquisa brasileira. A entrada no doutorado pareceu, do seu ponto de vista, um caminho previsível e sequencial, já que era possível aprofundar os resultados da pesquisa no mestrado e trilhar um percurso de continuidade da formação em pós-graduação.

Conforme aponta, “uma coisa vai levando à outra” e sua inserção no doutorado ocorreu com a mesma professora que o orientou no mestrado e também na graduação, com um tema também próximo ao desenvolvido anteriormente. Para ele, o doutorado constituiu-se como uma continuação do mestrado, em decorrência desta proximidade do tema, como uma oportunidade de aprofundamento do campo no qual já estava inserido. Com a intenção de realizar um doutorado sanduíche no exterior, Lúcio iniciou a produção de um projeto, em língua inglesa.

A aprovação em concursos para atuação docente indica a vinculação ao contexto universitário. Assim, o pesquisador, que já era professor, passa a enveredar para a carreira acadêmica. Sua entrada ocorreu por meio de mecanismos formais, expressos em processos de seleção utilizados pela universidade, implicando também em sua rápida inserção, conforme ele mesmo avalia, no Programa de Pós-Graduação do departamento de Educação. Sua vinculação passa a integrar uma gama de práticas de letramentos acadêmicos responsáveis por lhe garantir maior apropriação da identidade docente, diretamente influenciada pelas produções e demandas expressas pelo departamento, universidade e área do conhecimento à qual ele se dedica.

Ao prosseguir, traçando sua trajetória, em nossa conversa, Lúcio sinaliza que, após a aprovação no concurso e credenciamento no curso de Pós-Graduação em Educação na instituição, ele passa a se envolver com diferentes orientações: dissertações, monografias e iniciações científicas. Um dos fatores apontados seria o fato de estar em processo de

“aprender a orientar”, tendo em vista sua antiga orientadora como um referencial para o comportamento que ele considera mais adequado e também para a reavaliação de fatores que ele considera que não foram tão assertivos na condução de Daniela. Abordamos sobre o “aprender a se tornar pesquisador”, algo comumente demandado nessa condição de orientador de mestrado. Lúcio, então, passa a comparar sua forma de escrever, quando ainda estava inserido nas *ciências duras*, em contraposição à forma como escreve atualmente na Educação, indicando duas diferentes estratégias de se colocar cientificamente, tanto em relação à coleta de dados, quanto na divulgação de resultados. Conforme sua avaliação, uma área seria mais impessoal, enquanto a outra seria mais discursiva.

No quadro 14, Lúcio expressa algumas preocupações em relação às modificações derivadas da avaliação quadrienal 2017-2021 que implicou no reposicionamento das classificações dos periódicos científicos. Além disso, ele se posiciona acerca da legitimidade das publicações internacionais:

Quadro 14: Produção acadêmica durante a pandemia de Covid-19*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Lúcio
9			
10	33:55		/.../ a coisa da minha produção (++)
11			como está'
12			então (+) na verdade
13			eu tô muito mais preocupado que (++) do que:: ((risos))
14			do que (++) assi::m ((olha para cima))
15			vamos dizer (++) é::
16			eu tô ocupado e preocupado
17			melhor/
18			uma resposta melhor ((se ajeita na cadeira, se aproximando da câmera))
19			por que"
20			ocupado porque a gente tá escrevendo né' ((gesticula com as mãos))
21			o tempo todo (+) orientando e etcetera e tal
22			e preocupado por que (+)
23			porque a (+) acompanhando né'
24			essa (+) essa questão da da/
25			dos índices né'
26			de produção e tal'
27			que que eu percebo'
28			então assi::m
29			quando eu tava no mestrado' (+)
30			meu sonho era publicar um artigo A1 ((gesticula com as mãos))
31	34:32	Uhum	
32			A1 ou A2 (++) né' ((sorri))
33			então (+) assim
34			no::ssa (+) um A1 ou A2 ((gesticula com as mãos))

35 que legal (++) né'
 36 e aí fomo né'
 37 foi publica::ndo (+) fazen/
 38 publicou coisa do mestra::do
 39 do doutora::do e pa pa pa (+) aí aí/
 40 lá no meu doutorado falaram
 41 olha (+) o *qualis* vai mudar (+) aí eu'
 42 ai meu Deus (+) e agora" e ta::
 43 aí mudou o *qualis* (+) aí/
 44 mudou não né' tá na/
 45 nessa transição (+) da mudança
 46 e aí eu já falei ((gesticula com as mãos))
 47 nossa (+) algumas revistas que eram (++) A1 passaram pra (++)
 48 A4
 49 enfim (+) na na/
 50 na minha área (+) aqui no Brasil
 51 só tem uma A1 ago::ra ((se ajeita na cadeira e se aproxima da
 52 câmara))
 53 então assim
 54 35:08 no::ssa ((demonstra
 55 espanto)) é::
 56 e nossa (+) e agora"
 57 só que aí (+) agora'
 58 com esse aprofundame::nto de de mudanças'
 59 já (+) já tão falando nessa coisa (++) de de/
 60 de abandonar o *qualis* né'
 61 e ir pro (+) pra aqueles indicadores de fator H H5 é::
 62 é essas coisas né'
 63 que aí já tá mais alinhado com outras (++) coisas/
 64 com fatores né'
 65 de impacto (+) de outras áreas é::
 66 que pra nós são mais (+) assim/
 67 são muito baixos né'
 68 se a gente olhar
 69 porque a pesquisa em educação' ((gesticula com as mãos))
 70 ela é muito mais demorada'
 71 assim/
 72 você ter uma pesquisa (+) publicar'
 73 você construir um texto (+)
 74 uma argumentação::
 75 é diferente (+) por exemplo (+)
 76 ah (+) eu faço um experimento lá na na/
 77 sei lá (+) na Bioinformática'
 78 e isso me dá um artigo (++) de três páginas
 79 com aquele experimento que eu fiz aquele dia né'
 80 é diferente/
 81 é muito diferente (+) uma coisa da outra né'
 82 então (+) acaba que esses' fatores (+) pra nós
 83 eles impactam (+) eles eles são mais é::é
 84 é (+) limitantes no nosso caso (+) né'
 85 e aí vai (+) agora vai ser assim

83		então quer dizer (+) no nosso (+) no nosso caso aqui no Bra/
84		então aí (+) já não sobra nenhuma revista brasileira ((olha para a câmara))
85	36:20	uhum ((acena afirmando com a cabeça))
86		então assim (+)
87		aí então (+) no ano passado
88		quando a gente submeteu um artigo do doutorado'
89		já foi pra uma revista (++) internacional (+) de impacto
90		porque aí já tem (++) o fator H/
91		tem fator de impacto'
92		e aí assim (+) foi out/
93		totalmente diferente né'
94		é:: assim
95		o artigo foi e voltou várias vezes' é::
96		é:: vários (+) é::é (+) então assim/
97		eu fiz as correções'
98		volta pros pareceristas ((gesticula com as mãos))
99		volta pro editor'
100		então assim (+) já foi mais' é::é
101		demandou mais né'
102	36:53	sim ((sinal de afirmação com a cabeça))
103		demandou mais' é::
104		e aí agora (+)
105		a gente tá produzindo um artigo
106		então assim (+)
107		já veio essa conversa né'
108		e agora né' pra onde" ((olha diretamente para a câmara))
109	37:04	uhum ((risos))
110		então assim ((movimento com os ombros))
111		vai ter que ser de novo pra uma internacional (+) né'
112		o que por um lado é triste
113	37:13	demais' ((afirma com a cabeça))
114		porque você quer dialogar né'
115	37:17	restringe o acesso
116		aqui com os pares também ((gesticula com as mãos))
117		é (+) e:: assim (+) diminui muito (inaudível)
118		pra onde que eu posso (++) mandar né' e tal
119		então assim
120		é:: o que a gente tá produzindo (+) agora né'
121		nesse momento'
122		já tá bem (+) assi::m
123		olha (+) isso vai pra fora'
124		então você tem que adequar também o texto'
125		então por exemplo (+)
126		você ficar citando/
127		porque por exemplo
128		tem uns nomes' brasileiros' aqui da Educação em Ciências
129		que você sempre vai citar (+)
130		dependendo do seu tema (+) né'
		então (+) pra uma revista nacional'

131		você falar (++) por exemplo (+)
132		de um certo tema
133		sei lá (+) por exemplo
134		falar (+) ensino por investigação'
135		e não falar/
136		não citar (+) a professora Ana Maria Pessoa de Carvalho
137		que é uma professora da USP
138		é uma coisa assim/
139		que no::
140		todo mundo vai achar esquisito
141	37:58	ahã
142		mas se você não' citar ela (++)
143		agora se você citar ela' e mandar pra uma revista internacional
144		((faz sinal negativo com a cabeça))
145		eles vão falar assim ((levanta os ombros))
146		quem é essa pessoa'' (+) né'
147		quer dizer/
148	38:12	hu::hum
149		porque que você não citou (+) por exemplo
150		aquele documento' lá do Pisa'' ((levanta o braço direito))
151		que fala disso aqui'
152		que aí é uma coisa (++) global ((faz movimentos circulares com
153		as duas mãos))
154		uma coisa que todo mundo (+) vai querer reconhecer::
155		então assi::m
156		as referências (+) são outras
157		você tem que (+) tirar é::
158		filtrar as referências nacionais ((inclina o corpo para frente))
159		e tacar gente de fora'
160	38:35	com certeza ((sinal de
161		afirmação com a cabeça))
162		então (+) né'
163		eu acho que/
164		por isso que eu tô falando que é uma ocupação'
165		porque eu tô na escrita né'
166		de uma coisa agora' ((gesticula com as mãos))
167		e uma preocupação'
168		porque no::
169		será que vai ser aceito"
170		será que vai dar certo"
171	38:50	será (+) que/ meu Deus (+) e agora" né' /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada *online*, via *Skype*, em 03 de fevereiro de 2021, com duração total de 56min28seg (recorte 33:55-38:50).

Lúcio indica que ainda não é possível afirmar que a pandemia tenha afetado, necessariamente, sua produção científica, mas se refere à expectativa da mudança do *qualis*,

considerando a avaliação da CAPES. Conforme aponta, conversas que ressaltam uma priorização do Fator H como parâmetro de mediação de produção científica têm suscitado discussões sobre novas formas de produção e avaliação científica. Isso o deixa ocupado e preocupado, mas, principalmente em decorrência da expectativa sobre o que realmente vai ocorrer, é algo que tem impactado a forma como ele pensa suas produções, já direcionando textos para periódicos estrangeiros, perseguindo uma tendência que ainda não é largamente presente na área da Educação.

O fato é problemático, já que as limitações, em termos de publicações, no Brasil, são muitas, e, atualmente, por exemplo, há apenas uma revista *qualis* A1 em sua área específica. Ao mesmo tempo, Lúcio acredita haver diferenças entre a preocupação em publicar em periódicos brasileiros e periódicos estrangeiros, considerando que, no Brasil, alguns autores são indicados pelas áreas como basilares. Para publicar em outros países, os autores basilares, em outros países, devem ser abordados nos textos. Nesse sentido, faz-se necessário um conhecimento, para além da produção da área no país de origem do pesquisador, enquadrando-se um outro referencial com lastros acadêmicos que produzam outras contextualizações na área de conhecimento.

Segundo Lúcio, ao ser vinculado ao Programa de Pós-Graduação, foi informado sobre um determinado ritmo de publicações a serem atendidas por cada docente, segundo os critérios de avaliação que garantem o credenciamento e a sua renovação. A informação que lhe chegou foi que em três anos, ele deveria comprovar cerca de quatro publicações em revistas *qualis* A1 ou A2. Este fato estabeleceu o que ele deveria fazer, entendendo que não era necessário apenas que sua vinculação fosse oficializada, mas, além disso, ele deveria manter um certo nível de produção. Contudo, no cenário atual, ele acredita não ser mais esta a regra a ser seguida, já que os docentes, de um modo geral, estão vivendo essa demanda por publicação em periódicos estrangeiros. O que, segundo ele, tornaria mais difícil cumprir com a mesma quantidade estipulada, em comparação com as demandas por publicação em periódicos brasileiros.

Esse fato gera uma preocupação acerca de quais dados selecionar para a realização das publicações, tendo em vista o atendimento a essa demanda por publicações. Questões relacionadas à utilização de dados e incapacidade de sua reutilização em novas produções impedem, em muitos casos, que certo ineditismo seja atendido. Em suma, ao não ter explicitadas claramente as regras do jogo (Bourdieu, 2004), Lúcio afirma seguir certas expectativas ainda sem compreender se a CAPES analisará as especificidades da área da Educação ou se deve se subordinar às mesmas regras impostas às áreas tidas como das

ciências duras. Uma das formas de atender a essa expectativa por produção é a realização de parcerias, no processo de pesquisa. Aprofundamos nossa análise sobre como essas parcerias são formadas mais adiante. Contudo, destacamos que, ao se referir à produção científica, com frequência, há referência a uma rede colaborativa, que vem se formando desde quando cursava a licenciatura em Biologia, com sua orientadora, rede intensificada com a entrada no mestrado e que perdura atualmente.

Conforme já sinalizamos em nossa argumentação, nossa interação com Lúcio não se restringiu a apenas esta entrevista inicial. A entrevista citada acima, foi, para nós, um importante ponto de partida para o estabelecimento de um contato mais recorrente, produzido por meio de relatos diários, enviados pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Por meio do recebimento, transcrição e, em alguns casos, pedidos de esclarecimentos ou aprofundamentos acerca das informações enviadas por Lúcio, apresentamos a seguir nossas considerações acerca de múltiplas identidades, estabelecidas ao longo de diferentes papéis por ele assumidos, em decorrência de sua vinculação a uma dada cultura institucional.

O quadro 15 estabelece um resumo da rotina das atividades indicadas pelo docente, por quase um mês de acompanhamento. Os registros foram enviados pelo aplicativo *WhatsApp*, tendo em vista a disponibilidade de Lúcio para prestar essas informações:

Quadro 15: Práticas de Letramentos Acadêmicos indicadas por Lúcio

Acompanhamento	Data/hora	Atividade
1º dia	08/02/2021 - 21:12	- reunião Revista X; - preparação de aula; - reunião de orientação; - reunião de setor; - reunião com a editora chefe da Revista X; - envio e resposta a <i>e-mails</i> .
2º dia	09/02/2021 - 07:43	- aula; - escrita de artigo; - preenchimento documentos burocráticos do DPT; - preparação de aula; - correção de trabalhos derivados de aula ministrada.
3º dia	10/02/2021 - 20:56	- aula; - escrita de artigo; - reunião com grupo de pesquisa; - reunião de orientação; - aula.
4º dia	11/02/2021 - 08:30	- envio e resposta a <i>e-mails</i> ; - conclusão de escrita e revisão de livro (edital CNPq).
5º dia	16/02/2021 - 08:49	- leitura e revisão de projeto de mestrado para validação junto ao COEP; - atividades site da Revista X.
6º dia	17/02/2021 - 15:45	- atividades site da Revista X; - escrita de artigo; - reunião de orientação;

		- reunião com grupo de pesquisa.
7º dia	24/02/2021 - 16:53	- atividades site da Revista X.
8º dia	04/03/2021 - 15:41	- aula; - reunião com grupo de pesquisa; - Seminário CNPq; - escrita de artigo.
9º dia	09/03/2021 - 18:04	- escrita de projeto edital FAPEMIG; - reunião Revista X; - escrita de artigo
10º dia	12/03/2021 - 16:53	- escrita de projeto edital FAPEMIG; - leitura e revisão de três capítulos de livro (edital CNPq).
11º dia	16/03/2021 - 12:14	- leitura e revisão de três capítulos de livro (edital CNPq); - reunião “Encontros com Referência”.
12º dia	25/03/2021 - 10:06	- publicação de livro financiado pelo CNPq.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As atividades de Lúcio estão relacionadas ao seu envolvimento com as dinâmicas da instituição. Notamos práticas de letramentos acadêmicos como a participação em reuniões do periódico do Programa ou a dedicação à escrita de projetos para determinadas oportunidades de financiamento, questões essencialmente pontuais, inclusive. Ao mesmo tempo, ocupa-se da preparação e oferecimento de aulas, ocorridas de forma remota, *online*, em decorrência da pandemia de Covid-19. Isso nos leva a considerar que os docentes, em geral, assumem diferentes tarefas, ao longo de sua rotina de trabalho. Tendo em vista esse entendimento, abordamos os posicionamentos de Lúcio, em face das práticas de letramentos acadêmicos relatadas por ele durante nosso acompanhamento. Diferentes papéis são assumidos em ordem das funções como professor, orientador, gestor, pesquisador/autor e editor.

Esses papéis são entendidos a partir de uma esfera dinâmica e fluida e se manifestam a partir das responsabilidades assumidas. Em relação ao seu trabalho como professor, as expectativas se baseiam em atividades como a preparação e oferecimento de aulas, bem como a correção de atividades derivadas das aulas, ou mesmo ações relacionadas a essa função como lançar notas na plataforma da instituição, ou responder *e-mails* ou mensagens instantâneas de alunos, relacionadas a assuntos comuns às disciplinas ministradas. Como realizamos nossa pesquisa durante a suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia de Covid-19, o docente nos relata sua atuação, em meio a encontros síncronos e assíncronos, indicando que este não se trata de um modelo ao qual ele é afeito, mas reforçando seu esforço para que as atividades continuem sendo conduzidas no período.

As aulas, durante a pandemia, foram organizadas da seguinte maneira: em uma semana ocorre a aula síncrona, na qual professor e estudantes se reúnem em uma plataforma *online*

para a discussão de determinado tópico previamente programado. Na semana seguinte, ocorre a aula assíncrona, oportunidade na qual não há interação *online* (aula síncrona), mas que os estudantes devem dedicar um tempo para a preparação de alguma atividade, como a leitura de textos para discussão da aula síncrona seguinte, ou para participar de algum fórum *online* de discussão. O professor também aproveita a semana assíncrona para ler as atividades, à medida que são enviadas pelos alunos, aproveitando fragmentos textuais escritos por eles para posterior discussão na aula síncrona.

O áudio apresentado a seguir corresponde a um conjunto de cinco áudios enviados por Lúcio no dia 12 de março. A transcrição no quadro 16 representa o terceiro áudio enviado, que apresentou a forma como o professor atuou no ensino remoto. Os arquivos nos chegaram de forma separada devido ao tamanho do relato.

Quadro 16: Atuação de Lúcio durante o Ensino Remoto Emergencial*

Linha	Lúcio
1	falo um pouquinho também né' da/
2	da minha relação (+) com o ensino remoto:: né'
3	falo que não é o ideal'
4	que a gente fazer o máximo e etecetera
5	pra dar ali também uma/
6	uma motivada né' ((risos))
7	nesse (+) nessa ne ne nesse cenário que/
8	que não é o que a gente queria (++) né' é::
9	e apresento a disciplina
10	e depois a gente começa isso/
11	e assim (+) então eu entro no moodle com eles (+)
12	ali na na hora
13	mostro como que tá organizada a disciplina'
14	então ela/ a disciplina
15	ela é organizada é:: (++) sempre nesses ciclos de 3 semanas
16	então ((respiração audível)) eles tem duas semanas pra fazer'
17	e na outra semana a gente (+) senta né' é::
18	então o que que eu coloco"
19	eu coloco sempre um trabalho
20	então (+) é:: a pessoa entra no moodle
21	e ela vai ver lá
22	trabalho é:: modulo um (+)
23	aí ela entra' (+)
24	e aí vai ter ali é:: uma' videoaula
25	vai ter um (+) um artigo é::
26	e isso é comum a todas as aulas
27	um artigo e uma videoaula
28	no entanto' dependendo do tema (+)
29	tem outras/
30	outros materiais (+) né'
31	então (+) quando a gente tratou de currículo'
32	tem lá algumas páginas da BNCC pra eles consultarem::
33	quando a gente tratou de (+) concepções prévias'
34	tem um uma um:: um trabalho (+) relacionado a concepções prévias
35	quando a gente tratou de de (+) é:: abordagens (+) CTS no ensino de ciências
36	eu coloquei lá uma sequência didática'

37 que foi pautada (+) nessa abordagem pra eles analisarem
 38 então (+) tem sempre assim' um um
 39 a::a base'
 40 vamos dizer
 41 o arroz com feijão dessa preparação seria (+) uma videoaula sobre o tema e o::o texto teórico
 42 mas sempre tem algum material que eles precisam analisar alguma coisa né'
 43 e aí depois (+) o que que eu faço
 44 eu coloco algumas perguntas orientadoras
 45 e aí eles vão (+) elaborar um texto
 46 eles não precisam responder (+) ipsis litteris aquelas perguntas (++)
 47 geralmente quatro ou cinco perguntas (+) relacionadas ao texto
 48 então meio que orientando né'
 49 o que que chamou mais atenção no texto
 50 em que aspectos que isso (+) se relaciona com sua prática::
 51 alguma pergunta de análise né'
 52 então que elementos (+) de/ da da teoria tal você encontrou na sequencia analisada
 53 ou' lá na BNCC ou'
 54 enfim (+) em qualquer outro material que eu tenha disponibilizado
 55 em alguns casos (+) eu peço pra eles mesmos fazerem algum levantamento
 56 alguma pesquisa né'
 57 então (+) a gente fez uma aula
 58 foi bem bacana'
 59 sobre fake news no ensino de ciências'
 60 então eu pedi que eles fizessem levantamentos (+) sobre fake news que eles receberam'
 61 e e fizessem uma análise ali
 62 de como que o professor poderia (+)
 63 explorar é:: a construção (+) discursiva daquela fake news
 64 por que que é uma fake news"
 65 por/ ela se parece com a ciência em algum elemento" porque"
 66 como que é a linguagem científica" (+) enfim
 67 então (+) então é um trabalhinho assim que/
 68 que não é um MEGA trabalho
 69 mas que (++) a pessoa (+) ela realmente vai ter que se se debruçar ali (+) um pouco
 70 naquela leitura (+) se dedicar
 71 então a pessoa tem duas semanas pra fazer isso'
 72 e o feedback que eu tenho recebido deles é que assi::m (++)
 73 é::é um tempo bom né'
 74 porque não fica corri::ido
 75 mas também (+) não é assim (+)
 76 NOSSA (+) fiz em vinte minutos e fiquei (++) é:: duas semanas à toa (+) né'
 77 eles vão fazendo aos poucos (+)
 78 então lê o texto (+)
 79 assiste o vídeo::
 80 vai respondendo às perguntas'
 81 e depois eles postam (+) em um fórum no no formato de um comentário'
 82 então (+) eles não postam um documento (++)
 83 eles um doc/ eles postam um um comentário (+)
 84 então todos os colegas podem ver (++) os comentários uns dos outros::
 85 todos os colegas podem ver os comentários
 86 então (+) tem até uns comentários bem legais'
 87 que é (+) uns comentando o que o outro falou né'
 88 e::e isso não acontece muito (+)
 89 mas eventualmente (+) acontece (++)
 90 e eu gosto muito quando isso acontece ((risos))
 91 é:: (+) que mais"
 92 então é isso
 93 então aí (+) sempre eu peço pra que o o comentário termine com uma pergunta (+)
 94 e aí pode ser uma pergunta sobre o texto mesmo'
 95 ou extrapolando o texto é::
 96 ou sobre a videoaula (+) enfim'

97 relacionado ao tema'
 98 mas assim (+)
 99 colocando alguma questão pro debate
 100 e aí (+) o que que eu faço"
 101 eles têm que postar isso (+) antes do encontro síncrono'
 102 então eu leio (+) todos os comentários
 103 faço uma avaliação (+) é::
 104 comento né'
 105 algumas/ alguns pontos que tenham me chamado a atenção'
 106 e::: vou pegando as perguntas'
 107 lógico que (+) no encontro síncrono eu não (+) coloco todas né'
 108 porque as minhas turmas tem quarenta alunos né'
 109 mas que que eu faço"
 110 eu vou reunindo elas
 111 meio que em categorias'
 112 porque tem muitas perguntas (+) que mesmo sendo diferentes'
 113 elas estão relacionadas às mesmas ideias (+)
 114 então eu junto elas/
 115 então assim (+) pego/ faço um slide
 116 e:: no power point
 117 e coloco lá'
 118 três perguntas que eu achei que tão relacionadas
 119 e aí:: (+) em outro slide:
 120 outras duas (+) ou três que estão relacionadas"
 121 e assim eu vou
 122 e no encontro síncrono'
 123 o que que eu faço"
 124 eu sempre começo (+) ali
 125 com um comentário (++) geral sobre os trabalhos'
 126 sobre as minhas impressões'
 127 tipo assim
 128 olha teve alguma tendência::
 129 ah (+) muita gente apontou isso::
 130 muita gente apontou aquilo:
 131 então quando a gente falou de (+) por exemplo (+) concepções prévias'
 132 ah (+) como/ os comentários foram muito nessa direção
 133 naquela direção'
 134 ou fake News
 135 muita gente comentou isso ou (+) aquilo
 136 e por aí vai é::
 137 e depois vou pras perguntas
 138 e aí quando vem' as perguntas
 139 eu começo a a discussão é::
 140 pedindo que eles também (+) se posicionem né'
 141 isso ajuda bem o fato de ser per/ sempre perguntas (+) bem na participação deles
 142 isso eu aprendi ao longo
 143 não é uma coisa assim que::
 144 ah (+) vou fazer isso porque/
 145 não/ isso eu descobri (+) totalmente assim porque/
 146 por um acaso' é::
 147 e realmente funcionou (+) né'
 148 e:: tem funcionado assi::m
 149 eu gosto (+) e eu sinto que eles participam mais'

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *Whats.App* em 12 de março de 2021, com duração total de 6min28seg (Integral).

De uma forma sumarizada, os estudantes são estimulados a ler determinado conteúdo e a assistirem a uma videoaula, produzindo, em seguida, algum texto que se relacione com o

material- base para a discussão da próxima aula. Essa videoaula se constitui por palestras ou *lives* disponíveis na plataforma *YouTube*, Lúcio disponibiliza o *link* para o acesso. Em meio a isso, outra atividade é requerida, por meio dos fóruns de discussão, com a inclusão, pelo professor, de questões norteadoras para os debates. Cada estudante deve interagir no fórum e finalizar seu argumento com uma questão, tendo em vista a continuidade do ‘debate remoto’. Essa aula assíncrona é acompanhada por Lúcio, que estabelece comentários, ao longo das interações, e seleciona trechos da discussão assíncrona para auxiliá-lo nas discussões síncronas.

A disciplina ocorre em ciclos de três semanas e a plataforma *Moodle* é altamente utilizada. Há, em cada ciclo, uma atividade postada, com um material composto, em geral, por um artigo científico e uma videoaula. Além do material, o professor também posta cerca de cinco questões norteadoras, com o intuito de motivar o debate no fórum de discussão. Em geral, essas questões instigam atividades de análise dos materiais, com vistas a fazer com que o aluno reflita sobre sua própria realidade. Aos alunos é determinado um prazo de duas semanas para a realização da leitura do material e postagem no fórum (atividade assíncrona) e, na semana seguinte, de forma síncrona, a turma debate o tema.

Em seus relatos, Lúcio avalia que tais estratégias surtiram um efeito positivo no período de pandemia, já ocorreu uma queixa recorrente, entre os docentes do Programa, em relação à baixa participação dos estudantes nas interações remotas. Uma das preocupações expressas demonstra o fato de sempre haver atividades para serem feitas pelos estudantes. É importante que tais atividades não sejam, ao mesmo tempo, tão extensas que os ocupe durante todo o tempo e nem de tão curta realização, que promova um tempo ocioso entre os momentos síncrono e assíncrono. A participação é um elemento importante para Lúcio, que se diz triste, quando as câmeras permanecem desligadas e não há interação.

A forma como o professor descreve as inquietações de seus alunos frente aos desafios atuais, como o ensino remoto na pandemia, remete à forma como ele mesmo se posiciona enquanto professor, já que as dificuldades abordadas por seus alunos, no que diz respeito à pouca interação e obtenção de poucas informações sobre o efetivo aprendizado, também são suas questões, relatadas durante nossas entrevistas. Sua fala ainda demonstra que, quando os assuntos abordados são de interesse da maioria, os alunos tendem a participar mais e, como o ensino remoto trouxe novos elementos à interação, a forma como esses alunos se manifestam também muda, como por exemplo o ato de “levantar a mãozinha”, recurso para chamar a atenção em várias plataformas *online* e “abrir o microfone”, indicando a intenção de falar,

tornam evidentes outras possibilidades para a interação, não disponíveis durante as aulas presenciais.

Lúcio demonstra as diferenças entre o ensino remoto e presencial, no que diz respeito à tomada de turnos pelos alunos, que se estabelece por meio de levantar a ‘mãozinha’ ou abrir o microfone. Tais ações são indicativas de que o aluno deseja participar. Este momento em que as aulas devem ser elaboradas e desenvolvidas de forma *online* é considerado atípico e demanda muitas responsabilidades dos docentes, como é possível compreender nas falas de Lúcio. O docente, particularmente, assume não gostar deste modelo, já que, em muitos casos, percebe seus alunos distantes ou com baixa interação nas aulas. Em um de seus relatos Lúcio também reclamou sobre um problema na visualização de seus *feedbacks*, que estavam sendo postados na plataforma, mas se encontravam ocultos pelos alunos. O fato o fez refletir, já que nenhum estudante reclamou, que é comum que as produções acadêmicas não produzam uma devolutiva dos docentes.

Como orientador, Lúcio nos conta que, devido à sua inserção recente na instituição, suas atividades de orientação estão centradas no acompanhamento de duas mestrandas, aprovadas no último processo seletivo do Programa (2020). Em um dos relatos enviados, ele detalha como uma das atividades do dia: a reunião com a finalidade de orientação. Tal reunião tratou de uma conversa inicial, na qual foram abordados temas como a definição das disciplinas que seriam cursadas pelos orientandos, questões metodológicas e demais demandas, tendo em vista uma reconfiguração das atividades de pesquisa, em decorrência da pandemia.

Durante o envio de relatos diários, Lúcio discorre um pouco sobre uma das atividades centradas na orientação, conforme a transcrição exposta no quadro 17:

Quadro 17: Atividades de orientação de estudantes do curso de Mestrado*

Linha	Lúcio
1	...
2	depois eu tive uma reunião'
3	com meus orientandos né' é::
4	uma reunião assim (+)
5	pra gente (+) organizar' algumas coisas (+) de trabalho mesmo'
6	de (+) pensar nas disciplinas que eles vão fazer (+) esse semestre que vem né' é:: ((respiração audível))
7	pensar no processo de coleta (+) porque assim no/
8	no nosso grupo'
9	a gente faz assim (+)
10	todos (+) os os mestrandos (+) doutorandos
11	vamos dizer::
12	que trabalham (+) em torno de um mesmo banco de dados (+) né'
13	então (+) claro que cada um tem seus interesses (+) seu/ né'
14	suas pesquisas:: (+) enfim né'

15 suas pesquisas (+) independentes
 16 mas (+) todos é é coletam o mesmo dado né'
 17 que é na na escola
 18 a gente vai pra escola (+) observa né'
 19 vê as aulas (+) e analisa as aulas ((respiração audível))
 20 e aí pra (+) pra organizar um pouco essa dinâmica'
 21 como que vai ser no semestre que vem (+)
 22 a coleta (+) né'
 23 como que vai começar no modo (+) remoto mesmo
 24 a gente vai filmar/ gravar essas aulas né'
 25 analisar essa:: essa:: esse novo contexto (++) e tal
 26 organizar os horários (+) as disciplinas deles
 27 que eles estão pensando em fazer ((respiração audível))
 28 aí foi bem legal (+) porque assim (++) é::
 29 não sei (++) foi uma sensação boa' de de:
 30 de começo né'
 31 aquela coisa
 32 são (+) alunos que tão entrando (+) na pós-graduação né'
 33 então (+) a sensação de animação deles (+) né'
 34 no:: que legal' e tal (+)
 35 que disciplinas que a gente vai fazer"
 36 como que vai ser"
 37 então me deu uma (+) uma sensação gostosa assim né'
 38 de esperança (+) de de de começar as coisas (+) e tal ((respiração audível))
 39 foi bem legal /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 10 de fevereiro de 2021, com duração total de 5min17seg (recorte 02:44-04:25).

Apesar de as pesquisas serem orientadas e desenvolvidas por diferentes pesquisadores, um mesmo banco de dados é utilizado por vários orientandos. Esse relato também demonstra que as reuniões do Grupo de Pesquisa são oportunidades importantes para que essa orientação ocorra, tendo em vista, inclusive, o compartilhamento do banco de dados entre outros orientandos e docentes da linha de pesquisa. O Grupo também representa um papel de importância na escrita colaborativa, já que as pesquisas são debatidas, não se centrando, unicamente, na relação orientador-orientandas. As reuniões no grupo, considerando o relato de Lúcio e tendo em vista as demais atividades nas quais os participantes deste grupo se envolvem, podem corresponder a mais uma oportunidade de debate e socialização científica.

O relato de Lúcio evidencia, ainda, a satisfação (linhas 28-39) decorrente da entrada de novos alunos, considerando o momento das reuniões nas quais explica a dinâmica do curso, o que implica a socialização de regras importantes para o funcionamento do curso e negociações comuns entre orientadores e orientandos. No próximo relato, no quadro 18, Lúcio aborda a correção de um projeto de mestrado específico, pertencente à sua primeira aluna no curso:

Quadro 18: Aspectos levados em consideração na correção de textos acadêmicos*

Linha	Lúcio
1	...
2	ontem (+) na: na parte da manhã'
3	eu fiquei meio (+) que por conta de um projeto/
4	um projeto de uma aluna minha (++) é:: de mestrado
5	então (+) ela tá aí é (+) terminando o primeiro ano né'
6	do mestrado
7	então (+) tem aquela (++) reformulação do do projeto
8	e é' minha primeira aluna
9	assim (+) é:: de mestrado' ((respiração audível))
10	então é muito (+) muito legal (+) assi::m
11	eu tô/
12	é uma atividade que eu gosto (+) mui::to
13	essa coisa de ler o que ela (++) tem feito e::
14	e dialogar (+) conversar (+) sugeri::r
15	ter' que pensar (+) em algumas coisas que ela (++) propõe lá
16	que (+) né' eu preciso me aprofundar para entender melhor'
17	e e poder também trazer algu::m
18	algum contraponto (+) alguma orientação'
19	então eu sempre vou nessa perspectiva (+)
20	de tentar entender pra onde ela tá (+) querendo caminhar
21	e eu vou pensando também
22	pra onde que eu acho que é interessante ((risos)) que ela (+) caminhe é:::
23	e ontem foi bem legal assi::m esse esse momento'
24	porque ela já tá bem no final' dessa reformulação do projeto
25	então é:: a gente consegue
26	eu consigo pensar no no projeto que ela entrou (+) no mestrado
27	e em como que ele tá agora (+) assim
28	como que ela (+) sabe
29	que ela cresceu (+) que ela aprendeu
30	que ela se se apropriou de mui::ta coisa bacana né' da::
31	na nossa área de pesquisa né'
32	como que ela tá (+) realmente aprendendo (+) a fazer pesquisa é::
33	e isso né'
34	é é motivador assim né'
35	é muito bom é (+) ver esse processo acontecendo é::
36	e eu dei um pouco de sorte né'
37	porque eu comecei bem' (+) com o pé direito
38	porque ela é uma aluna/
39	é uma boa aluna né'
40	ela é esforça::da
41	ela gosta de de se aprofundar nas coisas né'
42	leva as coisas a sério ((respiração audível)) muito responsável'
43	então (+) é muito bom né' é/
44	esse essa nossa essa nossa relação /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 16 de fevereiro de 2021, com duração total de 4min44seg (recorte 00:25-02:25).

O orientador, em seu relato, destaca a forma como a escrita se desenvolveu, na direção de algo que contemplasse as suas expectativas e as da própria área de pesquisa (linhas 17 a 21). Em sua orientação, tem a intenção de manter a autonomia da estudante, em um processo de escuta ativa e negociação nas atividades de orientação. Nesta fala, ele indica seu posicionamento sobre o processo de orientação. Esse processo leva em consideração a escuta

e diálogo, na intenção de compreender as ideias originais da orientanda, ao mesmo tempo, que o orientador também se *aprofunda*, interagindo com a bibliografia e os dados da pesquisa, ao passo que a ingressante também se apropria das práticas sociais que levam em consideração as pesquisas na área, bem como estabelece uma própria atitude pesquisadora, *aprendendo a fazer pesquisa*.

Algumas partes do discurso de Lúcio nos mostram as expectativas geradas pela orientação do projeto de sua primeira orientanda. Inicialmente, ele demonstra sua satisfação ao orientar uma pessoa que se mostra pessoalmente comprometida e responsável. Sua fala demonstra a necessidade de, ao mesmo tempo, compreender os objetivos de seus orientandos, respeitando-os acerca de suas escolhas teórico-metodológicas, mas também apresentando a eles caminhos a serem construídos. A orientação é, então, uma atividade coletiva, uma vez que não se centraliza apenas na relação orientador-orientando e também um aprendizado que se constrói mutuamente entre ambos, já que as contribuições das orientandas também são consideradas neste processo de construção do trabalho científico, especialmente nesse momento inaugural de constituição como orientador.

Lúcio nos oportunizou o acesso ao projeto em questão e uma de suas versões corrigidas. Lúcio optou por nos enviar um arquivo que continha as últimas orientações para que o trabalho fosse enviado ao colegiado para a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa. Indicamos que este arquivo já estaria em um momento de finalização da versão, uma vez que a aluna se encontrava no final do primeiro ano do curso. Abordando mais especificamente o projeto, ao longo das suas 24 páginas, é possível verificar diversas intervenções realizadas pelo orientador, com alterações na estrutura do texto, relacionados mais estritamente à ortografia ou à busca por sinônimos. Além disso, há também comentários que indicam um movimento de maior esclarecimento, para a estudante, acerca do campo de pesquisa à qual a investigação se vincula.

Há, no projeto, cerca de 44 comentários em balão, com apontamentos de Lúcio e também correções de escrita ao longo de todo o texto. Tomamos como fator de análise os comentários expostos, buscando compreender sua função e indicando algumas de suas expectativas em relação à orientação. Essa ferramenta é muito comum no meio acadêmico, utilizada, inclusive, na devolutiva de artigos enviados a periódicos científicos, por exemplo. Assim, inspirados em um quadro-comparativo desenvolvido por Lillis (2008), construímos o quadro 19 que sumariza algumas das sugestões apresentadas por Lúcio, tendo em vista o tópico debatido, o fragmento ao qual o comentário se fundamentou e o comentário escrito pelo docente no arquivo.

Quadro 19: Revisão de projeto de mestrado*

Tópico	Fragmento textual submetido	Comentário do professor-revisor
Coerência textual com a escrita acadêmica	Pois, as normas e objetivos da comunidade científica são diferentes da comunidade de sala de aula. Portanto, a participação em práticas epistêmicas são adaptadas ao contexto escolar, de modo a fazer com que os estudantes tenham contato com as práticas da comunidade científica de modo simplificado.	Aqui é o mesmo comentário anterior. Não podemos começar a frase com a palavra Pois. Reescrever de outra forma.
Fluência e organização textual	Diante disso, Kelly, Crawford e Green (2001) defendem que também são nas interações que os alunos aprenderão formas particulares de falar ciências. No entanto, pode haver também a promoção de diferentes formas (mais ou menos válidas para a comunidade científica) de falar ciências. Aprender os processos de discurso das culturas epistêmicas ocorre por meio da enculturação nos modos de ser comuns dos membros da comunidade.	Entre esse parágrafo e o próximo ficou estranha a transição. Você passou de um assunto para outro de forma muito abrupta, sem estabelecer uma relação de coesão.
Indicações de sentido ou clareza textual	Outra autora que também define práticas epistêmicas é Karin Knorr Cetina. Em seu trabalho de 1991, a autora afirma que o contexto pessoal, social e cultural da ciência é tipicamente considerado irrelevante para uma compreensão filosófica adequada da ciência. A ciência é vista como uma prática racional e que a racionalidade é sem contexto. Em outras palavras, a racionalidade é diametralmente oposta ao contexto, isto é, o contexto é tudo aquilo que não é estritamente racional, mas por sua vez é ligado ao pessoal, social e cultural.	Não consegui entender esse parágrafo. É preciso reformular deixando mais clara a ideia da autora. Essa ideia é central para sua definição de práticas epistêmicas?
Coerência teórico-metodológica: indicação de inserção ou reformulação	Primeiramente, formei o corpus das aulas para análise (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2005). Elas foram selecionadas por meio da planilha descritiva do ano de 2019 baseadas nas descrições das aulas registradas nesta planilha. Selecionei aulas que foram descritas como marcadas por interações discursivas dos alunos. Este critério de seleção foi escolhido com base na proposição de (KELLY; CRAWFORD; GREEN, 2001) Kelly, Crawford e Green (2001) de que as práticas cotidianas de uma cultura são construídas interacionalmente. Sendo assim, selecionei 41 aulas nas duas turmas.	Não sei se o leitor vai compreender o que você quis dizer com a palavras marcadas aqui. Talvez, faça mais sentido: A partir dessas descrições mais amplas, fizemos uma primeira seleção buscando aquelas aulas em que os estudantes tiveram uma participação mais ativa em interações discursivas nas aulas, isto é, aulas em que eles ativamente perguntavam, argumentavam e discutiam ideias relacionadas às propostas instrucionais de cada aula.
Direcionamento da narrativa	Observamos que diferentes autores buscaram sistematizar suas concepções sobre as práticas epistêmicas. No entanto, observei no trabalho de revisão bibliográfica, vários trabalhos que afirmaram o papel das interações	PARA O FUTURO: teremos que explorar mais essa opção. Por que a do Kelly está alinhada à perspectiva etnográfica? Essa é uma pergunta importante para nós. Por que ela nos permitiria indicar coisas que as outras

	<p>discursivas na promoção e manutenção do desenvolvimento de práticas epistêmicas (SASSERON, DUSCHL, 2016; MANZ, 2015, FERRAZ, SASSERON, 2017; MOTTA, MEDEIROS, MOTOKANE, 2018; STROUPE, 2018; FENG, 2018). Diante disso, optei por seguir a perspectiva de Kelly, na qual o autor buscou enfatizar o papel do discurso no desenvolvimento das práticas epistêmicas.</p>	<p>definições seriam limitadas?</p> <p>Outro aspecto importante PARA O FUTURO que deve compor este texto é fazer um contraste entre as diferentes definições, indicando, por exemplo, quais se aproximam mais umas das outras e quais estão mais distantes (por exemplo, Manz e Kelly, para mim, estão mais próximas. Sandoval se distancia um pouco). Porém, precisamos deixar isso claro. Talvez, possamos fazer uma tabela indicando alguns pontos para o contraste, por exemplo, o que são práticas epistêmicas? Qual é a base teórica desta definição? De que modo a definição é usada nas análises? Exemplos de práticas epistêmicas.</p> <p>Por fim, acho que um aspecto central que faltou, foi você tentar se aprofundar nas origens de cada definição. Por exemplo, o Kelly vai lá na Longino. Quem é essa autora? De que área ela traz seus conceitos? Essa “origem” vai nos dar pistas sobre o que cada autor pensa sobre práticas epistêmicas. Será que a origem/base do Sandoval é a mesma do Kelly? E as dos outros? Isso poderá ser muito útil para os dois aspectos que apontei antes: para justificar nossa opção pelo Kelly e para fazer um bom contraste. Entendo que em cada texto, você poderia retomar e acrescentar essa discussão. Isso daria maior profundidade à definição de cada um e maior clareza teórica ao texto.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cedido pelo participante (2023).

*Mantivemos a escrita original, tanto do projeto, quanto dos comentários de Lúcio.

Com base no quadro 19, categorizamos os 44 comentários estabelecidos por Lúcio, ao longo da correção do projeto de mestrado de uma de suas orientandas. Indicamos cinco tópicos aos quais o orientador se referiu durante sua leitura. Nosso objetivo é compreender como a orientação, por meio da avaliação dos textos, se desenvolve, considerando um ideal acerca de como seria esse trabalho de orientação que objetiva não só qualificar o texto do projeto para assegurar a sua aprovação, mas também colocam as reflexões em prospecção, indicando uma pauta de investimento futuro. Assim, apresentamos a seguir considerações mais delongadas acerca da formulação de cada categoria.

i) coerência textual com a escrita acadêmica: trata-se de um ajustamento a determinadas convenções de leitura e escrita compartilhadas no âmbito acadêmico. Diz respeito à forma de organização do discurso no texto, considerando alguns elementos que devem ou não devem aparecer nos textos, como a recorrência do uso da palavra “pois”, para iniciar as frases, o que, segundo a argumentação de Lúcio nos comentários de orientação, não teria utilidade. Outro exemplo seria o início de novas frases com a palavra “já”.

ii) fluência e organização textual: a segunda categoria diz respeito à forma como a argumentação da autora é apresentada e organizada ao longo do texto do projeto de pesquisa. No exemplo apresentado por nós indicamos um momento em que Lúcio afirma sobre a necessidade de haver uma transição entre um parágrafo e outro, para que os assuntos debatidos não sejam modificados abruptamente. Outro exemplo a ser comentado para essa categoria seria um momento em que o orientador indica que um melhor caminho seria terminar uma frase da seção de introdução do projeto com uma articulação entre as ideias debatidas. No texto original é apresentada uma afirmativa, mas entendendo que um debate entre as ideias seria uma opção melhor para a fluência acerca da organização do texto, essa é a sugestão.

iii) indicações de sentido ou clareza textual: os comentários relacionados a essa categoria estão diretamente ligados ao sentido das ideias apresentadas, principalmente quando esse sentido não está suficientemente claro ao leitor. Assim, Lúcio solicita a reescrita, tendo em vista uma maior fidelidade ao discurso dos autores e teorias apresentados. Essa categoria é muito importante porque diz respeito à forma como a perspectiva de estudos é interpretada e comunicada no texto da orientanda, por meio de paráfrases e citações, bem como demonstra a sua própria interpretação sobre as pesquisas no campo. Em alguns casos, o orientador estabelece questionamentos que podem tornar mais claro o discurso, ou apresenta seu ponto de vista acerca de alguma afirmação que ele julga não estar essencialmente correta, sob o ponto de vista do movimento que as pesquisas no campo tendem a seguir.

iv) coerência teórico-metodológica: indicação de inserção: essa categoria se assemelha à categoria anterior. Ela também está, essencialmente, preocupada com a forma como a teoria é discutida no texto, tendo em vista a fidelidade aos discursos que circulam no campo de pesquisa. Contudo, neste tipo de comentário, Lúcio é mais incisivo ao solicitar que determinados fragmentos sejam reescritos e, inclusive, sugerir trechos que tornem determinado fragmento mais claro, coerente ou acessível aos possíveis leitores.

v) direcionamento da narrativa: finalmente, essa categoria estabelece encaminhamentos que devem ser pensados, para além do texto do projeto, uma vez que ele é a base da pesquisa, mas

não a pesquisa. Assim, já neste momento de orientação da escrita do projeto, o orientador também já está estabelecendo pressupostos de metodologias de pesquisa que ocorrerão em um futuro próximo. Assim, sempre que Lúcio indica nos comentários o termo ‘PARA O FUTURO’, ele está vislumbrando possibilidades a serem exploradas em etapas posteriores, mas que já devem ser objeto de análise e preocupação da autora do projeto, pois esses elementos poderão, de fato, proporcionar contribuições futuras e encaminhamentos para a pesquisa. Há a concepção de que o texto está em elaboração, seguindo uma natureza transitória do gênero projeto, contudo é preciso que a autora realize investimentos para o desenvolvimento da pesquisa.

A orientação demonstra uma grande preocupação, ao mesmo tempo, com um ideal de texto acadêmico, que respeita a determinadas normas, negociadas no campo de pesquisa. Ao mesmo tempo, a clareza das ideias e a fidelização entre o discurso da autora e a bibliografia utilizada parecem ser preocupações centrais na orientação de Lúcio. Esclarecemos que o arquivo do projeto analisado se pauta em uma versão mais recente, próxima da submissão ao Comitê de Ética. Por essa razão, outras incursões às quais não tivemos acesso podem ter sido realizadas anteriormente, demonstrando a importância da reescrita destes textos, visando a sua adequação, em meio às variadas negociações estabelecidas. Percebemos, em diferentes momentos, que Lúcio se coloca essencialmente na posição de leitor, preocupando-se, em geral, com a forma como os conhecimentos debatidos no texto seriam compreendidos e interpretados nos contextos sociais de circulação deste gênero. Seus comentários não se restringiram ao uso da língua. Os aspectos formais do texto foram corrigidos ao longo do próprio texto por Lúcio e estes não foram objeto de escrita de comentários.

Como uma das exigências, enquanto docente credenciado a um Programa de Pós-Graduação, Lúcio deve atender a determinadas expectativas sobre sua produção científica. A produção acadêmica pode ser considerada uma prática de letramento acadêmico altamente valorizada, tendo em vista as avaliações de órgãos de fomento como a CAPES, que prezam pela capacidade de citação, o que evidencia o alcance das produções. Podemos considerar que a produção científica de Lúcio está envolvida nas discussões, junto ao seu Grupo de Pesquisa, do qual também participam parceiros de pesquisa e orientandos. Dentre os participantes, há o compartilhamento de bancos de dados já coletados, o que favoreceu a continuidade das pesquisas, inclusive, durante a pandemia de Covid-19, já que não foi necessário ir a campo para coletar dados, mas sim, trabalhar com bancos de dados já constituídos anteriormente.

Ao tratarmos da primeira entrevista realizada com Lúcio, oportunidade na qual também explicamos a forma como se daria nosso acompanhamento, já eram evidentes suas preocupações acerca das mudanças no *qualis* dos periódicos aos quais sua área pode socializar as pesquisas, bem como na forma como as produções seriam avaliadas. Enquanto não há um posicionamento que explicita, de fato, como as produções serão avaliadas, Lúcio decidiu priorizar a escrita de textos a serem enviados para periódicos internacionais, o que demanda, segundo ele, mais investimento em pesquisa e produção textual.

Solicitamos que Lúcio nos enviasse um relato sobre as produções científicas nas quais estava trabalhando. A transcrição apresentada no quadro 20 representa o segundo áudio enviado naquele dia, que enfocou, prioritariamente, as produções nas quais Lúcio estava se dedicando no momento, tendo em vista nosso pedido prévio, também por meio do aplicativo de mensagens.

Quadro 20: Produções científicas às quais Lúcio estava se dedicando no momento de nosso acompanhamento*

Linha	Lúcio
1	...
2	então (+) é assim
3	a gente tem/
4	a gente tá (+) nesse momento::
5	trabalhando com três artigos é:: (++)
6	tem um artigo que (+) é é um artigo mai::s (+) assi::m/
7	vamos dizer (+) mais PESADO
8	no sentido de (+) de demandar mais (+) da gente
9	porque (++) é um artigo que envolve um assunto:: muito' complexo
10	que é (+) essa questão de: cronotopo' é é
11	que é uma um referencial que a gente (++)
12	quer muito' usar (+) e tenta usar
13	por que que eu falo isso" (+) tenta usar"
14	porque é uma coisa que: (++) assim'
15	a gente tá também aprendendo (+) enquanto a gente faz (+) né' é::
16	então (+) não é fácil'
17	e aí acaba demandando (+) da gente muito tempo
18	então esse esse artigo' ((respiração audível))
19	ele tá sendo escrito assim (+) a três mãos né'
20	eu (+) a Valquíria (+) minha colega de grupo e a Daniela (+) né'
21	que foi (+) é:: a nossa orientadora é::
22	foi a minha orientadora' no mestrado (+) e no doutorado
23	e também da Valquíria ((respiração audível)) é::
24	e aí (+) esse artigo' tem muito a ver com o projeto' que nós/
25	que nós desenvolvemos né'
26	no na escola né'
27	que é o CP [Centro Pedagógico] é::
28	trazendo essa questão da análise' ao longo do tempo'
29	então (+) a gente acompanhou uma turma ao longo de três' anos é::
30	e agora (+) a gente tá fazendo uma análise' pra::
31	justamente (+) estabelecer conexões' temporais
32	assim (+) é:: como conectar eventos (+) temporalmente distantes
33	então tem eventos (+) do primeiro' ano
34	do segundo (+) do terceiro'

35 e aí a gente quer entender um pouco (+) como que as crianças nas aulas de ciências
 36 estabelecem essas conexões (++) temporais né' é::
 37 pra aprender alguma coisa
 38 como que isso (+) tá relacionado' ao processo de aprendizagem
 39 então a gente/
 40 esse artigo já tá meio que/
 41 escrito' e ago/
 42 nesse momento' ele tá com a:: Valquíria
 43 então assim (+) eu fiz uma/
 44 a gente já tinha uma primeira versão' (+) até ano passado
 45 e aí (+) esse ano eu retomei (+) fiz uma revisão
 46 agora mandei pra Valquíria
 47 e ela tá fazendo uma nova' revisão
 48 então (+) eu não tô trabalhando (+) especificamente nesse artigo agora né'
 49 porque ela tá fazendo (+) esse momento de revisão
 50 eventualmente a gente se reúne pra é:: ver assim né'
 51 questão de dúvidas'
 52 o:: caminho que o artigo tá indo (++) como que é a escrita e etc
 53 depois desse processo a gente vai (+) é:: também mandar pra Daniela
 54 pra:: pra uma nova revisão né'
 55 esse artigo (+) é um pouco::
 56 já tá bem mais encaminhado (+) assim é::
 57 o segundo artigo'
 58 é um artigo relacionado a:: representação gráfica'
 59 então a gente tá tentando (+) analisar como que as crianças aprendem'
 60 a prática de observação' em aulas de ciências por meio de desenhos'
 61 então (+) esse ele tá mais no início'
 62 no início assim (+) né'
 63 a gente já tem os dados' né'
 64 já tem uma ideia do que que vai ser (+) trabalhado
 65 mas (++) a escrita em si (+) tá no início né'
 66 então esse é o que eu estou trabalhando mais diretamente né"
 67 é a mesma coisa
 68 é a mesma parceria com a Valquíria e a Danela
 69 então a Valquíria (+) já tem algumas/
 70 tinha algumas coisas'
 71 e eu tô:: é::
 72 essas coisas que ela já tinha'
 73 tá muito relacionado a algumas/
 74 a alguns pontos da tese' de doutorado dela ((respiração audível))
 75 então eu tô (+) pegando esse material'
 76 trabalhando em cima e/
 77 mas esse ainda tá bem no início (+) assim né'
 78 é o que eu tô fazendo no momento ((respiração audível))
 79 e um terceiro artigo'
 80 que tá sendo uma dinâmica (+) bem distinta é::
 81 que é um artigo já (+) com uma aluna minha de mestrado'
 82 e com dois colegas (+) né' ((respiração audível))
 83 um é um professor/
 84 é o professor que a gente acompanhou (+) na turma
 85 filmando as aulas dele'
 86 e a outra é uma doutora
 87 que é (+) membro do nosso grupo de pesquisa é::
 88 ela trabalhou muito com argumentação'
 89 e aí (+) ela sempre traz/
 90 que é a Anne
 91 ela sempre traz é:: pontos muito legais (+) e muitas contribuições
 92 esse artigo (+) é:: ele tá meio que (+) na coisa assim ((riscos))
 93 de concepção né'
 94 a gente tem mais ou menos uma ideia (+) do que a gente quer é:: trazer e mostrar

95 é:: que questão (+) de pesquisa
 96 mas (+) a gente ainda tá um pouco é:: se reunindo
 97 a gente se reúne toda sexta-feira' é::
 98 pra discutir um pouco assim'
 99 ah (+) como que a gente vai se aproximar dos dado::s'
 100 que eventos que a gente vai selecionar ((respiração audível))
 101 então a gente tá (+) num momento' desse artigo assim de/
 102 se aproximar' dos dados
 103 então esse artigo (+) ele tá mais assi::m/
 104 porque os outros dois'
 105 o primeiro já tá muito bem (+) encaminhado
 106 assim (+) já tá escrito
 107 tá em fase de revisão
 108 o segundo' (+) tá sendo escrito
 109 mas todo o processo' de análise' é::
 110 de coleta (+) de/
 111 já foi feito né'
 112 a gente precisa (+) é colocar no papel (+) assi:m
 113 num formato de um artigo'
 114 esse terceiro' é um pouco diferente
 115 porque a única coisa meio que pronta' (+) dele é a coleta
 116 a coleta foi feita (++) mas assim'
 117 como que vai ser a análise:
 118 que caminhos (+) a gente vai percorrer
 119 que dados a gente vai selecionar
 120 porque selecionar esses dado:s
 121 todas essas perguntas (+) mais fundamentais ((respiração audível))
 122 elas ainda estão em discussão né'
 123 então toda sexta-feira a gente se reúne'
 124 então assim (+) esse artigo é interessante'
 125 porque ele já foi e voltou várias vezes'
 126 a gente tinha uma questão inicial (+) mudou' é::
 127 agora é uma outra
 128 então a gente tá olhando' pra outros dados
 129 pra ver se (+) faz mais sentido' é::
 130 e aí cada um tá (+) olhando os dados'
 131 trazendo o seu ponto de vista' né'
 132 sobre os dados' e::
 133 e sempre no fi:m
 134 na sexta-feira a gente senta
 135 e vai conversar sobre isso'
 136 o que que a gente acha::
 137 que encaminhamentos tomar (+) né' é::
 138 assim são esses três artigos
 139 tem um outro'
 140 que na verdade (+) assim'
 141 é um caso um pouco diferente né'
 142 que eu acho que eu comentei com você
 143 que é uma aluna de especialização' é:: que eu orientei'
 144 e ficou um trabalho/
 145 foi em 2019 /
 146 e foi um trabalho muito bem feito::
 147 muito bacana
 148 foi uma (++) intervenção que ela fez
 149 numa escola sobre (+) educação em sexualidade
 150 e ela fez um um uma análise muito interessante'
 151 então eu queria publicar é:: em um periódico voltado para professores né'
 152 então na nossa área (+)
 153 a gente tem esses relatos (+) de experiência é::
 154 tem uma revista chamada (+) Experiências em Ensino de Ciências (+) que é muito

155 que circula muito entre o (+) né'
 156 entre o:: né' (+) tanto professores (+) quanto pesquisadores é::
 157 mas aí seria algo mais simples
 158 no sentido de (+) pegar o trabalho dela'
 159 o TCC dela (+) que já foi' em formato de artigo
 160 fazer adaptações (+) com relação às demandas da revista (+) né'
 161 e aí (+) nesse caso
 162 eu não tô fazendo nada' por enquanto
 163 ela disse que que faria uma primeira proposta'
 164 e aí eu faria uma revisão (+) né' é::
 165 então a gente ainda tá (+) nesse processo

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 01 de março de 2021, com duração total de 7min33seg (recorte 00:24-07:33).

Embora inicialmente Lúcio tenha mencionado apenas três artigos em andamento, na verdade, durante o período em que este áudio nos foi enviado, ele estava envolvido em quatro produções que, por apresentarem objetivos e suas especificidades, estavam em momentos e demandam, cada um a seu turno, diferentes encaminhamentos. O primeiro artigo, já mais adiantado em sua produção, estaria passando por sucessivas revisões, produzido entre Lúcio, Valquíria, uma colega de doutorado, que está lotada como professora da instituição e Daniela, orientadora de ambos, quando cursaram mestrado e doutorado. É possível notar que há um investimento entre Lúcio e Valquíria, em revisões sucessivas prévias, até o envio para a apreciação de Daniela. Em sua fala, o artigo em si é considerado como mais pesado (linha 7), uma vez que demandaria uma abordagem teórica mais complexa, por meio da qual os envolvidos buscam trabalhar.

Solicitamos mais informações a Lúcio sobre as condições de produção do primeiro artigo relatado, ao que diz respeito ao idioma da escrita e sobre a existência de uma hierarquia na escrita, tendo em vista que Daniela foi a orientadora de Lúcio e Valquíria. Entendemos que há negociações durante a escrita dos trabalhos científicos, cujo andamento prescinde da validação de um componente mais experiente. Assim, foi negociado entre o grupo que Daniela seria a orientadora dos artigos produzidos por Lúcio e Vanessa. Em geral, a escrita dos trabalhos tem sido realizada em língua portuguesa, sendo posteriormente traduzidos para a língua inglesa por um tradutor contratado, ou pela própria Vanessa que aparece como coautora.

Entre as linhas 13 e 17, Lúcio ressalta como escrever um artigo que aparenta um refinamento teórico maior, destinado a uma revista internacional não é algo que pode ser considerado fácil, demandando tempo. Além disso, ele reconhece que o processo representa aprendizado, já que a abordagem está sendo apropriada ao longo da escrita. O seu relato também evidencia que há nuances por meio das quais a produção científica é estabelecida,

tendo em vista as revisões, certo distanciamento temporal do texto escrito e trocas entre os autores, com conversas sobre o texto em reuniões. Após um certo refinamento na escrita entre Lúcio e Valquíria, o texto seria enviado para Daniela, tendo em vista um aval mais global acerca de uma produção mais estabelecida.

O segundo artigo, apesar de contar com a mesma parceria, estaria em uma fase mais inicial, em relação ao primeiro, produção na qual Lúcio estaria mais envolvido no momento e que estaria fundamentado em dados produzidos na tese de doutorado de sua colega. Conforme aponta, a coleta já foi realizada e já há também uma ideia sobre os possíveis encaminhamentos acerca da argumentação dos autores. Contudo, por estar em uma fase mais inicial, este estaria demandando uma dedicação maior.

Ao citar um terceiro artigo, no qual figura como um dos autores, desenvolvido em uma “dinâmica mais distinta” (linha 80), conforme aponta, é escrito, também em colaboração, mas entre Lúcio, uma aluna de mestrado e mais dois colegas professores. Como esse texto também está em um estágio mais inicial, ele tem demandado reuniões sistemáticas entre os membros, com encontros nas sextas-feiras. Esses momentos nos levam a considerar que as práticas de letramento acadêmico não se restringem apenas ao ato de ler ou escrever, uma vez que envolvem também as conversas sobre os textos, como as reuniões relatadas pelo pesquisador. Em um destes momentos, inclusive, a temática foi reestruturada, já que os componentes do grupo ainda estão em processo de discussão dos dados coletados. Dentre os autores está, inclusive, o professor que teve suas aulas observadas, na fase de coleta de dados (linhas 84-85).

Um quarto artigo estaria baseado em um TCC de um curso de Especialização de uma ex-aluna acerca do qual Lúcio ainda aguardava uma primeira versão para uma revisão inicial. De acordo com seu relato, o trabalho de conclusão da estudante, que já havia sido produzido em formato de artigo, estaria sendo adequado às normas de um periódico científico, previamente selecionado. Lúcio nos explica que, no momento, sua aluna estaria incumbida de realizar uma revisão e as próprias adequações à uma revista pré-indicada por ele, que é dedicada ao ensino de ciências.

Com base na fala de Lúcio, podemos perceber que diferentes estratégias são desenvolvidas, tendo em vista os tipos de periódicos aos quais os textos serão submetidos, tal como as sucessivas revisões para o artigo a ser enviado a um periódico internacional ou como o horizonte de retomada de um texto que pretende ser apresentado como um relato de experiências em um veículo de grande circulação. Ainda destacamos que a escrita tem demandado de Lúcio diferentes atitudes, como discussões em reuniões síncronas, com os

coautores, e também momentos mais solitários em que ele escreve determinadas partes do texto, ou mesmo revisa, de forma mais sistemática, acerca do que já está produzido, envolvendo-se em uma ação de reescrita. Além disso, a produção de um texto para a submissão a um periódico é vista como uma atividade que demanda longo investimento temporal, com estratégias distintas, tendo em vista a maturação do texto nas várias instâncias de negociação de um trabalho em coautoria. Outro destaque estabelecido por nós acerca desta transcrição é a importância da consideração do periódico no qual o texto será publicado, envolvendo decisões e negociações acerca do tipo de texto, forma por meio da qual a revista torna públicas as produções, bem como os objetivos do texto e público a ser atingido, ou seja, há uma construção estratégica dos modos de produção textual parametrizada pelo circuito comunicativo projetado.

Solicitamos a Lúcio, em uma de nossas interações pelo aplicativo de mensagens, que nos enviasse um artigo que estivesse em avaliação por algum periódico, para compreendermos as demandas e expectativas dos editores. Recebemos o retorno de Lúcio, via *e-mail*, com um artigo, aceito em uma revista internacional em novembro de 2020 e publicado em janeiro de 2021 e o último arquivo enviado à revista, contendo respostas a 21 questões elaboradas pelos pareceristas sobre o texto, bem como o próprio texto com as inserções decorrentes das sugestões dos pareceristas em vermelho. Este arquivo, especificamente, contém 30 páginas e está em língua inglesa.

Outro tipo de produção ao qual Lúcio afirmou se dedicar também é na produção de livros e capítulos de livros. Conforme nos relata, a participação em um projeto, financiado pelo CNPq, favoreceu a produção de um livro que, durante o momento em que o seguinte relato transcrito no quadro 21 foi enviado, o projeto estava em processo de finalização:

Quadro 21: Envolvimento em produção de livro financiado pelo CNPq*

Linha	Lúcio
1	oi Paula (+) bom dia (+) tudo bem"
2	eu vou te mandar um pouco do: do que eu fiz ontem (+) né' (+) um relato
3	ontem foi um dia assi:m
4	que eu (+) praticamente fiz uma coisa só (+) assim' ((risos))
5	na verdade é:: (+) eu fiz várias coisas'
6	porque e-mail (+) né'
7	os e-mails vão chegando'
8	e a gente vai resolvendo né (+) questões (+) assim
9	a::a atividade que eu me dediquei ao longo do dia foi um/
10	a conclusão da escrita (+) de um livro' que a gente tá (+) produzindo é::
11	em 2000 e::: em 2019 (+) o CNPQ lançou um edital' chamado Ciência na Escola
12	é um edital de:: (+) né'
13	tanto pra pesquisa (+) quanto intervenção é::: pra (+) pra/

14 práticas (+) inovadoras do ensino de ciências nas escolas é:: de educação básica'
 15 e a gente (+) eu entrei com um projeto:: pra/
 16 relacionado ao ensino por investigação'
 17 coisas que a gente pesquisa ((respiração audível))
 18 então eu entrei com esse projeto de pesquisa'
 19 a gente foi contemplado' e::
 20 entre uma das/
 21 uma das metas do projeto'
 22 a ideia é a gente publicar' um livro (+) é::
 23 tanto um livro tratando né'
 24 desse assunto (+) é:: inovação (+) ensino por investigação
 25 aí no caso com enfoque na biologia mesmo/
 26 ensino de biologia é::
 27 um livro tratando de referenciais teóricos' sobre isso/
 28 mas ao mesmo tempo' trazendo exemplos né'
 29 de relatos (+) de sequencias didáticas'
 30 então eu reuni né'
 31 com o pessoal (+) do nosso grupo de pesquisa' é::
 32 e também de projetos de extensão que (+) que eu participo'
 33 esses materiais né'
 34 então (+) é um livro assim'
 35 ficou bem bacana (+) gostei/
 36 tô gostando né'
 37 porque ainda não tá (++) tá pronto né' ((respiração audível))
 38 mas ontem' o (+) o último texto' né'
 39 me enviaram o último texto que' foi o prefácio do livro
 40 foi uma professora da USP' que escreveu pra gente
 41 e aí ontem (+) eu tirei o dia para reunir' todo o material
 42 e fazer uma última revisão (+) ler tudo né'
 43 ver se se (+) se o material assim como um todo
 44 tava coerente (+) tava bacana (+) tava bem' fechado e::
 45 e enviar pra editora
 46 então (+) enviei pra editora ontem'
 47 e tô aguardando né'
 48 os encaminhamentos deles né'
 49 essa parte toda de diagramação
 50 depois publicação (+) e etc e tal
 51 então foi um dia' (+) só pra isso né'
 52 apesar de ter várias coisas aí no meio'
 53 algumas coisas administrativas (+) respostas de e-mail (+) dúvidas né'
 54 essas coisas normal/
 55 normais que (+) a gente vai fazendo'
 56 e acaba ocupando nosso tempo (+) né'
 57 mas eu acho que foi isso
 58 foi um dia bom (+) assim
 59 foi bem bacana fazer esse trabalho é:: porque né'
 60 quando a gente vai chegando no final assim (+) de um projeto desse (+) que deu' trabalho
 61 e que é um projeto (+) que eu acho que é importante né'
 62 para os professores' e::
 63 a gente fica assim (+) bem satisfeito né' bem feliz
 64 então é isso (+) tá bom"
 65 hoje a noite eu te mando alguma coisa sobre (+) o dia de hoje
 66 Abraço

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 11 de fevereiro de 2021, com duração total de 3min28seg (completo).

Lúcio nos conta que o *Projeto Ciências na Escola* tem favorecido a promoção do envolvimento de alunos do doutorado, mestrado e graduação (com trabalhos de Iniciação Científica e Extensão), colegas e demais integrantes do Grupo de Pesquisa, como uma forma de divulgação de trabalhos acadêmico-científicos, por meio de propostas didáticas. Este projeto representa uma oportunidade de interação e promoção de acessibilidade das produções em outros espaços e formatos, já que se volta, prioritariamente, a professores de Ciências, com a produção de um livro impresso que compartilha experiências sobre o ensino de ciências na Educação Básica. Em um contato posterior, no dia 25 de março, Lúcio nos relata, inclusive, sua felicidade pela publicação do primeiro dos dois livros produzidos, editado no ano passado, por meio deste projeto, que objetiva a distribuição gratuita, nas escolas.

Conforme expressa em seu relato, é uma oportunidade de socialização de *práticas inovadoras* acerca do ensino de Ciências por Investigação, o que demanda a produção, coleta de textos (capítulos), revisão destes textos, após nova revisão do produto final e posterior envio do material para a editora. É possível visualizar, na fala de Lúcio, preocupações e aproveitamento de oportunidades em duas frentes importantes de divulgação científica: a produção de artigos científicos e a publicação de livros. Os textos e seus suportes possuem direcionamentos diferentes e, conforme evidenciamos acerca da produção dos artigos, até em um mesmo gênero, há diferentes expectativas e práticas sociais, que dependem da parceria de pesquisa, dos objetivos do texto, seu público alvo, dentre outros fatores.

Outra evidência é o engajamento de Lúcio com os participantes do grupo de pesquisa em que atua na universidade. As parcerias são valorizadas, uma vez que estão presentes, tanto na produção dos artigos, quanto na escrita e publicação de livros, financiados por projetos de agências de fomento, como o CNPq. Entendemos que enquanto pesquisador/autor, Lúcio tem aproveitado as oportunidades de financiamento que surgem, tanto em relação às agências, como o CNPq, quanto em relação aos investimentos do próprio Programa. A chamada para financiamento divulgada na entrevista com a coordenadora do Programa de Educação, Rita, foi uma das oportunidades aproveitadas por Lúcio, que teve três pedidos aprovados de tradução de artigo para a língua inglesa, visando a publicação em periódico científico.

A chamada interna 01/2021 (tabela n. 13) rendeu a Lúcio um montante de R\$7.614,20 para a tradução de artigos e pode indicar uma estratégia válida para que, mesmo sem um domínio pleno da língua inglesa, seja possível buscar uma inserção internacional.

Comentamos, a seguir, as práticas de letramentos acadêmicos que remetem à atuação como editor. No quadro 22. demonstramos o primeiro relato dele acerca das atividades assumidas, em decorrência desta função:

Quadro 22: Práticas de letramentos relativas à editoria de revista científica*

Linha	Lúcio
1	...
2	na parte da manhã (+) eu tive uma reunião' é::
3	foi uma reunião muito legal'
4	foi com (+) a editoria da revista é:: (++) da Revista (X)
5	uma revista (+) da área de Educação em Ciências né'
6	um periódico' da área de Educação e Ciências (+)
7	que eu já venho atuando (+) como editor há um/
8	há alguns anos' ((respiração audível))
9	e agora (+) em 2021 (+) eu assumi como editor-chefe dessa dessa revista'
10	juntamente com a professora é:: a professora Patrícia
11	que é professora da UFOP ((respiração audível))
12	e aí (+) essa foi a primeira reunião que eu tive' (+) como editor-chefe
13	com a::a a equipe editorial né' é::
14	então foi bem legal' a gente teve uma/
15	primeiro uma apresentação (+) dos novos editores'
16	houve uma recomposição né" editorial
17	alguns continuaram (+) outros novos chegaram é::
18	e aí (+) a gente tratou de vários' temas
19	a reunião foi bem assi::m
20	tensa porque ((risos)) durou muito tempo'
21	durou mais tempo que eu imaginava'
22	a gente acabou já era (+) quase meio-dia é::
23	então foi uma manhã inteira' (++) e a pauta assi::m
24	teve inicialmente uma apresentação'
25	mas a pauta foi quase toda (+) relacionada a questão da internacionalização né'
26	porque a revista tem um (+) tem assim
27	uma visibilidade grande' na nossa área (+) no Brasil'
28	e:: a gente tá na SciELO né'
29	então (+) a SciELO tem essa demanda muito forte pela internacionalização
30	então publicar artigos (++) em língua estrangeira'
31	trazer editores (+) de outros países né'
32	fazer essa interlocução' com é:: pesquisadores de fora né'
33	e aí (+) a reunião foi pensar em estratégias para fazer isso é::
34	e uma outra (+) grande parte da reunião (+) foi trabalhar a questão da ciência aberta né'
35	que uma outra demanda da SciELO (+) importante e que a gente tá começando né
36	então algumas estratégias também
37	a gente pensou na questão da/
38	do Open Peer Review
39	a questão da (+) da dos pré-prints (+) análise de pré-prints
40	coisas nessa linha né'
41	que estão alinhadas né' às políticas práticas da ciência aberta
42	e que a X está (+) vai entrar nisso né' ((risos))
43	então foi uma reunião muito boa
44	assim (+) mais propositiva
45	que gerou várias tarefas que aí invadiram meu almoço:: e::
46	e enfim (+) o começo da minha tarde /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 08 de fevereiro de 2021, com duração total de 8min10seg (recorte: 00:13-03:11).

Com base em nossas conversas com Lúcio, compreendemos que ele também está envolvido com as atividades de edição de uma das revistas científicas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação no qual atua. A referida revista é classificada como um periódico da área de Educação e Ciências, na qual Lúcio já atuava como editor-adjunto há alguns anos, passando a se tornar editor-chefe no início de 2021. Ou seja, no período em que gravava os relatos para nós, ele havia iniciado suas atividades na função e estava participando com frequência de reuniões para a realização de modificações necessárias, tendo em vista o cenário das políticas de internacionalização.

Recebemos muitos relatos de Lúcio sobre seu envolvimento na editoria chefe da revista, bem como em relação aos processos pelos quais o periódico necessitou se submeter, tanto por já constituir uma base do *SciELO*, quanto para figurar em outras plataformas como o *Scopus*. A primeira reunião, além de buscar uma apresentação dos componentes, ressaltamos que Lúcio divide a chefia da revista com outra professora chamada Patrícia, vinculada à UFOP, e tratou sobre formas por meio das quais o periódico poderia apresentar um caráter mais internacionalizado. Conforme seu relato, o fato de estar indexada à *SciELO* já proporciona à revista uma grande visibilidade no país. Contudo, outras estratégias são citadas para que o periódico se internacionalize, como por exemplo: a publicação de artigos em língua estrangeira, atração de pesquisadores e editores de outros países. Ações como essas demandam planejamento e sistematização.

Outro tema debatido pelo grupo na reunião foi a Ciência Aberta, também demandada pela vinculação à plataforma *SciELO*. A Ciência Aberta ou *Open Science*, considera o avanço da presença das novas tecnologias no cotidiano dos indivíduos e, por essa razão, preza pelo livre acesso ao conhecimento. Como estratégias para que esta seja uma realidade no periódico, a revisão por pares e a análise de pré-prints são temáticas abordadas pelos integrantes do periódico, tendo em vista esse alinhamento às políticas da *Open Science*. Lúcio avalia a reunião como satisfatória, contudo, ressalta como as atividades “invadiram” outros momentos de seu dia. Os próximos relatos nos auxiliam a compreender por qual motivo as ações do periódico passaram a ser uma prioridade na rotina de Lúcio.

O quadro 23 evidencia as atividades nas quais Lúcio se engajou no dia 16 de fevereiro de 2021, tendo em vista as adequações necessárias:

Quadro 23: Complexidades na editoria de uma revista científica*

Linha	Lúcio
1	...
2	a gente tem/

3 eu acho que eu já te falei' né'
 4 que eu (++) eu assumi a editoria de uma/
 5 de um periódico né' (+) que é a X é::
 6 e aí (+) a gente tá mexendo no sistema' da revista
 7 porque o sistema (+) ele tá muito' desatualizado
 8 ele tá com muitos erros é:::
 9 links errados que mandam pra/
 10 pra anexos (++) que não correspondem àquilo que tá (+) que tá indicado'
 11 e isso (+) a gente foi descobrindo assi::m
 12 lapidando o sistema lá do do portal (+) do do periódico'
 13 porque assim (+) eu era editor antes
 14 editor é:: (+) adjunto né'
 15 e nunca tinha percebido isso'
 16 e aí agora (+) que a gente começou a mexer (+) pra atualizar umas coisas'
 17 atualizar uns dados'
 18 é que a gente foi vendo vários problemas (+) é:: de atualização do site
 19 e isso é o próprio editor que faz né'
 20 no::ssa e dá um trabalho
 21 nossa é uma coisa MUITO chata
 22 uma coisa no:: (+) muito assim (+) sem noção ((risos))
 23 que a gente precisa fazer
 24 então ontem eu fiquei MUITAS horas
 25 praticamente a tarde toda (+) fazendo isso
 26 então (++) ontem eu consegui atualizar os números do ano de 2015'
 27 para você ter uma ideia (++) é::
 28 antes disso (++) tá tudo ok
 29 agora (+) talvez hoje eu (+) me dedique a 2016 é::
 30 2020 e 2021 estão ok
 31 então (+) falta 2016 17 18 e 19
 32 quatro (++) quatro anos né'
 33 de publicação (+) que tá tudo uma b/
 34 uma completa bagunça é::
 35 mais enfim (+) tudo bem né' a gente vai
 36 acho que é uma coisa meio assim mecânica né'
 37 que em algum momento (+) termina ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 16 de fevereiro de 2021, com duração total de 4min44seg (recorte: 02:32-04:26).

Em seu relato, Lúcio retoma a problemática do periódico, lembrando que este foi citado em outro momento de seus áudios. Conforme aponta, muitas mudanças foram realizadas na forma como o periódico é divulgado em seu *site*, tendo em vista as demandas para a internacionalização de periódicos no Brasil. Em uma delas, atividade à qual Lúcio se dedicou durante este último relato, foi necessário rever a correspondência entre os artigos já publicados em anos anteriores e o material a ser acessado pelos *links*. Assim, como editor, Lúcio precisou conferir ano a ano e publicação por publicação, fatores como a correspondência entre título da publicação e o título presente na plataforma, resumo, presença ou não de arquivo em PDF com o artigo, dentre outros fatores.

Lúcio avalia a atividade como mecânica e, por isso, chata. Conforme aponta, mesmo quando era apenas editor-adjunto, ele não conhecia as atividades às quais um editor chefe

deveria se dedicar e tampouco tinha conhecimento sobre o estado final de divulgação dos textos no periódico. Na medida em que se aprofunda no conhecimento acerca da revista, o editor encontra problemas e erros estruturais, que devem ser sanados, como um dos requisitos básicos para o bom funcionamento ao acesso aos textos e para a internacionalização da pesquisa no país.

Estamos evidenciando que as atividades acerca da organização do periódico pela qual Lúcio está responsável foram intensas durante o período, demandando investimento de tempo e gerando uma avaliação acerca da própria tarefa, novamente considerada por Lúcio como chata, mas necessária, tendo em vista a adequação do periódico a bases de divulgação científica que permitem uma ampliação de seu alcance, favorecendo a internacionalização do periódico. Conforme demonstra, essa conferência e organização sobre a correspondência dos textos e *links* é uma das exigências para que o periódico figure nestas bases, consideradas importantes por Lúcio.

O relato do docente demonstra a presença de critérios comuns de estabelecimento dos periódicos científicos, bem como algumas regulamentações gerais para que a pesquisa seja divulgada em contextos mais amplos, como as bases *Scopus* e *Redalyc*. Isso nos leva a acreditar que para que um periódico seja considerado internacionalizado, não basta que haja uma avaliação que o equipare a outros periódicos internacionalizados, por meio da avaliação quadrienal da CAPES. Na verdade, essa avaliação é consequência de diferentes fatores, no qual o número de citações de artigos é apenas um dos critérios avaliados. Assim, a vinculação a bases como as citadas por Lúcio favorece que o periódico permaneça com este *status* internacionalizado, uma vez que é possível que suas publicações alcancem um maior número de pesquisadores e sejam mais citados.

Por fim, indicamos com a transcrição no quadro 24, que a vinculação do periódico a outras bases científicas ocasionou em demandas repentinas à equipe editorial, que necessitam de priorização:

Quadro 24: Vinculação de periódicos científicos à bases importantes para a excelência na pesquisa*

Linha	Lúcio
1	oi Paula:: (+) tudo bem" é::
2	desculpa meu sumiço né' ((risos))
3	mas é aquilo que eu te falei
4	no::ssa (+) eu fui assim/
5	totalmente engolido' (+) por uma tarefa que eu não esperava' (+) na verdade é::
6	na segunda-feira' é:: a gente recebeu um e-mail (+) cedo é::
7	do pessoal da SciELO' (+) com relação ao periódico né'
8	que a professora Patrícia e eu somos editores (+) a X
9	e aí é:: nesse mail

10 eles demandavam (+) uma alteração no site' da revista é::
 11 justamente por aquela questão de:: ser uma demanda da Scopus né'
 12 que é uma (+) base que a gente tá tentando MUITO entrar'
 13 assim (+) que a gente quer muito' entrar
 14 só que ela tem MUITAS exigências
 15 e assim (+) várias delas a gente precisa ainda (+) se adequar e tudo né' é::
 16 e aí uma delas (+) é:: essa questão de política/
 17 de uma política é:: de ética na pesquisa (+) bem clara é:: na no site da revista né' é::
 18 e aí assim (+) a gente/
 19 a gente faz várias coisas né'
 20 dessas políticas de ética (+) só que (+) quase nada disso tava explícito lá né'
 21 de dessas práticas
 22 então questão de plágio'
 23 a questão de:: de como que a gente considera (+) má conduta em pesquisa'
 24 o que que a gente considera como má conduta
 25 como identificar (+) como que a gente procede quando isso acontece ((respiração audível))
 26 e aí ela pediu que a gente mandasse esse material até HOJE ((risos))
 27 então assim (+) mandaram o e-mail na segunda-feira' de manhã
 28 pra gente encaminhar pra eles as alterações até hoje'
 29 e aí eu tô te mandando esse áudio (+) porque eu acabei de mandar AGORA ((risos))
 30 assim (+) que eu terminei::
 31 sinceramente eu nem sei como é que a gente conseguiu'
 32 na verdade eu sei (+) eu não fiz mais nada né'
 33 porque (+) eu dei sorte'
 34 porque eu não tive aula é:: online né' essa semana é::
 35 e todas as outras tarefas que eu tinha
 36 meio que me organizado pra fazer eu (+) não fiz né' é:: ((respiração audível))
 37 não quero nem olhar meu e-mail'
 38 e fiquei só por conta disso (+) porque o o o grande problema' é assim'
 39 você vai lendo (+) sobre essas políticas (+) éticas e assim'
 40 é todo um mundo de discussão (+) de demandas
 41 de apontamentos' (+) que são muito interessantes né' e::
 42 e várias coisas que assim'
 43 a gente fazia (+) e eu nem sabia por que né' é::
 44 então a coisa (+) por exemplo de de open review
 45 ou duplo cego né' (+) como é que são as revisões por pares né"
 46 essa coisa da ciência aberta (+) é um tópico importante' é::
 47 essa coisa de conflito de interesses (+) então assim'
 48 quais são as situações que configuram" conflito de interesses'
 49 questão de autoria' também
 50 achei super interessante (+) como você saber que alguém é realmente autor de um artigo"
 51 aí tem vários critérios (+) pra dizer se a pessoa foi autora ou só um colaborador
 52 enfim (++) é:: foi bacana (+) porque assim'
 53 eu aprendi MUITA coisa interessante' é::
 54 tem muitos órgãos (+) tanto nacionais (+) quanto de fora é::
 55 dedicados a essas questões (+) né' é::
 56 e aí a missão foi elaborar um texto' ((risos)) é:: esclarecendo né'
 57 um texto que vai ser publicado no site
 58 esclarecendo como que a revista tem entendido' é:: esse tipo de política' de ética né'
 59 então a gente (+) elaborou esse texto'
 60 a gente fez em duas mãos né' eu e a professora Patrícia
 61 compartilhamos um com o outro né' lendo
 62 foi bacana que nesse (+) e-mail que mandaram da SciELO'
 63 eles já mandaram vários é::: sites e textos desses órgãos que que são conceituados né' nessa
 64 questão'
 65 e a gente ficou lendo esses textos'
 66 esses sites pra também (+) fazer uma coisa é é bem fundamentada né'
 67 e:: e aí foi isso né'
 68 então a gente terminou'
 69 acabei de mandar (+) o e-mail

69 e agora estou assi::m ((risos))
 70 só consigo pensar em em plágio' (+) em autoria (+) nessas coisas
 71 eu vou ter que dar uma uma desligada ((risos))
 72 porque eu (+) eu fiquei esses três dias fazendo só' isso né'
 73 mas enfim (+) aí é isso é::
 74 eu acho que foi uma demanda MUITO estranha'
 75 assim (+) agora dando a minha opinião (+) vamos dizer assim (+) pessoal né'
 76 estranha não no sentido do conteúdo da demanda'
 77 mas o prazo (+) eu achei meio esquisito' assim
 78 você pedir (++) pra uma pessoa fazer uma coisa tão'
 79 assim (+) que demanda uma reflexão né'
 80 um aprofundame::nto (+) até uma discussão'
 81 que eu acho que seria importante ter com o (+) o conselho editorial
 82 pra aprovar esse texto (+) mas enfim
 83 achei um prazo BEM sem noção (+) é:: mas fizemos né'
 84 vamo ver se vai (+) se vai dar resultado né'
 85 e o que que eles vão fazer com isso
 86 eu também nem sei (++) né'
 87 porque eu tenho certeza que tem outras coisas que a gente deve fazer
 88 pra essa entrada na Scopus
 89 mas enfim né' (+) a gente não questionou
 90 na verdade (+) a gente questionou'
 91 a gente pediu prazo até sexta-feira'
 92 mas eles não responderam NADA ((risos))
 93 ai (+) eu falei (+) ah vamo tentar fazer (++) aí a gente fez né'
 94 acho que não ficou uma coisa absolutamente perfeita'
 95 mas ficou (+) acho que ficou razoável (+) ficou bacana' assi::m
 96 e alinhado com o que o periódico faz' (+) efetivamente né'
 97 então o que que a gente já faz (+) nessa linha de ética na pesquisa né'

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 24 de fevereiro de 2021, com duração total de 6min21seg (recorte: 00:00-06:10).

A dedicação de Lúcio às atividades do periódico chefiado por ele, nesta semana em específico, se deu, conforme um documento enviado pela plataforma *SciELO*, requisitando adequações no *site* do periódico, tendo em vista uma demanda decorrente do pedido de vinculação à base *Scopus*. De acordo com o relato, foram realizadas muitas exigências e o prazo para tal cumprimento foi, conforme sua avaliação, um prazo curto. A exigência não se chocou com as outras atividades de Lúcio, como lecionar, por exemplo, o que lhe permitiu se dedicar à indicação de informações e de procedimentos que deveriam estar explícitos no *site*, em relação a práticas de má conduta científica como o plágio, por exemplo. Os materiais enviados para a orientação de como cumprir as demandas, bem como os *sites* indicados como exemplos de periódicos que já cumprem as determinações, conforme avalia Lúcio, foram importantes para que um aprendizado sobre os elementos cumpridos fosse construído.

Um texto que contemplasse questões éticas em relação à produção e autoria foi produzido por Lúcio e Patrícia, com base nas orientações pré-determinadas da *SciELO*. Conforme avalia Lúcio, as orientações enviadas foram importantes para a composição do material divulgado no *site*. Contudo, o prazo estipulado para o envio das adequações foi curto

e, por essa razão, não foi possível discutir com o restante da equipe a forma como essas alterações apareceriam no periódico. Essa passagem indica a importância que Lúcio atribui ao trabalho em equipe, especialmente para cumprir uma demanda de grande importância e que terá repercussões para o processo editorial. Apesar de terem questionado a questão do tempo, os editores não obtiveram resposta, o que lhes levou a buscar cumprir as demandas no prazo original.

É possível compreender que o envolvimento de Lúcio como editor de um periódico científico o auxilia a se instrumentalizar em relação à sua identidade como professor e também como orientador, já que, enquanto editor, Lúcio tem acesso àquilo que os periódicos esperam dos textos submetidos. Esse fato nos mostra que essas identidades não são excludentes e podem se complementar. Finalmente, debatemos a seguir a atuação de Lúcio como gestor educacional.

Ao longo dos relatos produzidos por Lúcio, apresentamos ainda as práticas de letramentos acadêmicos relativos à gestão e atividades administrativas na universidade. Na transcrição do quadro 25, Lúcio detalha um pouco das atividades que considera serem encargos administrativos:

Quadro 25: Funções administrativas desenvolvidas na instituição*

Linha	Lúcio
1	...
2	na parte da tarde' é::
3	eu me dediquei a algumas coisa::s (+) administrativas'
4	algumas coisas que eu tinha' que fazer assi:m é::
5	de projetos (++) da da pró-reitoria de graduação' é::
6	também uma demanda do/
7	do meu departamento'
8	uma coisa bem assim (++) é:: vamos dize::r
9	CHATA ((risos)) no sentido:: é:: de ser algo bem e administrativo (+) assim
10	preencher planilhas' (+) encontrar códigos'
11	lançar (+) dados em planilhas' com disciplinas e responsáveis'
12	uma coisa bem (+) bem burocrática' né' /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 09 de fevereiro de 2021, com duração total de 6min56seg (recorte: 1:57-02:30).

No quadro 26, apresentamos a exemplificação de algumas das tarefas decorrentes da coordenação do programa de monitoria de graduação. Entendemos a atividade como uma prática social que demanda de Lúcio atuação gestora. Este é um dos relatos diários enviados no dia 12 de março de 2021. Neste dia, recebemos cinco áudios de Lúcio e este é um recorte do relato expresso no primeiro áudio.

Quadro 26: Detalhamento de atividades de gestão no Programa de Monitoria de Graduação*

Linha	Lúcio
1	...
2	agora a gente tá com a (++) um programa de monitoria de graduação'
3	eu tô (+) tô coordena::ndo
4	e aí eu (+) meio que (+) fico à frente dessa parte da seleção dos bolsistas né'
5	então' essa coisa de organizar os edita::is
6	selecionar (+) as disciplinas que vão ser contempladas'
7	comunicar os professo::res (+) estabelecer os prazos né' e::
8	ficar em contato com a PROGRAD' [Pró-reitoria de pós-graduação]
9	então isso também acaba (+) é:: demandando um certo tempo'
10	e eu (+) aproveitei essa semana pra já' fazer isso
11	porque já vai (+) já vai encaminhando isso também'
12	porque tem alguns prazos' lá que/
13	que a gente precisa ficar be::m (+) bem atento assim né' ((respiração audível))
14	porque senão' depois (+) a gente tem problema né'
15	pra implementar bolsa e etcetera é:::
16	e essa questão de bolsa de aluno' é uma coisa assim (+) que::
17	nossa ((risos)) acho que é a coisa/
18	não sei se é a coisa que mais me preocupa'
19	mas (++) se tem coisas que eu me preocupo'
20	é com isso né' é::
21	teve um mês né' que::
22	desse projeto' né' desse programa'
23	que os alunos ficaram sem bolsa'
24	por causa de um problema no sistema
25	e aí eles (+) no::ssa
26	foi assim (+) uma situação MUITO RUIM
27	MUITO DESAGRADÁVEL né'
28	eram nove bolsistas'
29	ninguém recebeu (+) meu De::us ((respiração audível))
30	e aí entro em contato com a PROGRAD'
31	fomos atrás da Pró-reitora
32	fomos atrás da direção da FAE '
33	e aí (+) depois de MUITA luta
34	mandar e-mail' pra não sei quantas (+) pessoas mil vezes ((risos))
35	eles falaram que iam pagar retroativamente no outro mês
36	então assim (+) é::
37	foi bom' porque eles receberam
38	mas foi ruim' porque não teve um mês né'
39	falhou um mês ali e:: enfim né'
40	a gente sabe que é uma bolsa (+) de um valor muito baixo né'
41	quatrocentos reais' (+) pra pra pra atividades tão bacanas' que eles fazem
42	mas que (+) para muitos alunos'
43	esse dinheiro é assi::m
44	é muito importante né'
45	eles CONTAM com esse dinheiro e enfi::m
46	então é algo que eu (+) que eu (+) gosto né'
47	quando tem algum edital'
48	quando tem alguma coisa assi::m de::
49	que envolve bolsa' pra aluno é::
50	uma coisa que geralmente' eu me dedico ali
51	pra tentar (+) garantir que vai ter (+) entendeu"
52	tipo (+) ah (+) tem que fazer/
53	tem que mandar aquilo ali'
54	então (+) eu fico sempre bem atento'
55	pra tentar sempre fazer nos prazos'
56	pra conseguir (+) mais bolsa' (+) pra tentar né'
57	trazer mais recurso pro pro departamento'
58	ou então pro projeto (+) diretamente'

59 até esse esse (++) esse projeto da FAPEMIG'
60 esse universal (+) que eu fiz na (+) no início da semana' é::
61 eu tinha feito todo' um cronograma
62 todo um orçamento'
63 porque eles pedem um orçamento (+) bem detalhado
64 e aí eu tinha planejado várias' coisas (+) assim
65 de material (+) de custeio né' câmara (+) computadores (+) HDs etcetera
66 e aí eu podia pedir até quarenta mil reais'
67 porque a faixa de pesquisador/
68 a faixa D era até quarenta mil reais ((respiração audível)) e aí (+) beleza
69 distribui (+) fiz tudo certinho'
70 depois eu desmanchei tudo ((risos)) e::
71 troquei tudo' por uma bolsa de mestrado né'
72 que deu trinta e oito mil e alguma coisa'
73 o total da bolsa (+) é:: porque/
74 por causa do cenário né'
75 então assim (+) as bolsas tão cada vez mais escassas né'
76 a gente não tem garantia de que vai (+) vai ter bolsa'
77 então eu falei
78 então (+) eu acho que é melhor investir na bolsa e conseguir né'
79 então o ano que vem (+) o meu aluno/
80 entrando aluno de mestrado ou aluna'
81 essa pessoa vai ter a bolsa da FAPEMIG
82 então (+) é uma coisa mais garantida né'
83 e aí eu acabei fazendo essa opção assim'
84 não sei se foi a opção mais acertada né'
85 porque eu poderia estar pedindo equipamentos
86 pro proje:::to e (+) coisas assim'
87 mas eu (+) eu eu me decidi por isso'
88 e eu acho que é o melhor né'
89 se eu conseguir né'
90 espero que eu consiga (+) tô na torcida

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 12 de março de 2021, com duração total de 7min22seg (recorte: 01:50-05:47).

Indicamos que no relato é possível encontrar uma identidade gestora, abordada por Lúcio, porque dentre as funções assumidas, com o vínculo institucional, ele passa também a exercer atividades relacionadas ao atendimento de editais de fomento, que visam a destinação de recursos financeiros para alunos da Graduação. Conforme relata, essas atividades estão relacionadas à atuação da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) e demandam certa dedicação, tendo em vista as atividades de organização de disciplina, editais, mediação da comunicação com os docentes do departamento, dentre outras. Assim, o atendimento aos prazos estipulados pelos editais que regulam determinadas atividades desenvolvidas pelo departamento é um fator importante, uma vez que implica na implementação ou não dos recursos e também na distribuição destes aos alunos participantes, por exemplo.

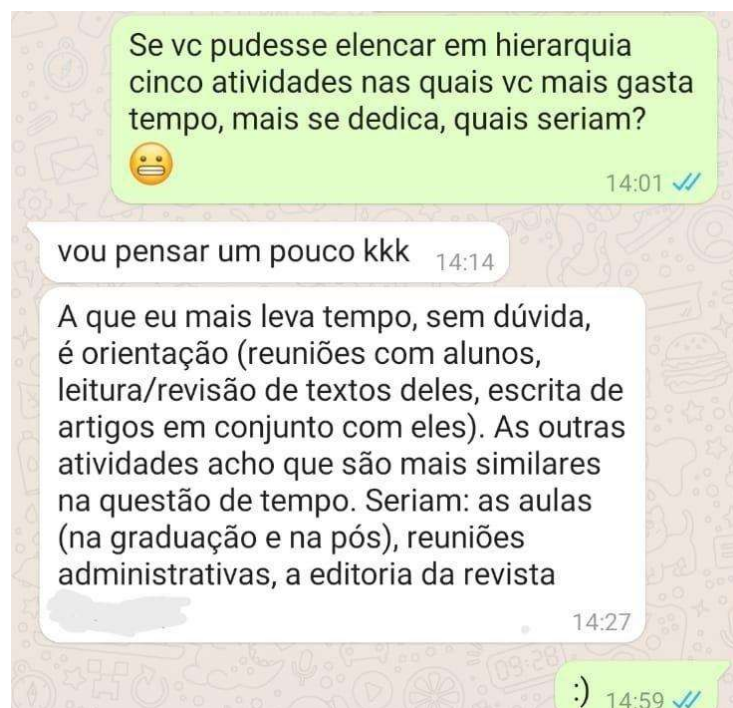
Nesse sentido, Lúcio afirma que a distribuição de bolsas aos alunos é algo que lhe preocupa, uma vez que o trabalho de monitoria é reconhecido e valorizado por ele. Contudo, para ilustrar sua preocupação, ele relata um fato no qual nove alunos permaneceram sem as

suas bolsas durante um mês, decorrente de um problema no sistema, possivelmente em relação aos registros deles na plataforma da agência financiadora. Então, Lúcio passa a mobilizar diferentes instâncias para que o fato seja sanado, buscando apoio na PROGRAD e na direção da Faculdade de Educação. O gestor demonstra sua preocupação, principalmente em relação à distribuição de bolsas aos alunos, uma vez que, mesmo considerando ser um valor baixo, este é um valor importante e esperado pelos estudantes todos os meses, quando eles se vinculam às atividades da universidade.

Ainda considerando sua preocupação com a distribuição de recursos aos alunos, Lúcio também nos relata sobre um projeto financiado pela FAPEMIG, no qual era possível destinar o valor investido em recursos para o departamento, como câmeras, computadores ou HDs. Mas, mesmo montando uma planilha de distribuição para recursos de custeio, Lúcio optou por destinar o valor de R\$38 mil para o pagamento de bolsa a algum aluno de mestrado, tendo em vista o corte no pagamento de bolsas proporcionado pelo Governo atualmente. Aproveitamos essa passagem do texto para destacar que há, nas decisões em uma gestão acadêmica, dimensões que vão além da simples administração de verbas. Há algo estratégico ligado não só às diferentes possibilidades traduzidas pelas escolhas, mas principalmente uma projeção de leitura de um cenário político que influencia na tomada de decisões, como apontado por Lúcio na escolha por priorizar o pagamento de bolsas de pesquisa, em contraposição à aquisição de materiais e equipamentos.

Questionamos, no dia 09 de junho de 2021, se seria possível que fosse realizada, por Lúcio, uma hierarquização acerca da quantidade de tempo despendido em suas ações, considerando a atividade que requer mais tempo e dedicação, até a que lhe demande menos. Apresentamos a interação na figura 5:

Figura 5: Interação em texto via *WhatsApp* 09 de junho de 2021



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme indicamos na figura 5, em sua opinião, a função a qual mais se dedica é a de orientação. Conforme ainda aponta, as outras atividades (aulas, reuniões administrativas e a função de editor no periódico do Programa) demandam a mesma quantidade de tempo. Nessa interação ainda discutimos em texto sobre o pseudônimo, por meio do qual Lúcio seria identificado, bem como, ele nos forneceu um esclarecimento sobre o estágio do projeto de mestrado de sua orientanda. Indicamos, com base na figura 19, que após decorridos alguns meses de acompanhamento, nossa interação com Lúcio se realizava de forma leve e seguindo a alguns aspectos muito comuns da utilização do aplicativo *WhatsApp*.

Algo que ocorreu sem uma negociação tácita prévia foi a forma como nossa interação pelo aplicativo ocorreria, visto que recebemos os relatos diários de Lúcio por esse aplicativo e também enviamos mensagens solicitando maiores esclarecimentos sobre algum aspecto tratado, ou indicando mais questionamentos sobre outros temas. Essas interações ocorreram, em grande medida, com o auxílio da gravação de mensagens em áudio. Mas, seguindo padrões comunicacionais comuns a esse meio, as mensagens, em geral, se aproximavam de conversas mais livres, com momentos, inclusive, marcados pelas opiniões pessoais de Lúcio sobre algum aspecto, com muita naturalidade.

Chamamos a atenção para a figura 5 porque, por se tratar de uma pergunta considerada por nós como rápida, que poderia também demandar uma resposta rápida, foi realizada em

formato de texto. Alguns elementos desta interação podem ser destacados como a indicativa “vc”, ao invés do pronome de tratamento “você” e o *emoticon* que denota uma face meio constrangida, já indicando as acepções da pesquisadora sobre sua própria pergunta, que poderiam ser, conforme seu entendimento, algo de complexa definição. Ao indicar em sua resposta a presença de “kkk”, Lúcio entende a intenção inicial da pesquisadora e indica a necessidade de pensar um pouco mais sobre a questão que, ao ser respondida, recebe não um emoticon da pesquisadora, mas um *smile*, sinal indicativo de sorriso que antecede a criação dos *emoticons*.

Acreditamos que a interação realizada pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* pode ter favorecido nosso acesso à Lúcio, já que este aplicativo se destina a uma comunicação mais direta e fraterna. O acompanhamento de Lúcio foi importante para que possamos compreender a magnitude dos papéis assumidos por docentes credenciados à Programas de excelência. O perfil de Lúcio corresponde a um docente com ingresso recente na Pós-graduação, com sua carreira ainda em construção, isso pode ser evidenciado na preocupação pela publicação de artigos, sobretudo em periódicos estrangeiros, aproveitando, inclusive, textos de ex-alunos que contaram outrora com sua orientação. Outras identidades são evidenciadas, carecendo de comportamentos e preocupações particulares como a da docência, orientação, editoração e gestão.

5.2 Martha

Martha tem formação na área da Pedagogia e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG há 21 anos. Solicitamos sua participação em nossa pesquisa no dia 12 de março de 2021. No dia seguinte, em 13 de março de 2021, realizamos um uma primeira entrevista em vídeo, com duração de 1h01min, na qual foi possível explicar nossas intenções no convite para sua participação e delinear alguns pontos sobre a pesquisa, como por exemplo a solicitação de informações sobre a sua rotina acadêmica.

A partir da manifestação pelo interesse na rotina acadêmica de Martha, a professora nos mostrou, já naquele momento, um quadro com sua rotina semanal, indicando que ali estariam todas as informações sobre seus compromissos, como uma agenda. Solicitamos, posteriormente, uma imagem deste quadro para a apresentação em nossa seção de análise, representada pela figura 6:

Figura 6: Quadro de compromissos semanais da professora Martha

SEGUNDA 9	TERÇA 10	QUARTA 11	QUINTA 12	SEXTA 13	SABADO 14	DOMINGO 15
8h. Apoio 10h. Atividade 14h. Atividade	14h. Atividade	8h. Atividade 14h. Atividade 16h. SLEL - PA	16:30. Ponto 1	Semear		
9h. Apoio 14h. Atividade		8h. Atividade		19h. Atividade	20h. Atividade 21h. Atividade	22h. Atividade
8h. Apoio		8h. Atividade		14:30. Ponto 1 16:30. Ponto 1	8:45. Reunião 18h. Apresentação Colabor.	
9h. Apoio		8h. Atividade		16:30. Ponto 1	10h. Atividade	
9h. Apoio		8h. Atividade			10h. Atividade	
9h. Apoio		8h. Atividade			10h. Atividade	
9h. Apoio		8h. Atividade			10h. Atividade	

Fonte: Cedido pela professora.

É possível perceber a partir da figura acima que Martha se utiliza de um quadro afixado na parede de um cômodo em sua casa, situada na cidade de Sabará, na região metropolitana de Belo Horizonte (MG), que funciona como escritório. Naquele momento, as atividades presenciais ainda estavam suspensas na universidade. Em nossa primeira entrevista, Martha também nos sinalizou que seu memorial para a progressão ao cargo de professora titular, apresentado em março de 2018, nos daria informações relevantes sobre sua trajetória acadêmica. Como a professora Martha nos forneceu esse material, nossas entrevistas e coleta de dados sobre sua rotina pessoal se mesclam com a leitura e indicações de passagens desse texto.

O primeiro elemento que nos saltou aos olhos, tanto na realização de nossa entrevista, quanto na leitura do memorial de Martha é a palavra *dor*; já que ela recorre a essa palavra por diversas vezes, uma vez que considera doloroso rever alguns momentos de sua carreira. No memorial, essa palavra aparece, sobretudo, ao longo da apresentação desta professora sobre os motivos pelos quais a inserção na universidade é considerada dolorosa e vai se descortinando. Em um primeiro momento da entrevista questionamos como se deu esse processo de escrita do memorial para a progressão à categoria de titular, tendo em vista seu peso, enquanto posição profissional e, também, enfocando a natureza avaliativa do gênero memorial, já que ele requer uma retomada reflexiva da trajetória pessoal.

Martha inicia nos explicando que, quando postulou a progressão, não lhe era possível escolher entre apresentar um memorial ou a defesa de uma tese de pesquisa. Segundo aponta, se essa opção estivesse disponível, certamente ela optaria por apresentar uma tese e um

seminário no qual pudesse abordar sua experiência no pós-doutorado, recém realizado em São Tomé e Príncipe, na África. Para Martha, o fato impactou esse momento de sua vida, já que ela necessitou suspender um pouco as atividades de seu pós-doutorado, para produzir seu memorial, investindo em outras leituras diferentes daquelas necessárias às suas atividades de pesquisa em curso.

No quadro 27, apresentamos a reflexão estabelecida por Martha sobre o processo de escrita de seu memorial.

Quadro 27: Construção do memorial e materialização das experiências, face às escolhas ao longo da trajetória profissional*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Martha
1	14:09:00		é aquela escolha (++) quer dizer assi::m
2			por onde começar"
3			eu já tinha visto (++) alguns (+) que começavam lá:: e trazia:: né'
4			do primário (+) lá do ginásio (+) igual eu fiz do primário
5			aquela coisa toda (++) sabe"
6			e eu (+) falei não ((faz sinal negativo com a cabeça))
7			eu acho que eu não vou (++) se (++) se (+) a tese de titular (+)
8			é pra quê" é pra falar da minha vida na universidade'
9			sabe" (+) então isso pra mim foi um (++) um (+) recorte
10			que eu falei não (+) é claro que (+) tudo que eu sou é uma soma (+) né'
11			da minha vida (+) da minha trajetória (+) profissional (+) acadêmica (+) pessoal
12			enfim (+) tudo (+) né'
13			mas (++) se era o:: titular (+) para (+) trazendo um pouco/
14			se era o titular da UFMG' (+) então eu optei por (+) por focalizar'
15			e trazer só a partir do final dessa minha'
16			dessa minha inserção e foi isso que eu (+) que eu procurei fazer no meu (+)
17			no meu memorial (+) né'
18			então é isto que distingue no que que eu fiz no memorial
19			e por onde que eu comecei que eu alinhei (+) você viu (+) né'
20			agora (++) é (+) é (+) é um (+) é um processo (+) foi um processo (+) né'
21			claro (+) doloroso' (+) porque mexe muito com você'
22			mas eu me lembro também que eu
23			na época eu vim aqui pra esse (+) tava nesse mesmo espaço que eu tô hoje (+) né'
24			e aqui eu tinha (+) aqui na parede aqui (++) era cheio de post-it das coisas assim (+) imenso
25			que eu ia pondo ((faz movimento de pinça com a mão para simular a colocação dos postities))
26			e montando assim (+) o que que eu queria fazer (+) o que que não'
27			montando (+) fazendo links (+) por onde eu ia começar' (+) por onde que eu ia partir' e tal

28	o que que eu ia fazer (+) sabe"
29	e (+) é uma coisa também que (+) que tava muito'
30	não sei aí (+) pra quem leu (++) mas (+) e que eu queria trazer mas'
31	ao mesmo tempo eu queria (+) ter um certo distanciamento
	hum ((sinal afirmativo com a cabeça))

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada online, via Skype, em 25 de outubro de 2021, com duração total de 1h01min50seg (recorte 14:09-18:56).

Martha define sua trajetória profissional como um percurso permeado de momentos de dor. Segundo aponta, em sua primeira tentativa em uma seleção de mestrado, ela afirma ter tido que enviar um texto similar ao memorial; a professora acredita que não obteve muito sucesso nessa seleção. Então, a preocupação em não atender a determinada expectativa na escrita do gênero novamente era algo presente. Apesar de já ter realizado algumas leituras de memoriais já publicados, Martha indicou restringir a escrita do texto às suas experiências na universidade. Assim, ela buscou se organizar, pensando em uma ordem lógica que nortearia sua escrita. Enquanto se preparava, Martha indicou em *postites* um arranjo prévio na organização dos capítulos em seu escritório pessoal.

Ao refletir sobre a escrita do gênero, já no capítulo introdutório, a docente lança dúvidas sobre as possibilidades de se refletir ou não sobre a escrita de sua trajetória, face ao tipo de texto requerido para o processo no qual ela se lança. Vemos que a escrita do memorial está envolta em um processo de tomada de decisões que leva em conta a seleção de passagens da história dos sujeitos para serem (re)montadas:

É possível dar conta de escrever sobre minha trajetória? Ainda que o gênero biográfico exerça um fascínio nas minhas leituras literárias, não é uma tarefa fácil quando se propõe a fazer a escrita de parte de sua vida. É preciso fazer escolhas marcadas ora por proximidades, ora por distanciamentos (Memorial Martha, 2018, p. 4).

Ainda na escrita de seu memorial, outra preocupação foi manter determinada distância em sua escrita dos grupos de pesquisa dos quais participou, cujos focos são educação e linguagem e história da educação. Apesar de desenvolver suas pesquisas de forma articulada a esses dois campos, Martha foi levada a optar por um deles, quando se credenciou ao Programa de Pós-graduação em Educação, em decorrência de exigências do curso, relativas à produção de conhecimentos, o que não lhe permitiu permanecer em duas linhas de pesquisa ao mesmo tempo. Para ela, essa escolha por um único campo também foi dolorosa.

A professora alega que, para o seu memorial, ela elegeu alguns elementos como essenciais para a sua trajetória e estes deveriam estar presentes em seu texto como seu vínculo com um importante centro de alfabetização e linguagem da instituição, a professora que lhe orientou em seu mestrado e doutorado e o autor Paulo Freire. Esses elementos, segundo aponta, são muito importantes para a composição de si, enquanto pesquisadora. Mas, Martha afirmou não ter considerado importante mostrar aos leitores quais são seus autores de referência, por exemplo, algo que ela avalia como típico do *ethos* acadêmico e, por isso, não se ocupou por citar diferentes fontes, buscando um texto mais autoral e imersivo, minimizando a presença de citações que indicassem um grande volume de autores lidos e/ou conhecidos pela docente em sua própria trajetória profissional.

Questionamos à professora sobre sua opinião quanto ao memorial, enquanto gênero para promoção, uma vez que entendemos que não há um formato único a ser seguido para essa finalidade. Martha nos explica que algo pelo qual ela foi cobrada foi a ocultação de sua vida pessoal e sua família ao longo de sua escrita. A professora acredita que cada um mantém em si uma concepção própria do que seria esse gênero. Ela afirma que realizou uma pesquisa em memoriais já publicados para pensar sobre as expectativas que poderiam ser lançadas sobre o seu e ressalta que, em alguns, há, inclusive, fotografias de momentos especiais para os produtores ou autocitações. Contudo, em seu caso, Martha optou por deixar sua produção acadêmica de uma forma mais velada evitando, segundo ela, a autopromoção.

O memorial de Martha é composto por 13 títulos iniciados com a palavra “eu”, indicando cada momento de sua trajetória: “eu, aluna da graduação”; “eu, mestranda” etc. Em avaliação posterior à entrega do texto, Martha indica que esse “eu” antes das indicações de sua trajetória, é algo que ela gostaria de retirar, já que considera que há uma negação de tudo o que ela aponta ao longo do texto, já que ela não se constitui sem as outras pessoas. Inclusive, uma indicação na introdução faz menção exatamente a esse ponto, já que a professora considera que sua trajetória é construída por diferentes sujeitos, seus pares. “Em várias passagens deste texto, tive dificuldades em empregar a primeira pessoa do singular, e optei pela primeira pessoa do plural, uma vez que é uma trajetória coletiva” (Memorial Martha, 2018, p. 4).

Selecionamos um trecho de entrevista que traz a narrativa da própria docente ao responder a um questionamento nosso sobre o motivo de apresentar em seu memorial sua avaliação sobre a entrada na universidade, para cursar Pedagogia. O quadro 28 mostra a reflexão estabelecida a partir desse questionamento:

Quadro 28: Avaliação sobre a entrada na universidade*

Linha	Martha
1	/.../ o que que significou
2	por exemplo
3	quando eu entrei(+) na universidade'
4	é (++) foi uma (+)
5	não deixa de ser um (++)
6	um nascer mesmo' porque (++)
7	eu sou' a primeira (+) geração
8	da primeira geração
9	tanto da família do meu pai'
10	quanto da minha mãe'
11	eu fui a primeira' a (++)
12	entrar na universidade (++) certo"
13	além de ser uma universidade'
14	uma universidade (+) pública
15	então (++) isso foi uma (+)
16	algo muito importante (+) né'
17	que marcou muito a minha (+) vida
18	é claro que eu tenho (++) primos
19	muito mais velhos do que eu'
20	mas (+) eles às vezes finalizavam o segundo grau'
21	as mulheres (+) às vezes faziam o magistério'
22	já começavam a dar aula'
23	e eu fugi um pouco disso né'
24	eu saí de Cruzília (+) eu não queria fazer magistério
25	na verdade (+) eu saí de [cidade do interior de Minas Gerais]
26	não foi pra fazer' depois uma graduação em pedagogia
27	a minha ideia era fazer (+) medicina (+) psicologia
28	assim como todos (+) era o sonho de todos ((risos))
29	da minha idade' (+) né'
30	os homens pra engenharia'
31	as mulheres (+) as vezes pra medicina'
32	homens também pra medicina
33	mas enfim (+) eu saí de [cidade do interior de Minas Gerais]
34	fugindo de fazer um magistério'
35	no ensino médio (+) né'
36	e fui pra Juiz de Fora pra fazer o segundo grau /.../
37	casei em 1980 (+) e vim aqui pra Belo Horizonte'
38	e eu fiz vestibular de novo ((risos))
39	porque eu fiz o primeiro período lá em Juiz de fora'
40	mas eu não conseguia transferência aqui pra Belo Horizonte'
41	aí eu fiz seis meses de cursinho (+) novamente
42	no entanto (+) fui aluna do meu marido'
43	e (++) fiz o vestibular em 1980 de novo (+) aqui pra UFMG
44	mas aí também (+) tanto (+) lá em Juiz de Fora (+) quanto aqui
45	já foi pra Pedagogia (+) tá"
46	e aí (+) foi muito bom
47	eu acho que (++) a universidade é MUITO MUITO MUITO diferente (+) né'
48	da (++) do ensino médio' (+) então
49	você tem que ter ali
50	não tem aquela quantidade de disciplinas'
51	mas você tem uma densidade (+)
52	você tem que aprender a ler os textos'
53	aprender a fazer resumos'
54	os professores já com mais tempo (+) com mais calma
55	se comparados aos do ensino médio'
56	então (+) isso (+) isso faz toda a diferença
57	então entrar na universidade (+) a primeira coisa que eu acho que
58	marca pra mim' é isso

59	que eu fui a primeira (+) da minha família (+)
60	a entrar numa universidade
61	assim como eu também fui a primeira' a ter um mestrado e um doutorado
62	hoje eu já tenho né' (+) outros primos
63	mais novos do que eu também (+) né' já com os títulos'
64	mas eu fui (+) de fato ((risos)) a primeira da minha família /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 26 de julho de 2022, com duração total de 4min32seg (recorte: 00:30-04:32).

Ao responder sobre a entrada na universidade, Martha expressa sua satisfação, sabedoria de ser a primeira de sua família a ser aprovada em um curso superior de uma universidade pública para cursar a graduação e, mais tarde, o mestrado e o doutorado. Além de ressaltar esse fato, muito comum nas famílias brasileiras, principalmente no período em que Martha iniciou os estudos, a década de 1980, a professora também avalia as diferenças entre o ensino médio e superior, indicando a percepção de práticas de letramentos acadêmicos que necessitou aprender como o contato com textos acadêmicos para sua leitura, por exemplo, apontando a densidade que caracteriza a abordagem das disciplinas.

Além da entrada na graduação, importante para o início da formação de Martha como leitora de textos acadêmicos, após a realização do curso de Pedagogia, ela se lançou na realização de uma especialização em alfabetização. Ao longo desta especialização, Martha conhece sua futura orientadora do mestrado e doutorado, que lhe direciona à leitura de textos acadêmicos em maior profundidade. A oportunidade também suscitou a motivação pela carreira acadêmica, com base nas práticas de leitura e escrita já desenvolvidas durante a graduação, com aprofundamento nesta especialização. Notamos na fala de Martha a importância do contato com diferentes agentes de letramento, importantes nesse processo de apropriação.

Ao iniciar suas reflexões sobre a entrada no mestrado, Martha indica que o interesse em alfabetização e letramento se deu, em articulação com sua própria experiência, enquanto primeira pessoa de sua família a iniciar os estudos superiores, com origem humilde, inclusive em relação à escolarização de seus pais e ter estudado durante toda a sua vida em escolas públicas. No recorte a seguir, Martha avalia a entrada no mestrado e algumas conquistas alcançadas:

Quadro 29: Avaliação de Martha sobre sua entrada no Mestrado*

Linha	Martha
1	/.../ claro que (++) ser aprovada no mestrado::
2	foi um:: (+) nossa foi um salto (+) na minha vida (+) né'
3	um presente' e (+) e como eu já disse'
4	eu sou a primeira' geração da minha família' a ter acesso ao ensino superior'

5 depois de mim (+) outras primas (+) como eu já disse'
 6 outras primas até mais (+) mais velhas do que eu'
 7 vieram fazer depois uma (+) uma faculdade'
 8 mas eu fui (+) a primeira (+) primeira da família dos meus pais
 9 da minha mãe (+) a entrar numa universidade'
 10 a cursar uma' (+) né'
 11 fazer um curso' superior' e:::
 12 imagina' (+) assim (+) fui a primeira
 13 a fazer um mestrado' a fazer o doutorado' (+) certo"
 14 então (+) eu fico muito (++) feliz
 15 me sinto uma privilegiada por tudo isso
 16 e:: quando (++) no meu mestrado'
 17 duas coisas foram' (+) bastante importantes'
 18 eu fui presenteada (+) acho que duas vezes
 19 mas duas vezes (+) uma primeira' (+) foi quando hum:::
 20 a CAPES abriu um edital' para pesquisadores'
 21 e eu concorri com o meu projeto de mestrado'
 22 e eu consegui uma pequena (+) fui contemplada no edital' com financiamento'
 23 e eu achei assim (+) né' foi o máximo'
 24 meu projeto de pesquisa de mestrado' e eu consegui um financiamento
 25 fiz assi::m (+) não acreditando muito (+) né'
 26 que seria contemplada' (+) isso foi uma primeira coisa
 27 e a segunda' foi quando
 28 eu tive (+) eu me inscrevi na ANPED e:::
 29 eu fui (+) eu já tinha ido um ano (+) em Caxambu
 30 participei (+) vendo lá as comunicações' (+) que eram selecionadas
 31 e depois (+) eu (+) no outro ano (+) eu resolvi e::
 32 inscrever (+) um trabalho' (+) né' da dissertação' em andamento
 33 era comunicação (+) que a gente poderia::
 34 apresentar (+) como pesquisa em andamento'
 35 eu:: fui contemplada (+) né'
 36 fui selecionada' para poder fazer a apresentação'
 37 então isso pra mim (+) foi também uma ALEGRIA IMENSA'
 38 uma CONQUISTA acadêmica (+) também'
 39 uma outra conquista (+) que foi (+) e::
 40 poder participar de um evento (+) um evento nacional'
 41 e eu (+) ali (++) começando no mestrado' e::
 42 vendo TANTOS autores (+) TANTAS pessoa::s
 43 TANTOS professores importantes que eu lia
 44 e eles estavam todos ali presentes e::
 45 na ANPED em Caxambu
 46 então assim (+) foi (+) né'
 47 me deu assim (+) um ensejo muito grande
 48 de continua::r e da importâ::ncia de (+) como que isso e::
 49 era importante na nossa formação (+) e na nossa trajetória (+) acadêmica
 50 e:: foram pessoas (+) que (+) também me iluminaram
 51 para acreditar que eu poderia (+) seguir adiante a minha carreira
 52 então (++) é por isso que (+) eu considero muito importante (+) né'
 53 a minha entrada no mestrado' (+) e:: essas apresentações'
 54 que foi a primeira (+) né' (+) que (+) enfim (+) foi muito bom

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 13 de agosto de 2022, com duração total de 4min. (Integral).

Na transcrição acima, Martha nos mostra que a entrada no mestrado lhe trouxe, conforme indica na linha 2, *um salto* em sua trajetória e também um *presente* (linha 3). Novamente, ressalta a alegria de ter sido a primeira de sua família a entrar em uma instituição de ensino superior e parece haver um encorajamento entre a passagem da especialização para

o mestrado, suscitando uma felicidade capaz de estimular novos rumos. Martha relata ter recebido um financiamento a partir da CAPES, em edital de financiamento, cujo projeto de mestrado foi utilizado, bem como, a inscrição na ANPED, associação de renome que promove encontros acadêmicos de importância, resultado de um rigor no processo de avaliação produzido pelos pares.

Ambas as experiências, com o financiamento de sua pesquisa e oportunidade de apresentação de seu trabalho ainda em andamento em um evento de renome, são consideradas como verdadeiras *conquistas acadêmicas* (linha 38). Mais especificamente a oportunidade de apresentação no evento também demarca a experiência de conhecer mais profundamente autores importantes da área. Essas experiências geram uma sensação de pertencimento e encorajamento, além de potencializar trocas de experiências capazes de impactar a formação acadêmica. Acreditamos que assim como orientadores, docentes e pareceristas de periódicos, por exemplo, as relações estabelecidas nos eventos científicos favorecem as práticas de letramentos acadêmicos, responsáveis pela maturação desse dado perfil de pesquisa, já que as conversas tidas como informais nessa esfera constituem-se como oportunidade de compartilhar opiniões e, principalmente, estabelecer redes de contato que podem ser benéficas para a vida profissional e acadêmica. Os congressos acadêmicos geralmente tendem a socializar informações sobre posições laborais abertas em várias instituições e a promover eventos, como lançamentos de livros, que criam condições para fomentar essas redes de contato.

Finalmente, questionamos sobre suas preocupações e responsabilidades enquanto docente credenciada a um Programa de Pós-graduação de Excelência. Ela já se encontra em processo de encaminhamento para a sua potencial aposentadoria e se diz inclinada a buscar por atividades que lhe agrada, podendo escolher aquilo de que mais gosta, conforme indicado no quadro 30:

Quadro 30: Reflexões sobre a atual fase da carreira*

Linha	Tempo	Pesquisadora	Martha
1	31:04:00		eu não sei assim (++) não tô nem preocupada com isso não
2			sabe (++) não (+) não
3			essa é uma coisa que não (+) não
4			eu faria' (++) como se fosse uma coisa muito'
5			muito pessoal'
6			é como eu (+) ando fazendo muitas coisas
7			sabe Paula
8	Hum		eu tenho (+) algumas coisas que têm assim
9			uma preocupação (+) enquanto preocupação da linha'
10			sabe' pra você ter ideia é (+)

11		teve lá (+) alguns momentos lá atrás'
12		muitos anos atrás'
13		eu tentei assim (+) algum
14		produtividade (+) sendo que o último assim
15		ah tem (+) tem mérito (+) tem não sei o quê
16		mas não tem recurso pra isso (+) pra/
17		sabe" aí depois eu falei assim
18		gente (+) eu não quero isso
19		eu não vou ficar correndo atrás disso
20		uma bolsa de produtividade'
21		que você vai (+) te põe um (+) uma::
22		pra uns pode ser um start pra poder dar um (+) né'
23		ter um status ((gesticula com as mãos))
24		tem aquela coisa (++) de querer produzir' (+) participar
25		eu falei (+) olha (+) eu não quero isso ((faz sinal negativo com a
26		cabeça))
27		sabe (+) aí chegou um momento que eu falei
28		o (+) não vou tentar mais (+) não quero sabe'
29		e::: e muito (+) muito consciente (+) as pessoas
30		ah por que que não vai tentar uma bolsa produtividade"
31		falei não (+) não quero só não (+) sabe'
32		não (+) não
33		quero (+) quero produzir (+) quero publicar' (++) ma::s é::é
34		olha (+) esses próximos anos né' que
35		poucos anos que me faltam pra poder aposentar
36		porque aí é outra coisa que (+) né'
37		que eu nunca tinha pensado (+) mas que eu venho (+) venho
38		pensando'
39		é daquela história assim (+) aquilo que eu mais ouço da
40	((risos)) afirma	[refere-se à sua orientadora na especialização, mestrado e
41	positivo com a	doutorado]
42	cabeça	e que eu tenho assim (+) um (+) inveja
43		ela fala (++) agora eu posso fazer o que eu quero ((sorri)) sabe
44		agora eu posso fazer o que eu gosto
45		e eu já começo a::a a fazer' um pouco disso (+) entendeu"
46		e isso (++) e isso tá bom (+) sabe
47		você dar as suas aulas (+) você ter as suas disciplinas
48		você fazer a sua pesquisa'
49		você ter a sua participação naquilo que você quer' né'
50		igual (+) às vezes me convidaram pra um punhado de lives
51		falei não quero gente (++) sabe (++) não'
52		sabe (+) as vezes vem entrevista
53		quer fazer entrevista' (+) vem dando o tema
54		eu falo assim (+) olha (+) eu posso te indicar outras pessoas
55		eu acho que cê vai ficar melhor servido' (+) sabe é:::
56		eu acho que assim (+) eu tô nessa:: nessa fase boa (+) sabe"
57		eu acho que agora eu quero mai::s
58		sabe assim (+) se eu puder (++) né (+)
59		não é ajudar (+) mas proporcionar (+) pessoas que as vezes tão
		inici::ando
		seja aluno da graduação pra poder escreve::r né'
		um incentivo (+) vai produzir (+) vai fazer um mestrado
		vai escrever um artigo (+) sem produção não vai::
		não vai ser tão legal pra você e tal né' /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada online, via Skype, em 25 de outubro de 2021, com duração total de 1h01min50seg (recorte 31:04-34:00).

Conforme indica, há tensões por publicações, participação em eventos e busca por bolsas de produtividade. A professora ressalta se preocupar com as questões relativas à sua linha de pesquisa, como o atendimento das burocracias do departamento e a condução das aulas. Contudo, alguns elementos próprios da vida acadêmica não lhe atraem mais, como a busca por ter determinado nível de publicações, visando alcançar uma bolsa produtividade junto ao CNPq, por exemplo. O encaminhamento para a aposentadoria torna explícito que o jogo acadêmico passa a não ser algo mais tão perseguido pela docente: *gente (+) eu não quero isso / eu não vou ficar correndo atrás disso* (linhas 18-19).

Martha ressalta que foi convidada a participar de *lives* durante a suspensão das atividades presenciais, decorrentes da pandemia de Covid-19 e recusou muitas porque atualmente se sente nesta posição de poder escolher. Além disso, a professora se inclina mais a indicar pessoas que estão iniciando nesse processo, estimulando aqueles que estão começando ao engajamento com as demandas acadêmicas. Apesar de já estar em processo de despedida deste ‘jogo’, Martha o conhece e busca inserir os novos pesquisadores nas práticas sociais que levam a determinada distinção acadêmica: *sabe assim (+) se eu puder (++) né (+) / não é ajudar (+) mas proporcionar (+) pessoas que às vezes tão iniciando/ seja aluno da graduação pra poder escrever né/ um incentivo (+) vai produzir (+) vai fazer um mestrado/ vai escrever um artigo (+) sem produção não vai::* (linhas 54-58).

Segundo sua avaliação, os processos pelos quais perpassam os pesquisadores iniciantes atualmente são diferentes daqueles vivenciados na época de sua inserção na carreira acadêmica. Isso implica considerar o aumento da competitividade decorrente das pressões pela produção científica fruto dos movimentos pela expansão da Pós-graduação no país e também das políticas avaliativas de fomento financeiro dos cursos. Em vista disso, Martha tem direcionado seus esforços ao auxílio daqueles que estão iniciando a carreira acadêmica, indicando alunos e colegas com inserção recente no Programa na participação de palestras e estimulando que estes busquem por publicações em revistas qualificadas. Sua intenção é o estímulo aos estudantes da graduação por publicações e, ao mesmo tempo, pela busca da continuidade dos estudos em cursos de Mestrado e Doutorado, reconhecendo que sem um mínimo de produção aceitável não é possível prosseguir na carreira.

Ao ser perguntada sobre as pressões que chegam à sua rotina profissional, Martha entende que elas estão relacionadas à sua linha de pesquisa. O condicionamento por

produtividade para a manutenção do credenciamento no Programa, face à nota que outorga seu *status*, é considerado como um elemento de pressão. Contudo, ao avaliar o atual estado da linha de pesquisa na qual se encontra, Martha indica que a considera ‘minguada’, uma vez que, segundo aponta, apenas ela e outro professor, ainda não se encontram aposentados. Isso, conforme indica, representa um desafio, uma vez que aqueles que já se encontram aposentados, mesmo ainda trabalhando, constroem outras expectativas sobre o nível de produtividade. Enquanto isso, outros professores que estão vinculados ao departamento que poderiam se credenciar ao Programa ainda não apresentam um nível de produtividade aceitável para o *status* de excelência alcançado pelo Programa.

Outro elemento explicado por Martha em sua trajetória acadêmica é a opção por um número menor de orientandos, em relação às possibilidades disponíveis em cada edital. Uma preocupação da professora é a reconfiguração do perfil dos estudantes de Programas de Pós-graduação que, atualmente, não têm a possibilidade de se dedicarem exclusivamente ao curso, por já serem profissionais atuantes na educação e também por não terem disponíveis bolsas suficientes para se dedicarem integralmente. Ao mesmo tempo, Martha indica que a diminuição dos prazos de realização dos cursos, visto que o mestrado que durava quatro anos, atualmente é realizado apenas em dois, diminui o tempo de inserção do aluno no campo de pesquisa, impactando a construção de um dado perfil acadêmico. Conforme indica em seu memorial, a relação entre orientadora e orientandos nem sempre é prazerosa, tendo em vista o funcionamento do campo acadêmico e os condicionamentos sobre os quais os pesquisadores estão lançados.

Em geral, as orientandas chegam com suas hipóteses, certezas ou perguntas, e o desejo de solucionar os problemas da alfabetização no Brasil. A relação orientadora e orientanda é permeada de sentimentos de ação e reação, em uma interação que demanda conhecimento, confiança, respeito aos limites dos orientandos e do orientador. No cômputo geral das minhas orientações até o momento, nota-se que não é um quadro extenso: até o momento, orientei 15 alunas no mestrado, sendo uma em andamento, e 7 no doutorado, uma delas em andamento, e fui supervisora de duas professoras-colegas de estágios de pós-doutoramento. Confesso que sou muito cautelosa na oferta de vagas para orientar mestrandos e doutorandos; uma das razões dessa limitação é a sobrecarga de trabalhos que já temos e a falta de tempo dos orientandos para se dedicarem à pesquisa, como foi dito anteriormente. Como, muitas vezes, somos obrigados a pressioná-los para cumprirem os prazos, as orientações deixam de ser prazerosas, compartilhadas, refletidas e maturadas com o tempo, tornando-se pesadas tanto para o orientador quanto para o orientando. As cobranças, principalmente em função dos tempos para finalizar as pesquisas, têm causado adoecimentos, pedidos de licenças e atrasos de pós-graduandos na finalização de seus projetos (Memorial Martha, 2018, p. 29).

Em seu memorial, Martha explora os diferentes perfis de orientandos, que foram sendo alterados ao longo do tempo. Com a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados e a destinação de um número menor de bolsas, o que leva a maioria dos orientandos a permanecerem ou adentrarem no mercado de trabalho, a dedicação à pesquisa se torna reduzida. Além disso, há as pressões impostas pelos organismos de fomento como a Capes e outras circunstâncias como o adoecimento dos orientandos. Todos esses fatores comprometem a condução das pesquisas e a formação dos pesquisadores.

Também não posso deixar de dizer que um dos entraves com os quais nos deparamos enquanto orientadores diz respeito ao perfil dos mestrandos e doutorandos e o tempo da pesquisa. A maioria, quando não é a totalidade, de nossos orientandos são trabalhadores e têm sido cada vez mais raros os alunos que conseguem licenças para se dedicar ao curso. Não havendo dispensa, o tempo despendido para os estudos torna-se pequeno; conciliar os horários de trabalho com as disciplinas obrigatórias, com a pesquisa de campo, tudo isso compromete o trabalho e, para concluir, ou melhor dizendo, para aumentar ainda mais as pressões sobre os tempos, temos as avaliações da Capes, os adoecimentos dos orientandos... Tudo isso compromete a qualidade e os resultados da pesquisa e, conseqüentemente, a formação dos futuros pesquisadores (Memorial Martha, 2018, p. 28-29).

Questionamos à Martha se uma boa iniciação científica na graduação ajudaria, em sua opinião, na construção de um perfil pesquisador aos alunos que buscam realizar a Pós-graduação. A professora acredita que sim, mas também ressalta a importância de um bom trabalho de conclusão de curso, que pode ensejar pesquisas futuras. Em sua experiência, a professora acredita que a especialização realizada após sua licenciatura foi fundamental para a constituição desse perfil de pesquisadora em sua trajetória, proporcionando, inclusive, que ela tivesse o primeiro contato com a professora que viria a lhe orientar no futuro, no mestrado e também no doutorado.

Os depoimentos da professora Martha e a sua reflexão produzida no memorial nos mostram que há diferentes nuances na trajetória acadêmica de um docente. Apesar de ainda não se encontrar, propriamente, em aposentadoria, ela indica que já está se preparando para esse momento. A escrita do memorial nos parece fomentar um processo de autoavaliação e retomada de uma dada história, um percurso que tem como denominador comum a inserção na universidade e a tomada de decisões ao longo da carreira. Contudo, neste momento, Martha nos mostra uma acadêmica que valoriza e entende as relações de poder que estão envolvidas no credenciamento docente em Programas de excelência, orientando e auxiliando aqueles que desejam compor o quadro de docentes no curso, mas, pessoalmente, ela já não parece se ver mais nessa mesma busca.

Martha indica em seu memorial e também ao longo de nossas conversas, que suas experiências internacionais se deram em terras africanas, mais especificamente na oportunidade que denomina como missão em São Tomé e Príncipe. Em geral, percebemos que as experiências de intercâmbio desenvolvidas no Brasil ocorrem com maior frequência, nos Estados Unidos e nos países do Norte global em língua inglesa. Entendemos que a busca por países ligados ao Norte Global tem sido uma estratégia estimulada pelas políticas avaliativas da Pós-graduação, considerando a busca por estudos, publicações e demais parcerias com universidades e países com reconhecido prestígio, algo que leva à disputa por financiamentos e prestígio⁵⁴.

Mas, uma busca exacerbada por caminhos que reconhecidamente resultam em maior impacto nas publicações quantitativamente medidas, mascarando o potencial de experiências em países cuja língua e cultura têm menor prestígio internacional. Martha optou por se engajar em uma experiência internacional em países africanos, sabedora das dificuldades pelas quais estes passam, face às disputas pelo domínio político e libertação. Influenciada por Paulo Freire que desenvolveu uma série de trabalhos no continente africano, voltando-se aos estudos e ações da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Martha é impactada pela realidade na qual vivem os santomenses em sua primeira experiência no país em 2005. Convidada pelo então diretor do Ceale, Martha é chamada a desenvolver, junto a uma turma de professores pesquisadores, projetos de formação para alfabetizadores locais.

A questão *por que a África?* Parece incomodar Martha em seu memorial, não apenas por uma velada necessidade de justificar seu ingresso internacional em um país, mas também devido à uma falsa crença sobre o idioma falado nos países africanos, oficialmente o português, mas ideologicamente o crioulo e outras línguas reconhecidas como dialetos. Em Santos (2019), mostramos a predominância de estudantes africanos no Brasil nos Programas de Cooperação Internacional PEC-G e PEC-PG. O Brasil é escolhido face à língua portuguesa falada em nosso país e também por ser uma oportunidade de realização dos estudos de forma gratuita. Mas, quando chegam ao Brasil, os africanos se deparam com as diferenças linguísticas, principalmente porque sua língua materna é o crioulo, e também culturais, não se excluindo, logicamente, a percepção da cultura universitária até então desconhecida.

⁵⁴ Uma pesquisa recente desenvolvida pelo Selo Beta em 2020 aponta que em 2019 o setor de intercâmbios movimentou 1,3 bilhões de dólares no Brasil. Em 2020 e, principalmente, no pós-pandemia, o setor tende a crescer 5,86%. A expectativa é a condução de experiências de intercâmbio, sobretudo, com foco na aprendizagem do inglês e do francês. Os países escolhidos com maior frequência são o Canadá e os Estados Unidos. Disponível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/latest-news/pesquisa-selo-beta-2020/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Nossa pesquisa anterior (Santos, 2019) já havia mostrado os dilemas linguísticos nos quais são inseridos esses alunos e, com Martha também não foi diferente. Apesar de se encontrar em São Tomé e Príncipe e depois em Santiago, duas ilhas africanas, para auxiliar na expansão do ensino da língua portuguesa, a docente rapidamente percebeu que uma mudança em sua postura era demandada. O respeito à cultura daquele povo deveria pautar toda a sua prática e isso inclui refletir sobre o lugar da língua portuguesa no cotidiano desses sujeitos. Aprender a língua portuguesa, para eles, era algo acompanhado de um desafio em sua própria construção identitária e questões como a *invasão linguística* foram fundantes na atuação de Martha que se sentia excluída das interações:

O predomínio da língua nativa era evidente nas conversas entre eles; eu era excluída. Dois cabo-verdianos, quando estão juntos, não falam a ‘língua oficial, o português’. Esse foi o primeiro e talvez o maior questionamento que vivenciei. E a pergunta: o que estou fazendo aqui? continuou a me perseguir em várias missões de que participei, também em São Tomé e Príncipe (Memorial Martha, 2018, p. 55).

A despeito do entendimento daqueles que deixava, ao voltar ao Brasil, que acreditavam que Martha não iria retornar, foram, ao todo, 12 missões conscientes das necessidades desses países e da impossibilidade de realização de ações impactantes em tempo curto. Martha foi marcada pela sensação de tristeza e isolamento no qual se encontravam *as gentes* com quem atuou, imersos na pobreza, falta de recursos para a própria sobrevivência e também para estudarem. Assim, a docente foi invadida pelo sentimento de compromisso social e também pela crença da importância de sua presença em outras oportunidades, sobretudo, levando mais sujeitos da universidade à África. Martha acredita que a inserção de Paulo Freire foi frutífera, com o aumento da taxa de alfabetização de 20% para 60%. Mas, após a passagem de Freire, conforme aponta, as campanhas para a alfabetização parecem ter *esmaecido*. Daí, cremos nós, há a necessidade de coordenação de trabalhos contínuos, com monitoramento do andamento das ações para sua continuidade.

As missões, como as que foram desenvolvidas por Martha em 12 oportunidades, são essenciais para os países africanos, uma vez que, conforme a própria docente informa em seu memorial: “São Tomé e Príncipe (STP) é um país pobre, 90% da arrecadação do país é proveniente de ajuda internacional, portanto há uma grande necessidade de acordos de cooperação internacional para a sobrevivência dos santomenses” (Memorial Martha, 2018, p. 60). A situação gera descrença em relação às ajudas humanitárias e às atuações de cooperação internacional, marcadas nas falas de muitos santomenses que lhe acompanhavam na despedida no aeroporto:

Ao deixar, pela primeira vez, a Ilha do Príncipe – local da primeira missão – o que eu mais ouvi na calorosa despedida no pequenino aeroporto daquela pequenina Ilha do Atlântico foi: “Você não vai voltar”, inclusive a coordenadora geral, [...] junto com seus familiares e outros coordenadores locais, abraçavam-me e diziam a mesma frase: “Ah, eu sei, você não vai voltar”. Naquele momento, ficou muito evidente o sentimento de isolamento e solidão que muitos santomenses trazem. O isolamento geográfico, histórias de familiares que saíram da ilha em busca de outros sonhos, e a certeza para muitos nascidos na ilha, de que nela vivem e que vão morrer ali, sem sair daquele lugar. Pude perceber que muitos fazem uma viagem sem passaporte para dentro de mim, para além do sonho; assim é a vida de muitos santomenses e o mar que transborda depois das margens do papel e só a fantasia alcança (Memorial Martha, 2018, p. 60-61).

Ao contrário daquilo que acreditavam os que permaneciam na África, Martha retornou em uma nova missão junto a um projeto financiado pela CAPES, com uma equipe maior e já com algumas noções sobre a situação de precariedade na qual se encontravam as escolas e as famílias com as quais atuariam. Um dos resultados do projeto foi a expansão do acesso à leitura com a criação de bibliotecas escolares e a disposição de bibliotecas móveis, fazendo com que o raro acesso aos livros proporcionasse o estímulo à leitura. A percepção de Martha, ao avaliar o impacto da atuação dos brasileiros nas terras africanas, foi que, apesar de não poder desenvolver grandes mudanças no sistema educacional, o contato com os pesquisadores brasileiros incentivou a busca por muitos africanos pelo prosseguimento nos estudos através dos acordos de cooperação internacional na educação superior no Brasil.

Ao mesmo tempo, a experiência oportunizou reflexões dos pesquisadores brasileiros sobre a importância do respeito às realidades locais, além da problematização de formas para que os países africanos pudessem se desenvolver em longo prazo. De acordo com Martha, muitos pensam em retornar. A experiência ainda resultou na obrigatoriedade do fornecimento da educação infantil, melhora da formação de professores. No trecho a seguir Martha explicita sua ansiedade em desenvolver projetos de formação, quando chegou ao continente africano, passando a compreender, aos poucos, a realidade das pessoas com as quais estava atuando, bem como suas necessidades. O momento proporcionou reflexões sobre a importância da perspectiva etnográfica, compreensão da cultura e identidades e negação do caráter neocolonizador que está, infelizmente, presente em tantas ações em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

As dificuldades do país em levar adiante as propostas não têm sido uma tarefa fácil, pois os tempos são muito diferentes. Há um lema ou um mantra entre os santomenses: LEVE, LEVE. O nosso ritmo de vida, de trabalho é muito diferente do tempo deles. As primeiras impressões, ao chegar, é de que estamos ligados no 220 volts e eles, em 60 volts. Entrar nesse ritmo foi um a-p-r-e-n-d-i-z-a-d-o. Muitas

vezes questioneei a travessia do Atlântico e a sensação de se trabalhar tão pouco, afinal, eu estava disponível e poderia trabalhar 12, 14 horas e nas primeiras missões perguntava-me: “por que eles não aproveitam que estamos aqui?” (Olha o modo preconceituoso e até mesmo neocolonizador da Martha em relação aos santomenses...) Rever esse olhar/sentimento preconceituoso só foi possível com o tempo. E a leitura e releituras de pesquisas etnográficas, antropológicas e de Paulo Freire foram fundamentais (Memorial Martha, 2018, p. 69).

As experiências internacionais de Martha em São Tomé e Príncipe nos mostram que a internacionalização é de suma importância, sobretudo, em razão da potencialidade de troca de conhecimentos capaz de favorecer maior estruturação das bases de diferentes países. Os documentos oficiais são enfáticos no direcionamento das trocas internacionais a partir de experiências entre o Brasil e países de língua inglesa, impondo um viés colonizador. Essa noção é nítida ao vermos o receio dos santomenses que Martha não retornasse após a primeira experiência.

Ao contrário desse receio expresso pelos santomenses, Martha retornou outras vezes, estabelecendo com os sujeitos trocas engrandecedoras. O fragmento acima demonstra sua preocupação em rever preconceitos estruturalmente constituídos, estudando de forma mais profunda a experiência de Paulo Freire em países africanos e se (re)fazendo, enquanto ser humano, no contato com diferentes realidades e necessidades.

Finalizamos as reflexões sobre Martha indicando que os processos que levam à construção da carreira acadêmica são permeados de reflexões e inflexões, que envolvem a própria construção de uma identidade voltada para a docência e também para a pesquisa, bem como, a oportunidade de contatar indivíduos considerados já suficientemente inseridos no campo acadêmico. A percepção de ser a primeira da família ao realizar uma formação desta estirpe, também favorece um senso de responsabilização capaz de fazer engajar ainda mais o indivíduo ao campo, sabedor do valor desta presença. Assim, as primeiras ‘conquistas’, como bem referenda Martha, como a apresentação com sucesso de um trabalho em um evento importante, ou mesmo, a aprovação de um recurso para o financiamento de um projeto em um edital, encorajam a dedicação e empenho.

Martha, então, expressa um dado perfil com múltiplas funções: orientação, pesquisa, docência, engajamento em atividades administrativas da instituição, dentre outros, se constrói de forma gradual. As tensões levantadas por Martha foram, sobretudo, relativas aos condicionantes da vinculação ao campo acadêmico, principalmente quanto às publicações em periódicos científicos. Ao mesmo tempo em que a participante está construindo sua identidade, ao adentrar em um dado campo social, ela também passa a repercutir na forma como outros indivíduos constroem identidades análogas, com as atividades de orientação e

docência, abrindo caminhos inspirada em sua própria trajetória. Por fim, as experiências internacionais de Martha nos mostram a importância da criação de redes com países historicamente subjugados e sedentos de cooperação.

5.3 André

Guiamo-nos, para a apresentação da trajetória acadêmica do professor André, inicialmente, por uma entrevista realizada no dia 11 de maio de 2022, com a utilização da plataforma *Teams* e duração de 1h42min. Em oportunidade posterior, realizamos uma segunda entrevista com o docente no dia 18 de julho de 2022, oportunidade na qual as aulas presenciais já haviam sido retomadas, após a pandemia de Covid-19. Nessa segunda oportunidade, a entrevista transcorreu no gabinete do docente ao longo de 1h01min. A pesquisadora já havia sido aluna em uma disciplina lecionada pelo professor no primeiro semestre de 2019, fato que pode ter facilitado o contato.

André atua na área da Sociologia da Educação, licenciado em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado na mesma área pela UFMG. Ele é professor titular, com memorial defendido em fevereiro de 2020. Sabedores deste fato, solicitamos o envio de seu memorial para que pudéssemos compreender melhor como se deu sua trajetória e a forma como ela é textualmente narrada. A primeira questão de nosso roteiro semiestruturado diz respeito à escolha pela carreira, cuja transcrição de alguns fragmentos importantes encontram-se no quadro 31.

Quadro 31: A escolha da profissão e seus condicionantes sociais*

Linha	Tempo	Pesquisadora	André
1	13:17		/.../ bom (+) posso começar antes até (++) é::
2			bom (++) eu (+) inicialmente eu pensava muito na::
3			na área mais de biológicas (+) sempre gostei muito de natureza
4			(+) de bicho e etcetera
5			mais aí chegou (+) na adolescência' é::
6			comecei a ter alguns confli::tos (+) algumas'
7			questões pessoa::is que eu (+) traduzi em questões (+) é::
8			passíveis de serem tratadas pelas/
9			humanidades'
10			então assim (+) eu acabei (+) às vésperas do vestibular'
30			dividido entre Filosofia (+) Sociologia e Psicologia
31			e assim aconteceu é:: /.../
32			... agora talvez valha a pena (+) antes contar que é o seguinte
33			eu já tinha mui::to (+) precocemente' a ideia
34			de ser professor universitário
35			e de ser professor da UFMG' especificamente
36			porque eu tinha um tio que foi professor da Química
			eu desde criança (+) eu eu tinha essa referência'

37 eu tinha também uma (+) uma prima'
 38 que foi professora da FAE (+) inclusive é::
 39 embora a minha influência foi até mais pelo lado do tio e::
 40 minha mãe foi professora' (+) de grad/
 41 de:: professora (+) do Ensino Fundamental e Ensino Médio'
 42 e ela (+) na verdade (+) foi a minha'
 43 principal influência:: é::
 44 no geral (+) na vida'
 45 é:: em termos até de personalidade (+) de muitas muitas coisas
 46 inclusive (+) a questão do conhecimento e tal
 47 ela é:: quando eu já tinha uns/
 48 ela já era formada em/
 49 não (+) ela tinha assim (+) o Curso Normal
 50 depois (+) ela::
 51 então ela dava aula de Artes na escola a vida inteira
 52 e quando eu já tinha (+) mais ou menos uns sete anos
 53 seis (+) sete anos' (+) ela começou o curso de Letras
 54 e aí (+) entre os sete e os onze (+) doze anos'
 55 eu lembro dela fazendo o curso de Letras e::
 56 extremamente envolvida com aquilo
 57 já me dava livros pra ler
 58 e eu lia junto com ela (+) e discutia e via ela corrigindo
 59 trabalhos
 60 aí ela começou a dar aula de Português
 61 começou (+) a dar aula no Ensino Médio também
 62 e eu acompanhei essa trajetória toda e::
 63 sem dúvida foi uma influência mui::to grande'
 64 além da admiração extrema que ela tinha
 65 pelo irmão dela que era professor da UFMG na Química
 66 então eu ouvia ele/
 67 as histórias desse tio meu que tava vindo da França'
 68 que fez doutorado na França
 69 então ele era uma referência assim
 70 de muito sucesso' de muito (++) prestígio na família
 71 então (+) ser professor universitário
 72 pra mim era uma possibilidade a partir desse contato
 73 além disso (++) eu entrei (+) também um pouco/
 74 então tem relação porque é o seguinte
 75 o filho desse tio meu estudava no Centro Pedagógico
 76 e eu tinha um outro primo que eu também gostava muito
 77 filho de um outro irmão da minha mãe'
 78 que também estudava no Centro Pedagógico
 79 então eu queria muito ir e:: e minha mãe bancou isso
 80 e eu fiz a prova e entrei lá no
 81 sexto (+) na sexta série (+) na época falava série ainda
 82 aí eu fiz o (+) sexta (+) sétima e oitava
 83 e depois fiz o Ensino Médio no COLTEC [Colégio Técnico da
 84 UFMG}
 85 então (++) quando eu entrei
 86 eu entrei eu fui do tipo assim
 87 eu cheguei a brincar de pegador no prédio da reitoria ((risos))
 88 né
 ((risos))
 é (+) literalmente porque eu entrei com onze anos né
 a gente ia (+) fazia bagunça no prédio da reitoria
 nos auditórios do ICB [Instituto de Ciências Biológicas]

89	a (+) a universidade era assim minha casa
90	era muita familiaridade e:::
91	e aí em frente a FAE [Faculdade de Educação] (+) né'
92	mal eu sabia que ia ser onde eu ia trabalhar
93	o resto da minha vida /.../w

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada *online*, via Plataforma Teams, em 11 de maio de 2022, com duração total de 1h42min (recorte 13min17seg-21min14seg).

A presença de familiares que têm contato com o meio acadêmico como a mãe que era professora primária e passou a cursar Letras (linhas 40-55) e o tio que foi professor de Química na UFMG, cujo doutorado foi realizado na França (linhas 63-69), foi indicado como um fator de grande influência na percepção sobre o mundo universitário. O tio era considerado um indivíduo *de muito sucesso' de muito (++) prestígio na família* (linha 69). Ao conviver com a rotina da mãe de correção das atividades de seus alunos, com a circulação de livros em sua vivência e perceber o prestígio adquirido pelo tio, tido como referência (linha 68), a opção por se tornar professor universitário se apresenta como um ideal profissional.

Outra motivação apresentada por André é a exploração dos diferentes espaços da universidade, enquanto aluno no Centro Pedagógico, escola que funciona no *campus* Pampulha. Quando passa a estudar nessa instituição, influenciado pelos primos e encorajado pela mãe, André, aos onze anos, (re)conhece esses espaços, brincando por entre as instalações da universidade, o que faz aumentar sua familiaridade com a instituição. O docente chega a dizer que a universidade era sua casa (linha 89), tamanha foi sua socialização nesse espaço.

Após a conclusão do Ensino Médio, André buscou a formação em Ciências Sociais e, posteriormente, passou a cursar o mestrado em Sociologia na mesma instituição. Durante o mestrado, ele passa a se engajar em projetos de pesquisa que tematizaram as experiências de formação profissional de adolescentes, tendo seu primeiro contato com a Sociologia da Educação. Com a abertura de uma vaga para docente na Faculdade de Educação, André ingressa como professor no departamento de Educação da universidade. O relato sobre suas escolhas, estruturadas a partir de ações que lhe levaram à docência na universidade, nos lembra sobre as disposições familiares que influenciam os caminhos predecessores. As figuras da mãe, do tio e do primo abriram possibilidades para a incorporação de um *ethos* de pertencimento ao espaço acadêmico.

André reitera, ainda, a estreita relação estabelecida entre ele e a mãe, fator que lhe suscitou a necessidade de investigar as motivações das ações individuais, conforme indica o trecho a seguir:

Quadro 32: A relação com a mãe e a escolha pela Sociologia*

Linha	Tempo	Pesquisadora	André
1	26:56		/.../ a minha relação com a minha mãe
2			era (++) muito intensa' intensa
3			era também ambígua
4			era uma relação (+) complexa' né'
5			complica::da e:::
6			mas de muita identificação:: de::
7			e de:: ela (+) assim
8			digamos assim que o sucesso' intelectual pra ela
9			era um VALOR assim (++) ENORME sabe"
10			era quase assim/
11			por exemplo (+) como ela
12			como ela falava desse tio meu
13			que era professor da universidade'
14			ela tinha uma admiração com ele'
15			que eu acho que era Deus na/
16			no céu ((risos)) e esse irmão dela na terra (+) entendeu"
17			e:: então ela/
18			indiretamente (+) era um estímulo muito grande isso né'
19			ser (+) inteligente ser (++) é:::
20			a questão INTELECTUAL'
21			minha mãe valorizava ao extremo
22			embora ela (+) ela não tenha tido um/
23	28:03		não tenha se tornado uma professora universitária /.../
24	28:25		aí tem outras questões
25			primeiro (+) que é o seguinte
26			eu fui/
27			por que que eu fiquei em dúvida entre Filosofia (+) Sociologia e Psicologia"
28			porque na verdade (+) eu fui pra área de Humanas'
29			basicamente (+) pra tentar entender (+) essa relação indivíduo e sociedade
30			quer dizer (+) isso foi uma angústia'
31			que surgiu muito cedo
32			e inclusive (+) surgiu basicamente
33			a partir de um esforço de tentar entender a minha mãe ((risos))
34			por aí cê vê a centralidade da minha mãe (+) entendeu"
35			era de certa forma assim
36			eu tinha que entendê-la
37			eu tinha que entender o comportamento dela
38			os questionamentos que eu fazia em relação
39			ao jeito de ela ser a::
40			a forma dela me educar
41			ao próprio casamento dela
42			eu (+) eu tinha um MONTE:: de questionamentos
43			sempre (+) ela no centro'
44			e (+) e uma necessidade assim (+)
45			vital de entender isso
46			e isso (+) me levou a essa questão básica assim
47			em que medida os comportamentos (+) os pensamentos
48			as AÇÕES do indivíduo'
49			são (+) algo escolhido por ele mesmo (+) livre é::
50			ou tem a ver com a personalidade individual
51			uma coisa intrínseca

52		ou é algo que te a ver com os contextos sociais
53		eu acho (+) de certa forma (+)
54		que eu queria descobrir inclusive'
55		que eram os contextos sociais pra desculpa-la
56		de certas (++) coisas que eu (+) que eu/
57		de certas mágoas que eu (+) digamos assim
58		que eu tinha né'
59		é como se (+) se eu precisasse de
60		fazer uma análise sociológica dela para/
61		para não julgá-la simplesmente em certas coisas
62	30:11	que me incomodava no comportamento dela

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada *online*, via Plataforma Teams, em 11 de maio de 2022, com duração total de 1h42min (recorte 26min56seg-30min11seg).

Esse segundo momento de nossa entrevista revela que André retoma às razões pelas quais escolheu as Ciências Sociais como profissão, observando o comportamento de sua mãe. Isso o levou a estabelecer reflexões mais estreitas sobre os motivos pelos quais as pessoas realizavam escolhas na sociedade, aspecto que também é abordado na introdução de seu memorial para professor titular:

A minha decisão de cursar Ciências Sociais esteve relacionada a uma percepção muito precoce sobre a inadequação de se pensar os comportamentos como escolhas autônomas dos indivíduos. Essa percepção nasceu de uma angústia existencial que sempre me acompanhou: como entender as diferenças de comportamento entre os indivíduos? Por que uns agem de uma forma e outros de outra? No início, eu tentava entender os comportamentos dos meus pais e das pessoas mais próximas. Por que eles pensavam e agiam de determinadas maneiras? Será que escolheram livremente suas próprias crenças e modos de ação? Será que haveria alguma determinação genética? A explicação estaria relacionada à singularidade da alma ou do espírito de cada indivíduo (Memorial André, 2020, p. 4).

A admiração ou uma possível mágoa em relação a comportamentos que julgava inapropriados, advindos da mãe, conforme André, poderiam ser explicados sob o ponto de vista sociológico, o que ajudaria a eximi-la: *é como se (+) se eu precisasse de/ fazer uma análise sociológica dela para/ para não julgá-la simplesmente em certas coisas/ que me incomodava no comportamento dela* (linhas 59-62). As indagações sobre a liberdade em trilhar o próprio caminho acompanharam a trajetória de André que nega concepções religiosas, biológicas e individuais para interpretar o mundo social: “só consigo enxergar o mundo com as lentes da Sociologia” (Memorial André, 2020, p. 5).

Ao buscar compreender seu entorno, os condicionantes sociais que o levavam a desenvolver certos comportamentos em detrimento de outros e de seus familiares, André aponta respostas a partir das reflexões sociológicas relacionadas à educação. Suas questões fundantes foram acolhidas pela teoria sociológica no que tange aos dois grandes problemas

centrais dos quais trata esse campo do saber: a socialização e a desigualdade escolar. “A primeira diz respeito exatamente aos processos por meio dos quais um indivíduo se transforma em ser social. A segunda ressalta como as trajetórias individuais são marcadas pelas diferenças de oportunidades” (Memorial André, 2020, p. 11).

André cresceu em um ambiente no qual a trajetória intelectual era valorizada, principalmente em vista da formação alcançada por seu tio. Esse aspecto é evidenciado nas linhas 14-21: *ela tinha uma admiração com ele'/ que eu acho que era Deus na/ no céu ((risos)) e esse irmão dela na terra (+) entendeu"/ e:: então ela/ indiretamente (+) era um estímulo muito grande isso né'/ ser (+) inteligente ser (++) é:::/ a questão INTELECTUAL'/ minha mãe valorizava ao extremo.* Contudo, havia a curiosidade sobre os motivos que levavam os indivíduos a realizarem suas escolhas e uma das interpretações possíveis foi oportunizada pela Sociologia, iniciada em 1997.

Ao se referir à entrada no curso de Sociologia e seu processo de construção da carreira acadêmica, André explica: “cada projeto de pesquisa desenvolvido marca uma etapa dessa trajetória” (Memorial André, 2020, p. 9). A referida passagem nos mostra que, a partir de etapas, a trajetória profissional vai se desenvolvendo, em diálogo com as escolhas que formaram uma mentalidade voltada para a pesquisa. A escolha do curso universitário, inclusive, tornou-se uma questão de pesquisa para André, que viria também a dialogar com sua própria empreitada no campo acadêmico. Após ser aprovado no processo seletivo para docente na Faculdade de Educação, André passa a cursar o doutorado em Sociologia nos anos 2000. A passagem a seguir ilustra suas

Resolvi desenvolver essa reflexão no doutorado, tendo como referência o processo de escolha dos cursos superiores. Por um lado, se tomarmos esse processo na sua aparência imediata, somos tentados a vê-lo como definido pelos próprios indivíduos, em função de suas percepções, valores e interesses particulares. Antes de tudo, a escolha de um curso superior parece estar associada às preferências, ao gosto, à “vocação” individual. As pesquisas empíricas, nacionais e internacionais, sobre o tema apontam, no entanto, a existência de uma forte correlação entre os perfis social e escolar, idade, sexo e etnia dos candidatos e o tipo de curso escolhido. Indivíduos mais novos e com perfis social e escolar favoráveis tendem a escolher os cursos mais seletivos, prestigiosos e que preparam para as profissões mais prestigiosas e rentáveis. Indivíduos mais velhos e com características sociais e escolares menos favoráveis tendem, ao contrário, a escolher os cursos de acesso mais fácil e que preparam para as profissões com menor retorno material e simbólico. A escolha do curso superior está relacionada ainda ao sexo e ao pertencimento étnico dos candidatos (Memorial André, 2020, p. 14).

As escolhas teóricas e metodológicas, ao longo do doutorado, marcaram toda a trajetória acadêmica, ditando uma gama de trabalhos que partiram dessa temática nas etapas

seguintes. Ao longo da escrita de seu memorial, André aborda de forma recorrente os frutos desse caminho indicando trabalhos orientados, publicações em periódicos científicos e anais de eventos, livros e coletâneas, dentre outros. A produção escrita de André marca o processo de construção e articulação teórico-metodológica, seu envolvimento com a temática e os frutos que se descortinaram das produções. Assim, torna-se interessante verificar o lastro nas suas pesquisas de suas questões mais íntimas quanto à escolarização, sobretudo na entrada no ensino superior.

Após a finalização do doutorado, o pesquisador inicia os estudos de graduação na Filosofia, formação que foi abandonada após o primeiro ano do curso, quando sua mãe faleceu. Concomitante a esse fato, André assume a coordenação do curso de Pedagogia da instituição em um momento de reformulação curricular. O memorial indica que sua entrada na Pós-graduação foi adiada no período. Nesse momento, André não indica certeza quanto ao caminho a ser seguido, principalmente ante a definição sobre a realização de pesquisas empíricas ou teóricas.

Em meio a esse período de incertezas, ele atua na criação do Observatório Sociológico Família e Escola (OSFE) que promoveu uma série de pesquisas ligadas ao Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES), uma pesquisa longitudinal que acompanhou milhares de crianças brasileiras. O projeto, segundo aponta, contribuiu para estabelecer relações entre as crianças investigadas, suas trajetórias pessoais e as escolas nas quais se encontravam, gerando muitos dados e artigos. De posse de um número de publicações considerado para o credenciamento, André entra para a Pós-Graduação.

Os motivos pelo engajamento neste ‘jogo’, face às pressões pelas quais passou para o credenciamento são relatados no quadro 33:

Quadro 33: Início do curso de Pedagogia*

Linha	Tempo	Pesquisadora	André
1	41:00		é muita pressão
2		Hum	ali é uma pressão (+) é::
3			direta e indireta
4			talvez até maior do que hoje' é::
5			no sentido de você entrar' pra pós
6			é:: tinha' (++) é:: (++)
7			ainda no governo (+) Fernando Henrique'
8			teve um processo de avaliação das universidades
9			não sei se você já ouviu falar do GEDE"
10		não ((faz sinal negativo com a cabeça))	parte do nosso salário'
11		meu Deus	passou a ser relacionado com a produtividade' é::
12			então assim (+) em relação assim
13			se cê publicou artigo (+) se cê tá ou não na pós

14 que que cê tá fazendo ia contando pontos
 15 tinha uma tabelinha pra preencher' e::
 16 e isso (+) por exemplo era uma/
 17 foi uma pressão mais (+) mais explícita' (+) né'
 18 é:: porque isso contava pro departamento também
 19 e contava individualmente pra cada pessoa' e::
 20 e também (++) é:: a pressão (+) digamos assim
 21 por (+) produção:: a questão da avaliação::
 22 ela foi (+) cada vez (+) se tornando mais (+) imperiosa
 23 e::: e eu assim (++) sempre tive também uma questão ética'
 24 de:: de achar assim que
 25 como funcionário público (+) estável
 26 dentro da realidade brasileira (+) um salário é::
 27 acima da média (+) etcetera
 28 eu não podia me FURTAR às (+) às minhas é::
 29 obrigação::s às demandas que se tem (+) em relação à
 30 instituição
 31 então em todas as áreas (+) eu tentei (+) dar o meu melhor
 32 por exemplo na parte de administração
 33 quando eu coordenei o colegiado
 34 eu dei meu SANGUE (+) né'
 35 minha mãe tinha acabado de morrer e tudo
 36 aqui (+) isso tudo que eu já te contei
 37 mas nossa::: senhora (+) eu (+) eu investi na reforma da/
 38 da Pedagogia como se fosse um filho
 39 que eu tivesse tendo
 40 depois (+) também (+) quando eu é::
 41 aí já mais tarde (+) um pouco mais/
 42 eu já tinha entrado até pra pós'
 43 quando eu virei chefe de departamento (+) a mesma coisa
 44 eu trabalhei (+) quando cê ler o memorial cê vai ver lá::
 45 isso tudo que eu tô te falando é::
 46 acho que eu nem preciso detalhar tanto porque tá tudo lá é::
 47 então assim (+) aula também (+) eu sempre fui muito sério
 48 com aula
 49 eu não sei assim (+) ah tá (+) chego lá e vou conversar com os
 50 alunos
 51 a partir do meu conhecimento anterior
 52 não sei fazer isso ((faz sinal negativo com a cabeça))
 53 é aula na graduação (+) PRIMEIRO PERÍODO'
 54 e eu releio os textos (+) todo ano (++) entendeu"
 55 os textos básicos (+) sei lá
 56 o texto do Durkheim (+) Educação e Sociedade' (+) é::
 57 eu não consigo (+) simplesmente dar pros alunos
 58 e não reler o texto (+) imagina um nível de preciosidade'
 59 eu preparo as aulas (+) eu tô constantemente angustiado'
 60 tentando pensar um jeito da aula funcionar melhor
 61 de (+) de uma nova forma
 62 refletindo se ela (+) tá sendo ou não eficiente
 63 como que tá funcionando (+) como que eu posso fazer melhor

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Entrevista realizada *online*, via Plataforma Teams, em 11 de maio de 2022, com duração total de 1h42min (recorte 41min-45min11seg).

A pressão é um dos principais motivos apontados por André para o aumento de seu engajamento em um grande projeto de pesquisa que culminou em várias publicações importantes para o seu enquadramento como pesquisador. A ideia de publicar para o aumento do salário já estava presente em sua entrada na universidade, intensificando com o passar dos anos. Por outro lado, André parece ver o aumento das publicações como uma demonstração tácita de seu envolvimento com a própria profissão, cabendo a busca por ‘devolutivas’ para permanecer no cargo. No trecho a seguir, ele destaca a fonte desse engajamento, justificando a distinção que seu cargo promove, em relação às outras posições trabalhistas no país: *“e::: e eu assim (++) sempre tive também uma questão ética’ de:: de achar assim que como funcionário público (+) estável dentro da realidade brasileira (+) um salário é:: acima da média (+) etecetera/ eu não podia me FURTAR às (+) às minhas é:: obrigaçõe::s às demandas que se tem (+) em relação à instituição” (linhas 23-29).*

Em seu memorial, André afirma que sua inserção na pesquisa vai se construindo a partir de uma série de eventos relacionados às atividades desenvolvidas durante o próprio curso de graduação, ao longo da realização do mestrado, do doutorado e após, com sua inserção na instituição como docente. O engajamento em atividades com as monitorias nas disciplinas ou em projetos voltados à pesquisa, mais especificamente, sobretudo a partir da entrada no mestrado, a participação em eventos de divulgação científica.

A busca por apresentar uma espécie de devolutiva ao *status* ocupado influencia também na forma como suas aulas são estruturadas, com a releitura dos textos programados em todas as disciplinas lecionadas, em um esforço para mostrar que não basta a cobrança pelo engajamento dos alunos sem a demonstração de seu próprio empenho e interesse na tarefa desempenhada. Interessados no aprofundamento das demandas cumpridas por André, enviamos alguns questionamentos sobre as obrigações cumpridas, fruto de seu envolvimento com a instituição. André já havia nos antecipado sobre a importância das atividades de docência em sua rotina.

Na oportunidade, solicitamos algumas informações sobre a forma como o seu trabalho havia sido organizado no último mês:

Quadro 34: Práticas de letramentos acadêmicos na rotina de André*

Linha	André
7	então eu vou te falar (+) mais ou menos
8	o que (+) eu fiz nesse um mês' né'
9	além de:: de dar aula normalmente' né'
10	eu:: tive que (+)
11	eu sou (+) membro suplente da câmara departamental'

12 e:: a gente tem o REDOC
 13 que é o relatório docente anual (+) né'
 14 em que os professores listam' as atividades que fize::ram e tal
 15 e como eu sou suplente' eu tive que (+) avaliar é::
 16 alguns' relató::rios (+) dar pareceres'
 17 e depois participar de uma reunião ampliada da câmara
 18 na qual esse relatórios foram (+) é:: aprovados'
 19 é um trabalho meio chato (+) burocrático (+) é::
 20 pouco significativo'
 21 porque você vê que no final os relatórios são todos aprovados mesmo'
 22 de qualquer forma (+) então eu (+)
 23 eu acho que é uma coisa meio (++) protocolar' ((respiração audível))
 24 mas que acaba ocupando' um bom tempo (+) sabe"
 25 além disso (+) nesse período eu tive::
 26 reunião de grupo de pesquisa lá do Rio de Janeiro'
 27 com quem eu fiz o pós-doutorado né'
 28 coordenado pela Hustana Vargas' (+) então ela/
 29 eles fazem reuniões (+) é:: periódicas'
 30 e aí teve uma também' em que a gente::
 31 discutiu o trabalho de um orientando dela é::
 32 tive que corrigir muito trabalho
 33 e ainda tô corrigindo '
 34 essa semana eu tô basicamente por conta de correção'
 35 eu (++) acabo que opto por faze::r/
 36 por dar pros alunos vários trabalhos
 37 porque eu acho que é necessário eles escrevere:m
 38 é uma forma de envolve-los na disciplina'
 39 se eu ficar só lá dando'
 40 uma aula atrás da outra os alunos (++) perdem o bonde (+) digamos assim
 41 só que aí chega final de semestre (+) tô aqui cheio de coisa
 42 quero fechar as notas até sexta-feira (+) mai::s tá difícil viu e::
 43 eu gosto muito de dar aula (+) mas corrigir trabalho'
 44 não gosto não ((risos))
 45 então tem essa parte é::
 46 além disso eu tive reunião (++) do GES
 47 que é o grupo de estudos sobre o ensino superior que eu coordeno (+) né'
 48 no qual a gente discutiu um texto'
 49 e aí eu tive que ler (+) e preparar pra essa reunião'
 50 tive também reunião do OSF'
 51 que é um outro grupo (+) que eu também coordeno atualmente
 52 e tivemos um outro texto (++) uma outra apresentação
 53 foi uma outra tarde por conta disso'
 54 participei de uma banca' na Universidade Federal de Viçosa'
 55 eles lá têm uma coisa diferente' (+) que é uma banca (+) de projeto
 56 o aluno entra no mestrado (+) faz o projeto e depois tem uma banca pra avaliar esse projeto
 57 então foi isso
 58 então eu tive que ler (+) e arguir e:: (+) acaba que
 59 gastei quase que uma manhã inteira (+) é::
 60 na própria banca ((respiração audível)) é::
 61 além disso (++) eu (+) tive uma reunião com
 62 com um ex orientando e uma orientanda atual de doutorado'
 63 pra (+) trabalhar um artigo que a gente tá escrevendo juntos
 64 antes disso eu tive que ler esse material
 65 tive que (+) fazer minhas considerações (+) minhas sugestões (+) etcetera' né'

66 e:: e agora eu tô (++) eu entro (+) só tem mais uma semana de/
 67 tem essa semana que eu tô (+) me dedicando sobretudo
 68 a corrigir os trabalhos'
 69 embora amanhã (+) por exemplo (+) não/
 70 amanhã não (+) quinta-feira eu tenho apresentação nu::m
 71 num eve::nto'/
 72 mas a minha orientanda é quem vai apresentar'
 73 não sou eu (+) mas eu vou ter que tá lá junto'
 74 na quinta-feira'
 75 mas essa semana (+) basicamente correção dos trabalhos'
 76 agora (+) semana que vem' na próxima semana'
 77 eu tenho (++) que ler o material dessa minha orientanda'
 78 ela já me entregou (+) uma versão da tese inteira'
 79 a primeira vez que me acontece isso
 80 entregou a versão completa (+) até as considerações finais
 81 com seis meses de antecedência
 82 ela tem que defender até o começo do ano que vem ((respiração audível))
 83 e:: então semana que vem eu tenho que ler a tese inteira'
 84 tenho (+) é:: um artigo com (++) meu/
 85 um outro orientando meu que eu precisava de ler
 86 ele já me mandou uma versão (++) um esboço/
 87 uma versão inicial HÁ MUITO TEMPO (+) e eu não dei retorno'
 88 tem uma orientanda minha (+) de iniciação científica'
 89 que também mandou material pra eu ler
 90 tenho uma (+) uma professora da federal de Juíz de Fo/
 91 de:: SÃO JOÃO DEL REI (+) que participa do meu grupo de pesquisa
 92 que também (+) tá propondo da gente escrever um artigo
 93 e me mandou material
 94 então (+) semana que vem (++) eu teria que ler essa tese
 95 e mais (++) três outros materiais
 96 na verdade eu não sei se eu vou dar conta
 97 de:: ler isso tudo e:: não é só ler né'
 98 é:: avaliar' (+) fazer sugestões' (+) dar o feedback'
 99 então é muito mais do que ler
 100 na verdade (+) é o meu objetivo
 101 eu não sei se vou conseguir cumpri-lo (++) todo
 102 porque (+) semana que vem também eu tenho que::
 103 é:: me dedicar um pouco à preparação de uma/
 104 da viagem que eu vou fazer (+) de férias né'
 105 não sei se eu comentei com cê
 106 que eu tô indo pra Amazônia'
 107 e:: comprei as passagens e tal
 108 reservei os hotéis (+) mas não planejei mais nada
 109 os passe::ios' que eu vou fazer lá::
 110 então semana que vem eu queria me dedicar um pouco a isso
 111 e:: e é isso (+) e aí (+) a partir do dia vinte e três
 112 eu tô de férias'
 113 vou viajar uns vinte dias (+) já vou chegar (+)
 114 no dia quinze de agosto' pra pôr
 115 as coisas um pouco em ordem
 116 uma semana antes das aulas (+) começarem
 117 acho que é mais ou menos (+) isso

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 12 de julho de 2022 às 13:02, com duração de 06min21seg (Integral).

Apresentamos o relato enviado por André em sua integralidade porque nos interessa compreender quais atividades foram desenvolvidas e quais as avaliações apresentadas pelo docente acerca de cada uma das atividades. Vemos que há uma predominância mais ou menos constante nas atividades às quais participam os docentes vinculados à Programas de Pós-graduação da universidade. Além das aulas, há atividades de cunho administrativo, como a participação na Câmara Departamental e a redação de pareceres, além da correção de trabalhos relativos às atividades de aulas, além da produção científica, fruto dos vínculos de orientação. Cada atividade mostra determinadas expectativas em relação à sua realização, além de avaliações pessoais sobre sua realização.

Ao se referir à sua participação na Câmara Departamental, André mostra que esse é um trabalho enfadonho e burocrático: *“pouco significativo’/ porque você vê que no final os relatórios são todos aprovados mesmo’/ de qualquer forma (+) então eu (+)/ eu acho que é uma coisa meio (++) protocolar’ ((respiração audível))’/ mas que acaba ocupando’ um bom tempo (+) sabe” (linhas 19-24)*. Por sua vez, a reunião com o grupo de pesquisa, a partir de uma atividade de leitura e discussão de um dos trabalhos do grupo, mostra a necessidade de se inteirar sobre o texto para a condução de uma discussão satisfatória.

André relata, em seu memorial, a participação em diversas instâncias de cunho administrativo como membro ou coordenador: “colegiados de curso, Assembleia e Câmara departamental, Congregação e Núcleo diretor da faculdade, Comissão editorial de Educação em Revista, Setor de Sociologia, Linha de Sociologia da Educação na pós-graduação, entre outras comissões e representações” (Memorial André, 2020, p. 44-45). Essas participações ocorrem em momentos importantes do desenvolvimento do curso de Pedagogia, justificados a partir de políticas nacionais que estavam se estabelecendo, como as Novas Diretrizes Curriculares instauradas em meados de 2005 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fatos que provocaram sucessivas modificações na estrutura do curso.

Essas mudanças ocorreram ao longo da participação de André em papéis importantes de representatividade, mesmo que, conforme sua avaliação, em posições minoritárias, mas com capacidade e motivação para debater criticamente as modificações pelas quais a Faculdade de Educação estava passando. O Reuni constituiu uma oportunidade de debate crítico, uma vez que o posicionamento de André nos parece partir sempre da intenção de debater a universidade, sua autonomia e os reflexos das mudanças que se descortinavam na

instituição. Havia a necessidade, por exemplo, de discutir sobre a adesão ao Reuni, enfocando seus efeitos positivos e/ou negativos para a instituição, para além de uma mera imposição governamental. Sobre isso, André divulga em seu memorial duas cartas abertas por ele escritas e que circularam no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008.

Cabe-nos reproduzir alguns trechos das remissivas, destacando seu posicionamento a respeito das atribuições docentes, frente às modificações incentivadas pelo Reuni:

Entendo que o Reuni tem dois méritos fundamentais: reconhecer a necessidade de expansão do sistema de ensino superior público e reconhecer que por razões econômicas essa expansão não poderia ser feita mantendo-se o modelo atual de organização do trabalho nas universidades. De fato, é inviável expandir um sistema em que todos os professores devem se dedicar igualmente à docência (graduação e pós-graduação), pesquisa, administração e extensão. É claro que o número de aulas que cada profissional desse pode assumir é relativamente pequeno (cerca de 10 aulas por semana na UFMG) e, assim, a relação professor aluno mantém-se baixa.

A grande maioria dos países resolveu esse problema diversificando a carreira docente. Os professores mais envolvidos com a pesquisa e a pós-graduação dão apenas algumas poucas aulas na graduação, geralmente em grandes auditórios. Os professores mais novos na carreira ou que tenham optado por um investimento menor em pesquisa e na pós-graduação ministram, em compensação, um número maior de aulas, geralmente em salas menores e com um acompanhamento mais direto dos alunos. Assim, é possível manter, por um lado, um investimento pesado em pesquisa e, por outro, um grande volume de aulas na graduação.

Entendo que o governo brasileiro, iluminado pela experiência internacional, percebeu a necessidade de diversificação do trabalho na universidade como condição de sua expansão. Não teve coragem, no entanto, por compromissos ideológicos ou por simples receio de enfrentar as corporações trabalhistas, de propor uma diversificação das carreiras docentes. A solução encontrada foi a de manter intocada a situação dos professores e realizar toda a expansão da graduação por meio de bolsistas de pós graduação. Chegamos, assim, a uma situação paradoxal: para não criarmos diferenças e hierarquias na carreira docente, estamos criando uma brutal dicotomia. Por um lado, profissionais com estabilidade e dedicação exclusiva. Por outro, bolsistas temporários, sem vínculos trabalhistas mais sólidos e divididos entre seu trabalho de tese e suas atribuições docentes (Memorial André, 2020, p. 52-53).

Depreende-se dos trechos destacados acima que a preocupação de André, enquanto representante administrativo do curso na instituição, era sensibilizar a comunidade acadêmica para que as atribuições docentes pudessem ser problematizadas. Isso se faz presente, sobretudo, em relação às possíveis implicações na carreira, principalmente a partir de fatores que pudessem sobrecarregar ainda mais as funções desempenhadas. Em contrapartida, a falta de políticas para a diversificação da docência ensejava, conforme nos faz crer André, em uma precarização da carreira a partir do aumento das obrigações dos bolsistas.

Enfocando propriamente a escrita acadêmica nas relações de docência e orientação, nas atividades relativas às aulas ministradas, André afirma a necessidade de realização dos chamados ‘trabalhos escritos’, com o objetivo de fazer com que os estudantes escrevam: “*eu*

(++) *acabo que opto por fazer::r/ por dar pros alunos vários trabalhos/ porque eu acho que é necessário eles escreverem::m/ é uma forma de envolve-los na disciplina'/ se eu ficar só lá dando'/ uma aula atrás da outra os alunos (++) perdem o bonde (+) digamos assim” (linhas 35-40). A construção de atividades escritas faz com que o engajamento dos estudantes durante as aulas seja maior. Contudo, há um aumento, em igual medida, do número de trabalhos a serem corrigidos ao final do semestre.*

Vemos a importância atribuída à docência como um esforço de ação e reflexão. Em seu memorial, André estabelece sua preocupação em refletir sobre seu desempenho, tomando para si a responsabilidade daquilo que lhe cabe, no que tange à organização dos textos, planejamento da condução da aula e retorno às possíveis dúvidas dos estudantes. “Será que eu escolhi o melhor texto e a melhor estratégia didática? Será que eu consegui convencer os alunos da importância do que estava sendo trabalhado na aula? Será que as temáticas que eu priorizei na disciplina dialogam com a realidade desses jovens?” (Memorial André, 2020, p. 33).

Com o relato sobre as diferentes atividades desenvolvidas, vemos que a leitura e a escrita são constantes, seja para avaliar e arguir sobre um trabalho em uma banca, seja para encorajar a publicação de um trabalho desenvolvido ao longo de um semestre, por exemplo. Nos casos de produção científica, André ainda ressalta nas linhas 94 a 99 que em meio à vastidão de leituras, as atividades não se reduzem apenas à leitura em si, indicando que: “*não é só ler né'/ é:: avaliar' (+) fazer sugestões' (+) dar o feedback'/ então é muito mais do que ler”*. Ou seja, ao indicar que não basta apenas ler, mas é preciso também: ler, avaliar, fazer sugestões e enviar o feedback, André ressalta um processo de leitura mais complexo e dinâmico que aciona toda uma gama de conhecimentos constituídos anteriormente, o que explicita a sua concepção de leitura.

Em seu memorial, André estabelece algumas avaliações a respeito da condução de sua disciplina no curso de Pedagogia, indicando, a partir do próprio viés sociológico, limitações para a melhoria da disciplina em si:

De qualquer forma, talvez por ter um nível de expectativa muito elevado, considero que a disciplina nem sempre se desenvolve de forma tão exitosa quanto eu gostaria. As razões dessas dificuldades concretas na implementação da disciplina são complexas e precisam ser melhor investigadas. De todo modo, parece-me possível apontar, numa primeira aproximação, três fatores envolvidos: 1) o perfil social, cultural e econômico dos alunos atendidos, que, entre outras coisas, reduz a possibilidade do uso de textos maiores e com linguagem mais acadêmica; 2) a baixa atratividade da carreira docente, que faz com que muitos estudantes não tenham escolhido as licenciaturas como primeira opção, não se interessem tanto por educação e não pretendam ser professores; 3) o tempo limitado que eu consigo

reservar para as atividades didáticas, tendo em vista todos os outros compromissos relacionados à pesquisa, à orientação e à administração da universidade (Memorial André, 2020, p. 37-38).

Ao refletir sobre os três elementos citados no fragmento acima, André, alinhando seu pensamento com os preceitos sociológicos, defende que os estudantes, em geral, têm de conciliar os estudos com o trabalho e, por isso, não conseguem se dedicar integralmente ao curso. Em face disso, a origem social, juntamente à trajetória escolar precarizada, fazem com que as dificuldades na leitura e na escrita de textos seja evidente. Por último, André se refere às próprias limitações na preparação com a disciplina, voltando-se para as outras atribuições docentes como justificativa. “O professor é avaliado e cobrado, sobretudo, em relação ao seu investimento em pesquisa. Resta, portanto, pouco tempo e pouco estímulo para uma atuação mais intensa nas atividades didáticas” (Memorial André, 2020, p. 41).

Em suma, há dificuldades ao tentar articular a adoção de textos-referência mais aprofundados, porém, de uma leitura menos complexa, atividades pedagógicas que motivem alunos trabalhadores e que, nem sempre, estão estimulados a seguir a carreira docente. Como dito anteriormente, André acaba por levar essas e outras reflexões para discussões em congressos e publicações em periódicos científicos. Na pós-graduação, a presença de seus orientandos na composição dos programas de suas aulas, bem como a importância do grupo de pesquisa e reflexo da atuação de seus membros na condução docente é visível. André relata em seu memorial que, em muitos casos, permite que estudantes adentrem em disciplinas de forma isolada, vinculando-se ao grupo de pesquisa para, ao longo dessa participação, desenvolverem seus projetos.

Na transcrição do quadro 35, apresentamos algumas avaliações de André quanto ao desempenho dos estudantes de graduação e pós-graduação em relação às práticas sociais de leitura e escrita:

Quadro 35: Desempenho dos estudantes de Graduação e Pós-graduação*

Linha	André
9	eu tenho achado (+) que de um modo geral
10	os estudantes tão escrevendo MUITO MAL
11	mas é muito mal (+) né'
12	tanto os de graduação (+) quanto os de pós
13	o caso dos de pós é mais chocante (+) é mais preocupante'
14	mas o problema é::: é
15	vai da graduação à pós
16	no caso dos de graduação' /.../
25	não estou falando de ortografia simplesmente'

26 é:: nem assim uma conjugação que seja mais difícil de ser feita'
27 não (+) tô falando assim (+) de conseguir escrever com sentido
28 articulando as ideias (+) articulando as frases é::
29 articulando os parágrafos (+) né'
30 então são dificuldades básicas mesmo na/
31 de construção de um texto' compreensível
32 é:: e na (+) na pós também isso aparece (+) né'
33 eu é:: tento fazer o máximo de trabalhos escritos' com os alunos
34 MAS isso dá um trabalho IMENSO pra corrigir
35 pra corrigir igual eu corrijo (+) dando um retorno do português
36 é muito muito muito trabalhoso'
37 então (+) eu (++) não faço muitas (+) por causa disso
38 na pós eu faço um trabalho final só por escrito'
39 não mais do que isso (+) porque eu esp/
40 assim (+) tem que partir da expectativa de que os estudantes têm capacidade de escrever
41 e não sou eu quem vou construir isso no mestrado e doutorado
42 é:: na graduação' (+) geralmente eu faço (+) algumas atividades em grupo
43 porque eu também acho importante (+) os estudos dirigidos em grupo
44 o debate entre os estudantes'
45 mas (+) faço (++) dois (+) às vezes até três atividades individuais também
46 este último semestre eu reduzi isso
47 dei mais atividades em grupo' e dei só uma individual
48 é::: eu acho que é ruim isso
49 confesso que eu fiz (+) em grande medida
50 pra (++) pra me poupar na hora de corrigir muita coisa (+) sabe"
51 mas eu acho que o ideal (+) seria (+) mais atividades individuais
52 pros estudantes terem que escrever'
53 e acho também que tá cada vez mais claro pra mim
54 que seria necessária uma disciplina no início do curso de escrita acadêmica
55 de ajudá-los a escrever dentro de um (++) de um padrão mais (+) aceitável
56 e:: só que isso não tem'
57 e também acho que muitos professores não cobram muito isso
58 então os estudantes vão indo em frente
59 lembrando que os estudantes de Pedagogia serão (+) é::
60 é:: formadores de estudantes de é/
61 desde os anos iniciais na Educação Infantil (+) né'
62 vão lidar com a alfabetização
63 então era muito importante que eles tivessem isso bem resolvido
64 em relação a/
65 a produção científica dos meus orientandos'
66 artigos ou trabalhos em congressos'
67 eu participo diretamente (+) tudo que tem/
68 quando tem coisa assim a gente escreve juntos
69 eu leio tudo (+) escrevo (+) trabalho de tese
70 é sempre muito (++) a (+) a quatro mãos (+) entendeu"
71 e:: assim (+) agora eu (+) eu estímulo/

72 assim (+) congresso eu ando com uma certa preguiça
 73 eu mesmo tenho ido pouco (+) né'
 74 costuma ser muito blá blá blá
 75 você tem muito pouco tempo pra apresentar'
 76 um negócio lá de quinze (+) vinte minutos
 77 então é um (+) um investimento muito grande
 78 em todos os sentidos' pra um retorno relativamente pequeno
 79 além de muito pouco valorizado (+) é::
 80 pelas agências (+) quando cê vai ver em termos de produtividade' e tudo
 81 não vale nada (+) então' eu tenho investido menos em congresso
 82 embora tenha importância (+) né'
 83 em termos da socialização e tal ((respiração audível))
 84 mas (+) eu não tenho mexido muito com isso não
 85 mas os estudantes' estão (+) geralmente (+) envolvidos com isso (+) né'

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 12 de março de 2021, com duração total de 7min22seg (recorte: 01:50-05:47).

Questionamos na mesma interação ao docente como ele avalia a escrita dos estudantes nessas atividades que ele desenvolve com seus alunos nas disciplinas e também com seus orientandos. André nos mostra que parece haver grandes dificuldades na apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, seja na graduação ou na pós-graduação. Em partes, sua motivação em desenvolver com eles trabalhos escritos seria uma tentativa de melhorar esse aspecto, em uma ideia de que poderia se aprender fazendo, sobretudo, com base nas correções e devolutivas do professor. As atividades em grupo também são uma tentativa de fazer com que, pela socialização, os estudantes possam estruturar melhor sua linha de pensamento, negociando pontos de vista.

Uma crítica estabelecida por André é a diminuição da valorização da participação em congressos, algo que poderia auxiliar nessa socialização tão essencial para os ingressantes. O ideal, segundo aponta, seria a oferta de uma disciplina no início do primeiro período, no caso dos estudantes de Pedagogia, que orientasse quanto à escrita acadêmica, tendo em vista o enquadramento das produções escritas, segundo ele, em um 'padrão mais aceitável'. Essas questões acompanham o docente ao longo de toda a sua existência, passando a ocupar um lugar central em seu desenvolvimento enquanto docente, pesquisador, orientador, dentre outras atividades desenvolvidas no seio universitário.

No caso de André, a presença de alguns familiares com certas experiências em relação à docência, ditando fatores de sucesso, propiciou a busca pela formação e, sobretudo, pela carreira acadêmica. Além disso, a oportunidade de conhecer e transitar por diferentes espaços em uma universidade pública também podem ser considerados elementos importantes na

construção de sua trajetória acadêmica. A opção pela Sociologia parece mostrar, a partir dos relatos de André, uma curiosidade epistemológica pelo (re)conhecimento de sua própria história. As atividades desenvolvidas pelo docente mostram certo compromisso com a função assumida, como a necessidade de uma devolutiva, em face da posição e valorização que essa posição enseja.

O tempo na dedicação às funções, assim como destacado por outros docentes, é, para André, algo que dificulta o cumprimento das exigências postas, quando da vinculação a um curso de pós-graduação de excelência. Ao lecionar, o docente busca inserir seus alunos nas práticas de leitura e escrita priorizadas pela academia. Ao mesmo tempo, ele mesmo busca a construção de redes de pesquisa, já que, além de inserir seus orientandos neste campo, ele também busca construir com eles esse tipo de rede, pensando em atividades para a realização em suas aulas que possam ser utilizadas em oportunidades como a publicação em periódicos ou a apresentação em eventos acadêmicos. Sua trajetória parece ter se constituído a partir de uma metareflexão com o próprio campo de investigação de André, favorecendo, não apenas a compreensão sobre os seus condicionantes, mas também dos condicionantes aos quais estão sujeitos seus alunos e orientandos.

5.4 Jane

Apresentamos a acadêmica identificada pelo pseudônimo Jane. A professora tem formação em Educação Física e faz parte da Linha de Políticas Públicas de Educação no Programa investigado. Jane entrou na universidade como docente em 2019 e se credenciou no Programa em 2021. Realizamos uma primeira reunião com Jane em 03 de fevereiro de 2022. Essa primeira reunião buscou apenas apresentar a pesquisa à professora e determinar diretrizes sobre nosso acompanhamento. Contudo, alguns percalços dificultaram um pouco a coleta de dados, uma vez que Jane foi acometida pela Covid-19 no período, necessitando de repouso e afastamento.

Impossibilitados de realizar a entrevista com a participante, enviamos nossos questionamentos em formato de texto pelo Whatsapp, obtendo respostas em áudio neste mesmo aplicativo. As transcrições, então, se ocupam dos dados obtidos por esse meio. Antes de iniciarmos a apresentação das respostas compartilhadas por Jane, respondendo às questões de nossa entrevista, indicamos o quadro 36 com o levantamento das atividades da docente em uma semana de trabalho entre 25 e 29 de maio de 2022.

Esse levantamento, assim como feito para os outros acadêmicos sujeitos dessa pesquisa, indica uma agenda de trabalho, fornecendo uma amostra temporal sobre o cotidiano

das atividades. As informações nos foram passadas por Jane em arquivos diários, elencando as atividades aos seus respectivos dias e horários. Por esse motivo, apresentamos essa agenda no quadro 36, reunindo todas as informações repassadas.

Quadro 36: Atividades docentes - acompanhamento Jane

Horário	25/mai	26/mai	27/mai	28/mai	29/mai
08:00	Finalização e envio do Capítulo do livro da linha (Promestre)	-	-	-	-
09:00	Finalização e envio do Capítulo do livro da linha (Promestre)	Escrita de livro	Reunião Comitê de Biossegurança	Reunião Comitê de Biossegurança	-
10:00	Reunião da Comissão de Revalidação de Diplomas	Reunião com equipe do projeto de extensão	Reunião Comitê de Biossegurança	Reunião Comitê de Biossegurança	Reunião Linha de pesquisa PPGE
11:00	Reunião da Comissão de Revalidação de Diplomas	Escrita de livro	Reunião Comitê de Biossegurança	Reunião Comitê de Biossegurança	Reunião Linha de pesquisa PPGE
12:00	-	Escrita de livro	-	-	-
13:00	-	-	-	Escrita do Edital PRPQ - BIC	-
14:00	Reunião Interdepartamental	Escrita de livro	Reunião Grupo de pesquisa	Escrita do Edital PRPQ - BIC	Orientação
15:00	Reunião Interdepartamental	Escrita de livro	Reunião Grupo de pesquisa	Escrita do Edital PRPQ - BIC	Orientação
16:00	Reunião Interdepartamental	Escrita de livro	Reunião Grupo de pesquisa	Escrita do Edital PRPQ - BIC	Orientação
17:00	Reunião Interdepartamental	Escrita de livro	Reunião Grupo de pesquisa	Escrita do Edital PRPQ - BIC	Orientação
18:00	-	-	Reunião Grupo de pesquisa	-	Orientação
19:00	Aula Graduação	Palestra virtual - UFPI - Gestão	-	-	-

		Democrática			
20:00	Aula Graduação	Palestra virtual - UFPI - Gestão Democrática	Escrita de livro	Escrita de livro	-
21:00	Aula Graduação	Palestra virtual - UFPI - Gestão Democrática	Escrita de livro	Escrita de livro	-
22:00	Aula Graduação	-	Escrita de livro	Escrita de livro	-

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Depreende-se do quadro 36 que a vinculação à universidade e a um curso de pós-graduação de excelência requer o desenvolvimento de determinadas atividades de cunho pedagógico, administrativo e acadêmico/científico. Durante nosso acompanhamento, Jane encontrava-se envolvida na escrita de capítulos de livro e de um livro autoral, reuniões com seu grupo de pesquisa, com os docentes de sua linha de pesquisa no Programa e com o departamento de educação, além da realização de palestras, aulas e orientações. O acompanhamento indicando o tempo de duração de cada atividade mostra como se dividem essas atribuições e como a própria docente organiza seu tempo, em face das atribuições de tarefas supostamente rotineiras para um professor com dedicação exclusiva.

Após a apresentação deste acompanhamento, iniciamos com um breve relato da docente sobre seu percurso de escolarização:

Quadro 37: Percurso de escolarização*

Linha	Jane
1	...
2	eu (++) nasci em São Paulo'
3	na cidade de Santo André'
4	então toda:: é:: a educação básica'
5	eu (+) fiz em São Paulo (+) mais especificamente em Santo André
6	fiz (++) desde a educação infantil e ensino fundamental na escola pública'
7	o ensino médio (+) eu fiz numa escola privada'
8	porque eu era atleta (+) praticava atletismo
9	e (+) eu recebia uma bolsa'
10	então (+) eu fiz no ensino médio um curso técnico
11	na época de (++) chamava (++) era como se fosse Ciências da Informação hoje (+) né'
12	informática (+) computação'
13	eu fiz esse curso de ensino médio'
14	e (++) eu estudava a noite'
15	como eu era atleta eu treinava de dia (+) e estudava de noite
16	e (++) como era um curso técnico
17	e na época eu viajava demais também (+)
18	em competições'
19	foi um ensino médio (+) assim (+) que me deu pouca base'
20	e eu fiz um cursinho (+) na época também' (+) pré-vestibular (+) com uma bolsa

21 porque (++) a minha família não tinha condições (+) né'
 22 de pagar nem a escola (+) e nem cursinho
 23 e eu fiz (++) entrei na faculdade de educação física
 24 na minha formação (+) né' inicial (+) de graduação'
 25 eu sou licenciada em educação física'
 26 fiz numa faculdade privada' (+) na cidade de São Caetano do Sul'
 27 também com uma bolsa'
 28 naquela época o curso de educação física era de três anos'
 29 e (++) eu fiz com uma bolsa de estudos integral
 30 me formei (+) fui trabalhar' né'
 31 fiz um concurso público (+) na época (+) na prefeitura de Santo André'
 32 trabalhava também na escola é:: estadual'
 33 e:: fiz um curso de especialização na época (+) também em treinamento esportivo
 34 nessa mesma área da educação física
 35 e de 90 (++) de 88 (+) quando eu me formei (+) até 99'
 36 eu trabalhei' e morei em São Paulo
 37 em 2000 (+) 99 (+) 2000 que eu (+) conheci o meu marido'
 38 eu vim pra cá (+) pra Belo Horizonte
 39 fiz concurso aqui também (+) fui trabalhar' na rede estadual (+) na rede municipal (+) em Contagem
 40 e em 2005 (+) eu participei de uma formação na UFMG (+) que chamava PROEF
 41 um curso de formação continuada de professores'
 42 e ali eu tive contato com a faculdade de educação' (+) enfim'
 43 com alguns professores' e:: a partir desse contato (+)
 44 em 2007 eu ingressei no mestrado' (+) na FaE é::
 45 terminei o meu mestrado em 2009'
 46 aí eu já tava envolvida (+) com grupo de pesquisa'
 47 e 2014 (+) aliás (+) em 2011 eu então ingressei no doutorado'
 48 terminei em 2014' fiz uma parte do doutorado sanduíche na França em Lyon
 49 continuei trabalhando né' (+) dando aula na (+) na prefeitura' onde eu já trabalhava'
 50 nesse período também eu comecei a dar aula na UEMG
 51 e depois (+) é:: acabei fazendo concurso e ingressando aqui na FaE /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 27 de julho de 2022, com duração total de 3min34seg (Integral).

Jane nasceu e cresceu em uma cidade de São Paulo. Jane foi atleta e realizou o curso em Educação Física, em uma instituição privada, com o auxílio de uma bolsa de estudos. Além da licenciatura em Educação Física, ao se formar, em 1999, realizou uma especialização, tencionando continuar na área do atletismo e na educação básica, já que havia sido aprovada em concurso para uma prefeitura. Contudo, seu contato com a Faculdade de Educação, em um curso de formação de professores, trouxe o interesse pela realização do mestrado. Jane afirma que sempre se projetou para a docência e seu envolvimento com o atletismo lhe motivou a buscar a licenciatura, tencionando a docência.

Os cursos de formação de professores são realizados, em muitos casos, a partir de parcerias firmadas entre órgãos públicos e as instituições de ensino superior. Acreditamos que o contato com o ambiente universitário, ou mesmo, o contato com os professores, como indicado por Jane (linha 43), potencializou esse interesse pela continuidade dos estudos e um envolvimento na vida acadêmica favorecido pela inserção em grupo de pesquisa (linha 46) .

Assim, a partir da realização do mestrado, Jane se projetou para o doutorado, iniciando na docência do Ensino Superior antes do término do doutorado.

Ressaltamos, ainda, os auxílios financeiros recebidos por Jane ao longo desta jornada, uma vez que reitera a limitação financeira própria e de sua família para custear essa formação. Sobre a entrada no mestrado, Jane reitera a importância de passar a conhecer os espaços universitários. Essa avaliação é destacada no quadro 38:

Quadro 38: Aproximação de Jane com a carreira acadêmica*

Linha	Jane
1	...
2	eu (+) atuei na docência (+) na educação básica
3	quase por 18 anos (+) tanto em São Paulo (+) como aqui [Belo Horizonte]
4	trabalhei na rede estadual (+) trabalhei na rede municipal em Contagem /.../
5	estar na universidade (+) novamente (+) não estava nos meus planos
6	em nenhum horizonte'
7	ser professora universitária então (+) nunca nem pensei
8	e:: o que (+) assim (+) motivou esse meu interesse'
9	em voltar pra universidade'
10	como eu disse antes' foi um curso de formação continuada' chamado PROEF
11	que era específico (+) para professores de educação física'
12	separado por área (+) é claro
13	e ele foi um curso que teve (+) atividades é::
14	tanto na Faculdade de Educação Física (+) quanto na FaE
15	e ia assim (+) professores maravilhosos [nomes dos professores suprimidos]
16	e ali eu comecei a me interessar pela universidade'
17	queria muito voltar a estudar (+) mas eu não sabia por onde
18	e fui (+) comecei a pesquisar (+) procurar (+) mas sem muito norte
19	e novamente (+) numa palestra que eu vim'
20	na Faculdade de Educação'
21	aquelas coisas que só acontecem na escola pública (+) né'
22	eu era da educação física (+) tinha uma palestra'
23	e::: sobre avaliação educacional (++) as avaliações externas ali começando
24	e a professora (+) a diretora colocou quem gostaria de vir
25	no horário (+) eu que estava livre e acabou que eu vim
26	e a palestra foi na FaE' (+) quem ministrou foi o [professor]
27	hoje já professor aposentado (+) emérito também
28	falando sobre a avaliação educaciona:l (+) enfim
29	todas as suas possibilidades (+) como uma coisa nova
30	e (+) eu me interessei pelo tema'
31	e vi ali uma forma de inserção'
32	depois da palestra eu o procurei (+) ele me deu um e-mail
33	pra que eu entrasse em contato com ele
34	ele era coordenador do [um grupo de estudos da FaE] /.../
35	o procurei lá (+) e ele (+) me inseriu no grupo'
36	e eu comecei (+) a frequentar o grupo (+) né'
37	como voluntária' (+) participar de atividades /.../
38	e ali eu fui me inserindo (+) e (++) é::
39	não vi (+) assim (+) muito (++) como fazer um mestrado
40	ou que tema (+) como seria isso'
41	e ele (+) um dia me chamou e falou
42	olha (+) vai ter uma seleção' (+) se eu não gostaria de tentar'
43	e fui preparando o projeto' e (+) entrei no mestrado /.../
44	fiz o mestrado (+) é::
45	ainda assim (+) pensava na pós-graduação como uma (+) é::

46 possibilidade de ascender na carreira (+) né'
 47 a prefeitura tinha um plano de carreira que o mestrado (+) dava um bom aumento'
 48 e terminei o mestrado em 2009'
 49 e nesse período do mestrado (+) eu também me inseri em outro grupo de pesquisa /.../
 50 e também (+) nesses projetos que o grupo fazia
 51 participando de pesquisas (+) eu vi também
 52 a possibilidade de fazer o doutorado (+)
 53 fiz um projeto (+) entrei /.../
 54 aí no doutorado eu já comecei a vislumbrar essa possibilidade
 55 mas eu era uma pessoa que voltei pra universidade já mais velha (+) né'
 56 e (++) tinha (+) nessas questões (+) de aposentar primeiro
 57 enfim (+) uma série de coisas
 58 e quando eu fui pra França (+) houve a possibilidade de fazer um doutorado sanduíche em Lyon'
 59 ali (+) foi que realmente eu vi
 60 essa possibilidade (+) de ser professora (+) de fazer um concurso'
 61 e a partir dali (+) eu comecei a me preparar'
 62 participei de três concursos antes da FaE'
 63 alguns (+) temas fora né' da minha área
 64 mas pra ganhar experiência (+) entender
 65 comecei a pensar em melhorar o currículo (+) em ter mais publicações'
 66 eu fiz um preparo (+) né'
 67 eu digo que eu me preparei muito'
 68 pra quando chegasse um concurso da minha área' (+) que eu estivesse pronta
 69 tanto na parte (+) de conhecimentos específicos
 70 quanto na produção acadêmica (+) isso tem um peso importante
 71 e aí (+) em 2018 (+) eu fiz um concurso'
 72 e ingressei (+) em 2019

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 27 de julho de 2022, com duração total de 5min12seg (Integral).

A transcrição do quadro 38 mostra que Jane, além de perceber o interesse pela docência no ensino superior, a partir de um curso de formação, teve outras oportunidades de retornar à universidade, em um segundo momento, para assistir a uma palestra. Com essa oportunidade, ela se aproxima de um dos docentes da instituição e expressa seu interesse pela continuidade nos estudos. Interessante ressaltar que, inicialmente, Jane percebia o mestrado apenas como uma oportunidade de alcançar uma progressão na carreira na educação básica, uma vez que em alguns casos isso é possível. Contudo, a partir do envolvimento com os docentes da Faculdade de Educação e inserção em dois grupos de pesquisa, a socialização com as práticas de letramentos acadêmicos desenvolvidas passou a interessar a docente da educação básica.

Percebe-se que essa aproximação entre as instituições de ensino superior e a educação básica pode corresponder a um importante motor de desenvolvimento, não apenas para a educação básica, já que ela oferece a formação continuada, mas também para os próprios professores da rede que passam a conhecer outros contextos educacionais, com a emergência de temas e de abordagens que se tornam vetores de frentes de investimento intelectual, exigindo um procedimento de iniciação. A participação nos grupos de pesquisa é avaliada por Jane como importante para que aprendizagens como a formulação de um projeto de pesquisa

ou a própria construção de pesquisas científicas ocorresse. A realização do doutorado ofereceu o suporte necessário para que Jane iniciasse sua preparação para um concurso e efetivamente se preparasse para assumir uma vaga na Faculdade de Educação em 2019.

No quadro 39 mostramos um detalhamento, na avaliação da docente, sobre a forma como seus estudos foram desenvolvidos ao longo da licenciatura, em comparação com a entrada na pós-graduação:

Quadro 39: Avaliação sobre a realização da licenciatura, em comparação com a entrada na pós-graduação*

Linha	Jane
1	...
2	pra mim (+) é:: cursar o ensino superior e depois a graduação'
3	foram dois momentos (+) EXTREMAMENTE distintos (+) e:::
4	com percursos (+) né' maturidade (+) né' (+) exigências'
5	completamente diferentes'
6	quando eu cursei o ensino superior' (+) eu entrei na faculdade em 85'
7	é:: como eu disse (+) eu tinha uma bolsa de estudos'
8	eu treinava e eu trabalhava (+) porque é::
9	a bolsa cobria a mensalidade (+) mas material didático (+) condução (+) alimentação né'
10	tudo isso eu tinha que (+) correr atrás
11	então eu fiz o ensino superior' (+) eu diria assim (+) com uma dedicação de 70%
12	porque o restante do tempo era trabalhando (+) viajando pra competições'
13	como eu fazia (+) numa faculdade privada' que tinha uma mensalidade altíssima
14	então assim né' era eu e uma colega
15	nós éramos as únicas bolsistas'
16	então a gente também tinha dificuldade em acompanhar aquele ritmo
17	não só acadêmico' porque ali (+) por exemplo
18	professor não se preocupava em oferecer um xerox e (+) facilitar alguma coisa::
19	as práticas de ensino (+) qualquer trabalho de campo era em cidades do interior
20	ficava em hotéis (+) e a gente não tinha essa condição
21	muitas atividades eu nem participava
22	então foi uma formação (+) assim (+) muito difícil (+) pra mim
23	mas que (+) enfim (+) eu seguia porque era uma oportunidade (+) né
24	de mudança (+) de vida (+) pra mim que vinha de uma família muito pobre
25	terminada a faculdade (+) eu passei quase 15 anos depois (+)
26	que eu fui fazer uma pós-graduação'
27	a pós-graduação (+) eu acho que ela foi (+) num momento::
28	claro (+) muito diferente'
29	não só em termos de maturidade' (+) mas em termos da minha condição de dedicação
30	porque (+) eu já trabalhava aqui na Prefeitura de Belo Horizonte'
31	e quando eu ingressei no mestrado' (+) eu pedi uma licença com vencimentos'
32	que foi (+) autorizada (+) então eu cursei os dois anos do mestrado
33	dois e meio quase' (+) não com bolsa de estudos'
34	porque eu trabalhava (+) mas com a licença (+) sem vencimento da prefeitura
35	então eu tive assim (+) uma tranquilidade maior' em termos de infraestrutura
36	a faculdade privada (+) né (+) que eu cursei a licenciatura e a UFMG (+) nem se compara
37	era um MUNDO de possibilidades (+)
38	não só acadêmicas (+) mas pedagógicas (+) teóricas (+)
39	de inserção em outros campos (+) que a licença me dava né (+)
40	de cursar disciplinas até mais do que eu deveria'
41	em outras unidades (+) é:: fiz muita disciplina de metodologia na FAFICH'
42	metodologia quantitativa (+) sobretudo
43	que tinha um curso lá na época (+) não sei se ainda tem
44	então (+) é:: essa questão (+) como foi cursar'
45	foram momentos muito dife/ muito distintos

46 e eu diria que a (+) a pós-graduação'
 47 já um pouco mais madura' já trabalhando (+) já tendo (+) né a experiência
 48 da escola (+) eu acho que:: foi um diferencial pra mim
 49 não só na minha dedicação'
 50 mas (+) na maturidade que eu já tinha de saber a importância'
 51 de se ler um texto (+) preparar pra uma aula' é::
 52 o valor que eu dava ter professores [nomes dos professores suprimidos]
 53 que (+) foram minhas referências em tantos cursos de formação continuada'
 54 então eu diria (+) que o curso superior foi uma preparação pro trabalho'
 55 e a pós-graduação foi uma abertura (+) de possibilidades
 56 não só pessoais e pedagógicas (+) mas também profissionais

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 27 de julho de 2022, com duração total de 4min49seg (Integral).

É possível indicar, a partir da transcrição no quadro 39 que Jane percebeu diferenças importantes em relação à realização do curso superior em comparação à pós-graduação. Alguns elementos destacados se devem à diferença temporal, uma vez que há um período de 15 anos entre uma formação e outra. Isso, para Jane, indica certa maturidade na inserção na pós-graduação, uma vez que alguns caminhos já haviam sido trilhados anteriormente, como a experiência adquirida enquanto professora da rede pública. Contudo, uma das maiores diferenças possíveis é a possibilidade de maior dedicação à pós-graduação, uma vez que mesmo não tendo conseguido uma bolsa, já que Jane estava efetivada na Prefeitura de Belo Horizonte, a licença sem vencimento de seu trabalho propiciou a dedicação aos estudos na pós-graduação, algo que não foi possível ao longo do curso superior.

Ao iniciar o mestrado, Jane buscou, além das disciplinas obrigatórias e demais atividades do curso, disciplinas mais voltadas à metodologia científica, tendo em vista a preparação para práticas de leitura e escrita acadêmica comumente priorizadas pelo campo acadêmico. Assim, aprendizagens como a leitura de textos e a preparação de aulas, foram construídas ao longo deste percurso. Ao fim deste relato, Jane explicita que a entrada para o mestrado propiciou a busca por novas oportunidades: *“a pós-graduação foi uma abertura (+) de possibilidades/não só pessoais e pedagógicas (+) mas também profissionais”* (linhas 55-56).

O trecho destacado nas linhas 55-56 acima, indica certa percepção sobre algumas diferenças distintivas entre as esferas profissional e acadêmica. Apesar da construção de determinados diálogos entre ambos, Jane mostra que o interesse pela pós-graduação se deve à necessidade de aprofundamento nos estudos e, posterior interesse na docência no ensino superior e também na pesquisa. Deste modo, o aprofundamento propiciado pelos cursos de formação continuada, iniciados ao longo de sua vinculação na educação básica, propiciou

certo ‘despertar’ pela academia, sobretudo, a partir das percepções da própria participante sobre os atendimentos aos condicionantes deste campo em específico.

Essa busca por disciplinas com enfoque na metodologia científica se deve ao fato de Jane não se considerar ainda muito socializada com as práticas de letramentos acadêmicos realizadas no mestrado. A docente aponta que sempre gostou de ler e escrever, ao longo de sua educação básica. Mas, a entrada no ensino superior a alijou desse contato, uma vez que a grande maioria das disciplinas cursadas na educação física foram práticas e não teóricas. Assim, houve a identificação de uma certa dificuldade inicial com a leitura e a escrita de textos acadêmicos, na entrada no mestrado. Além disso, nessa época, conforme aponta, não se falava tanto sobre a escrita acadêmica como hoje. Então, seguindo algumas dicas de suas próprias colegas, Jane começou a resumir os textos que lia, algo que lhe preparou melhor para a escrita de sua dissertação e, posteriormente, sua tese.

Ao ser indagada sobre esse processo de aprendizagem, sobretudo da leitura e escrita de textos acadêmicos, Jane aborda a produção acadêmica, enquanto docente credenciada a um curso de pós-graduação.

Quadro 40: Produção Acadêmica na docência da pós-graduação*

Linha	Jane
1	...
2	eu acho que (++) quando eu ingressei na pós-graduação’
3	eu acho que a gente poderia falar em produção em ambiente acadêmico
4	mas hoje (+) eu acho que o termo correto seria produtividade (+) não é’
5	eu mesma (+) se você ver (+) naqueles relatos meus’ né’
6	você tá sempre escrevendo alguma coisa’
7	é um livro (+) é um artigo
8	porque isso é uma exigência (+) né’(+)
9	o que (+) por exemplo (+) a pós-graduação exige né’
10	quatro produções qualificadas’ A1 (+) A2 (+) num período de três anos’
11	não é fácil (+) né’
12	publicar um artigo A1 é uma dedicação de seis meses a um ano né’
13	e ainda (+) sujeito a avaliação’
14	então eu vejo (+) essa produção (+) produtividade
15	primeiro como um trabalho muito solitário’
16	tanto (+) do docente (+) como do estudante’ também de pós-graduação’
17	porque (++) eu vejo que (+) no tempo que eu fiz o mestrado’ as relações é::
18	estão mais distanciadas’
19	eu acho também que a faculdade vai ficando um pouco menos humanizada
20	então (+) é como se essa produção fosse um trabalho puramente individual né’
21	cada um por si
22	produzir não é fácil (+) escrever não é fácil (+) buscar temas é::
23	produzir com qualidade
24	eu vejo (+) cada vez mais que há uma exigência’ (+) né::
25	de produção (+) busca-se né’ a excelência das notas da Capes
26	,mas (++) muito mais como uma obrigação pessoal
27	um trabalho pessoal e individual do que um projeto da faculdade’
28	olha (+) vamos produzir (+) né’
29	eu mesma tô com estudantes aqui (+) que são bolsistas meus

30 que têm (+) por exemplo (+) nas disciplinas da graduação
 31 artigos' para produzir como trabalho final'
 32 que não fazem ideia do que que é um artigo
 33 por onde começam (+) por onde vão
 34 então eu acho que (+) além dessa desumanização'
 35 eu acho que (++) é preciso também (++) que a faculdade faça uma crítica'
 36 quanto aos aportes teóricos (+) a preparação'
 37 ao ensino mesmo (+) é:: ministrado aos estudantes'
 38 que (+) chegam aí (+) nos períodos finais (+) sem saber
 39 minimamente como produzir um artigo

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 27 de julho de 2022, com duração total de 2min49seg (Integral).

O quadro 40 mostra que Jane compara não apenas as mudanças percebidas entre o ensino superior e a pós-graduação, no que tange à sua capacidade de dedicação a esses cursos, mas também avalia a própria forma como os cursos de pós-graduação foram se posicionando. Questionamos como ela avaliava a produção acadêmica na pós-graduação e suas atividades, enquanto docente de um Programa de excelência. Jane indicou que acredita não se tratar mais de um fator de produção, mas de produtividade (indicando produtivismo).

Essa avaliação sobre o produtivismo é realizada, uma vez que Jane aponta que a busca pela excelência tem influenciado a uma desumanização dos processos educacionais nos cursos, oferecendo uma centralidade em demasia à busca por publicações acadêmicas. Para a docente, exige-se que haja um determinado volume de produção, mas não se estabelecem debates sobre os ganhos que essas produções podem gerar, sobretudo pensando em trabalhos mais coletivos com repercussões, inclusive, para a própria instituição. Além disso, segundo aponta, os estudantes também são lançados nesse cenário, necessitando atender a certas expectativas, mas sem compreender como deve ser produzido, por exemplo, um artigo, instrumento valioso no mundo acadêmico.

Ainda salientamos, em relação ao quadro 40, que Jane entende que as produções científicas se dão de forma solitária: *“publicar um artigo A1 é uma dedicação de seis meses a um ano né'/e ainda (+) sujeito a avaliação'/ então eu vejo (+) essa produção (+) produtividade/ primeiro como um trabalho muito solitário”* (linhas 12-15). Para ela, a dedicação envolvida na construção dos textos, sobretudo àqueles submetidos a periódicos avaliados pelos estratos A1 e A2, que denotam uma exigência maior, dada sua repercussão, já favorece o dispêndio de um tempo na produção. Isso, aliado ao tempo para o retorno dos periódicos, até a publicação, efetivamente, acaba incutindo nos docentes certa ansiedade, sobretudo, porque eles estão sujeitos às avaliações pela produtividade para a manutenção do vínculo com os Programas.

Construímos, juntamente às colaborações de Jane, algumas de suas atividades, dada sua inserção na pós-graduação. Jane encontra-se, assim como todos os docentes, vinculada à uma linha de pesquisa. Essa docente também é coordenadora da linha de pesquisa à qual participa. Como coordenadora da linha, Jane também tem a responsabilidade de participar compulsoriamente do colegiado do curso. As linhas também se envolvem com os processos seletivos, então sua participação também acontecesse nesse processo. Solicitamos que Jane detalhasse as suas responsabilidades e funções. A partir das informações enviadas, construímos o quadro 41:

Quadro 41: Funções desempenhadas por Jane

Funções	Atribuição	Atividades
Administrativas	Coordenação da linha de pesquisa/membro colegiado	Participação nas reuniões da linha, colegiado, representação na revista da FaE, no COEP, acompanhamento de mestrandos e doutorandos, processos seletivos.
Orientação	Orientação	Orientação e acompanhamento da vida pessoal e profissional dos estudantes vinculados aos cursos de mestrado e doutorado, burocracias relativas aos campos de pesquisa.
Pesquisa	Escrita com fins de publicação	Produção e publicação de pesquisas em um período estipulado, tendo em vista a manutenção da nota do Programa, busca de financiamentos para as próprias pesquisas e de seus orientandos
Docência	Oferta de disciplinas	Lecionar ao menos uma disciplina na pós-graduação

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Vemos, no quadro 41, que Jane entende que suas atividades se desenvolvem em quatro eixos: administração, orientação, pesquisa e docência. Questionamos ainda à Jane, quais condições materiais são oferecidas aos docentes, na ocorrência de sua vinculação à instituição:

Quadro 42: Condições materiais para as atividades docentes e de pesquisa na instituição*

Linha	Jane
1	...
2	as condições materiais (+) de produção da escrita'
3	elas são (++) é::
4	eu tenho essas condições (+) mas elas são providas' (+) por mim
5	é:: hoje (+) quando você ingressa como professor (+) na (+) na FaE'
6	né' (+) não posso dizer de outras unidades'
7	você (+) corre o risco (+) por exemplo de receber uma sala vazia
8	como é o caso (+) acontece com muitos docentes'

9	então ele tem que aguardar um edital que:: todo ano (+) ele é publicado'
10	é:: pela PR (+) pela PROGRAD
11	e (+) a gente chama ele de enxoval (+) mas ele chama edital ADRC
12	que é o apoio ao docente recém contratado
13	então (+) a partir desse edital (+) aquele professor (+) que herda (+) por exemplo
14	um gabinete sem nada (+) é ali que ele vai comprar'
15	as coisas (+) desde mesa e cadeira (+) até um notebook'
16	é:: eu (+) no caso (+) dei sorte (+) herdei um gabinete todo equipado
17	mas (+) é:: por exemplo (+) notebook não
18	então eu uso o meu próprio é::
19	quanto ao (+) ao local (+)
20	geralmente eu trabalho em casa (+) porque eu não tenho gabinete sozinha
21	eu divido o gabinete com outro docente'
22	e (++) divido também (+) com os bolsistas meus
23	com os bolsistas dele:: é::
24	orientações (+) orientandos né' que vêm
25	então não é (+) um espaço muito bom pra trabalhar'
26	além de que (+) a internet da FaE tá péssima né'
27	quando você precisa escrever (+) fazer alguma consulta (+) enfim
28	alguma bibliografia (+) fica muito difícil
29	geralmente (+) eu escrevo (+) pela manhã e à noite
30	aos finais de semana (+) eu evito (+) mas quando aperta muito né'
31	igual o primeiro (+) aqueles primeiros relatórios que eu fiz pra você
32	que eu tava terminando de escrever um livro'
33	aí (+) não tinha muito horário'
34	mas (+) as condições materiais depende (+) né'
35	se você herda um gabinete equipado' você tem que concorrer ao edital'
36	pra ir equipando (+) isso o básico né'
37	depois se você precisar de uma impressora (+) um armário (+) material né'
38	de escritório' (+) essas coisas'
39	tudo você tem que (+) concorrer ao edital'
40	e comprar em projeto (+) ou (+) se você tiver condições (+) de comprar do próprio bolso /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 04 de agosto de 2022, com duração total de 2min40seg (Integral).

O quadro 42 relata as condições de trabalho ofertadas pela instituição. Em geral, os equipamentos podem ser financiados, por meio de edital próprio, algo que ocorre também, em um aspecto mais voltado à produção científica, aos editais de financiamento de traduções de textos para a língua inglesa, ou para produções de livros, por exemplo. Em uma dimensão mais material, a vinculação à instituição confere ao docente a oferta de um gabinete, que deve ser equipado, na medida em que as oportunidades aparecem, ou, por outra via, em custeio próprio do docente. Essa passagem nos leva à reflexão sobre os diferentes espaços a partir dos quais os docentes desenvolvem suas atividades e a organização do trabalho docente, como em casos nos quais se faz necessária a realização de algum trabalho que ultrapassa o funcionamento das instituições, ou mesmo aos finais de semana.

Finalizamos indicando algumas considerações de Jane sobre o processo de pesquisa e orientação no Programa:

Linha	Jane
1	...
2	uma das (++) atribuições: s mais angustiantes e principais'
3	é (+) é a publicação' (+) não é''
4	para se manter (+) como sete (+) isso (+) gera toda uma sobrecarga dos professores
5	que têm que (+) ter projetos de pesquisa'
6	que têm que publicar'
7	não basta (+) às vezes (+) você publicar sozinho
8	você tem que publicar com um colega de outra unidade (+) né'
9	é preciso (+) às vezes (+) olhar ali o que dá ponto pro Programa'
10	e (++) tentar cumprir aquela tabela
11	porque senão o Programa corre o risco de (+) baixar a nota
12	pra se manter no Programa (+) a gente tem que ter quatro publicações
13	que a gente chama de (+) publicações qualificadas'
14	então (+) tem que ser dois artigos A1 (+) ou A2 (+) desculpe
15	isso no prazo de três anos'
16	pode ser (+) também (+) um livro autoral é::
17	e mais duas outras publicações'
18	que podem ser capítulos de livro (+) ou organização de coletâneas também
19	é:: fazer isso num período de três anos (+) não é fácil (+) né'
20	tem exemplo meu (+) e de colegas (+) que às vezes submetem um artigo'
21	e que demora dois anos pro artigo ser publicado
22	quer dizer (+) se é isso aí (+) vai passar o prazo do credenciamento
23	e você vai ser descredenciado (+) ou ficar (+) sem poder orientar (+) né'
24	também há essa possibilidade (+) na primeira vez que você não consegue cumprir os requisitos
25	hoje (+) cada vez mais' as bolsas (+) de mestrado e doutorado
26	elas são (+) é:: provenientes de projetos de pesquisa (+) do orientador
27	quase não há mais bolsas (+) né' da Capes (+) do CNPQ
28	são poucas (+) ainda mais no nosso Programa (+) que é um Programa grande'
29	e:: além de tudo isso (+) a gente tem que buscar projetos de pesquisa e editais'
30	que tenham bolsa de mestrado e doutorado
31	e para conseguir uma bolsa nesses editais' você precisa ter'
32	por trás ali (+) uma trajetória (+) um currículo MUITO consistente
33	então (+) além das atividades (+) que você já faz (+) de ensino (+) na graduação'
34	você ainda tem que se dedicar aos projetos
35	às vezes nem tanto naquilo que você quer fazer'
36	mas buscar um edital que dá bolsas (+) às vezes nem é muito seu tema de pesquisa'
37	mas (+) enfim (+) é o que é necessário para que um
38	mestrando (+) um doutorando (+) tenha bolsa e possa seguir no Programa /.../

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

*Áudio enviado pelo aplicativo *WhatsApp* em 04 de agosto de 2022, com duração total de 7min39seg (recorte 4:50 - 07:22).

O quadro 43 mostra a avaliação de Jane sobre as políticas de avaliação e fomento da pós-graduação no Brasil. Em sua avaliação, as exigências para a manutenção do credenciamento nos Programas de excelência geram uma expectativa de publicação considerada alta, uma vez que a quantidade de trabalhos publicados nem sempre pode ser cumprida em tempo hábil, tendo em vista o prazo das avaliações quadrienais. Um dos principais fatores para a manutenção do credenciamento dos docentes é o nível de publicação, medido pelo número e pela natureza da produção. Contudo, com requisitos mais restritos aos cursos de excelência, os pesquisadores podem sofrer, uma vez que os periódicos brasileiros ainda apresentam lentidão nos processos editoriais.

Outro elemento que chama a atenção na fala de Jane é a adequação das pesquisas aos editais que distribuem recursos para o seu fomento. Com a vinculação das pesquisas dos orientandos de mestrado e doutorado aos objetos dos editais de fomento, os temas abordados por esses editais tornam-se requisitos para a entrada de estudantes nos cursos, algo que pode prejudicar a autonomia dos docentes, pesquisadores e da própria universidade. Jane finaliza o recorte apresentado avaliando que a participação nestes editais requer: “*uma trajetória (+) um currículo MUITO consistente*” (linha 32). Assim, Jane enfatiza que algo importante para a construção das pesquisas, que é a dedicação dos pesquisadores, tem sido limitada por processos de financiamento cada vez mais restritos e exigentes.

Finalizamos o percurso de Jane, bem como, as reflexões derivadas de nossa coleta de dados voltada à sua trajetória e práticas de letramentos acadêmicos. Essa participante adentrou na pós-graduação, como docente, em 2019, em uma trajetória construída a partir das oportunidades de contato com a universidade, enquanto Jane era ainda docente na educação básica em cursos de formação continuada. As bolsas e demais auxílios financeiros, conforme mostra o acompanhamento de Jane e também de outros docentes, é fundamental para a manutenção da dedicação exclusiva, algo que ressalta como, sobretudo, as atividades de pesquisa, são dispendiosas, demandando tempo, dedicação e, por consequência, remuneração.

A construção de uma rede de contatos também foi essencial para a inserção de Jane nos cursos de mestrado e doutorado, principalmente porque essa rede de contatos passa à apresentação sobre os aspectos importantes ao ‘jogo’ acadêmico. Mas, ao avaliar como ocorre a produção acadêmica, Jane expressa sua insatisfação, uma vez que essa produção acaba levando ao produtivismo e, com ele, diferentes expectativas são lançadas. As atividades desenvolvidas por Jane ocorrem no âmbito administrativo, de orientação, pesquisa e docência. Essas atividades indicam fortemente as disposições nas quais se lançam os docentes credenciados à Programas de Pós-graduação no país.

Passamos na seção seguinte a uma síntese dos aspectos levantados neste capítulo.

5.5 Proximidades e condicionantes: uma discussão sobre trajetórias de letramentos acadêmicos

Enfocamos, na presente seção, breves considerações sobre as trajetórias dos acadêmicos, em um esforço de síntese com a indicação de pontos de aproximação e de distanciamento nos percursos. Como apresentamos nesta pesquisa, Lúcio, Martha, André e Jane estão credenciados em um Programa de Pós-graduação em Educação. Apesar de se vincularem a uma grande área do conhecimento: a educação, realizaram formações nos mais

diferentes campos: Biologia, Pedagogia, Sociologia e Educação Física, respectivamente. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais tem se desenvolvido a partir de uma tradição de pesquisas, prezadas pela busca da manutenção do *status* de excelência aferido pela CAPES em suas avaliações quadrienais.

Exploramos, inicialmente, os primeiros movimentos que mostram certo ‘despertar’ para o ensino superior e, após, para a carreira acadêmica. Vemos que, em geral, a escolha por um curso superior parte de uma busca pela superação de condicionantes sociais como a incapacidade financeira no custeio de um curso, como no caso de Martha e Jane. Os estudos, sobretudo para Martha, são vistos como uma superação, uma vez que ela ratifica em diversos momentos de sua fala, ter sido ela a primeira a adentrar em uma instituição de nível superior. No caso de André, por exemplo, temos a figura da mãe, que realizou o magistério e era professora primária, e também do tio, já docente de uma instituição de ensino superior, como modelos de sucesso a serem seguidos e até superados.

Essas motivações para o início de um curso superior acabam promovendo a construção de um dado *ethos* acadêmico, principalmente, na ambientação dos diferentes espaços universitários (Lea; Street, 1998). Vimos, no caso de Jane, como sua participação em cursos de formação continuada, enquanto professora da educação básica, foi determinante para que conhecesse a universidade e passasse a ter contato também com docentes e grupos de pesquisa, fatores determinantes para sua seleção para o mestrado. No caso de Lúcio, esse fator está presente desde sua inserção no Colégio Técnico, chegando a afirmar que sentia a universidade como sua casa (quadro 31, linha 89). Essa familiaridade favorece a construção de disposições comportamentais importantes na aprendizagem de como se relacionar, ou mesmo a compreensão das expectativas envolvidas no ambiente acadêmico, mesmo antes da entrada em um curso de graduação ou pós-graduação, o que é indicativo de que a socialização acadêmica pode ocorrer em segmentos variados da escolarização.

Como vimos (Capítulo 2), os letramentos acadêmicos partem das práticas de leitura e escrita tipicamente desenvolvidas na/pela academia, ocasionando na correspondência à forma como esse ambiente social ‘funciona’, com a apropriação de um dado discurso ou identidade (Bourdieu, 1979). Estar vinculado a uma instituição de ensino superior, trilhando esse caminho que, para as classes menos favorecidas é tão valorizado, favorece a aquisição de determinados capitais prezados no espaço universitário. A socialização é indicada pelos participantes como um elemento fundamental, seja com membros da família que já se encontravam na universidade, seja com docentes e colegas em eventos acadêmicos. Contudo, é mister reconhecer que nem todas as famílias dispõem de um ‘capital cultural sólido’, como

aborda Bourdieu (1997), em muitos casos, desenvolvendo-se como uma ‘transmissão hereditária’.

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (Bourdieu, 1997, p. 86).

Aqueles que não advêm de famílias abastadas, desenvolvem-se, ao longo da construção de estratégias para reaver esse ‘capital’ faltante. Esse foi também o efeito sentido por Lea e Street (1998) ao desenvolverem suas pesquisas com estudantes do Reino Unido, ressaltando as dificuldades enfrentadas por eles, considerados ‘novos ingressantes-não tradicionais’ nas instituições do país. O modelo de socialização acadêmica, explicitado por esses autores, permanece como redentor, para discentes e docentes, principalmente porque as relações de poder presentes na universidade nem sempre são pontuadas.

Caminhando um pouco mais sobre a trajetória de nossos participantes, vemos que a presença e o contato de indivíduos já vinculados ao campo acadêmico é primordial para os novos ingressantes. Indicamos trajetórias contínuas e descontínuas, em um esforço para demonstrar que nem o campo acadêmico e nem as histórias daqueles que trilham esse campo, se constituem de forma linear. A entrada na Pós-graduação nem sempre é imediata, ao término da graduação. Essa inserção é complexa e levanta diferentes questões e condicionamentos como o envolvimento em projetos de pesquisa, a realização de uma proposta de pesquisa que seja articulada com determinado Programa, o alcance de um nível satisfatório de publicações e outras atividades que pontuam nos editais. Esses condicionantes dizem respeito aos procedimentos esperados para a entrada no ciclo de estudos de pós-graduação. No entanto, como revelada nas trajetórias, a expectativa de inserção no mundo profissional se faz presente, representando, para alguns, um caminho compulsório.

Há uma espécie de ‘passagem’ entre a finalização do curso superior e a entrada no mestrado, entendida pelos participantes, a partir de vários enfoques, mas todos com uma significação parecida. Conforme Lea e Street (1998) já haviam indicado, há uma ruptura entre a educação básica e a educação superior, demandando a apropriação de letramentos acadêmicos, isso também parece ocorrer entre a saída da graduação e entrada na pós-graduação. Esse momento é descrito por Lúcio como a ‘entrada em um novo mundo’, por

Martha como ‘um momento doloroso’ e por Jane como ‘uma abertura de novas possibilidades’. Cada um, a seu modo, expressou a percepção das diferenças entre um nível e outro.

A diferença na percepção entre a graduação e a pós-graduação mostra que eles, a partir da entrada no mestrado, passam a se preocupar com questões que estão além da preparação para o mercado de trabalho, como é comum na busca pelo ensino superior, projetando-se para uma potencial carreira acadêmica e, inevitavelmente, constituindo um perfil de pesquisador(a). Para isso, se envolver em um ambiente de pesquisa, ou melhor, adquirir certas disposições que façam deste docente um ‘pesquisador’ são essenciais para o prosseguimento na carreira que começa a se moldar com a continuidade dos estudos que agregam ações de pesquisa. Para tal, Lillis e Scott (2007) indicam certas estratégias, reforçando a importância do ‘despertar’ para a noção daquilo que se está em jogo.

Ao adentrar no curso de pós-graduação, o ato de ‘fazer’ pesquisa é incorporado à realização das práticas dos docentes. Assim, a identidade docente passa a dialogar com outros (a)fazeres sociais relativos à escrita científica e investigativa. Em muitos casos há conflitos relatados acerca desse contato. Os relatos de nossos participantes são permeados de passagens que expressam valores sobre a forma como essas disposições passaram a ser incorporadas, confrontando o passado e o presente. A escrita acadêmica se aprende gradualmente, a partir de processos de engajamento, mantendo-se como uma das principais, sobretudo para a manutenção do credenciamento nos Programas. Não há uma formação para a pesquisa durante a realização do curso de licenciatura e isso é muito apontado como um problema que limita a adoção de um *ethos* acadêmico, devendo os sujeitos buscar meios para se constituírem como pesquisadores e ascenderem no campo acadêmico-científico.

Trazemos à baila Bloome, Carvalho e Ryo (2018) que, dentre outros autores, destacam que as práticas de letramentos acadêmicos refletem e refratam os elementos típicos desse meio. Essa noção é facilmente encontrada nos discursos de nossos participantes, em um primeiro nível, observando e repetindo as ações percebidas, advindas daqueles que já se encontram no campo acadêmico há mais tempo. Em um segundo nível, esses indivíduos parecem filtrar àquelas estratégias que mais se afinam com suas expectativas, potencialidades e capacidades. Por fim, em um terceiro nível, os participantes desta pesquisa demonstram replicar alguns elementos presentes na forma como eles próprios foram ‘socializados’ com a esfera acadêmica, favorecendo a entrada/iniciação de outros sujeitos (estudantes, pesquisadores, orientandos, etc.). Essas concepções lançadas sobre seus pares são compartilhadas socialmente e repletas de ideologias.

Essa construção letrada não se dá sem a consideração das histórias de vida, ratificando as estratégias desenvolvidas, em meio às condições disponíveis, incorrendo na adoção de uma dada identidade social, compatível com a esfera acadêmica. Em um cenário de internacionalização, a partir do qual o cenário macro influencia diretamente o cenário micro, as pressões para que os Programas permaneçam figurando no *status* de excelência, recaem sobre os docentes que, talvez, mesmo antes de se credenciarem, já se direcionavam para certas disposições típicas deste contexto mais amplo.

Desta maneira, Bourdieu (2004) defende que não é possível conhecer realmente o discurso de *outrem*, sem, inicialmente, conhecer também qual a posição do indivíduo em um dado campo social. Uma espécie de ‘crédito científico’ é distribuído a partir das negociações e posicionamentos firmados. Dito isso, é compreensível que esses docentes tenham expresso, tão logo passaram a entender, mesmo que de forma incipiente as regras do jogo, se preocupem com ‘moedas’ importantes ao campo científico, como por exemplo o alcance a determinado número de publicações, a busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira, ou mesmo o acompanhamento, com apreensão, das mudanças nas políticas avaliativas, como no caso de Lúcio, por exemplo.

O esforço pelo alcance da autoridade científica favorece o direcionamento e o interesse no ‘jogo’ e não se trata *per se* de uma luta política, mas da busca pela própria autonomia, que se traduz na capacidade maior ou menor de acesso aos elementos valorizados neste campo, como por exemplo as verbas de financiamento, o prestígio social/acadêmico e a inserção em nível nacional e internacional, traduzidos no reconhecimento dos ‘pares-concorrentes’:

Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de "interesse" por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse (Bourdieu, 2004, p. 3).

Enfocamos as práticas de leitura e escrita vislumbrando seu impacto, principalmente para os Programas de excelência. Contudo, já concordamos com a centralidade dos textos acadêmicos (e da escrita) na avaliação de seus agentes (docentes e discentes) (Lillis; Scott, 2007). Em vista disso, aprender a ser um acadêmico, ou melhor, um pesquisador, perpassa por aprender a ler e a escrever textos de natureza acadêmica. Esse aprendizado se constitui de diferentes maneiras: i) ao longo dos processos de orientação; ii) observando como os outros

autores do campo em questão constroem seus textos; iii) construindo relações de amizade e de parceria com pesquisadores mais experientes, não necessariamente na função de orientadores, mas que já possuem uma prática de pesquisa; iv) processando *feedbacks* das avaliações por pares, construídas no envio de textos para periódicos científicos; v) buscando disciplinas que enfocam a metodologia científica e/ou a escrita acadêmica, dentre outras formas.

Destacamos que, apesar de a relação entre orientadores e orientandos ser permeada por relações de poder e competitividade, em geral, a identificação com os orientadores como as referências iniciais para a escrita dos próprios trabalhos e, inclusive, na condição deles próprios, como orientadores, apresenta-se como uma forma de inspiração e apoio. Vimos no discurso de todos os participantes a lembrança quase fraternal de seus orientadores, ao longo da realização do mestrado e/ou do doutorado, como uma figura a ser lembrada e a se recorrer em casos de dúvidas. No caso de Lúcio, por exemplo, em situações em que apareciam dúvidas sobre o que dizer a algum orientando, ele confessa se lembrar, por diversas vezes, sobre a forma como Daniela fazia consigo, tendo-a como um apoio na construção de uma possível identidade voltada à orientação. A referência, no entanto, não é invocada sem uma atitude crítica, já que emerge uma avaliação que, pelo distanciamento e projeção de um outro momento histórico, favorece a escolha de estratégias de orientação que atualiza procedimentos.

Tendo a escrita um papel fundante na trajetória e na rotina acadêmica, a apresentação das trajetórias dos acadêmicos evidencia um ‘estado de reescrita’, fortemente presente nos depoimentos. Quer nos artigos quer nos memoriais, a dinâmica de produção e negociação de sentidos faz com que os acadêmicos vivenciem situações constantes de autoavaliação, já que seus textos são submetidos a procedimentos de validação por pares, em circuitos de aprovação ou de avaliação, favorecendo leituras cujas expectativas são prospectivas. Ou seja, os textos projetam um ‘por vir’, assumindo-se uma continuidade de debate e reflexão em que as ideias e as estratégias do dizer são colocadas em exposição para julgamentos (Bourdieu, 2004).

Sem dúvida, os textos acadêmicos não se constroem de forma isolada, apesar de este ser um trabalho considerado por alguns como solitário. Tusting *et al.*, (2019) abordam a noção de *gatekeepers*, entendidos como indivíduos que favorecem o recrutamento, a supressão, a regulação, a retenção e a habilitação dos ingressantes no campo. Esses agentes podem se encontrar dentro ou próximo da instituição ou se manifestar externamente. A forma como a regulamentação do campo acadêmico-científico é desempenhada pelos *gatekeepers*, em geral, é suficientemente apreendida por aqueles cuja autorização foi outorgada por essas espécies de ‘porteiros’ do campo. A entrada dos ingressantes envolve esse (re)conhecimento do jogo, a

partir da constituição de um suficiente *toolkit* (Ivanič. 1998) que, na maioria dos casos, ocorre de forma gradual, na medida em que o ingressante percebe cada vez mais e se engaja no ‘jogo’, sendo conhecedor das suas regras.

Enfocando mais especificamente a forma como os participantes de nossa pesquisa lidam com as políticas avaliativas, destacamos alguns pontos de concordância entre os quatro docentes. Vimos, a partir da categorização dos seus relatos diários que suas atividades podem ser divididas em alguns nichos que se diferem pelas expectativas envolvidas em cada um: i) serviços administrativos que envolvem a participação em comitês, direção de linhas de pesquisa, Programas e outras instância; ii) orientação, dada a manutenção do vínculo com os estudantes matriculados nos cursos de mestrado e/ou doutorado; iii) pesquisa, que se constitui com a participação ou não dos orientandos e demais redes de pesquisa constituídas; e iv) docência que envolve a oferta de disciplinas, preparação de aulas, correção de atividades relacionadas às disciplinas. Evidenciamos uma agenda de trabalho comum a todos os participantes, o que nos permite afirmar que há uma rotina de trabalho alimentada pelas expectativas institucionais, definindo certos parâmetros nas funções acadêmicas, bem como, os preceitos para a avaliação de seu desempenho.

A partir desse entendimento, percebe-se que a vinculação a uma universidade e, mais especificamente, a um curso de Pós-graduação, envolve inserções que estão além da docência, como pode-se pensar em um primeiro momento. O campo acadêmico parece se organizar em camadas que se encontram mais profundas e complexas, uma vez que não há como se vincular, sobretudo em um curso avaliado com excelência, sem atender a diferentes outros aspectos essenciais para o próprio funcionamento desses cursos. "Um efeito significativo dessa corporativização do ensino superior é a introdução de novos sistemas de responsabilidade e monitoramento do trabalho profissional que foram implementados para gerenciar as práticas e o desempenho dos acadêmicos" (Tusting *et al.*, 2019, p. 3, tradução nossa)⁵⁵.

Os participantes de nossa pesquisa, conforme nosso critério de composição, são originários de diferentes áreas. Contudo, sua vinculação a um mesmo Programa, mesmo que composto por linhas de pesquisa diferentes, mostra que, apesar de serem importantes as áreas originais, em muitos casos, conta-se mais a área de vinculação do Programa, linha de pesquisa, ou mesmo tema determinado por alguns editais de fomento, como nos mostra Jane

⁵⁵ No original: "One significant effect of this corporatization of higher education is the introduction of new systems of accountability and monitoring of professional work which have been put in place to manage academic practices and performance".

em um de seus relatos, que a própria primeira área de formação do docente, como determinante para a realização de pesquisas. Enfocamos as pesquisas, especificamente, porque em um Programa de excelência, apesar de haver outros critérios, as pesquisas são determinantes para que os cursos alcancem, mantenham ou até percam esse *status*. Assim, concordamos com Tusting *et al.* (2019), quando abordam algumas indefinições sobre a dificuldade em se perceber a real filiação dos docentes nas instituições, dadas as suas atribuições e responsabilidades.

A noção de que as políticas avaliativas dos Programas acabam criando determinadas disposições que influenciam o trabalho dos docentes é presente em todos os relatos. Inclusive, isso também se confirma na percepção da pressão exercida sobre eles. O campo acadêmico parece enveredar por alguns requisitos que não necessariamente se encaixam, como por exemplo, a relação espaço-tempo, abordada por Jane, na avaliação e publicação de artigos, em relação ao tempo determinado pelas políticas avaliativas aos Programas para a caracterização da manutenção ou descredenciamento de docentes, em função de sua produção. Outro reflexo disso é a preocupação de Lúcio sobre as possíveis mudanças no fator de impacto dos periódicos, algo que repercute diretamente na forma como os próprios pesquisadores são avaliados. Assim, vemos que as demandas influenciam a realização de um trabalho que não é linear, permeado por diferentes atribuições e fragmentação temporal.

Conforme já abordado, essas percepções levam em consideração uma (re)construção identitária, pautada na discursividade desses sujeitos, condicionada pelos contextos nos quais eles transitam. Nesta esteira, os indivíduos são levados a se filiar, mesmo que essa filiação não se dê acriticamente, aos discursos que circulam no ambiente acadêmico (Ivanič, 1998). Por esse motivo, vemos identidades múltiplas, fortemente vinculadas aos momentos pelos quais esses atores passam. Um exemplo disso são algumas alterações no entendimento sobre *ser aluno* e *ser professor-orientador-pesquisador*, frente à forma ou o impacto sentido na transição entre esses dois polos que, em primeiro momento, parecem até bastante diferentes. Nossos participantes enfatizam uma mudança paradigmática entre a graduação e a pós-graduação e, posteriormente, entre a pós-graduação e as atividades, sobretudo, de pesquisa, com a vinculação ao Programa de excelência, foco de nossa pesquisa.

Para tanto, algumas estratégias são desenvolvidas, tendo em vista a otimização, priorização e atendimento às expectativas impostas. Citamos algumas identificadas nos relatos de nossos participantes, arregimentadas também pelo trabalho de Tusting *et al.* (2019), como a flexibilização do trabalho, com a escrita ou correção de textos fora do horário de funcionamento da instituição e até mesmo aos finais de semana, quando em aula, indicação de

atividades nas disciplinas que possam resultar em textos possíveis de serem apresentados em eventos acadêmico-científicos ou enviados para periódicos, criação de redes de pesquisa, sobretudo com orientandos ou ex-orientandos, ex-orientadores e parceiros de grupos de pesquisa, adoção de projetos guarda-chuva, com vários orientandos pesquisando aspectos (mesmo que diferentes), mas sobre o mesmo tema, publicação de textos em língua inglesa, dentre outras.

Outro fator discutido nesta tese é a forma como os participantes que têm mais tempo de vinculação agem e reagem às expectativas do campo acadêmico no Programa de Excelência, em relação àqueles que ingressaram em uma temporalidade mais recente. Neste caso, Martha e André, são pesquisadores sêniores, titulares na instituição, enquanto Lúcio e Jane são docentes adjuntos, com inserção mais recente. Há ainda outra questão que é o momento profissional de Martha, já em preparação para a aposentadoria. Essas diferentes configurações nas carreiras de nossos participantes indicam que eles estão em fases distintas das carreiras. Isso é perceptível quando comparamos as preocupações de Martha às preocupações de Lúcio, por exemplo.

A noção de *toolkit* descrita por Ivanič (1998) nos ajuda a expressar as potencialidades e as dificuldades ou necessidades de cada participante, pela mobilização de aportes capazes de contribuir com a ascensão neste jogo, desde que ele tenha sido realmente encarado como ‘jogável’. A partir da mobilização das potencialidades já construídas, busca-se o aperfeiçoamento necessário, em meio a uma gama de possibilidades. A forma como foram socializados, com exemplos quase cultuados em suas famílias, como exemplos de *sucesso*, como no caso de André, bem como a busca pela superação de uma dada condição social, como no caso de Martha, que ratifica por inúmeras vezes ter sido a primeira de sua família a alcançar o Ensino Superior, mostram o que está em questão, incorrendo nas próprias expectativas criadas ao longo de um dado percurso.

Por sua vez, certa demora ou pressa ao se vincular a um Programa de Pós-Graduação, como nos casos de André e Lúcio, respectivamente, nos leva a pensar sobre as exigências implícitas, impostas pelos Programas, sobretudo aqueles de excelência. O mesmo prestígio e ascensão, moedas típicas do campo acadêmico (Bourdieu, 2004) parecem estimular e desestimular esses participantes. Até mesmo com a fala da coordenadora do Programa (capítulo 4), é possível perceber as pressões impostas pelo credenciamento. Desta maneira, fica evidente as concessões e resistências pela filiação a uma dada *comunidade discursiva* (Ivanič, 1998). Uma vez vinculados, esses pesquisadores, mesmo que lancem mão de

estratégias para a subversão de determinadas imposições, são chamados a colaborar com a (re)produção da *excelência*, desenvolvendo ações valorizadas pelas avaliações dos Programas.

A própria coordenadora indica uma adesão maior ao Programa de Mestrado Profissional da instituição, em contraposição ao Programa Acadêmico e isso diz muito sobre as responsabilidades carregadas pela própria instituição, curso, docentes e discentes acerca da excelência. Essa visão parece compartilhada, em alguma medida, uma vez que o Programa Acadêmico se encontra em um momento de renovação de seu quadro, sobretudo, pela dificuldade na substituição dos docentes que se aposentaram recentemente. Esse fato nos leva a questionar o que se espera dos Programas de excelência e, além disso, o que é esperado dos pesquisadores vinculados a esses Programas. Que vozes institucionais ecoam nos discursos de nossos participantes? Há uma verdadeira compactuação com a noção de excelência (re)produzida pelos discursos nacionais e institucionais? Esses discursos impactam na autonomia docente, tão prezada desde os primeiros movimentos para a criação das universidades, como as conhecemos hoje?

As trajetórias de nossos participantes indicam uma ideia de investidora em uma dada posição que se traduz a partir de ações que levam ao desejo pela ocupação desta posição, relacionado à capacidade de investimento, como disposições às quais os indivíduos estão dispostos a desenvolver. Uma aproximação desta afirmativa seria o ‘senso do jogo’, expresso por Bourdieu (2004), a partir do qual a apropriação de letramentos acadêmicos, ao longo da construção de relações sociais, entre o contato com *gatekeepers* e a mobilização de *toolkits*, em negociação com diferentes experiências, como a entrada na graduação e pós-graduação, credenciamento a um Programa de pós-graduação, realização de pesquisas. Ao mesmo tempo, esses indivíduos são também *gatekeepers*, apropriando-se de práticas, enquanto abrem as portas para que outros também se apropriem do campo acadêmico.

Os dados produzidos nesta pesquisa nos levam a algumas indicações sobre as tensões e os desafios que envolvem a relação entre os docentes e os Programas de Pós-graduação de excelência. Percebemos a adoção de diferentes estratégias para a ascensão na carreira e a divulgação científica. Além disso, acreditamos em uma sobrecarga, em decorrência das exigências que envolvem a busca pela excelência. O posicionamento (Gee, 2001), sem dúvidas, outorga lugares de prestígio a esses pesquisadores, uma vez que eles têm acesso à maior visibilidade, proporcionada pelo próprio Programa, investimentos na tradução e publicações internacionais e oportunidades de aumento desse prestígio, enquanto capital simbólico (Bourdieu, 2004). Contudo, a filiação às trajetórias desses sujeitos, confrontados

pelos discursos sociais e históricos (Gee, 2001), são capazes de promover certos estranhamentos, que incorrem em resistências à forma como a excelência está posta.

Muito se tem discutido sobre a imposição do modelo de produção capitalista sobre as relações sociais. Esse fator também está presente no ambiente acadêmico (Lea; Street, 1998; Knight, 2010). Apesar da inegável construção identitária que se desenvolve com a adoção de disposições próprias do contexto acadêmico, não há uma noção clara daquilo que se espera desses profissionais e, quando determinadas ações são percebidas, em alguns casos, elas são questionadas ou ‘moldadas’, tendo em vista seu enquadre às acepções pessoais dos sujeitos. Isso mostra que o *ethos* acadêmico, apesar de ser forte e impositivo, não é soberano. Assim, vemos as estratégias indicadas aqui como uma forma de construir significados, em vista da multiplicidade dos atores sociais (Knight, 2010).

No caso dos participantes de nossa pesquisa, a autonomia permanece como uma busca constante, uma vez que o desejo pela excelência impacta a atuação docente. Altbach e Knight (2006) questionam se a internacionalização das universidades e essa busca pela excelência seria, de fato, um movimento que contribui com a melhora da qualidade da formação ofertada, ou se fundamentaria apenas na aquisição lucrativa, chamamento do capitalismo contemporâneo, que tem invadido cada vez mais as relações sociais.

Em um primeiro momento, indicar a busca pela excelência como um sinônimo de qualidade institucional parece um benefício desmedido que, ao contrário, deve ser devidamente problematizado. O uso do inglês, como uma língua franca, ou seja, imposta em meio às relações de poder, provenientes de diferentes forças econômicas, políticas e sociais, em contraposição ao (re)conhecimento de outras culturas, favorecem a subordinação. Oliveira (2016) considera que as políticas linguísticas nem sempre são facilmente identificadas. A universidade não é isenta, cobrada pela sociedade sobre sua participação e desenvolvimento de pesquisas que levem em consideração as diferenças linguísticas. “As políticas linguísticas nos dão uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses, suas necessidades, suas visões de futuro (Oliveira, 2016, p. 386).

Assim, entendemos que essa aparente imposição do inglês pelos documentos oficiais que norteiam a busca pela excelência em nosso país, reproduzidas nos documentos do Programa em tela, bem como, nos discursos, sobretudo da Pró-reitora Adjunta de Pós-graduação e da coordenadora do Programa indicam a filiação a essa imposição. Isso repercute para a centralização do discurso acadêmico, bem como, do interesse das pesquisas desenvolvidas. Desta maneira, passamos a ofuscar outras relações, quando elas não estão centradas nas relações hegemônicas:

Agora, em se tratando de estudos acadêmicos sobre as políticas linguísticas, evidentemente que o que acontece nas outras áreas universitárias também acontece nesta área: uma grande concentração de publicações em língua inglesa e nos países anglo-saxões, simplesmente porque eles têm universidades muito ágeis em organizar publicações com especialistas do mundo todo, isto é, em centralizar lá pesquisas feitas em inúmeros enquadres e países, editoras eficientes em distribuir os resultados e obter lucros com estes resultados e em quase monopolizar os olhares e hábitos dos acadêmicos do mundo todo que, assim, quase não se enxergam e conhecem entre si exceto passando pelos centros de redistribuição anglo-saxões ou, em menor escala, de outros países europeus (Oliveira, 2016, p. 387).

O interesse de Martha pela condução de pesquisas em São Tomé e Príncipe contribui para esse estreitamento de relações mais plurais e democráticas, a partir das quais os países podem desenvolver estratégias horizontalizadas. Contudo, Oliveira (2016) nos lembra que a língua é vista como um problema nas campanhas pela nacionalização do ensino, que proibiram o uso de outras línguas faladas em nosso território há mais de cem anos. O reconhecimento indígena na Constituição Federal de 1988 torna a língua como um direito a essas populações. Finalmente, a língua é vista como um recurso quando institutos são criados para a promoção da língua portuguesa no exterior, articulando e facilitando relações políticas e diplomáticas, com efeitos econômicos. Esses dois últimos aspectos têm sido percebidos com mais frequência atualmente.

Contudo, Oliveira (2016) repercute no entendimento de que a língua permanece como sendo um recurso, principalmente, com a expansão do uso de recursos tecnológicos: “o que estou sugerindo é que a área mais dinâmica das políticas linguísticas nas próximas décadas, ocorrerá com as políticas da chave de Língua como Recurso, na gestão do multilinguismo e na criação de soluções plurilingues onde antes se propunham soluções monolíngues” (Oliveira, 2016, p. 398). Isso nos lembra que outras línguas minoritárias como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, também encontram-se subordinadas nessa relação, dificultando essas articulações pluriculturais no cenário acadêmico, assim como, as relações internacionais com países menos desenvolvidos. Essa condição leva a uma verdadeira corrida pelo atendimento às exigências, por aqueles que decidem ‘jogar o jogo’, favorecendo os intercâmbios estritamente com a língua inglesa.

Ao ancorar-se em uma *abordagem glotopolítica* Souza, (2019) anuncia que essa perspectiva se lança sobre os efeitos do uso de determinada política linguística em um contexto social mais amplo, não se atendo, necessariamente a qual tipo de política está sendo empregada, mas a quais relações sociais são estabelecidas a partir da definição de uma política linguística a ser aplicada em determinado contexto e grupo social. Para Souza (2019, p. 1358):

Dito de outra forma, entende-se que a glotopolítica é uma abordagem que investe o político na linguagem, abrangendo amplamente questões relacionadas às discussões que são empreendidas no âmbito do planejamento e da política linguística, reforçando, em especial, que toda mudança social acarreta efeitos glotopolíticos. É nesse sentido que se pode afirmar que a política linguística é um caso particular da glotopolítica, e que a “glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político”.

Desta maneira, cabe reflexões sobre o real entendimento daquilo que seria considerado como *excelência*. Essa noção parece mais estar centralizada em uma priorização de medidas adotadas pelas instituições de ensino superior internacionais, sobretudo de países falantes de língua inglesa. Na verdade, ainda não aparentamos, de fato, expressar noções concisas sobre qual seria a excelência em nível brasileiro, que possa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino para a nossa gente. A filiação a essa noção nos leva ao positivismo e à “[...] produção de uma visão cada vez mais imanentista e sistêmica – estrutural – da língua, focada no código” (Oliveira, 2016, p. 383).

Cabe compreender as ideologias presentes nos ‘jogos de poder’, nos quais estão inscritas as políticas pela excelência das universidades e Programas, considerando o fator humano que se encontra tácito nessas relações. “Entender como é que um Estado, por exemplo, tenta resolver um problema que se lhe coloca, com os meios de que dispõe, e no horizonte da sua governança e das limitações ideológicas da sua época e dos seus quadros gestores” (Oliveira, 2016, p. 387). Vemos que as políticas governamentais impactam as disposições adotadas pelos Programas e impostas aos docentes credenciados, geram pressões quanto ao atendimento a essas demandas, como requisitos para a manutenção do credenciamento. Ao mesmo tempo, o ‘peso’ institucional da academia colabora para o postulado dos letramentos acadêmicos indicando o quanto as relações de negociação e de disputa são constitutivas da base de uma instituição que se move por julgamentos, classificações e titulações.

A seguir, algumas breves considerações sobre nosso percurso de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de finalização da escrita de um trabalho acadêmico-científico é sempre uma oportunidade de retomada, de reflexão e de inflexão acerca das diferentes concepções sobre as motivações que nos encorajaram para a investidura em uma jornada e também acerca dos condicionantes sociais que permearam o processo minimamente coerente de levantamento e sistematização de dados. A imersão no campo de pesquisa, principalmente em relação à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, nos leva a considerar a importância de um entendimento mais amplo sobre como se movimentam os agentes, jogadores de um campo acadêmico-científico fortemente influenciado por políticas nacionais e internacionais de avaliação, além dos condicionantes aos quais o próprio campo se sujeita. Por esse motivo, nossa opção pelo enfoque sobre o trabalho dos docentes foi priorizada, em detrimento da investigação sobre trajetórias de alunos, em geral abordada pela maioria das pesquisas produzidas no interior da perspectiva de letramentos acadêmicos.

A política de internacionalização das universidades representa oportunidades e desafios que se transformam em condicionantes na esfera acadêmica, determinando a forma como seus agentes agem e reagem no percurso de suas trajetórias. Pensar em uma universidade de classe global é pensar na equiparação da educação superior a determinados parâmetros que denotam qualidade e excelência. Nosso país é adepto dessa equiparação e possui estratégias próprias de avaliação e acompanhamento, que são preconizadas pela CAPES, atualmente em períodos quadrienais.

Importante salientar que, para os cursos de pós-graduação, a avaliação qualitativa e quantitativa expressa em notas é responsável por determinar a abertura de cursos, possibilidade ou não de novas turmas e financiamento. Durante o governo Bolsonaro, foi definido um corte de bolsas destinadas aos pesquisadores de até 70% para Programas com nota 4 e 30% para Programas com notas entre 5 e 7. Os Programas com maiores notas tiveram um corte menor, em decorrência da avaliação como *excelente*. Felizmente, com as últimas eleições, várias políticas foram melhoradas, como a atualização no valor das bolsas aos estudantes, cujo valor não era reajustado desde 2013, dentre outras prerrogativas.

Essa desvalorização da ciência, a partir dos cortes de bolsas, se soma às incertezas que marcaram a pandemia de Covid-19 e, principalmente, o desinvestimento na educação, já iniciado no Governo provisório de Michel Temer e altamente intensificado por Bolsonaro. Essas ações deixam um gargalo entre os objetivos que buscam pleitear uma maior inserção internacional, face à redução dos investimentos na educação, como um todo e, inclusive na

pós-graduação. Assim, somos cobrados e avaliados com uma distinção constante entre áreas que são consideradas pelo governo como prioritárias, a despeito de outras que seriam dispensáveis. A pandemia também constitui outra marca em relação à produção científica, no que tange ao distanciamento social e interrupção de atividades presenciais nas instituições, algo que impactou nossa pesquisa, desenvolvida com a utilização de recursos tecnológicos.

É possível considerar que a vinculação a um Programa de Pós-graduação, mesmo que não seja um Programa considerado como *excelente*, pressupõe também a aceitação a determinadas normas expressas pelo curso, que visam a superar ou a manter certos posicionamentos. Algumas regras estabelecidas nos documentos de orientação das políticas dos cursos corroboram para este entendimento, considerando que estabelecer certo fluxo de produção científica, parcerias internacionais e oferecimento de aulas e demais atividades acadêmico-científicas em uma língua estrangeira (em geral a língua inglesa), já pressupõe uma adesão às políticas nacionais de avaliação. Entendemos que essas políticas de avaliação para o fomento da pós-graduação no Brasil condicionam as práticas de letramentos acadêmicos, encaradas pelos docentes que, dada sua vinculação, assumem identidades múltiplas.

Tivemos como principal objetivo estabelecido para a realização desta empreitada a análise das dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em um Programa de Pós-graduação de excelência. Reconhecemos que mesmo sujeitas a uma política nacional de avaliação comum, as áreas, em geral, apresentam particularidades. A CAPES determina três diferentes colégios: Ciências da Vida, Humanidades e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Assim, cada área alocada nos diferentes colégios determina práticas de letramentos acadêmicos que representam, dentre outros fatores, o enquadramento a determinadas procedimentos de pesquisa capazes de influenciar o anseio por um posicionamento internacional.

Cientes disto, lançamo-nos, inicialmente, na busca pela compreensão da gênese e desenvolvimento de uma ideia de formação superior, inaugurada na Grécia Antiga e desenvolvida ao longo dos tempos de diferentes maneiras, em diferentes países. De fato, a universidade pode ser considerada como uma *torre de marfim*, em decorrência da elitização que esse nível de escolarização ainda representa, o que gera afastamentos e torna tão particular o ambiente acadêmico. Motivo de distinção social entre aqueles escolarizados e não escolarizados, a universidade sempre esteve voltada a influências externas que ditam seus rumos. Essa influência, ora concentrada no Estado, ora na Igreja, nos leva a refletir sobre a impossibilidade do alcance de uma autonomia universitária absoluta. Interessante ressaltar

que, apesar de as questões atualmente não se resumirem mais apenas em quem detém o controle (se Igreja ou Estado), as práticas sociais desenvolvidas nas instituições de cunho universitário são permeadas de controle e poder, seja por influência do mercado profissional, do financiamento ou das ideologias. As instituições universitárias são organismos vivos e permanecem com questões que influenciam sua autonomia, conforme vimos em relação às políticas de avaliação da pós-graduação, bem como a organização de um Programa de pós-graduação e suas políticas de letramento, refletindo nas trajetórias dos quatro acadêmicos que participaram desta pesquisa.

No Brasil, a ideia de formação superior é implementada de uma forma um tanto tardia, justamente devido ao entendimento de que os conhecimentos produzidos nos cursos teriam um teor contemplativo, que não serviriam a um pensamento ainda colonizado e dependente de Portugal. O entendimento de que a educação superior deveria refletir os anseios pela produção e desenvolvimento econômico da sociedade, relativos à uma valorização das carreiras técnicas, algo intensificado durante o Golpe Militar de 1964 tem tido coro, sobretudo no governo anterior. À despeito do ensino tecnicista, as universidades se desenvolveram. Contudo, são latentes as queixas pelo que é denominado por muitos pesquisadores como *produtivismo acadêmico*, em cobranças por produções cada vez mais numerosas e, em grande parte das vezes, sem compromisso com a qualidade e o desejável impacto social dos resultados gerados. Essas cobranças refletem as políticas nacionais pela avaliação da pós-graduação, encabeçadas pela CAPES, que também dita a destinação de recursos financeiros às instituições.

Estabelecendo um diálogo entre essa revisão histórica e a perspectiva com a qual trabalhamos, indicamos que o ideário dos Letramentos Acadêmicos também reflete, em partes, um modelo que valoriza determinado nível de produtividade, sinalizando um ideal do que seria aluno ou docente no contexto universitário. Ancorada nos Novos Estudos dos Letramentos, a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos ocupou-se, inicialmente, em compreender as razões do déficit relatado por docentes e dirigentes de universidades, demonstrado pelos alunos em momentos de expansão universitária, não apenas no Reino Unido, mas em diferentes países. A entrada de alunos ‘não tradicionais’ nas instituições de ensino superior marca uma relação descontínua entre os estudos secundários e este nível de ensino, demonstrando ainda que as práticas de letramentos acadêmicos não se resumem apenas à escrita de gêneros que, em geral, circulam nessa esfera, mas também a relações de poder, condicionantes sociais e das áreas de conhecimento, ‘misteriosos’ aos novos integrantes.

Assim o é também em relação à inserção de docentes nos cursos de pós-graduação brasileiros que, como salienta a coordenadora do curso de pós-graduação em Educação, devem conhecer as determinações ditadas pela resolução na qual se embasa o curso, em busca do atendimento a determinadas expectativas consensuadas pelo colegiado do curso. Essas expectativas se relacionam à capacidade de atrair novos estudantes, com um perfil condizente com os objetivos do curso, com nível adequado de orientações e cumprimento dos prazos e, sobretudo, inserção internacional, com publicações em periódicos internacionais e estabelecimento de parcerias com centros de pesquisa estrangeiros. Essas expectativas são construídas, em geral, com base nas políticas de avaliação e fomento da pós-graduação no país, mas revelam impressões e relações que estão além da leitura e cumprimento dos dispositivos legislativos nacionais. Essa é uma oportunidade de refletirmos sobre as imposições estabelecidas sobre os docentes, já que, em geral, a perspectiva de letramentos acadêmicos já tem mostrado de forma exaustiva essa imposição em relação aos estudantes.

Em seguida, debatemos nossa metodologia de pesquisa, que repercutiu durante toda a condução do trabalho, bem como na coleta e análise de dados. Desenvolver uma tese durante uma pandemia mundial foi um desafio diário que nos impõe o distanciamento do ambiente universitário, essencial para nossa socialização e construção de certo *ethos* de pesquisa, jamais substituído pelas frias e maçantes telas. Certamente, fomos impactados em níveis ainda não mensuráveis. Em relação à coleta de dados, outra certeza é a de que o processo etnográfico, com a mediação das telas, sofreu impactos que, em muitos casos, não determinaram uma fronteira visível entre a esfera pessoal e a esfera profissional. O fato, especificamente, auxilia na coleta dos dados, distante, mas ao mesmo tempo, próxima do ponto de vista dos participantes, ao escolherem os ângulos das imagens enviadas ou ao estabelecerem uma relação afetiva no envio de mensagens em áudio e escritas, pelo aplicativo *WhatsApp*, ressignificado, agora, também, como um instrumento de pesquisa.

Essa proximidade na distância é sentida no contato, quase diário, estabelecido durante a coleta das rotinas dos participantes, em mensagens escritas e em áudios. O percurso da pesquisa não se finda na coleta de dados, principalmente considerando a realização de uma pesquisa de inspiração etnográfica. Para além da coleta e posterior análise, é imprescindível que atuemos em um movimento de verdadeira inclusão de nossos participantes no processo de pesquisa, o que é algo complexo. A vinculação universitária faz com que os docentes assumam diferentes identidades, tendo em vista as funções por eles desempenhadas. Em um Programa de Pós-graduação de excelência, essas identidades são ainda mais intensificadas, uma vez que as tensões pela comprovação de determinado desempenho, considerando as

políticas de avaliação e fomento nacionais, fazem com que determinadas práticas de letramentos acadêmicos se tornem mais valorizadas e estimuladas.

Quando consideramos que a avaliação ‘nota 7’ é sinônimo de qualidade e excelência, pensamos também que existem diferentes estratégias desenvolvidas pelos docentes/pesquisadores, na espera de que suas práticas de letramentos acadêmicos sejam condizentes com as políticas de avaliação dos cursos. Assim, a atenção de Lúcio às mudanças na avaliação, o estabelecimento de redes de pesquisa, considerando a publicação em periódicos internacionais, a definição por uma única linha de pesquisa, no caso de Martha, ou a busca por disciplinas, quando no mestrado, que enfocaram a metodologia científica, por Jane, são decisões que demonstram certa tendência ao atendimento às diferentes expectativas geradas por essas avaliações, permeadas pelas trajetórias dos acadêmicos. A partir da descoberta das regras do ‘jogo’, os sujeitos se lançam na construção de aportes para o alcance das expectativas definidas para os ‘jogadores’.

Conforme aponta Knight (2010), a internacionalização assume diferentes significados para diferentes atores sociais. Entendemos que, no caso em tela, mesmo que outras sejam as demandas que tornam um curso internacionalizado como o oferecimento de aulas em língua inglesa, por exemplo, as publicações em periódicos reconhecidos ainda se tornam uma prática mais valorizada, já que as práticas de letramentos acadêmicos são avaliadas principalmente a partir das produções escritas, com destaque para os artigos científicos que circulam em periódicos de prestígio. Isso não ocorre apenas em relação à medição de estudantes e seu desempenho nas disciplinas, mas, em uma dimensão mais ampla, na forma como os cursos de pós-graduação são avaliados nacional e internacionalmente, determinando o nível de produtividade de cursos, posicionando instituições e pesquisadores.

Essa forma de socialização científica encontra obstáculos quando os pesquisadores não têm como claras as regras do jogo, considerando as diferentes modificações pelas quais sofreram as avaliações quadrienais da Capes, as avaliações dos periódicos e também a recente notícia acerca de uma priorização do fator H, por exemplo. Repensamos, inclusive, os significados para a internacionalização, ao perceber as estratégias de Martha e seu trabalho em países africanos, na intenção de rever a lógica neocolonizadora. Há, sobretudo, uma pressão mais intensa pela adoção de políticas linguísticas voltadas ao uso da língua inglesa, quando se fala de abrangência induzida pela internacionalização. Assim, intercâmbios, produções escritas, a realização de aulas, dentre outras atividades que visem atender à internacionalização, priorizam esse idioma, em detrimento de outros, retroalimentando um

sistema de ranqueamento e produtivismo que causa tantas tensões, como vimos com Lúcio, Martha, André e Jane.

A universidade é uma instituição marcada pela heterogeneidade, verificada pela amplitude das suas agendas de investigação, e também caracterizada por uma dinâmica de produção de conhecimento que instaura tensões no posicionamento dos conhecimentos produzidos sob diversas perspectivas e sob influência de vários condicionantes. Dentre esses condicionantes está a hegemonia de uma cultura escrita que instituiu práticas de letramento também variadas, mas submetidas a políticas de avaliação que estabelecem padrões de excelência que projetam certas expectativas de usos e funções da escrita.

Acreditamos na necessidade de diálogos, sobretudo em um momento de quase ‘retomada democrática’, que possam impactar (re)estruturações nas políticas Governamentais para a gestão e fomento da pós-graduação brasileira. Após tantos ataques às instituições e à ciência como um todo, cabe a promoção de debates sobre a forma como a nossa ciência pode continuar se desenvolvendo. É preciso que as universidades operem de uma forma mais autônoma e, sobretudo, a partir de avaliações mais palatáveis e que permitam o devido reconhecimento das pesquisas e das instituições. Assim, podem ser desenvolvidas dinâmicas de trabalho docente mais humanizadas e centradas em possíveis instrumentos de sensibilização e orientação aos acadêmicos para que fiquem realmente claras as expectativas das instituições e órgãos de fomento.

Pesquisas futuras podem contribuir com a continuidade de trabalhos produzidos com enfoque nos Letramentos Acadêmicos, constituídos por parte de docentes, uma vez que esse público é pouco focado nas pesquisas que abordam a temática. As diferentes áreas do conhecimento devem ser pesquisadas, considerando suas especificidades. Acompanhamentos que indiquem as relações tempo-espaço nas práticas de letramentos acadêmicos, com uma maior profundidade, podem contribuir para evidenciar possíveis ‘trânsitos’ entre as interferências entre a esfera individual e a esfera profissional, nas escritas acadêmicas. Além disso, o impacto das políticas para a busca da excelência em uma esfera mais micro, na relação entre orientadores e orientandos nas diferentes áreas do conhecimento favorecem reflexões sobre a autonomia universitária e possíveis novos rumos nas políticas de avaliação e fomento.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Glete de. Universidades Medievais. **Rev. Enf. USP**, 9 (1): 9-19. 1975. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/cgbWCHL7sDdBzhFXxSvpt6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Perfiles Educativos**, México, v. 28, n. 112, p. 13-39, 2006. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Diário *online* no whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In.*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, pp. 235-256.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one Community**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In.*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; LIMA, Patricia Ames (orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2004.
- BLOMMAERT, Jan. Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method. **Working papers in urban language and literacies** (Paper 34). London: Institute of Education. 2006.
- BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John. O significado social na estrutura linguística alternância de códigos na Noruega. *In.*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.
- BLOOME, David; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality and classroom reading and writing. **Reading Research Quarterly**, 28, 4, 303-333. 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/747928>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- BLOOME, David *et al.* **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective**. Mahwah, NJ: LEA. 2005.
- BLOOME, David; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; RYU, Sanghee. Researching Academic Literacies. pp. 887-902. *In.*: PHAKITI, Aek *et al.* **The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology**. Palgrave Handbooks. 2018.
- BLOOME, David; KALMAN, Judy; SEYMOUR, Matt. Fashioning Literacy as Social. *In.*: BLOOME, David; CASTANHEIRA, Maria Lucia; LEUNG, Constant; ROWSELL, Jennifer (orgs.). **Re-Theorizing Literacy Practices Complex Social and Cultural Contexts**. New York: Routledge. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In.*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In.*: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 9ª ed. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 29.741 de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 53 de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1966-11-18;53>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 1996. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 34 de 30 de maio de 2006**. Comissão da cooperação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES. Programa de Excelência Acadêmica PROEX. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-034-2006-pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs

8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. 2012a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 982 de 3 de outubro de 2013**.

Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em:

<https://cppd.ufpa.br/PORTARIA%20982%20DE%2003%20DE%20OUTUBRO%20DE%2013.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 81, de 3 de Junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os PPG's, para efeitos de registro na Plataforma Sucupira, e avaliações realizadas pela CAPES. Disponível em:

<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=327>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes. **Diretoria de Relações Internacionais**. 2017a. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Associação Brasileira de Educação Internacional. Política linguística para internacionalização do ensino superior. **Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização**. 2017b. Disponível em:

<https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Avaliação. **Educação**. CAPES. Avaliação Quadrienal. 2017c. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/24012022_Educacao_relatoriodeavaliacaoquadrienal2017_final.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Comissão especial de acompanhamento do PNPG – 2011-2020**. Relatório Final 2016. 2017d. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Relatório do Grupo de Trabalho Internacionalização - DAV**. Relatório e Recomendações. 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Grupo de Trabalho, Ficha de Avaliação**. Relatório e Recomendações. 2019b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Documento de área: Área 38 – Educação**. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **História e Missão**. 2020a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 25. mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Portaria nº 55 de 29 de abril de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação excepcional dos prazos de vigência de bolsas de mestrado e doutorado no país da CAPES, no âmbito dos programas e acordos de competência da Diretoria de Programas e Bolsas no País, e exclusão da variável tempo de titulação em indicadores relativos à avaliação dos programas no quadriênio 2017-2020. 2020b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3762>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Portaria nº 121 de 19 de agosto de 2020**. Altera a Portaria nº 55, de 29 de abril de 2020, para dispor sobre a prorrogação excepcional dos prazos de vigência de bolsas de mestrado e doutorado no país da CAPES, no âmbito dos programas e acordos de competência da Diretoria de Programas e Bolsas no País. 2020c. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=4785>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Sistema GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (CAPES)**. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Plataforma Sucupira. **Cursos avaliados e reconhecidos**. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020. 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAMPOS, Márcio D’Olne. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? *In.*: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8CnjZmYsCs7xkrWKn7vj9Nd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COSTA, Célio Juvenal *et al.* Instituições educativas em Portugal na segunda metade do século XVI: universidade de Coimbra e universidade de Évora. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 136-148. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640466/8025>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues, p. 11-65. *In.*: FIAD, Raquel Salek. **Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. *In.*: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras. 2002.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. **Universidade: Cooperação Internacional e Diversidade**. Belo Horizonte: UFMG. 324 p, 2006.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, 25. 99-125. 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167322>. Acesso em: 02 fev. 2024.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. *In.*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373–397. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/312>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GRAFF, Harvey J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. Bras. Hist. Edu.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 233-252. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40773/pdf_98. Acesso em: 19 jan. 2022.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. *In.*: J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (orgs.), **Handbook for literacy**

educators: research in the community and visual arts, p. 181-202. New York: Macmillan. 1997.

GREEN, Judith; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Revisiting the relationship between ethnography, discourse, and education, **Caletrosópio**, 7, 1, 10-48. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/3918>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. *In.*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.

HEATH, Shirley Brice. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, Vol. 11, No. 1, pp. 49-76. 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 02 fev. 2024.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity:** the discursal construction of identity in academic writing Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1998.

KNIGHT, Jane. Internacionalización de la educación superior: nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. **Boletín Iesalc Informa**, n. 211, 2010. Disponível em: <Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es >. Acesso em: 18 jan. 2017.

KRESS, Gunther. Ideological Structures in Discourse. *In.*: DIJK, Teun Adrianus Van. **Discourse Analysis in Society**. London: Academic Press, pp. 27 – 42. 1985.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23 Issue 2, p. 157, 16p. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, 45(4), 368–377. 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LEITE, Anderson Cleiton Fernandes; NETO, Ivan Rocha. Perfil dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq em Educação. **Revista Brasileira de Educação Superior**, v. 3, n. 4, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2350/1539>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LILLIS, Theresa. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In.*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, Theresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*. **Sage Publications**. Volume 25 Number 3. July 2008 353-388.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, 4(1) pp. 5–32, 2007. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LUIZ, Ronilson. Memorial Acadêmico de professor-titular: artefato intelectual de cultura. **41º Encontro Anual da Anpocs**, GT15, 2017 Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt15-26/10740-memorial-academico-de-professor-titular-artefato-intelectual-de-cultura/file>. Acesso em: 03 mai. 2020.

LUKE, Allan. Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. **Review of Research in Education**, Vol. 21. (1995 - 1996), pp. 3-48. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167278>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; SANTOS, Paula Aparecida Diniz Gomides Castro. Internacionalização e colonialidade do saber na produção científica do Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 245–264, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10087>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MATTOS, Luísa Karam de; FLACH, Leonardo; MELO, Pedro Antônio de. Políticas educacionais de bolsas para o ensino superior, internacionalização e avaliação da pós-graduação brasileira: Um estudo com regressão em painel. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 85, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444021>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado de. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, pp. 1-27. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100109&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2018.

OCHS, Elinor. Transcription as theory. *In.*: OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. (orgs.). **Developmental pragmatics**. Nova York, Academic Press, 1979.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Muller de Oliveira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível

em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em 21 abr. 2020.

PATTERSON, Glenys. **The University from Ancient Greece to the 20th Century**. The Dunmore Press. 1997.

PAULA, Maria de Fátima de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. v. 8, n. 4. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1245/1235>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultura na ordenação da fala. *In.*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. *In.*: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades - recortes múltiplos e interdisciplinares**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002. p. 339-350.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. História da Universidade Teológica de Évora (Séculos XVI a XVIII). **Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**. 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8258/4/Universidade%20Teol%C3%B3gica%20de%20%C3%89vora_232%20pag.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROOZEN, Kevin *et al.* The Transformative Potential of Laminating Trajectories: Three Teachers' Developing Pedagogical Practices and Identities. P. 205-216. *In.*: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. **Working with Academic Literacies case studies towards transformative practice**. Series: Perspectives on writing. Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. NUPES/USP, **Documento de trabalho 8/91**, 1991. Disponível em: [89N3PDyZzakoH7W6n8ZrjGDDktjh8iWFG6eKRvi3kvpQ](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11362/44488/8/89N3PDyZzakoH7W6n8ZrjGDDktjh8iWFG6eKRvi3kvpQ.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, Rosemary dos; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte; MADDALENA, Tânia Lúcia. Conversas ubíquas via Whatsapp: ambiências formativas multirreferenciais. *In.*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, pp. 193-214.

SANTOS, Paula Aparecida Diniz Gomides Castro. **Letramento Acadêmico e Estratégias de Estudantes Estrangeiros da UFSJ**. 2019. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica** - V.8, N.2. 2010; pp.4-17. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados o contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**. Tecnologia da Informação e Comunicação, v. 8. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497966365017/497966365017.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SITO, Luanda; MORENO, Emilce. Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. **Enunciación**. Vol. 26, número especial, 2021, pp. 149-169. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 3 ed. (Coleção questões da nossa época, v. 11), 2011.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da Educação Superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Práticas de Linguagem no Contexto de Internacionalização em um Instituto Federal: placas de sinalização e seus efeitos geopolíticos. Campinas: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1353-1374 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658109>. Acesso em: 24 abr. 2020.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Comlumbia: Teachers College, Columbia Univesity, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In.*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 33-53. 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010b. Disponível em: <<https://bit.ly/2JOvQio>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos B. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Revisiting the Question of Transformation in Academic Literacies: The Ethnographic Imperative. *In.*: conversation with Mary R. Lea and Theresa Lillis. p. 383-390. *In.*: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. **Working with Academic Literacies case studies towards transformative practice**. Series: Perspectives on writing. Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

SWALES, John. **Other Floors, Other Voices:** a textography of a small university building. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1998a.

SWALES, John. **Textography:** toward a contextualization of written academic discourse, *Research on Language and Social Interaction*. Lawrence Erlbaum Associates: 31:1, 109-121. 1998b.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação exemplos de um exame/consulta médica. *In.*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. The Bologna Declaration of 19 June 1999. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. Disponível em: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

TOURINHO, Manoel Malheiros; PALHA, Maria das Dores Correia. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, p. 270-283. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rXJWv4czHxpBXrVL6zVxbst>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TUSTING, Karin *et al.* **Academics Writing:** the dynamics of knowledge creation. Abingdon, Oxon: New York, Routledge, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução complementar n. 02/2017 de 04 de julho de 2017**. Aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG. Belo Horizonte. 2017. Disponível em: http://lilith.fisica.ufmg.br/posgrad/Normas_Gerais/2017_02_ResolucaoComplementar_CEPE_NormasGeraiPos-Graduacao.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte: UFMG. Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/versao-final/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação:** conhecimento e inclusão social. Belo Horizonte. 2019a.

Disponível em:

https://www.posgrad.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/11/REGULAMENTO_PPGE_FI_NAL-1.pdf. Acesso em: 23 mar 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução n. 01/2019 de 9 de abril de 2019**. Regulamenta a criação e o registro de atividades acadêmicas curriculares, conforme previsto no art. 8o das Normas Gerais de Graduação da UFMG. Belo Horizonte. 2019b. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Linha do Tempo**. 2020a. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução n. 03/2021 de 27 de maio de 2021**. Institui o Comitê para Discussão e Monitoramento da Política de Divulgação Científica da UFMG (COMDICI) e estabelece sua estrutura. Belo Horizonte. 2021. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social PPGE, **Site do Programa**. 2022. Disponível em: <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 06 fev. 2022.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Memorial Acadêmico para Professor Titular Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 291-312, 2017.

WORTHAM, Stanton. **Learning identity the joint emergence of social identification and academic learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite participação em pesquisa de doutorado: Coordenadora do curso de Educação

À [nome docente], coordenador do curso de Pós-Graduação em Educação.

Prezada, meu nome é Paula Gomides, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, orientada pelo professor Gilcinei Teodoro Carvalho, que nos lê em cópia.

Estou pesquisando as práticas de letramento presentes no contexto acadêmico focando nos programas de Pós-Graduação de excelência da UFMG e as políticas de internacionalização da universidade. Segue projeto de doutorado anexo. Até o momento já realizamos entrevistas com a Pró-Reitoria da universidade e também analisamos alguns dos documentos nacionais e institucionais sobre a temática. Definimos três PPGs da UFMG representantes dos três colégios definidos pela CAPES e consideramos, principalmente após nossa conversa com a Pró-Reitora Sílvia Alencar o seu Programa como foco potencial de nossa pesquisa.

Para tanto, gostaríamos de solicitar sua colaboração em uma entrevista para compreendermos melhor o seu PPG. Perguntamos, então, se poderíamos contar com a sua colaboração. Temos uma ampla disponibilidade para nos adaptarmos à sua agenda. Cogitamos, inclusive, caso avalie como pertinente, fazer a entrevista em etapas, para não tomar muito do seu tempo em um único dia.

Desde já agradecemos a sua atenção.

APÊNDICE B - Convite participação em pesquisa de doutorado: Professores

À [nome docente] Professora do curso de Pós-Graduação em Educação.

Prezada, meu nome é Paula Gomides, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, orientada pelo professor Gilcinei Teodoro Carvalho, que nos lê em cópia.

Estou pesquisando as práticas de letramento presentes no contexto acadêmico focando nos Programas de Pós-graduação de excelência da UFMG e nas políticas de internacionalização da universidade. Gostaríamos de solicitar sua colaboração em nossa pesquisa, inicialmente com uma entrevista para compreendermos melhor as dinâmicas do trabalho docente no PPG ao qual você se vincula. Perguntamos, então, se poderíamos contar com a sua colaboração. Temos uma ampla disponibilidade para nos adaptarmos à sua agenda. Cogitamos, inclusive, caso avalie como pertinente, fazer a entrevista em etapas, para não tomar muito do seu tempo em um único dia.

Desde já agradecemos a sua atenção.

APÊNDICE C - Questões entrevista semiestruturada Pró-reitora de Pós-graduação

1. Como um Programa de Pós-graduação de Excelência poderia ser conceituado? O que seria essa excelência?
2. Qual seria sua avaliação em nível de política de internacionalização nacional e como a UFMG tem buscado essa inserção internacional, em face da política nacional?
3. Quais são os desafios enfrentados pela Pró-reitoria de Pós-graduação em relação ao atendimento oferecido aos Programas?
4. É possível já avaliar alguns efeitos de políticas de fomento à Pós-graduação nacional como o CAPES-PrInt?
5. Como você avalia os alcances e as limitações da atuação da Pró-reitoria nos Programas de Pós-graduação?
6. Além do CAPES-PrInt, quais outros programas são utilizados na instituição como fomento dos cursos de Pós-graduação?
7. Você acredita que a pandemia de Covid-19 acarretará em impactos significativos para a condução dos cursos de Pós-graduação?

APÊNDICE D - Questões entrevista semiestruturada coordenadora do Programa

8. Como você caracteriza o seu PPG? O que seria um status de excelência para esse curso?
9. Como você caracterizaria o perfil dos docentes e dos discentes de seu PPG?
10. Quais os tipos de demandas são recorrentes para a coordenação do curso? Como, basicamente, o coordenador lida com as demandas e desafios decorrentes de seu cargo? E em relação à excelência, quais os desafios para se alcançar e manter essa posição?
11. Quais as particularidades entre a área de seu PPG e de outros PPGs de excelência, o que o PPG tem buscado fazer para se destacar neste quesito nas avaliações nacionais e também internacionalmente? (parcerias, trabalhos de pesquisa...)
12. Projetos como o CAPES-PrInt têm favorecido esse movimento em prol da excelência do Programa? Já é possível apurar alguns ganhos para o seu PPG especificamente? Além desta, quais seriam outras fontes de financiamento importantes para o PPG?
13. Como o PPG vê as políticas de internacionalização no país?
14. No seu Programa, qual seria um aspecto que julga ser um traço forte e, portanto, a ser mantido; e qual seria um ponto de que mereceria um reposicionamento?
15. Em sua opinião, como é ser coordenador do curso tal... o que significa para você exercer essa função?
16. Quero saber sobre indicações de professores a procurar para a realização da pesquisa.

APÊNDICE E - Questões entrevista aos professores

1. Conte-nos um pouco sobre a história de sua escolarização.
2. Como você lidava com as produções escritas durante a sua escolarização?
3. Algo mudou em relação a escrita após a sua entrada no ensino superior?
4. Você considera que era bem-sucedido quando tinha suas produções escritas avaliadas no ensino superior? Por quê?
5. Conte-nos um pouco sobre como decidiu se tornar professor e os processos nos quais você se engajou após tomada essa decisão.
6. Conte-nos sobre sua inserção na UFMG como professor e o percurso até a vinculação ao PPG no qual se encontra atualmente.
7. Quais são suas principais funções, enquanto integrante de um Programa de Pós-graduação com nota 7 na UFMG?
8. Você se sente influenciado pelas políticas de internacionalização praticadas na universidade?
9. O que você escreve (ou tem que escrever) enquanto integrante de um Programa de Pós-graduação internacionalizado na UFMG?
10. Como você define o espaço ocupado pela escrita nas demandas decorrentes da internacionalização na universidade?
11. Gostaríamos de entender melhor quais são as suas condições materiais de produção escrita, poderia nos descrever onde escreve, como e em quais momentos?
12. Suas práticas de produção escrita no contexto da internacionalização influenciam nos trabalhos orientados por você e os pareceres que porventura você possa emitir?

APÊNDICE F - Programas de Pós-graduação da UFMG por grande área na CAPES, fundação e nota

Grande área	Programa	Data de fundação	ME	DO	MP
Colégio de Ciências da Vida					
Ciências Agrárias	Alimentos e Saúde	01/08/2019	A		
	Ciências de Alimentos	01/01/1974	4	4	
	Ciência Animal	01/01/1989	7	7	
	Produção Vegetal	01/01/2006	4	4	
	Produção Animal	01/01/2014	4		
	Zootecnia	01/01/1969	5	5	
	Ciências Florestais	25/02/2019	A		
Ciências Biológicas	Biologia Celular	01/01/1973	6	6	
	Biologia Vegetal	01/01/2000	6	6	
	Bioquímica e Imunologia	01/01/1968	7	7	
	Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	01/01/1972	7	7	
	Ciências Biológicas (Microbiologia)	01/01/1970	7	7	
	Profbio Ensino de Biologia em Rede Nacional	01/08/2017			4
	Bioinformática	01/01/2002	7	7	
	Ecologia (Conservação e Manejo da Vida Silvestre)	01/01/1989	6	6	
	Zoologia	01/01/2011	5	5	
	Inovação Tecnológica e Biofarmacêutica	01/08/2016	5	5	
	Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual	01/01/2009			5
	Genética	01/01/1998	6	6	
	Parasitologia	01/01/1969	7	7	
	Microbiologia Aplicada	03/03/2014			3

Ciências da Saúde	Ciências Aplicadas à Saúde do Adulto	01/01/2002	5	5	
	Medicina Molecular	01/01/2011	6	6	
	Patologia	01/01/1973	5	5	
	Infectologia e Medicina Tropical	01/01/1972	6	6	
	Ciências da Saúde	01/01/1987	4	4	
	Saúde da Mulher	01/01/1970	3		
	Ciências Aplicadas à Cirurgia e à Oftalmologia	01/01/1972	4	4	
	Odontologia	01/01/1979	7	7	
	Odontologia em Saúde Pública	01/01/2014			4
	Ciências Farmacêuticas	01/01/1996	5	5	
	Medicamentos e Assistência Farmacêutica	27/08/2012	4	4	
	Análises Clínicas e Toxicológicas	08/08/2013	4	4	
	Nutrição e Saúde	23/04/2014	3		
	Enfermagem	01/01/1994	5	5	
	Ciências do Esporte	01/01/1989	5	5	
	Ciências da Reabilitação	01/01/2002	6	6	
	Ciências Fonoaudiológicas	01/01/2013	4	4	
	Saúde Pública	01/01/1994	6	6	4
	Promoção de Saúde e Prevenção da Violência	01/01/2011			
	Gestão de Serviços de Saúde	01/03/2018			3
Estudos da Ocupação	05/08/2019	A			
Colégio de humanidades					
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	01/01/1973	4	4	
	Controladoria e Contabilidade	01/01/2007	4	4	
	Arquitetura e Urbanismo	01/01/1995	6	6	
	Comunicação Social	01/01/1995	6	6	
	Direito	01/01/1931	6	6	
	Sociedade, Ambiente e Território	03/08/2015	3		

	Ciências da Informação	01/01/1976	5	5	
	Demografia	01/01/1985	7	7	
	Gestão e Organização do Conhecimento	20/05/2016	5	5	
	Economia	01/01/1968	6	6	4
Ciências Humanas	Antropologia	01/01/2006	4	4	
	Ciência Política	01/01/1969	7	7	
	Educação	01/01/1972	7	7	
	Educação e Docência	01/01/2014			
	Filosofia	01/01/1974	6	6	
	Geografia	01/01/1988	6	6	
	História	01/01/1990	7	7	
	Psicologia	01/01/1989	5	5	
	Psicologia: Cognição e Comportamento	06/03/2017	4	4	
	Sociologia	01/01/1981	5	5	
Linguística, Letras e Artes	Artes	01/01/1995	6	6	
	Estudos Lingüísticos	01/01/1998	7	7	
	Estudos Literários	01/01/1998	7	7	
	Música	01/01/1999	5	5	
Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar					
Ciências Exatas e da Terra	Física	01/01/1968	7	7	
	Ciência da Computação	01/01/1974	7	7	
	Matemática	01/01/1971	6	6	
	Química	01/01/1967	7	7	
	Estatística	01/01/1996	5	5	
	Geologia	01/01/1988	5	5	
Engenharias	Engenharia de Estrutura	01/01/1988	4	4	
	Engenharia de Produção	01/01/1995	5	5	
	Engenharia Elétrica	01/01/1972	5	5	
	Engenharia Mecânica	01/01/1972	4	4	
	Engenharia Metalúrgica e de Minas	01/01/1971	6	6	

	Engenharia Metalúrgica, Materiais e de Minas	01/08/2017			3
	Engenharia Química	01/01/1992	3		
	Ciências Técnicas Nucleares	01/01/1968	5	5	
	Construção Civil	01/01/2005	3		
	Geotecnia e Transportes	01/01/2009	3		
	Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	01/01/1972	7	7	
Multidisciplinar	Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável	01/01/2007	4	4	
	Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais	01/01/2007	4	4	
	Estudos do Lazer	01/01/2007	5	5	
	Neurociências	01/01/2007	5	5	

Fonte: Elaboração própria, com base em pesquisa na plataforma sucupira entre 18 e 19 de março de 2021. A data de fundação se refere à aprovação do curso de mestrado, as respectivas siglas ME, DO e MP referem-se a: mestrado, doutorado e mestrado profissional, respectivamente. A letra “A”, indicada no local da nota, em alguns Programas, se refere à cursos que ainda não foram avaliados pela CAPES, em geral, com abertura recente.

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar de forma voluntária da pesquisa **“Letramentos Acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em um Programas de Pós-graduação de Excelência”**. Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Paula Aparecida Diniz Gomides e orientada pelo professor Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagem da Faculdade de Educação FAE/UFMG. Por meio deste instrumento, solicitamos sua autorização para coletarmos dados acerca de sua rotina docente na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de Letramento Acadêmico envolvidas nos processos de produção e circulação do conhecimento em Programas de Pós-graduação de excelência. A análise será operacionalizada por meio de trabalho etnográfico e das práticas investigativas: história do texto e textografia e utilizaremos de observação não participante, entrevistas, que serão gravadas em áudio com duração média de 40 minutos (marcadas conforme sua disponibilidade quanto ao horário, data e local) e posteriormente transcritas e questionários.

As tarefas cotidianas, às quais o senhor nos conceder acesso serão registradas em áudio e fotografia, considerando sempre sua anuência para que tal registro seja realizado, excluindo-se fotografias e áudios de outros participantes que não os docentes que nos forneceram autorização para a utilização destes dados em nossa pesquisa. No caso de haver mais pessoas na interação, comprometemo-nos a não coletar registros em imagens e áudio. A observação não participante da rotina dos docentes participantes poderá ocorrer em orientações, aulas, processo de escrita de divulgação científica, palestras e outras oportunidades, mediante concordância expressa prévia do participante.

A pesquisa será desenvolvida no ambiente universitário e nos espaços nos quais o Sr. (a) atua, no decorrer de seu trabalho na instituição e todos os danos, sejam eles físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, que estiverem associados a esse ambiente ou às práticas investigativas, serão minimizados. Como exemplo de danos, citamos possíveis constrangimentos, exposição e cansaço, advindos dos processos de coletas de dados em questionários ou roteiros de entrevistas longas, lembranças ruins ou desconfortos com alguma questão em questionário ou roteiro de entrevista. Tais danos serão minimizados por meio de postura respeitosa e ética dos responsáveis pela pesquisa, independentemente das opções e posicionamentos do (a) pesquisado (a) e/ou pausas que poderão ser solicitadas em caso de cansaço, ou mesmo desistência na participação. A pesquisa contribuirá para uma

melhor compreensão das demandas e influências da internacionalização em seu trabalho na instituição.

A participação nesta pesquisa não gera nenhum tipo de custo; contudo, também não promove nenhum tipo de ganho financeiro. Em qualquer momento durante o estudo, informações acerca dele poderão ser prestadas e a recusa na participação pode ocorrer a qualquer momento, não ocasionando em nenhum prejuízo ao participante. O sigilo nas informações coletadas será garantido durante todo o processo e a identidade do Sr. (a) será protegida por pseudônimo, não havendo identificação de nenhuma forma. Os dados da pesquisa serão de acesso exclusivo do pesquisador responsável Prof. Doutor Gilcinei Teodoro Carvalho e da doutoranda Paula Aparecida Diniz Gomides Castro. Santos.

O presente termo está impresso em duas vias de igual teor. Uma delas ficará arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, situado na Faculdade de Educação da UFMG no endereço Av. Antônio Carlos 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte MG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Letramentos Acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento em Programas de Pós-graduação internacionalizados”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) participante

Data

Nome completo do Pesquisador Responsável: Gilcinei Teodoro Carvalho

Endereço: Avenida Antônio Carlos 6627 Campus Pampulha

CEP: 31270 901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 3409-6211 E-mail: gilcineicarvalho@gmail.com

Gilcinei Teodoro Carvalho

Data

Nome completo do Pesquisador: Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos

Endereço: Rua Barão de Nepomuceno nº 26, APT. 302, Bloco 03, Bairro Indaiá

CEP: 31270 110 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (37) 99172 1313 E-mail: contatopaulagomides@gmail.com

Paula Aparecida Diniz Gomides

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

ANEXO

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos Acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento científico em programas de Pós-graduação internacionalizados

Pesquisador: GILCINEI TEODORO CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 27496619.3.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.173.039

Apresentação do Projeto:

O presente estudo pretende analisar as práticas de letramento acadêmico e conhecimento de línguas estrangeiras envolvidos nos processos de produção e circulação do conhecimento científico em programas de pós-graduação internacionalizados da UFMG. A metodologia e referencial teórico de baseiam no trabalho etnográfico. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista e questionário dirigidos a docentes do programa de pós-graduação selecionado, análise documental, revisão bibliográfica e observação não participante da rotina dos docentes participantes da pesquisa (p. ex. orientações, aulas, processo de escrita de divulgação científica, palestras, etc). A observação não participante da rotina dos docentes será registrada por meio de caderno de notas e gravações em áudio, respeitando-se a devida autorização previamente assinada. Tais registros não serão divulgados. Serão recrutados seis participantes. A seleção da instituição e dos participantes será realizada tendo como critérios a análise de dados públicos relacionados à avaliação institucional, à produção docente e anos de experiência.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo as informações básicas do projeto: "Objetivo Primário: Analisar as trajetórias acadêmicas de professores relativas ao processo de internacionalização promovido em diferentes áreas do conhecimento de uma instituição superior pública do Brasil.

Objetivos Secundários:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.173.039

- 1) Caracterizar os discursos oficiais das políticas contemporâneas para a internacionalização presentes no contexto universitário brasileiro.
- 2) Analisar os efeitos das políticas de internacionalização em diferentes áreas do conhecimento, indicando a dinâmica de produção e circulação de conhecimento científico.
- 3) Compreender as trajetórias acadêmicas de professores, identificando o posicionamento das práticas de letramento em um cenário de internacionalização.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as informações básicas do projeto: “Os riscos para essa pesquisa são físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, possíveis constrangimentos, exposição e cansaço, advindos dos processos de coletas de dados em questionários ou roteiros de entrevistas longos, lembranças ruins ou desconfortos com

alguma questão em questionário ou roteiro de entrevista. Tais riscos serão minimizados por meio de postura respeitosa e ética dos responsáveis pela pesquisa, independentemente das opções e posicionamentos do (a) pesquisado (a) e/ou pausas que poderão ser solicitadas em caso de cansaço, ou mesmo desistência na participação”

E os benefícios mencionados são: “A pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão das demandas e influências da internacionalização em seu trabalho na instituição. Contudo, não irá gerar benefícios acadêmicos diretos imediatos ou financeiros aos participantes da pesquisa.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 30/03/2021.

As solicitações do COEP foram atendidas: Foi anexado o novo TCLE, contendo as alterações mencionadas na carta-resposta ao parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e adequados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto preenchida e assinada. Obs: falta a data ao lado da assinatura do pesquisador
- 2) Aprovação da Câmara Departamental da Faculdade de Educação
- 3) Instrumentos de coleta de dados: nos apêndices 1 e 2 do projeto são apresentados o questionário e roteiro de entrevista dirigidos aos professores participantes.
- 4) Projeto completo
- 5) Modelo da carta de anuência da instituição onde será realizada a pesquisa.
- 6) TCLE modificado

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 4.173.039

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Letramentos Acadêmicos e as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento científico em programas de Pós-graduação internacionalizados" do pesquisador responsável Prof. Dr. GILCINEI TEODORO CARVALHO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1485383.pdf	09/07/2020 08:39:20		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Resposta.pdf	09/07/2020 08:36:14	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/07/2020 08:28:15	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	09/07/2020 08:25:29	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	09/07/2020 08:24:43	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_Anuencia.pdf	29/05/2020 15:56:46	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	11/12/2019	PAULA APARECIDA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.173.039

Parecer Anterior	Parecer.pdf	15:16:25	DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/12/2019 10:44:48	PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES CASTRO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 24 de Julho de 2020

Assinado por:
Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br